جامعة القصيم
Qassim University
المجلة العلمية لجامعة القصيم
(مجلة محكمة)

المجلد (٧) – العدد (١)

مجلة
العلوم العربية والإنسانية

محرم ١٤٣٥هـ – نوفمبر ٢٠١٣م

النشر العلمي والترجمة

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د. عبدالعزيز بن راشد السنيدي

الأعضاء

أ.د. أحمد حسني إبراهيم أحمد

أ.د. حمديني عبدالقادر العوضي

د. محمد بن علي السويد

د. إبراهيم بن عبدالرحمن المطوع

سكرتير المجلة

عبد الحميد عبدالله العثيم

الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيم بن مبارك الجوير	(جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية) اجتماع
أ.د. سعد حمدان الغامدي	(جامعة أم القرى) نحو وصرف
أ.د. عبدالله بن حمد الحميدان	(جامعة الملك سعود) علم لغة تطبيقي
أ.د. عبدالله بن يوسف الشبل	(مدير جامعة الإمام محمد بن سعود سابقاً) تاريخ
أ.د. عبدالله يوسف الغنيم	(جامعة الكويت) جغرافيا
أ.د. فخر الدين قباوة	(جامعة حلب) اللغويات

رقم الإيداع : ٢٠٢٧ / ١٤٢٩

مجلة العلوم العربية والإنسانية
جامعة القصيم، المجلد (٧)، العدد (١)، ص ص ١-٤٨٦ بالعربية، ص ص ١-٦٢ بالإنجليزية (محرم ١٤٣٥هـ/ نوفمبر ٢٠١٣)

المحتويات

صفحة

القسم العربي

تَعَقُّبَاتُ النَّحْاسِ لأَبي حَاتِمٍ السِّجِسْتَانِيّ في إِعرابِ القُرْآنِ
د. عليّ بن إبراهيم بن محمد السُّعود ١

أثر البلاغة في الشواهد الشعرية عند النحاة
د. محمد بن عبد الرحمن آل خريف ٨٣

ابن قتيبة ومنتقدوه
د. مختار الغوث ١٣٩

تذكير المؤنث "دراسة تحليلية للأخطاء اللغوية الشائعة"
د. إبراهيم آدم إسحق ٢٣٥

العنف لدى بعض الشخصيات النسائية في التاريخ الإسلامي (١٧٠ -٦٥٥هـ)
د. عذاري بنت إبراهيم عبد العزيز الشعيبي ٢٦٥

الوظيفة الاتصاليّة لزخرفة الخط العربيّ "دراسة تأصيلية للفنون الإسلامية"
د. أحمد محمّد أحمد آدم صافي الدّين ٣٠٥

موجات الهجرة في ظل الربيع العربي
د. أحمد بن محمد البسام ٣٤٩

دور الشركات الصناعية في حماية البيئة في ضوء مفهوم المسؤولية الاجتماعية للشركات "دراسة ميدانية مطبقة على بعض مناطق المملكة العربية السعودية "
د. بدر الدين كمال عبده، د. محمود محمد أحمد صادق، د. أحمد حسني إبراهيم، د. يوسف بن احمد الرميح، و د. حمدي علي أحمد ٣٨٣

أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية وفقا لمستوى خبرة المعلم وتخصصه والمرحلة التعليمية التي يدرس فيها
د. عبدالله بن سليمان الصالحي ٤٤٩

القسم الإنجليزي

فاعلية برنامج تحضيري أكاديمي مكثف على الطلاب الجامعيين المستجدين لتخصص اللغة الإنجليزية (الملخص العربي)
د. محمد بن علي السويد، د. أيمن صبري ضيف الله، و د. مصطفى ثابت..... ٢٣

أثر استخدام أسلوب الدراما في تدريس اللغة الإنجليزية على تنمية المهارات الشفوية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
د. علي منصور الراجحي، د. عمر نعيم محمد بني عبد الرحمن، و د. فيصل عبدالله الحمود ٥٠

تأثير الطقس على جودة الهواء للمدن الحضرية في المملكة المتحدة
تركي محمد حبيب الله، و إستيف دورلينك ٦٢

مجلة العلوم العربية والإنسانية
جامعة *القصيم*، المجلد (٧)، العدد (١)، ص ص ١-٨٢، (محرم ١٤٣٥هـ/ نوفمبر ٢٠١٣)

تَعَقُّبَاتُ النَّحْاسِ لأَبِي حَاتِمٍ السِّجِسْتَانِيّ فِي إِعرابِ القُرْآنِ

د. عليّ بن إبراهيم بن محمد السُّعود
أستاذ النحو والصرف المشارك، قسم اللغة العربية وآدابها
كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، جامعة القصيم

ملخص البحث. يتناول البحث موقف أبي جعفر النحاس من أبي حاتم السجستاني في كتابه " إعراب القرآن "، وقد جمعت تلك الوقفات، وصنّفتها على قسمين : الأول : المسائل النحوية، والثاني : المسائل الصرفية، ووضعت لكل مسألة عنوانًا خاصًّا بها، ثم ذكرت نصّ أبي جعفر النحاس الذي يتضمن نقده لأبي حاتم، وأعقبته بدراسة هذا النقد، من وجهة نظر علماء النحو الآخرين، اعقبت ذلك ببيان وجهة نظري في المسألة مدار البحث .

وقد كانت جل هذه الوقفات مرتبطة ارتباطًا قويّا بالقراءات القرآنية، من حيث صحة القراءة ببعضها، والبحث عن مسوغات جوازها من عدمه، ثم أتبعت ذلك بدراسة منهجية لهذه التعقبات، فأبنت عن أسلوب أبي جعفر في ذلك، حيث تعددت بين التخطئة والتغليط، ونفي القول، متكئًا في هذا على مصادره الخاصة، من تلقيه عن علماء عصره، واطلاعه على مصنفاتهم، ومستندًا على أسس علمية، أبرزها الأدلة النقلية، والرواية، والإجماع، وما انتهى إليه رأي البصريين . ولما كانت التعقبات مرتبطة بالقراءات أبنت عن مواقف العالمين، التي كانت في معظمها متباينة، إذ أن أبا حاتم كان أكثر شدة في التعامل مع بعض القراءات، فقد لحّن، وأنكر، وردّ بعضها، واستبعد القراءة ببعض، في حين أن أبا جعفر النحاس كان أكثر ميلاً إلى قبول القراءة منه في الأعم الأغلب .

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، سيدنا ونبينا محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين، وبعد:

فإن القرآن الكريم معجز في بيانه وتراكيبه، إذ لم يزل العلماء منذ أنزله الله على رسوله صلى الله عليه وسلم إلى عصرنا الحاضر، ينهلون من عذب بيانه، ويزدادون بالغوص فيه، موضحين ومبرزين مكنوناته، وواقفين عند أسراره، فألفوا في تفسيره كثيرًا من المصنفات، وأفردوا كتبًا خاصة بعلم قراءاته، وأبرزوا أسرار ابتداءاته ووقفاته، ووقفوا عند ظواهر إعرابه وبنائه.

ولا شكّ أن في هؤلاء العلماء في تلك المصنفات يختلفون في طريقة الدرس، والتحليل، والبيان، فلا تجد مصنفاتهم على سنن واحدة، ولا على ذات منهج متفق، بل تنوعت كتنوع فهوم البشر ومعارفهم، وقدرتهم على الغوص، وما فضّل الله بعضهم على بعض في العلم، والرؤية الثاقبة في التفكير والتحليل، ومن هذا وجدت بعض الاختلافات فيما بينهم؛ مريدين بذلك الوصول إلى الحق.

ومن هنا جاء اختياري هذا الموضوع، الموسوم بـ " تعقبّات النحاس لأبي حاتم السجستاني "، وذلك من خلال رصد الوقفات التي وقفها أبو جعفر النحاس إزاء آراء أبي حاتم السجستاني، التي كانت ظاهرة الملامح، بينة الأسلوب، إذ عني أبو جعفر بإظهارها في كتابه إعراب القرآن.

ولقد كان اختيار هذا الموضوع لجملة من الأسباب، من أهمها:

[١]شرف ارتباط القضايا النحوية بالقرآن الكريم، التي يدرس من خلالها الموضوع.

[٢]أن الموضوع يبحث في علم شخصيتين تعدّان من أوائل علماء العربية، فهما

من علماء ما قبل منتصف القرن الرابع، فأبو حاتم السجستاني توفي سنة ٢٥٥ هـ وأبو جعفر النحاس ٣٣٨ هـ.

[٣]تنوع التعقبات التي أوردها أبو جعفر النحاس، مابين مسألة في النحو، وأخرى في الصرف.

[٤]عدم وقوفي – حسب علمي – على دراسةٍ رصدت هذه التعقبات، وأظهرت مافيها من رؤى نحوية وصرفية.

لهذه وغيرها رسمت خطة البحث في فصلين يسبقهما مقدمة وتمهيد، ويتلوهما خاتمة تبرز أهم نتائج البحث.

أما التمهيد ففيه مبحثان:

المبحث الأول: أبو حاتم السجستاني، حياته وآثاره.

المبحث الثاني: أبو جعفر النحاس، حياته وآثاره.

الفصل الأول: المسائل التي تعقب فيها النحاس أبا حاتم، وفيه مبحثان:

المبحث الأول: المسائل النحوية. المبحث الثاني: المسائل الصرفية.

الفصل الثاني: تعقبات النحاس لأبي حاتم دراسة منهجية، وفيه خمسة مباحث:

المبحث الأول: أساليبه في تعقّباته.

المبحث الثاني: مصادر أبي جعفر في تعقّباته.

المبحث الثالث: الأسس التي اعتمد عليها في تعقّباته.

المبحث الرابع: موقفهما من القراءات القرآنية.

المبحث الخامس: موقف النحاس من أبي حاتم.

ثم خاتمة البحث. وقد سلكت المنهجين الاستقرائي والتحليلي، وذلك من خلال مايلي:

أولاً: جمع المسائل التي تعقّب فيها النحاس أبا حاتم.

ثانيًا: ترتيب تلك المسائل على ألفية ابن مالك.

ثالثًا: نقل نص أبي جعفر النحاس كما ورد.

رابعًا: دراسة المسائل دراسة علمية موثقة.

وأسأل الله عزّ وجلّ أن يكون هذا البحث إضافة للمكتبة العربية، وفاتحًا لآفاق أخرى في الدرس النحوي.

التَّمْهِيْدُ

المبْحَثُ الأوَّلُ: أَبُو حَاتم السِّجِسْتَانِي: حَيَاتُهُ وَآثَارُهُ (١)

هو أبو حاتم سهل بن محمد السِّجستاني الجشمي، نزل البصرة، واستوطنها، وعاش فيها، عالم باللغة والنحو والعروض، وله شعر جيد، ويعدّ من كبار علماء البصرة، وكان كثير الرواية عن أبي زيد وأبي عبيدة والأصمعي.

تتلمذ على يد جلة من العلماء، ومنهم: يعقوب الحضرميّ (ت ٢٠٥ هـ)، ومعمر بن المثنى (ت ٢١٣ هـ)، وأبوزيد الأنصاري (ت ٢١٥ هـ)، والأخفش الأوسط (ت ٢١٥ هـ)، والأصمعي (ت ٢١٦ هـ).

وروى عنه جلة من العلماء، منهم: يحيى بن محمد بن صاعد، وأبو بكر بن محمد بن يزيد. توفي سنة ٢٥٥ هـ

---

(١) انظر في ترجمته: إنباه الرواة ٢/٥٨-٦٤، وإشارة التعيين ص ١٣٧، والبلغة ص ٩٣، وبغية الوعاة ١/٦٠٦-٦٠٧. وقد رأيت الاختصار؛ لوجود دراسات وافية في كتبه المطبوعة.

ولقد كان - رحمه الله – كثير التصانيف في اللغة، وصنّف في النحو والقراءات، ومن مصنفاته: كتاب الأضداد، وكتاب إعراب القرآن، وكتاب الدرع والترس، وكتاب السيوف والرماح، وكتاب الفرق، وكتاب القراءات، وكتاب ما تلحن فيه العامة، وكتاب النبات، وكتاب المذكر والمؤنث، وكتاب المقصور والممدود، وكتاب الوحوش، وكتاب الهجاء، وكتاب الزرع، وكتاب خلق الإنسان، وكتاب الإدغام، وكتاب اللبأ واللبن الحليب، وكتاب النحل والعسل، وكتاب الإبل، وكتاب الإتباع، وكتاب اختلاف المصاحف، وكتاب النخل، وكتاب فَعَلت وأفعلت.

المبْحَثُ الثَّاني: أَبُو جَعْفَر النَّحْاسِ: حَيَاتُهُ وَآثَارُهُ (٢)

هو أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل المرادي المعروف بالنحاس، كان من أهل العلم بالفقه والقرآن، نشأ في مصر وتعلّم فيها، ثم رحل إلى العراق، وسمع من الزجاج، وأخذ عنه النحو وأكثر، وسمع من جماعة ممن كان بالعراق في ذلك الأوان كابن الأنباري ونفطويه، ثم رجع إلى مصر.

تتلمذ على يد جملة من العلماء، منهم: الزجاج (ت ٣١١ هـ)، والأخفش الأصغر (ت ٣١٥ هـ)، وابن كيسان (ت ٢٩٩ هـ)، ونفطويه (ت ٣٢٣ هـ)، وأبو بكر الأنباري (ت ٣٢٨ هـ)، وابن رستم الطبري (ت ٣٠٤ هـ)، وأبو جعفر الطحاوي (ت ٣٢٢ هـ)، والنسائي (ت ٣٠٣ هـ).

وأخذ عنه جملة كثيرة من التلاميذ، ومن أشهرهم: أبو بكر الأدفوي، ومنذر بن سعيد البلوطي. توفي سنة ٣٣٨ هـ.

---

(٢) انظر في ترجمته: إنباه الرواة ١/١٣٦-١٣٩، وإشارة التعيين ص ٤٥، والبلغة ص ٦٢، وبغية الوعاة١/٣٦٢، وطبقات المفسرين ١/٦٨. وقد رأيت الاختصار؛ لوجود دراسات وافية في كتبه المطبوعة.

له مصنفاته كثيرة، منها: إعراب القرآن، والتفاحة – كتاب مختصر في النحو –، وشرح أبيات سيبويه، وشرح القصائد التسع، وصناعة الكتّاب، والقطع والائتناف، واللامات، ومعاني القرآن، والناسخ والمنسوخ في القرآن.

الفَصْلُ الأوَّلُ

المبْحَثُ الأوَّلُ: المسَائِلُ النَّحْوِيَّةُ

المسْأَلَةُ الأوْلى: " الْيَسَع " اِسْمٌ عَرِيٌّ أمْ أَعْجَمِيٌّ ؟

قال أبو جعفر: ((وقرأ الكوفيون إلا عاصمًا { واللّيْسَع }[٣]، وكذا قرأ الكسائي، وردّ قراءة من قرأ { وَالْيَسَع } قال: لأنه لا يقال: اليفعل، مثل: اليحيى، وهذا الردّ لا يلزم، والعرب تقول: اليعمل واليحمد، ولو نكّرت " يحيى " لقلت: اليحيى، وردّ أبو حاتم على من قرأ { اللّيسع } وقال: لا يوجد لَيْسَع.

قال أبو جعفر: وهذا الردّ لا يلزم، قد جاء في كلام العرب حَيْدَر وزَيْنَب، والحق في هذا أنه اسم عجميّ، والعجميّة لا تؤخذ بالقياس، إنما تؤدّى سماعًا، والعرب تغيّرها كثيرًا، فلا ينكر أن يأتي الاسم بلغتين وَيُونُس عجميّ)) [٤].

اختلف العلماء في توجيه القراءتين[٥]، فأما قراءة الجمهور { الْيَسَع }، فلهم فيها تأويلان:

الأول: أنه عربي[٦]، منقول من فعل مضارع، والأصل: يَوْسِع كـ يَوْعِد، فوقعت الواو بين ياء وكسرة، فحذفت[٧]، ثم سمّي به مجرّدًا عن ضمير، وزيدت

---

(٣) سورة الأنعام، آية: ٨٦. قرأ الجمهور { اليسع } بلام واحدة، وفتح الياء بعدها. انظر: السبعة ص ٢٦٢، وحجة القراءات ص ٢٥٩، والكشف عن وجوه القراءات السبع ٤٣٨/١.

(٤) إعراب القرآن ٨٠/٢.

(٥) انظر: الكشف ٤٣٨/١، والدر المصون ٢٨/٥.

الألف واللام فيه. وقيل: إن الألف واللام فيه للتعريف، كأنه قدّر تنكيره. وقيل: إنه مرتجل غير منقول [٨].

الثاني: أنه اسم أعجمي لا اشتقاق له؛ لأنّ " اليسع " يقال له: يوشع بن نون، فالألف والنون فيه زائدتان أو معرفّتان.

أما قراءة الكوفيين فاختلف فيها [٩].

فقيل " أصله: لَيْسَع، كـ: ضَيغم، وصَيْرف، وهو اسم أعجمي، ودخول الألف واللام عليه على الوجهين المتقدمين. وهو قول الفراء[١٠]، والجوهري[١١]، ومكي بن أبي طالب[١٢]، وغيرهم.

وقيل: إنه اسم عربي، وهو قول ابن خالويه [١٣].

والصواب في المسألة أن الكلمة أعجمية لا اشتقاق لها، وهو رأي أبي جعفر النحاس. يقول ابن أبي مريم: ((والوجه أن الكلمة إنما هي " لَيْسع "، وهو اسم أعجمي، والألف واللام فيه زيادة، وليست للتعريف؛ لأنه اسم أعجمي نُقِل معرفة، نحو: إبراهيم وإسماعيل، وهذا الضرب لم يجئ في شيء منه لام التعريف، لكونه علمًا، فالألف واللام فيه زائدة، كما زيدت في الاسم العلم من العربي)) [١٤].

=(٦) انظر: المجيد (رسالة) ص ١٠٩.

(٧) انظر: التبيان ٥١٦/١.

(٨) انظر: المجيد (رسالة) ص ١٠٩.

(٩) انظر: الفريد ١٨٥/٢.

(١٠) انظر: معاني القرآن ٣٤٢/١.

(١١) انظر: الصحاح ١٢٩٨/٣ (وسع).

(١٢) انظر: الكشف ٤٣٨/١.

(١٣) انظر: إعراب القراءات السبع ١٦٣/١، وانظر: الفريد ١٨٥/٢.

(١٤) الموضح ٤٨٣/١. وانظر: الحجة لأبي علي الفارسي ٣٥٠/٣.

المسْأَلَةُ الثَّانِيَةُ: إِعْرَابُ العَلَمِ " عُزِيرٌ " في قَوْلِهِ تَعَالى: { عُزَيرٌ ابْنُ اللهِ }

قال أبو جعفر: ((ويجوز أن يكون { عُزَيْرٌ }[١٥] رفع بالابتداء و{ ابْنُ } خبره، ويحذف التنوين؛ لالتقاء الساكنين، أجاز سيبويه مثل هذا بعينه، وقول ثالث لأبي حاتم، قال: لو قال قائل: إنّ " عزيرًا " اسم عجمي، فلذلك حذفت منه التنوين.

قال أبو جعفر: هذا القول غلط؛ لأنّ " عزيرًا " اسم عربيّ مشتق، قال الله جلّ وعزّ: { وَتُعَزِّرُوهُ وَتُوَقِّرُوهُ }[١٦]، ولو كان عجميًا، لانصرف؛ لأنه على ثلاثة أحرف في الأصل، ثم زيدت عليه ياء التصغير، وقد قرأ القراء من الأئمة في القراءة واللغة { عُزَيْرٌ } منوّنًا)) [١٧].

أجمع العلماء على أن من نوّن " عزير " في الآية أنه مبتدأ وما بعده " ابن " هو خبره. وهو أجود، يقول الزجاج: ((ولا اختلاف بين النحويين أن إثبات التنوين أجود)) [١٨]. واختلف العلماء في توجيه الآية في قراءة من لم ينوّن على ثلاثة أقوال[١٩]:

الأول: أن يكون " عزيز " مبتدأ، وما بعده خبره، وحذف التنوين؛ لسكونها وسكون الباء من " ابن ".

الثاني: أن يكون " عزيز " مبتدأ، و " ابن " صفته، والخبر محذوف، والتقدير: قالت اليهود عزيز بن الله معبودنا، وحذف الخبر للعلم به. والابن إذا كان وصفًا لاسم

---

(١٥) في قوله تعالى: { وَقالَتِ الْيَهُودُ عُزَيْرٌ ابْنُ اللَّهِ } سورة التوبة، آية: ٣٢. قرأ بالتنوين عاصم والكسائي، وقرأ الباقون بغير تنوين. انظر: السبعة ص ٣١٣، والحجة ص ٣١٦.

(١٦) سورة الفتح، آية: ٩.

(١٧) إعراب القرآن ٢/٢١٠.

(١٨) معاني القرآن ٢/٤٤٢.

(١٩) انظر: كشف المشكلات ١/٥١٢-٥١٦، والفريد ٢/٤٦٠-٤٦١، والدر المصون ٦/٣٨.

علم، وكان مضافًا إلى علم حذف التنوين من الأول، وجعل مع الصفة كالشيء الواحد، وتسقط الألف في الخط.

الثالث: أن " عزير " لم ينوّن؛ لأنه ممنوع من الصرف؛ للعلمية والعجمة.

وهذا الوجه هو محل النزاع بين أبي حاتم وأبي جعفر النحاس، فأبو جعفر يرى أن هذا القول الذي قال به أبو حاتم غلط.

وهل " عزير " عربي أو أعجمي ؟ محل خلاف بين العلماء:

فقيل: إنه اسم عربي، مشتق من قوله: { وَتُعَزِّرُوه }. ولهذا من قال به نوّنه، يقول الزمخشري: ((عزير اسم أعجمي كعازر وعيزار وعزرائيل، ولعجمته وتعريفه امتنع من صرفه، ومن نوّن فقد جعله عربيًا)) [٢٠]. وهو اختيار ابن قتيبة[٢١]، وأبي جعفر، ومكي [٢٢]، وأبي البقاء العكبري[٢٣]، يقول: ((الاسم عربي، فيصرف عند أكثر الناس)) [٢٤].

وقيل: إنه اسم أعجمي، وذهب إلى ذلك أبو عبيد[٢٥]، والجوهري[٢٦]، وإليه يميل الزمخشري[٢٧]، واختاره أبوحيان [٢٨]. ويرى الجواليقي أنه أعجمي معرب، يقول:

---

(٢٠) الكشاف ١/١٨٥.

(٢١) انظر: الكشف ١/٥٠١.

(٢٢) انظر: إعراب مشكل القرآن ١/٣٢٧.

(٢٣) انظر: التبيان ٢/٦٤٠.

(٢٤) التبيان ٢/٦٤٠.

(٢٥) انظر: المجيد ص ٤٠٨.

(٢٦) انظر: الصحاح ٢/٧٤٤.

(٢٧) انظر: الكشاف ١/١٨٥.

(٢٨) انظر: البحر المحيط ٥/٣١.

((عيسى وعزير: أعجميان معربان، وإن وافق " عَزير " لفظ العربية فهو عبراني)) [٢٩].

وهو القول الذي حكاه أبو حاتم.

وقد وافق مكي أبا جعفر في ردّه قول أبي حاتم، يقول: ((وأجاز أبو حاتم أن يكون عزيز اسمًا أعجميًا لا ينصرف، وهو بعيد مردود؛ لأنه لو كان أعجميًا لانصرف، لأنه على ثلاثة أحرف، وياء التصغير لا يعتد بها، ولأنه عند كل النحويين عربي مشتق من قوله: { وَتُعَزّرُوه })) [٣٠].

والصحيح أن الاسم أعجمي معرب، كما قال الجواليقي.

المسْأَلَةُ الثَّالِثَةُ: إِعْرَابُ " مَا " فِي قَوْلِهِ تَعَالى: { وَباطِلٌ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ }

قال أبو جعفر: (({ وَباطِلٌ ما كانُوا يَعْمَلُونَ }[٣١] و "َ باطِلٌ ": ابتداء " ما كانُوا يَعْمَلُونَ ": خبره، وقال أبو حاتم: وحذف الهاء. قال أبو جعفر: وهذه لا يحتاج إلى حذف؛ لأنه بمعنى المصدر، أي: وباطل عمله)) [٣٢].

اختلف العلماء في توجيه هذه الآية على ثلاثة أقوال [٣٣]:

الأول: أن يكون " باطل " خبرًا مقدّمًا، و " ما كانوا يعملون " مبتدأ مؤخرًا، و " ما " تحتمل أن تكون مصدرية، أي: وباطل كونهم عاملين، أو موصولية، والعائد محذوف، أي: يعملونه.

---

(٢٩) المعرب ص ٤٥٢.

(٣٠) إعراب مشكل القرآن ٣٢٧/١.

(٣١) سورة هود، آية: ١٦. قرأ الجمهور برفع { باطل } وقرأ أبي وابن مسعود بنصبها. انظر: انظر: المحتسب ٣٢٠/١.

(٣٢) إعراب القرآن ٢٧٥/٢.

(٣٣) انظر: الفريد ٦١١/٢، والدر المصون ٢٩٨/٦.

الثاني: أن يكون " باطل " مبتدأ، و " ما كانوا يعملون " خبره. وهو ماذهب إليه أبو حاتم، ومكي بن أبي طالب(٣٤). وقال السمين الحلبي معلقًا على رأي مكي: ((وهذا لا يبعد عن الغلط، والعجب أنه لم يذكر غيره)) (٣٥).

الثالث: أن يكون " باطل " عطفًا على الأخبار قبله، و " ما كانوا يعملون " فاعل بـ " باطل ".

ووجه الخلاف بين أبي جعفر وأبي حاتم، هو نوع (ما) والصحيح أن " ما " في الآية محتملة الوجهين.

المسْأَلَةُ الرَّابِعَةُ: فَتْحُ هَمْزَةِ " إِنّ " فِي قَوْلِهِ تَعَالى: { إِنّ اللهَ رَبِّي وَرَبُّكُمْ } (٣٦).

قال أبو جعفر: ((حكى أبو حاتم عن الأخفش: " أنّ " بالفتح على البدل من " آية "، ورده أبوحاتم وزعم أنه لا وجه له، قال: لأن الآية العلامة التي لم يكونوا رأوها، فكيف يكون قولا.

قال أبو جعفر: ليس هكذا روى من يضبط عن الأخفش، ولا كذا في كتبه والرواية عنه الصحيحة أنه قال: وحكى بعضهم " أنّ الله " بفتح " أن " على معنى: وجئتكم بأن الله ربّي وربّكم وهذا قول حسن)) (٣٧).

يعقب أبو جعفر النحاس على أبي حاتم في حكايته توجيه الأخفش لفتح همزة " إنّ " في الآية الكريمة، ويرى أن حكايته تتعارض مع ما ورد في كتب الأخفش وما روي عنه رواية صحيحة.

---

(٣٤) انظر: مشكل إعراب القرآن ٣٥٦/١.

(٣٥) الدر المصون ٢٩٨/٦.

(٣٦) سورة آل عمران، آية: ٥١. قرأ نافع وابن كثير وأبو عمرو بفتح الألف، والعامة بكسرها. انظر: حجة القراءات ص ٤٤٤، الدر المصون ٢٠٥/٣.

(٣٧) إعراب القرآن ٣٨٠/١.

والآية الكريمة - بفتح الهمزة – اختلف في توجيهها على أقوال [٣٨]:

الأول: أنه بدل من "آية" كأن التقدير: وجئتكم بأن الله ربي وربكم.

الثاني: أن ذلك على إضمار لام العلة، ولام العلة متعلقة بما بعدها من قوله: { فَاعْبُدُوه }. والتقدير: فاعبدوه لأن الله ربي وربكم.

الثالث: أن يكون " أنّ الله " على إسقاط الخافض، وهو " على "، و " على " يتعلق بآية نفسها، والتقدير: وجئتكم بآية على أن الله.

أما اعتراض أبي جعفر على أبي حاتم بأنه حكى عن الأخفش بأنها تعرب بدلا، ورأى أنْ لا وجه له؛ لكونه لم يرد في كتبه أو رواية صحيحة عنه، والصواب في هذا أن نصّ الأخفش في المعاني محتمل لحكاية أبي حاتم – وإن كان لم ينصّ على البدلية -، فالأخفش يقول: ((وقال: { إنَّ اللهَ رَبِّي وَرَبُّكُم }. فـ " إنّ " على الابتداء، وقال بعضهم: " أنَّ " فنصب، على: وَجِئْتُكُم بِأَنَّ اللهَ رَبِّي وَرَبُّكُم. هذا معناه)) [٣٩].

فتقدير الأخفش في حال فتح " إنَّ " في الآية، قد يفهم منه أنه قصد البدلية، إذ أسقط كلمة " آية " حيث أورد التقدير، والبدل على نية تكرار العامل، " جئتكم بآية "، و " جئتكم بأن " فالبدل حلّ في تقديره محل المبدل منه.

المسْأَلَةُ الخَامِسَةُ: مَفْعُوْلاَ (حَسِبَ)

في قِرَاءَةِ حَمْزَةَ { وَلايَحْسَبَنَّ الذينَ كَفَرُوا سَبَقُوا إنّهم لا يُعْجِزونَ }[٤٠]

---

(٣٨) انظر: الفريد ٥٧٧/١، والدر المصون ٢٠٦/٣، والمجيد ص ٩٧.

(٣٩) معاني القرآن ٢٠٥/١.

(٤٠) سورة الأنفال، آية: ٥٩. قرأ الجمهور { لا تَحْسَبنّ } بالتاء، وقرأ حمزة وابن عامر وحفص بالياء. انظر: معاني القرآن للفراء ٤١٤/١، ومعاني القرآن للزجاج ٤٢١/٢، والسبعة ص ٣٠٧، والحجة لابن خالويه ص ٩٥، والدر المصون ٣٤١/٥.

قال أبو جعفر النّحاس: ((وقرأ حمزة { وَلا يَحْسَبَنَّ الذينَ كَفَرُوا سَبَقُوا } ، فزعم جماعة من النحويين منهم أبو حاتم أنّ هذا لحن، لا تحلّ القراءة به، ولا يسمع لمن عرفَ الإعرابَ أو عرفه.

قال أبو جعفر: وهذا تحامل شديد، وقد قال أبو حاتم أكثر من هذا، قال: لأنه لم يأت " ليحسبنّ " بمفعول، وهو يحتاج مفعولين. قال أبو جعفر: القراءة تجوز، ويكون المعنى: ولا يحسبن مَنْ خلفهم الذين كفروا سبقوا، فيكون الضمير يعود على ما تقدّم إلا أن القراءة بالتاء أبين)) (٤١).

اختلف النحاس مع أبي حاتم في تلحينه القراءة، ورأى أنه قد تحامل تحاملاً شديدًا بوصفه القراءة باللحن.

ولم يكن أبو حاتم بدعًا من العلماء في حكمه على هذه القراءة، فالفراء لا يحبها، يقول فيها: ((ما أحبها؛ لشذوذها)) (٤٢). والزجاج يحكم عليها بالضعف، يقول: ((ووجهها ضعيف عند أهل العربية)) (٤٣)، والطبري يقول فيها: ((هي قراءة غير حميدة؛ لمعنين: أحدهما: خروجها عن قراءة القراء وشذوذها عنها، والآخر: بعدها عن فصيح كلام العرب)) (٤٤). ويقول عنها الزمخشري: ((وليست هذه القراءة التي تفرد بها حمزة بنيرة)) (٤٥).

وقد وجّه النحويون القراءة بأربعة توجيهات:

---

(٤١) إعراب القرآن ١٩٢/٢.

(٤٢) معاني القرآن ٤١٤/١.

(٤٣) معاني القرآن وإعرابه ٤٢١/٢.

(٤٤) جامع البيان ٢٩/١٤.

(٤٥) الكشاف ١٦٥/١. وانظر: الدر المصون ٤٣٠/٣.

التوجيه الأول: أن فاعل " يحسبن " ضمير مستتر، ويكون التقدير: ولا يحسبن مَنْ خلفهم الذين كفروا سبقوا، فيكون الضمير يعود على ما تقدّم، و " الذين كفروا " مفعول أول، و " سبقوا " مفعول ثان. وهذا توجيه أبي جعفر النحاس، ورأى جواز القراءة. وأجازه الزجاج(٤٦)، والعكبري(٤٧)، وابن عطية(٤٨).

التوجيه الثاني: أن فاعل " يحسبن " هو " الذين كفروا " وتضمر "أن" قبل "سبقوا" والتقدير: ولا يحسبن الذين كفروا أن سبقوا، فتكون " أن وما دخلت عليه " سادة مسد المفعولين. وبه قال الفراء (٤٩). وأجازه الطبري(٥٠)، والزجاج(٥١)، وابن عطية(٥٢).

التوجيه الثالث: أن فاعل " يحسبن " هو " الذين كفروا " وأن " إنهم لا يعجزون" على تقدير فتح همزة " إنّ " جملة سدت مسد مفعولي: حسب " وجملة "سبقوا " حالية، و " لا " في " لا يعجزون " صلة. وبه قال الفراء (٥٣).

التوجيه الرابع: أن فاعل " يحسبن " هو " الذين كفروا "، و " سبقوا " مفعول ثان، والمفعول الأول محذوف، وهو الضمير " هم ": ويحسبنهم، لكونه مفهومًا. وبه قال العكبري(٥٤).

---

(٤٦) انظر: معاني القرآن ٤٢١/٢.

(٤٧) انظر: التبيان ٦٢٩/٢.

(٤٨) انظر: المحرر الوجيز ٩٨/٨.

(٤٩) انظر: معاني القرآن ٤١٤/١.

(٥٠) انظر: جامع البيان ٢٩/١٤.

(٥١) انظر: معاني القرآن ٤٢١/٢.

(٥٢) انظر: المحرر الوجيز ٩٨/٨.

(٥٣) انظر: معاني القرآن ٤٢١/٢.

(٥٤) انظر: التبيان ٦٢٩/٢.

والراجح هو ماذهب إليه أبو جعفر النحاس، بدليل قراءة التاء { ولا تَحْسَبَنَّ الذينَ كَفَروا }. وأما التوجيه الثاني فإن حذف " أنْ " وبقاء صلتها ضعيف في القياس، شاذ في الاستعمال (٥٥).

وأما التوجيه الثالث فلا يصح؛ لكون حمزة يقرأ بكسر همزة " إنهم "، فلا مسوغ للقول بفتحها.

وأما التوجيه الرابع فإن يؤدي إلى عود الضمير على متأخر في غير المواضع التي أجازها النحويون (٥٦).

المسْأَلَةُ السَّادِسَةُ: تَأْنِيْثُ الفِعْلِ مَعَ الفَصْلِ بـ " إلاّ "

قال أبو جعفر النّحاس: ((قرأ أبو جعفر { إِنْ كَانَتْ إلاّ صَيْحَةٌ وَاحِدَةٌ }(٥٧)، بالرفع. قال أبو حاتم: ينبغي ألا يجوز؛ لأنه إنما يقال: ماجاءني إلا جاريتك، ولا يقال: ماجاءتني إلا جاريتك؛ لأن المعنى: ماجاءني أحد إلا جاريتك، أي: فلو كان كما قرأ أبو جعفر لقال: إن كان إلا صيحةٌ واحدةٌ.

قال أبو جعفر: لا يمتنع من هذا شيء، يقال: ماجاءتني إلا جاريتك، بمعنى ماجاءني امرأة أو جارية، والتقدير: بالرفع في القراءة ما قاله أبو إسحاق، قال: المعنى: إن كانت عليهم صيحة ألا صيحة واحدة، وقدّره غيره بمعنى: ما وقعت إلا صيحة واحدة، و " كان " بمعنى " وقع " كثير في كلام العرب)) (٥٨).

---

(٥٥) انظر: التبيان ٦٢٩/٢، الدر المصون ٤٣٠/٣.

(٥٦) انظر: الدر المصون ٤٢٩/٣.

(٥٧) سورة يس، آية: ٢٩. قراءة العامة بنصب " صيحة " وقرأ أبو جعفر وشيبة ومعاذ بالرفع. انظر: معاني القرآن للفراء ٣٧٥/٢، ومعاني القرآن للزجاج ٢٨٤/٤، والمحتسب ٢٠٦/٢، والفريد ١٠٤/٤، والدر المصون ٢٥٨/٩.

(٥٨) إعراب القرآن ٣٩٠/٣.

اعترض أبو حاتم على قراءة أبي جعفر؛ لتأنيثه الفعل، لأن العرب إذا جعلت فعل المؤنث قبل " إلا " ذكّروه، ورأى عدم جوازه، وتعقبّه أبو جعفر النحاس بأن ذلك غير ممتنع.

وقد اختلف النحويون في الحكم على هذه القراءة على قولين:

الأول: تضعيف القراءة؛ لأجل تأنيث الفعل، فلا يقال: ما قامت إلا هند، وقالوا: القياس فيه وفي نظائره تذكيره، ألا ترى أنك إذا قلت: ما قامت إلا هند، وكذا في الآية معناه: ما وقع شيء إلا صيحة، فلما كان هذا هو المراد اختاروا تذكير لفظ الفعل، إرادة له وإيذانًا به، ولكنه نظر إلى ظاهر اللفظ وأن الصيحة في حكم فاعل الفعل فأنث الفعل لذلك [٥٩]. وبه قال ابن جني[٦٠]، وضعفها العكبري [٦١]. وهو قول أبي حاتم. ومال إلى ذلك المنتجب الهمداني [٦٢]، والسمين الحلبي [٦٣].

الثاني: أنها جيدة في العربية. وبه قال الزجاج [٦٤]. وأجازها العكبري [٦٥]. وهذا قول أبي جعفر النحاس. وعلى هذا تكون " كان " تامة.

وهذه المسألة هي محل خلاف بين النحويين – كما نص على ذلك أبو حيان – يقول: ((وفي هذه المسألة الثانية – وهي الفصل بإلا – خلاف. فالذي ذهب إليه

---

(٥٩) انظر: المحتسب ٢٠٦/٢، والفريد ١٠٤/٤.

(٦٠) انظر: المحتسب ٢٠٦/٢.

(٦١) انظر: إعراب القراءات الشواذ ٣٦٠/٢.

(٦٢) انظر: الفريد ١٠٥/٤.

(٦٣) انظر: الدر المصون ٢٥٨/٩.

(٦٤) انظر: معاني القرآن وإعرابه ٢٨٤/٤.

(٦٥) انظر: إعراب القراءات الشواذ ٣٦٠/٢.

أصحابنا أنه يلزم الحذف، ولا يجوز: ما قامت إلا هند، إلا في ضرورة الشعر)) [٦٦]. ونسبه السمين إلى جمهور النحويين [٦٧].

ويرى ابن مالك أنها ليست مختصة بالشعر، بل هي جائزة – وإن كانت على ضعف –، يقول ابن مالك: ((وبعض النحويين لا يجيزون ثبوت التاء مع الفصل بإلا إلا في الشعر... والصحيح جوازها في غير الشعر، لكن على ضعف)) [٦٨]. ووافقه ناظر الجيش[٦٩].

والصواب في هذه المسألة ماذهب إليه أبو جعفر من جواز ذلك؛ والقراءة تعدّ من القراءات العشر[٧٠]، ويعضدها قراء الحسن والجحدري والأعمش وابن أبي إسحاق والسلميّ وأبي رجاء { لا تُرى إلا مَسَاكِنُهُم } [٧١].

المسْأَلَةُ السَّابِعَةُ: تَأْنِيْثُ الفِعْلِ مَعَ الفَاعِلِ المذَكَّرِ

قال أبو جعفر: ((واستبعد أبو حاتم أن يقرأ { إِنْ تَكُ مِثْقالُ حَبَّةٍ }[٧٢]بالرفع؛ لأن " مثقالاً " مذكّر، فلا يجوز عنده إلا بالياء.

---

(٦٦) التذييل والتكميل ١٩٩/٦.

(٦٧) انظر: الدر المصون ٦٧٥/٩.

(٦٨) شرح التسهيل ١١٤/٢.

(٦٩) انظر: تمهيد القواعد ١٥٩١/٤.

(٧٠) انظر: المبسوط في القراءات العشر ص ٣٧٠، وغاية الاختصار في قراءات العشرة أئمة الأمصار ٦٢٩/٢.

(٧١) سورة الأحقاف، آية: ٢٥. قرأ حمزة وعاصم { لا يُرى }.انظر: السبعة ص ٥٩٨، والقراءات الشواذ ص ١٣٩، والدر المصون ٦٧٥/٩.

(٧٢) سورة لقمان، آية: ١٦. قرأ نافع بالرفع، وقرأ الباقون بالنصب. انظر: السبعة ص ٥١٣، والتيسير ص ١٥٥، والحجة لأبي علي ٤٥٥/٥.

قال أبو جعفر: وهذا جائز صحيح، وهو محمول على المعنى؛ لأنّ المعنى واحدٌ، وهذا كثير في كلام العرب، يقال: اجتمعت أهل اليمامة؛ لأن من كلامهم: اجتمعت اليمامة، وزعم الفراء [٧٣] أن مثل الآية قول الشاعر:

وَتشْرُقُ بالقَولِ الذي قَدْ أَذَعْتَهُ كَمَا شَرِقَتْ صَدْرُ القَنَاةِ مِن الدَّمِ(٧٤، ٧٥)

يرى أبو حاتم أن قراءة الرفع لا تجوز، واستبعد القراءة بها، معللاً ذلك بأن الفعل مؤنث، والفاعل مذكر، على أن " تك " تامة، ولا يجوز إلا أن يكون الفعل " تك " بالياء. وعارضه أبو جعفر النحاس في هذا القول، ورأى صحة القراءة بها، وقوله هو الصحيح، لأمور منها:

أولا: أن القراءة ثابتة عن نافع.

ثانيًا: أن الفاعل " مثقال " قد أضيف إلى مؤنث، وهو " حبّة " فسوّغ ذلك؛ فهو من باب ما اكتسى فيه المضاف من المضاف إليه التأنيث [٧٦].

ثالثًا: أنه أنّث حملاً على المعنى، باعتبار أن المثقال هو الحسنة أو السيئة [٧٧].

وقيل: إن المثقال حبة من خردل، وهو راجع إلى معنى خَرْدَلَة [٧٨]. وقيل: بمعنى: زنة حبة [٧٩]. ومنه البيت الشعري الذي استدل به الفراء.

---

(٧٣) انظر: معاني القرآن ٣٢٨/٢.

(٧٤) البيت، للأعشى، في ديوانه ص ١٧٣. وهو في: الكتاب ٥٢/١، والمقتضب ١٩٧/٤، وشرح أبيات سيبويه ١٥٤/١، والخصائص ٤١٧/٢، والأزهية ص ٢٣٨، وخزانة الأدب ١٠٦/٥.

(٧٥) إعراب القرآن ٢٨٤/٣.

(٧٦) انظر: كشف المشكلات ١٠٥٧/٢.

(٧٧) انظر: الحجة لأبي علي ٤٥٦/٥.

(٧٨) انظر: معاني القرآن وإعرابه ١٩٧/٤.

(٧٩) انظر: الدر المصون ٦٤/٩.

رابعًا: أن العرب تقول: اجتمعت أهل اليمامة.

المسْأَلَةُ الثَّامِنَةُ: بِنَاءُ الفِعْلَ " سَرَقَ " لِلْمَجْهُولِ

فِي قِرَاءَةِ قَوْلِهِ تَعَالى:{ يَا أَبَانَا إِنَّ ابْنَكَ سُرِّقَ }

قال أبو جعفر: (({ يَا أَبَانَا إِنَّ ابْنَكَ سَرَقَ }[٨٠] قال أبو حاتم: ذكر قوم { إِنَّ ابْنَكَ سُرِّقَ } قالوا: معناه: رُمِيَ بالسّرق، كما يقال: ظُلِمَ فُلانٌ وخُوِّنَ، قال: ولم أسمع له إسنادًا.

قال أبو جعفر: ليس نفيه السماع بحجّة على من سمع، وقد روى هذا الحرف غير واحد منهم محمد بن سعدان النحوي في كتابه "كتاب القراءات"، وهو ثقة مأمون، وذكر أنها قراءة ابن عباس. قال أبو إسحاق [٨١]: وقرئ { إنّ ابْنَكَ سُرِّقَ } وهو يحتمل معنيين: أحدهما: علم منه السّرق، والآخر: اتّهم بالسرق)) [٨٢].

وجه الخلاف بين أبي جعفر النحاس وأبي حاتم هو ثبوت القراءة بالآية، إذ إن أبا حاتم يحكي عدم سماعه لإسناد لها، وأبو جعفر يرى ثبوتها.

والحقّ مع أبي جعفر، فالقراءة ثابتة، فقد رويت عن النهشلي، وهو ممن قرأ على الكسائي[٨٣]، ورويت عن ابن أبي شُريح[٨٤].

وحكى القراءة جلّة من العلماء كابن خالويه[٨٥]، والعكبري[٨٦]، والسمين الحلبي [٨٧].

---

(٨٠) سورة يوسف، آية ٨١.

(٨١) انظر: معاني القرآن وإعرابه ١٢٥/٣. يقول: ((ويجور " سُرِّقَ " ألا أن " سَرَقَ " آكد في القراءة، و " سُرِّقَ " يكون على ضربين: سُرِّق: علم أنه سَرَق، وسُرّق: اتهم بالسرق)).

(٨٢) إعراب القرآن ٣٤١/٢.

(٨٣) انظر: شواذ القراءات ص ٢٥٠.

(٨٤) انظر: المستنير ٢١٩/٢.

المسْأَلَةُ التَّاسِعَةُ: تَعَدِي الفِعْلِ (كَالَ) فِي قَوْلِهِ تَعَالى: { وإذَا كَالُوْهُمْ }[٨٨]

قال أبو جعفر النّحاس: ((اختلف النحويون في موضع الهاء والميم. فقال جلهم: أبو عمرو بن العلاء والكسائي والأخفش وغيرهم: موضع الهاء والميم موضع نصب، وهو مذهب سيبويه.. وقال عيسى بن عمر: الهاء والميم في موضع رفع. وعبر عنه أبو حاتم بأن المعنى عنده: هم إذا كالوا أو وزنوا يخسرون... قال أبو جعفر: والصواب أن الهاء والميم في موضع نصب)) [٨٩].

اختلف العلماء في توجيه الضمير في قوله تعالى: { وإذَا كَالوهُم } على قولين [٩٠]:

الأول: أن " هم " في موضع نصب مفعول به، ويعود على الناس، أي: إذا كالوا الناس، أو وزنوا الناس، ويكون هنا الفعل متعديًا لاثنين، لأحدهما بنفسه، والآخر بحرف الجر، والتقدير: كالوا لهم أو وزنوا لهم، فحذف الجار وأوصل الفعل، بمنزلة: ضربوهم، والأصل: كالوهم المبيع، فحذف المفعول به لحصول العلم به [٩١].

والثاني: أن الضمير " هم " ضمير رفع مؤكد للواو، والضمير عائد على المطففين، ويكون على هذا قد حذف المكيل والمكيل له، والموزون والموزون له. وهو قول عيسى وحمزة [٩٢].

=(٨٥) انظر: القراءات الشاذة ص ٦٥.

(٨٦) انظر: إعراب القراءات الشواذ ٧١٥/١.

(٨٧) انظر: الدر المصون ٥٤٣/٦.

(٨٨) سورة المطففين، آية: ٣.

(٨٩) إعراب القرآن ١٧٤/٥.

(٩٠) انظر: الدر المصون ٧١٦/١٠-٧١٧.

(٩١) انظر: الفريد ٦٤٠/٤.

(٩٢) انظر: إعراب القراءات السبع وعللها لابن خالويه ٤٥٠/٢، والمجيد ص ٣٨٨ (رسالة).

والراجح القول الأول، وهو ما صوبه أبو حعفر النحاس، يقول ابن خالويه: ((اتفقت القرّاء السبعة على { كالوهم } أن يجعلوا الهاء والميم مفعولاً)) [٩٣]. ويقول المنتجب الهمداني: ((والوجه هو الأول، وعليه الحذّاق من النحاة)). وهو قول الزجاج[٩٤]، وابن خالويه[٩٥]، والباقولي[٩٦]، والعكبري[٩٧]، والصفاقسي[٩٨]، وصوّبه ابن هشام [٩٩].

والدليل على ذلك:

أولا: أن رسم الواو في المصحف بغير ألف بعدها [١٠٠]. ويرى مكي أنه لو كان أراد أن تكون ضميرًا مؤكدًا لوضع بعد الواو ألفًا [١٠١].

ثانيًا: أن الحديث في الفعل لا في الفاعل، إذ المعنى: أخذوا من الناس استوفوا، وإذا أعطوهم أخسروا، وإذا جعلت الضمير للمطففين، صار معناه: إذا أخذوا استوفوا، وإذا تولوا الكيل أو الوزن هم على الخصوص أخسروا، وهو كلام متنافر؛

(٩٣) انظر: إعراب القراءات السبع وعللها ٤٥٠/٢.

(٩٤) انظر: معاني القرآن وإعرابه ٢٩٧/٥.

(٩٥) انظر: إعراب القراءات السبع ٤٥٠/٢.

(٩٦) انظر: كشف المشكلات وإيضاح المعضلات ١٤٣٧/٢.

(٩٧) انظر: التبيان ١٢٧٦/٢.

(٩٨) انظر: المجيد ص ٣٨٨.

(٩٩) انظر: مغني اللبيب ٥٩٦/٢.

(١٠٠) انظر: التبيان ١٢٧٦/٢.

(١٠١) انظر: مشكل إعراب القرآن ٨٠٥/٢.

لأن الحديث واقع في الفعل لا في المباشر [١٠٢]، وهذا لا يصح؛ لأن الكلام يخرج به إلى نظم فاسد [١٠٣].

المسْأَلَةُ العَاشِرَةُ: جَوَابُ القَسَمِ في قَوْلِهِ تَعَالى: { وَالسَّمَاءِ ذِاتِ البرُوجِ }[١٠٤]

قال أبو جعفر النّحاس: ((واختلف النحويون في جواب القسم، فمنهم من قال: هو محذوف، ومنهم من قال: التقدير: لَقُتل أصحاب الأخدود، وحذف اللام، ومنهم من قال: الجواب { إنّ بَطْشَ رَبِّكَ لَشَدِيد }. وقال أبو حاتم: التقدير: قتلَ أصحابُ الأخدود والسماء ذات البروج.

قال أبو جعفر: وهذا غلط بيّن، وقد أجمع النحويون على أنه لا يجوز: والله قام زيد، بمعنى: قام زيد والله. وأصل هذا في العربية أنّ القسم إذا ابتدئ به لم يجز أن يلغى ولا ينوى به التأخير)) [١٠٥].

اختلف النحويون في جواب القسم في قوله تعالى: { وَالسَّمَاءِ ذَاتِ البُرُوجِ } على أقوال:

الأول: أنه محذوف، يدل عليه قوله: { قُتِلَ أَصْحَابُ الأُخْدُودِ }[١٠٦]، كأنه قيل: أقسم بهذه الأشياء أنهم بهذه الأشياء ملعونون، يعني: كفار مكة، كما لُعِن أصحاب الأخدود، وذلك أن السورة وردت في تثبيت المؤمنين، وتصبيرهم على أذى

---

(١٠٢) انظر: الكشاف ٤/٢٣٠، والفريد ٤/٦٤٠، والدر المصون ١٠/٧١٦، ومغني اللبيب ٢/٥٩٦.

(١٠٣) انظر: الكشاف ٤/٢٣٠.

(١٠٤) سورة البروج، آية: ١.

(١٠٥) إعراب القرآن ٥/١٩١.

(١٠٦) سورة البروج، آية: ٤.

أهل مكة، وتذكيرهم بما جرى على من تقدّمهم من التعذيب على الإيمان. وهذا قول الزمخشري [١٠٧].

وقيل: تقديره: لتبعثن [١٠٨]. واختاره الصفاقسي [١٠٩].

الثاني: أن جواب القسم محذوف، ثم استؤنف موضع الجواب بالخبر، كما قيل: يا أيها الإنسان، في كثير من الكلام. وبه قال الفراء [١١٠]. وعلل ذلك بقوله: ((ولم نجد العرب تدع القسم بغير لام يُسْتقبَل بها أو " لا " أو " إن " أو " ما "، فإن يكن كذلك، فكأنه مما ترك فيه الجواب، ثم استؤنف موضع الجواب بالخبر)).

الثاني: أن جواب القسم مذكور، وهو قوله: { قُتِلَ أَصْحَابُ الأُخْدُودِ }، والتقدير: لقد قُتِل، فحذف اللام، كما في قوله تعالى: { والشَّمْسِ وَضُحَاها.. قَدْ أَفْلحَ مَنْ زَكَّاها }[١١١]، وحذفت اللام لطول الكلام [١١٢]. وبه قال الأخفش [١١٣]. واختاره مكي بن أبي طالب[١١٤]، قال السمين الحلبي: ((هذا جواب القسم على المختار)) [١١٥].

---

(١٠٧) انظر: الكشاف ٢٣٧/٤.

(١٠٨) انظر: الفريد ٦٥٢/٤.

(١٠٩) المجيد ص ٣٩٧.

(١١٠) انظر: معاني القرآن ٢٥٣/٣.

(١١١) سورة الشمس، آية: ١، ٩.

(١١٢) انظر: المقتضب ٣٣٦/٢.

(١١٣) انظر: معاني القرآن ٥٣٥/٢.

(١١٤) انظر: مشكل إعراب القرآن ٨٠٩/٢.

(١١٥) الدر المصون ٧٤٣/١٠.

الثالث: أن جواب القسم قوله تعالى: { إِنَّ بَطْشَ رَبِّكَ لَشَدِيدٌ }[١١٦]، حكاه الأخفش[١١٧]. وبه قال المبرد[١١٨]، والزجاج[١١٩]، وأبو البركات الأنباري[١٢٠].

الرابع: أن جواب القسم قوله تعالى: { إِنَّ الَّذِينَ فَتَنُوا }[١٢١]، ورجحه المنتجب الهمداني[١٢٢].

الخامس: أن الآية على التقديم والتأخير، كأنه قال: قتل أصحاب الأخدود، والسماء ذات البروج. وقد أجازه الأخفش[١٢٣]، وهو قول أبي حاتم.

والرأي الراجح هو القول الثاني؛ لجواز حذف اللام من الدخول على الجواب[١٢٤].

المسْأَلَةُ الحَادِيَةَ عَشْرَةَ: فِعْلُ المصْدَرِ (دَأْب)

قال أبو جعفر: ((قال أبو حاتم: وسمعت يعقوب يَذْكُر { كَدَأَبِ }[١٢٥]، بفتح الهمزة وقال لي، وأنا غُليّم: على أيّ شيء يجوز " كَدَأَبِ " ؟ فقلت: أظنّه من: دَئِبَ يَدْأَبُ دَأَبًا، فقبل ذلك منّي، وتعجّب من جودة تقديري على صغري، ولا أدري أيقال ذلك أم لا ؟

---

(١١٦) سورة البروج، آية: ٩.

(١١٧) انظر: معاني القرآن ٥٣٥/٢.

(١١٨) انظر: المقتضب ٣٣٦/٢.

(١١٩) انظر: معاني القرآن وإعرابه ٣٠٧/٥.

(١٢٠) انظر: البيان ٥٠٥/٢.

(١٢١) سورة البروج، آية: ١٠.

(١٢٢) انظر: الفريد ٦٥٢/٤.

(١٢٣) انظر: معاني القرآن ٥٣٥/٢.

(١٢٤) انظر: ارتشاف الضرب ١٧٧٧/٤.

(١٢٥) سورة آل عمران، آية: ١١.

قال أبو جعفر: هذا القول خطأ لا يقال البتّة: دَئِبَ، وإنما يقال: دَأَبَ يَدْأَبُ، دؤوبًا ودَأبا، هكذا حكى النحويون منهم الفراء[١٢٦]، حكى في كتاب المصادر كما قال:

كَدَأْبِكَ مِنْ أُمِّ الحُوَيْرِثِ قَبْلَهَا وَجَارَتُها أُمُّ الرَّبَابِ بِمَأْسَلِ[١٢٧]

فأما " الدأب " فإنه يجوز كما يقال: شَعْر وشَعَر ونَهْر ونَهَر؛ لأن فيه حرفًا من حروف الحلق)) [١٢٨].

وقال أبو جعفر في موطن آخر: ((﴿ قالَ تَزْرَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ دَأَباً فَما حَصَدْتُمْ فَذَرُوهُ فِي سُنْبُلِهِ إِلاَّ قَلِيلاً مِمَّا تَأْكُلُونَ ﴾[١٢٩]، دَأَباً مصدر؛ لأن معنى تزرعون: تدأبون، وحكى أبوحاتم عن يعقوب " دَأَباً " بتحريك الهمزة، وروى حفص عن عاصم[١٣٠]، وفيه قولان: قول أبي حاتم أنه من: دَئِبَ. قال أبو جعفر: ولا يعرف أهل اللغة إلا " دَأَبَ ". والقول الآخر: أنه حرّك؛ لأن فيه حرفًا من حروف الحلق)) [١٣١].

يرى أبو حاتم أن المصدر " دَأَب " فعله: دَئِبَ، ويرى أبو جعفر النحاس أن فعله هو " دَأَبَ "، مستدلاً بأن أهل اللغة لا يعرفون إلا الفعل " دَأَب "، وما قاله أبو جعفر

---

(١٢٦) انظر: معاني القرآن للفراء ٤٧/٢.

(١٢٧) البيت لامرئ القيس، في ديوانه ص ٩. وهو في: جمهرة اللغة ص ٦٨٨، والمنصف ١٥٠/١، وشرح الكافية للرضي ٦٦٨/٢، وخزانة الأدب ٢٢٣/٣.

(١٢٨) إعراب القرآن ٣٥٩/١.

(١٢٩) سورة يوسف، آية: ٤٧.

(١٣٠) انظر: السبعة ص ٣٤٩، والحجة ص ٣٥٩. وقرأ الباقون بسكونها.

(١٣١) إعراب القرآن ٣٣٢/٢.

هو الصواب، وهو قول الزجاج[١٣٢]، وابن دريد[١٣٣]، وأبي منصور الأزهري[١٣٤]، وابن فارس[١٣٥]، والجوهري[١٣٦]، وابن منظور [١٣٧].

ومصدر " دَأَبَ " يأتي على وجهين: بفتح الهمزة وسكونها. قال أبو منصور الأزهري: ((دَأَبْتُ، أَدْأَبُ، دَأْبًا، دَأَبًا، ودَؤوبًا: إذا اجتهدت في الشيء)) [١٣٨]. وفي مصدره يقول الفراء في قوله تعالى: { قالَ تَزْرَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ دَأْباً فَما حَصَدْتُمْ فَذَرُوهُ فِي سُنْبُلِهِ إِلاَّ قَلِيلاً مِمَّا تَأْكُلُونَ }[١٣٩]: ((وقوله: دَأْبًا، وقرأ بعض قرائنا {سَبْعَ سِنِينَ دَأَبًا}: فَعَلاً، وكذلك كل حرف فُتح أوله وسُكّن ثانيه، فتثقيله جائز، إذا كان ثانيه همزة أو عينًا أو غينًا، أو حاءً، أو خاءً، أو هاءً)) [١٤٠].

ويرى السمين الحلبي أنهما لغتان، يقول: ((وهما لغتان في مصدر: دَأَبَ يدأب، أي: داوم على الشيء ولازمه. وهذا كما قالوا: ضَأْن وضأَن، ومعْز ومَعَز))[١٤١].

---

(١٣٢) انظر: معاني القرآن ٣٨٠/١.

(١٣٣) انظر: جمهرة اللغة ١٠١٩/٢.

(١٣٤) انظر: تهذيب اللغة ٢٠٢/١٤.

(١٣٥) انظر: مجمل اللغة ٣٤٣/١.

(١٣٦) انظر: الصحاح ١٢٣/١.

(١٣٧) انظر: لسان العرب ٣٦٨/١.

(١٣٨) تهذيب اللغة ٢٠٢/١٤.

(١٣٩) سورة يوسف، آية: ٤٧.

(١٤٠) معاني القرآن ٤٧/٢. وانظر: مجمل اللغة ٣٤٣/١.

(١٤١) الدر المصون ٥٠٩/٦.

المسْأَلَةُ الثَّانِيَةَ عَشْرَةَ: مَصْدَرُ الفِعْـلِ (دَفَعَ)

قال أبو جعفر: ((و " دفاع ": مرفوع بالابتداء عند سيبويه. " الناس ": مفعولون. " بعضهم ": بدل من الناس " ببعض " في موضع المفعول الثاني عند سيبويه، وهو عنده مثل قولك: ذهبت بزيد، فـ " بزيد " في موضع مفعول، واختار أبو عبيد {وَلَوْلا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ }[١٤٢]، وأنكر " دفاع " وقال: لأن الله تعالى لا يغالبه أحد.

قال أبو جعفر: القراءة بـ " دفاع " حسنة جيدة، وفيها قولان:

قال أبو حاتم: دافع ودفع واحد، يذهب إلى أنه مثل طارقت النعل.

وأجود من هذا، وهو مذهب سيبويه، لأن سيبويه [١٤٣] قال: وعلى ذلك: دفعت الناس بعضهم ببعض، ثم قال: ومثل ذلك { وَلَولا دِفَاعُ اللهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ }.

قال أبو جعفر: هكذا قرأت على أبي إسحاق في كتاب سيبويه، أن يكون " دفاع " مصدر " دفع " كما تقول: حسبت الشيء حسابا، ولقيته لقاء، وهذا أحسن، فيكون " دفاع ودفع " مصدرين لدفع)) [١٤٤].

يرى أبو حاتم أن الفعلين " دافع و دفع " واحد، وأما أبو جعفر فيرى أن " دفاع ودَفْع " مصدران للفعل " دفَعَ ".

ويبدو أن أبا حاتم قصد اتفاق المعنى بأنهما واحد، وهو قول أبي منصور الأزهري، يقول: ((والمعنى في الدفاع والدفع واحد، يقال: دافع الله عنك السوء، ودفع عنك السوء)) [١٤٥]. وقد جوّز ذلك أبو إسحاق الزجاج[١٤٦].

---

(١٤٢) سورة البقرة، آية: ٢٥١. قرأ نافع ويعقوب { دِفاع }، وقرأ الباقون { دَفْع } بغير ألف. انظر: السبعة ص ١٨٧.

(١٤٣) انظر: الكتاب ١٥٣/١.

(١٤٤) إعراب القرآن ٣٢٧/١-٣٢٨.

ويرى الباقولي[١٤٧]، وابن أبي مريم [١٤٨]، والمنتجب الهمداني[١٤٩]، والسمين الحلبي [١٥٠]أن " دفاع " يجوز أن يكون مصدرًا لـ: دَفَع دِفاعًا، كما تقول: كتب كِتَابًا، ويجوز أن يكون مصدر: دافَعَ يدافع مدافعة ودِفاعًا، كما تقول: قاتل يقاتل قتالاً ومقاتلة، وليس فاعل هنا مما يكون الفعل فيه من اثنين.

ويرى مكي بن أبي طالب وفاقًا لأبي جعفر أن " دفاع ودفْع " مصدران لـ " دَفَع "، يقول: ((ويجوز أن يكون مصدرًا لـ " دَفَع " كقولهم: آب إيابًا، ولقيته لقاء.. فيكون على هذا " دفاع ودفْع " بمعنى، مصدران لـ " دَفَع ")) [١٥١].

ويرى السمين الحلبي أن القراءتين تتحدان في المعنى، وهو ماذهب إليه أبو حاتم[١٥٢].

والصحيح أن أبا حاتم السجستاني قصد اتحاد القراءتين في المعنى في الآية الكريمة، سواء أكان الفعل " دفع " أم " دافع ". وهو ماذهب إليه الباقولي، وابن أبي مريم، والمنتجب الهمداني، والسمين.

المسْأَلَةُ الثَّالِثَةَ عَشْرَةَ: تَوْجِيْهُ قِرَاءَةِ { النَّسْء } فِي قَوْلِهِ تَعَالى: { إِنَّمَا النَّسيءُ }[١٥٣]

قال أبو جعفر: ((قال أبو حاتم: قرأها ابن كثير بإسكان السين. قال أبو جعفر: المعروف عن قراءة ابن كثير { إِنَّمَا النَّسِيءُ زِيادَةٌ فِي الْكُفْرِ } ، على فعيل)) [١٥٤].

=(١٤٥) القراءات وعلل النحويين ٨٨/١.
(١٤٦) انظر: معاني القرآن وإعرابه ٣٣٣/١.
(١٤٧) انظر: كشف المشكلات ١٧٩/١.
(١٤٨) انظر: الموضح ٣٣٦/١.
(١٤٩) انظر: الفريد ٤٩٢/١.
(١٥٠) انظر: الدر المصون ٥٣٤/٢.
(١٥١) الكشف عن وجوه القراءات السبع ٣٠٥/١.
(١٥٢) انظر: الدر المصون ٥٣٤/٢.
(١٥٣) سورة التوبة، آية: ٣٧.

قرأ الجمهور { النَّسيء } بهمزة بعد الياء[١٥٥]، وقرأ ورش عن نافع {النّسيّ}[١٥٦] بإبدال الهمزة ياء وإدغامها الياء فيها، وقرأ السلميّ وطلحة والأشهب وشبل { النّسْء } بإسكان السين، وقرأ مجاهد والسلمي وطلحة { النّسُوء } بزنة فعول [١٥٧].

ونسب ابن خالويه إسكان السين لابن كثير، يقول: ((والنّسيء، على وزن " النَّسْع " ابن كثير)) [١٥٨]. ويقول: ((روى عبيد عن شبل عن ابن كثير { إنّما النّسيّ } مشددة الياء، ومثله: خطيئة وخطيّة، وهنيئًا وهنيًّا. وروي عنه أيضًا { إنما النَّسْء} على وزن " النّسْع " جعله مصدرًا مثل الضّرب، ضربت ضربًا، ونسأت نسْأً. وروي عنه وجه رابع { إنما النُّسى } على وزن " الدُّمى " })) [١٥٩]. وحكاها عنه ابن جني[١٦٠].

وقال الكرماني: ((وعن ابن كثير { إنما النّسيء } بسكون السين والهمزة، وعنه وعن أبي جعفر { النسيّ } بتشديد الياء)) [١٦١].

ولهذا يتبيّن أن أبا حاتم قد اطلع على تلك القراءة التي نسبها له مجموعة من الأئمة، وهي قراءة لم تصل إلى أبي جعفر النحاس.

=(١٥٤) إعراب القرآن ٢١٣/٢.

(١٥٥) انظر: السبعة ص ٣١٤.

(١٥٦) انظر: الكشف ٥٠٢/١.

(١٥٧) انظر: الدر المصون ٤٦/٦-٤٧.

(١٥٨) القراءات الشاذة ص ٥٢.

(١٥٩) إعراب القراءات السبع ٢٤٧/١.

(١٦٠) انظر: المحتسب ٢٨٧/١.

(١٦١) شواذ القراءات ص ٢١٣.

المسْأَلَةُ الرَّابِعَةَ عَشْرَةَ: مَجِيءُ التَّمْييزِ مَعْرِفَـةً

قال أبو جعفر: ((﴿ وَمَنْ يَكْتُمْها فَإِنَّهُ آثِمٌ قَلْبُهُ ﴾[١٦٢]، فيه وجوه: إن أنت رفعت " آثمًا " على أنه خبر " إنَّ " و " قلبه " فاعل سدّ مسدّ الخبر، وإن شئت رفعت " آثمًا " على الابتداء و " قلبه " فاعل، وهما في موضع خبر " إنّ "، وإن شئت رفعت " آثمًا " على أنه خبر الابتداء ينوى به التأخير. وإن شئت كان " قلبه " بدلا من " آثم " كما تقول: هو قلب الآثم وإن شئت كان بدلاً من المضمر الذي في " آثم ".

وأجاز أبو حاتم ﴿ فَإِنَّهُ آثِمٌ قَلْبَهُ ﴾[١٦٣] قال: كما تقول: هو آثم قلب الإثم. قال: ومثله: أنت عربيّ قلبًا.

قال أبو جعفر: وقد خطّئ أبو حاتم في هذا؛ لأن " قلبه " معرفة ولا يجوز ما قال في المعرفة، لا يقال: أنت عربيّ قلبه)) [١٦٤].

يرى أبو حاتم أنّ " قلبَه " في قراءة ابن أبي عبلة، منصوبة على التمييز، يقول مكي: ((وأجاز أبو حاتم نصب " قلبَه " بـ " آثم " ثم نصبه على التفسير)) [١٦٥]. وقد تعقبّه أبو جعفر النحاس، بأنه لا يجوز أن تعرب تمييزًا؛ لكونه معرفة، والتمييز نكرة.

والمسألة محل خلاف بين النحويين على قولين:

القول الأول: عدم جواز مجيء التمييز معرفة، إذ لا يكون التمييز إلا نكرة. وهو قول البصريين[١٦٦]. وهو ما اختاره أبو جعفر النحاس.

---

(١٦٢) سورة البقرة، آية: ٢٨٣.

(١٦٣) قرأ بنصب " قَلْبَه " ابن أبي علبة. انظر: معاني القرآن للفراء ١٨٨/١، والقراءات الشاذة لابن خالويه ص ١٨، وشواذ القراءات للكرماني ص ١٠٥.

(١٦٤) إعراب القرآن ٣٤٩/١-٣٥٠.

(١٦٥) مشكل إعراب القرآن ١٤٦/١.

وقد استدلوا بما يلي:

أولا: أن المقصود من التمييز بيان ما انبهم من الذوات، وهذا يحصل في لفظ التنكير، فلا فائدة في التعريف [١٦٧].

ثانيًا: أنه إن كان معرفة كان مخصوصًا، وإذا كان نكرة كان شائعًا في نوعه، والتمييز يدل على جنس تخلص من خلال [١٦٨].

ثالثًا: أنه لو صح تعريفه لصح إضماره، لكن إضماره لا يصح، ولم يأت في كلام العرب مضمرًا [١٦٩].

رابعًا: أن التمييز لم يوضع ليخبر عنه أصلاً، والتعريف إنما يدخل الاسم من حيث تحصل الفائدة بالإخبار عنه، فما لا يخبر عنه لا حاجة إلى تعريفه، ولذلك لم يصح تعريف الأفعال [١٧٠].

القول الثاني: جواز مجيء التمييز معرفة. وهو قول الكوفيين[١٧١]. واختاره ابن الطراوة[١٧٢]، وهو قول أبي حاتم السجستاني.

وقد استدلوا بالسماع، إذ ورد جملة من الشواهد جاء فيها التمييز معرفة، ومن ذلك قول العرب: غَبِنَ رأيَه، ووَجِع بطْنَه ورأسَه[١٧٣]. وقال الفراء عند قراءة النصب

=(١٦٦) انظر: إعراب القرآن للنحاس ٢٦٣/١، وشرح ألفية ابن معط ٥٨٣/١، وارتشاف الضرب ١٦٣٣/٤، والدر المصون ٦٨٦/٢، والمقاصد الشافية ٥٢٦/٣.

(١٦٧) انظر: البسيط في شرح الجمل ١٠٨٣/٢.

(١٦٨) انظر: المقتضب ٣٢/٣.

(١٦٩) انظر: المقاصد الشافية ٥٢٦/٣.

(١٧٠) انظر: المقاصد الشافية ٥٢٦/٣.

(١٧١) انظر: شرح ألفية ابن معط ٥٨٠/١، وارتشاف الضرب ١٦٣٣/٤، والمقاصد الشافية ٥٢٦/٣.

(١٧٢) انظر: شرح الجمل لابن عصفور ٢٨١/٢.

(١٧٣) انظر: إصلاح المنطق ص ٣٠٢،وشرح التسهيل ٢:٣٨٦، وارتشاف الضرب ١٦٣٣/٤.

التي أجازها أبو حاتم: ((وأجاز قوم { قَلْبَهُ } بالنصب، فإن يكن حقًا فهو من جهة قولك: سفهتَ رأيَك، وأثمتَ قلبَكَ)) (١٧٤).

واستدلوا أيضًا بقوله تعالى: { إلاّ مَنْ سَفِهَ نَفْسَهُ } (١٧٥). وقول العرب: قبضتُ الخمسةَ العشرَ الدرهمَ (١٧٦). وحكى الكسائي: هو أحسن الناس هَاتَينِ، يريد: عينيه (١٧٧). ومنها قول الشاعر:

رَأيتُكَ لما أنْ عَرَفْتَ جِلادَنَا رَضِيتَ وَطِبْتَ النَّفْسَ يَابَكْرُ عَنْ عَمْرِو (١٧٨)

ومن ذلك قراءة النصب في { آثِمٌ قَلْبَهُ }. وقد اختلف في توجيه النصب فيها، فقيل: بدل من اسم " إنّ " بدل بعض من كل. وقيل: منصوب على التشبيه بالمفعول به. وقيل: على التمييز (١٧٩).

والراجح في مجيء التمييز معرفة ماذهب إليه البصريون، وهو قول أبي جعفر، من عدم جواز مجيء التمييز معرفة، وأما ما استدل به المجيزون فهو مؤول بأن المضاف على نية الانفصال فيما ورد من أمثلة، وأنّ " أل " زائدة فيما جاء معرّفًا بها، أو على تضمين فعل متعد، أو منصوبة على نزع الخافض (١٨٠).

---

(١٧٤) معاني الفراء ١٨٨/١.

(١٧٥) سورة البقرة، آية: ١٣٠.

(١٧٦) انظر: الإنصاف ٣١٣/١، وشرح الجمل ٨١/٢.

(١٧٧) انظر: المقاصد الشافية ٥٢٧/٣.

(١٧٨) البيت لراشد بن شهاب اليشكري في المفضليات ص ٣١٠. وانظر: شرح التسهيل ٣٨٦/٢/ والمساعد ١٩٩/١، والمقاصد الشافية ٥٢٧/٣، وهمع الهوامع ٢٧٨/١، ٧٢/٤.

(١٧٩) انظر: الدر المصون ٦٨٥/٢-٦٨٦.

(١٨٠) انظر: شرح التسهيل ٣٨٦/٢، وارتشاف الضرب ١٦٣٣/٤، والمساعد ٦٥/٢، والمقاصد الشافية ٥٢٨/٣.

المسْأَلَةُ الخَامِسَةَ عَشْرَةَ: حَذْفُ التَّمْيِيزِ المفَسِّرِ للفَاعِلِ المضْمَرِ فِي بَابِ نِعْمَ وَبِئْسَ

قال أبو جعفر: ((وأما قراءة الحسن[١٨١] [{ بِعَذَابٍ بِئسَ بما }] [١٨٢] فزعم أبو حاتم أنه لا وجه لها قال: لأنه لا يقال: مررت برجل بئس، حتى يقال: بئس الرجل وبئس رجلا.

قال أبو جعفر: وهذا مردود من كلام أبي حاتم. حكى النحويون: إن فعلت كذا وكذا فيهاونعمت، يريدون: ونعمت الخصلة، فالتقدير على قراءة الحسن: بعذابٍ بئس العذاب وبعذاب بئس على فعل مثل حذر)) [١٨٣].

اعترض أبو حاتم على قراءة الحسن { بعذابٍ بِئْسَ بما } ؛ لعدم جواز قولك: مررت برجلٍ بئسَ. وخالفه في ذلك أبو جعفر.

والعلة التي يعتمد عليها أبو حاتم في عدم وجاهة القراءة، أن " بئس " فاعلها ليس مفهومًا، وليس ثمة تمييز مفسّر للضمير. وهذه المسألة محل خلاف بين النحويين:

القول الأول: جواز حذف التمييز إذا كان الفاعل مضمرًا، إذا كان المعنى مفهومًا، ومنه قول العرب: إن فعلتَ كذا وكذا فبها ونعمت، أي: ونعمت فعلةً فعلتُك.

---

(١٨١) انظر: القراءات الشاذة لابن خالويه ص ٤٧، والمحتسب ٢٦٤/١، وشواذ القراءات للكرماني ص ١٩٧.

(١٨٢) سورة الأعراف، آية: ١٦٥. وفيها وجوه من القراءات، منها: قرأ نافع وأبو جعفر وشيبة { بعذاب بِيس} بغير همز، وقرأ ابن عامر بهمزة ساكنة، وقرأ الباقون بهمزة مكسورة قبل الياء على وزن " فعيل "، وقرأ أبو بكر عن عاصم { بَيْئس } بياء ساكنة بين ياء وهمزة مفتوحتين على وزن " فيعل "، وقرأ يعقوب القارىء {بئس} على وزن " شهِد ". انظر: السبعة س ٢٩٦، وإعراب القرآن للنحاس ١٥٨/٢-١٥٩، والحجة ض ٣٠٠، والتبصرة ص ٥١٨-٥١٩، والفريد ٣٧٦/٢، والدر المصون ٤٩٦/٥.

(١٨٣) إعراب القرآن ١٥٩/٢.

وممن قال به أبوجعفر النحاس، وابن عصفور[١٨٤]، ويرى ابن مالك أن الغالب هو الذكر[١٨٥]، واستدل على الحذف؛ للعلم به، بقول الرسول، صلى الله عليه وسلم: ((مَنْ تَوَضَّأ يومَ الجمعةِ فبها ونِعْمَتْ))[١٨٦]، أي: فبالسنّة، ونعمت السّنّة سنّةً.

القول الثاني: عدم جواز حذف التمييز من المضمر فاعله، وهو قول أبي حيان، ونسبه للأندلسين[١٨٧]، ورأوا أن قولهم: فبها ونعمت، يعدّ شاذًّا. وقد نصّ سيبويه على وجوب التفسير عند الإضمار، يقول: ((ولا يجوز أن تقول: نِعْمَ، ولا: ربّه، وتسكت؛ لأنهم إنما بدأوا بالإضمار على شريطة التفسير))[١٨٨]. وهو قول أبي حاتم.

ويدافع السمين الحلبي عن رأي أبي حاتم بقوله: ((أبو حاتم معذور في ردّ القراءة فإن الفاعل ظاهرًا غيرُ مذكور، والفاعل عمدة، لا يجوز حذفه))[١٨٩].

والصحيح ما ذهب إليه أبو حاتم، وما ورد من شواهد تحفظ ولا يقاس عليها.

---

(١٨٤) انظر: المقرب ٦٦/١.

(١٨٥) انظر: شرح التسهيل ١٣/٣.

(١٨٦) أخرجه ابن ماجه في السنن ٣٤٧/١.

(١٨٧) انظر: التذييل والتكميل ١١٣/١٠.

(١٨٨) الكتاب ١٧٦/٢.

(١٨٩) الدر المصون ٤٩٩/٥.

المسْأَلَةُ السَّادِسَةَ عَشْرَةَ: نَعْتُ المُفْرَدِ بِالجَمْعِ

قال أبو جعفر النّحاس: ((وقرأ طلحة ويحيى بن وثاب والأعمش وحمزة {وَأَرْسَلْنَا الرِّيحَ لَوَاقِحَ }[١٩٠]، وهذا عند أبي حاتم لحن؛ لأن الريح واحدة، فلا تنعت بجمع. قال أبو حاتم: يقبح أن يقال: الريح لواقح، قال: وأما قولهم: اليمين الفاجرة تدع الدار بلاقع[١٩١]، فإنما يعنون بالدار البلد، كما قال عزّ وتعالى: {فَأَصْبَحُوا فِي دَارِهِم جَاثِمينَ }[١٩٢].

وقال أبو جعفر: هذا الذي قاله أبو حاتم في قبح هذا، غلط بيّن. وقد قال الله جل وعزّ: { والمَلَكُ عَلَى أَرْجَائِهَا }[١٩٣]، يعني: الملائكة لا اختلاف بين أهل العلم في ذلك، وكذا الريح بمعنى الرياح)) [١٩٤].

يرى أبو حاتم أنه لا ينعت الواحد بالجمع، ولذا رأى أن القراءة لحن، وغلطه في ذلك النحاس.

والصحيح ما قاله النحاس؛ لأمور:

أولها: أن الريح يراد بها الجنس والكثرة، ولهذا وصفت بالجمع [١٩٥].

---

(١٩٠) سورة الحجر، آية: ٢٢. وقرأ الباقون { الرِّيَاح }. انظر: السبعة ص ١٧٣، وحجة القراءت ٢ ٣٨٢، والموضح ٧١٩/٢.

(١٩١) انظر: لسان العرب ٢١/٨ (بلقع). قال ابن منظور: ((ومعنى بَلاقِعَ أَن يفتقر الحالف ويذهب ما في بيته من الخير والمال سِوى ما ذُخِر له في الآخرة من الإِثم وقيل هو أَن يفرّق الله شمله ويغير عليه ما أَولاه من نعمه والبلاقِعُ التي لا شيء فيها)).

(١٩٢)سورة الأعراف، آية: ٩١.

(١٩٣) سورة الحاقة، آية: ١٧.

(١٩٤) إعراب القرآن ٣٧٩/٢.

(١٩٥) انظر: حجة القراءات ص ٣٨٢، ومشكل إعراب القرآن ٤١٢/١، والموضح ٧١٩/٢، والفريد ١٩٣/٣.

ثانيها: قد حكى الفراء قولهم: جاءت الريح من كل مكان [١٩٦]. فلو كانت ريحا جاءت من مكان واحد، فقولهم من كل مكان، وقد وحدوها، تدل على أن بالتوحيد معنى الجمع [١٩٧].

وثالثها: أن التلحين مما انفرد به أبو حاتم بذلك، ولم يوافقه أحد من النحويين.

المسْأَلَةُ السَّابِعَةَ عَشْرَةَ: الجرُّ عَلَى الجِـوَارِ

قال أبو جعفر النّحاس: ((وقرأ يحيى بن وثاب والأعمش { ذو القُوَّةِ المَتينِ}[١٩٨]، بالخفض على النعت للقوة. وزعم أبو حاتم: أن الخفض على قرب الجوار. قال أبو جعفر: والجوار لا يقع في القرآن ولا في كلام العرب. وهو عند رؤساء النحويين غلط)) [١٩٩].

اختلف النحويون بالحر على الجوار على أقوال:

الأول: جواز الجرّ على الجوار مطلقًا، وهو مذهب جمهور النحويين [٢٠٠]، ومنهم: سيبويه[٢٠١]، والفراء [٢٠٢]، والأخفش[٢٠٣]، والسيرافي[٢٠٤]، وأبو البركات

---

(١٩٦) انظر: معاني القرآن ٨٧/٢.

(١٩٧) انظر: حجة القراءات ص ١١٨.

(١٩٨) سورة الذاريات، آية: ٥٨. القراءة بالجر قراءة شاذة. انظر: معاني القرآن للفراء ٩٠/٣، والقراءات الشواذ لابن خالويه ص ٢٤٥، والمحتسب ٢٨٩/٢. والجمهور بالرفع.

(١٩٩) إعراب القرآن ٢٥٢/٤.

(٢٠٠) انظر: ارتشاف الضرب ١٩١٤/٤، وهمع الهوامع ٤٤٠/٢.

(٢٠١) انظر: الكتاب ٦٧/١.

(٢٠٢) انظر: معاني القرآن ٧٤/٢.

(٢٠٣) انظر: معاني القرآن ٤٦٦/٢.

(٢٠٤) انظر: شرح الكتاب ٥٢/٣.

الأنباري[٢٠٥]، والعكبري[٢٠٦]، وابن مالك[٢٠٧]. وعزاه ابن هشام إلى جماعة من المفسرين والفقهاء [٢٠٨]. وهو مذهب أبي حاتم.

وعلى هذا القول يكون الجرّ على الجوار في النعت، والعطف، والتوكيد، ولم يحفظ في البدل [٢٠٩].

وقد استدلوا بما استدل به أبو حاتم، وأيضًا قوله تعالى: { مَثَلُ الّذينَ كَفَرُوا بِرَبِّهِم أَعْمَالُهُم كَرَمَادٍ اشْتَدَّتْ بِهِ الرِّيحُ فِي يَومٍ عَاصِفٍ }[٢١٠]، فـ " عاصف " نعت مرفوع لـ " الريح "، وجرّه للمجاوره. وقراءة من قرأ { وَامْسَحوا بِرُؤسِكُم وأرْجُلِكم إلى الكَعْبَينِ } [٢١١]، بجر " أرجلكم ". وغيرها من الأدلة.

الثاني: جواز الجر على الجوار في النعت فقط. وهذا مذهب ابن جني في أحد قوليه[٢١٢]، والزمخشري[٢١٣]، وأبي حيان[٢١٤].

---

(٢٠٥) انظر: الإنصاف ٦٠٢/٢.

(٢٠٦) انظر: التبيان في إعراب القرآن ٤٢٢/١.

(٢٠٧) انظر: شرح التسهيل ٣٠٨/٣.

(٢٠٨) انظر: شرح شذور الذهب ص ٤٢٩.

(٢٠٩) انظر: ارتشاف الضرب ١٩١٤/٤.

(٢١٠) سورة إبراهيم، آية: ٥٨.

(٢١١) سورة المائدة، آية: ١٢. وهي قراءة ابن كثير، وأبي عمرو، وحمزة، وأبي بكر عن عاصم. إعراب القراءات السبع لابن خالويه ١٤٣/١، والحجة لأبي على الفارسي ٨١/٣.

(٢١٢) انظر: المحتسب ٢٨٩/٢، والخصائص ٢٢٣/٣.

(٢١٣) انظر: الكشاف ٣٧٢/٢.

(٢١٤) انظر: البحر المحيط ١٩٢/٤، وهمع الهوامع ٤٤١/٢.

وقد عللوا ذلك بأن النعت أشد مجاورة لتابعه، بلا واسطة، أما العطف ففصل بواسطة حرف العطف، وجواز إظهار العامل في بعض المواضع، فكان بعيدًا عن المجاورة[٢١٥].

وقد خرجوا أدلة المجيزين في غير النعت على تقدير فعل محذوف يتعدى بالباء: افعلوا بإرجلكم الغسل[٢١٦].

الثالث: منع الجر على الجوار. وهو مذهب الزجاج[٢١٧]، وابن خالويه[٢١٨]، ومكي القيسي[٢١٩]، وابن الحاجب[٢٢٠]. وهو قول أبي جعفر النحاس[٢٢١]. وقد لجأوا إلى تأويل كل ماورد مما يحتمل أنه على الجر على الجوار، وحكموا على بعضها بالشذوذ.

والصحيح القول الأول، وهو جواز الجر على الجوار، وهو ماذهب إليه أبو حاتم السجستاني؛ لأنه – أوّلاً – قول جمهور النحويين. وثانيًا: كثرة السماع فيه من كلام الله، وقول العرب شعرًا ونثرًا.

---

(٢١٥) انظر: خزانة الأدب ٥/٩٤-٩٥.

(٢١٦) انظر: البحر المحيط ٤/١٩٢.

(٢١٧) انظر: معاني القرآن وإعرابه ٢/١٥٣.

(٢١٨) انظر: الحجة في القراءات السبع ص ١٢٩.

(٢١٩) انظر: مشكل إعراب القرآن ١/٢٢٠.

(٢٢٠) انظر: الأمالي النحوية ١/١٤٩.

(٢٢١) انظر: إعراب القرآن ١/٣٠٧، ٢/٩.

المسْأَلَةُ الثَّامِنَةَ عَشْرَةَ: وَجْهُ رَفْعِ الاسْمِ المعْطُوفِ {جَنَّات} فِي قَوْلِهِ تَعَالى: { وَمِنَ النَّخْلِ مِنْ طَلْعِها قِنْوانٌ دانِيَةٌ وَجَنَّاتٍ مِنْ أَعْنابٍ }(٢٢٢)

قال أبو جعفر: ((وقرأ محمد بن عبد الرحمن بن أبي ليلى والأعمش، وهو الصحيح من قراءة عاصم: { وَجَنَّاتٌ } بالرفع، وأنكر هذه القراءة أبو عبيد، وأبو حاتم، حتى قال أبو حاتم: هي محال؛ لأن الجنات لا تكون من النخل.

قال أبو جعفر: والقراءة جائزة، وليس التأويل على هذا، ولكنه رفع بالابتداء والخبر محذوف، أي: ولهم جنات)) (٢٢٣).

اختلف في توجيه قراءة الرفع على قولين:

الأول: أنه مرفوع بالابتداء، والخبر محذوف، واختلف في تقديره: فقدّره أبو جعفر النحاس بـ: ولهم جنّات (٢٢٤). فقدّره الزمخشري متقدّمًا، أي: وثَمَّ جنات (٢٢٥). وقدّره أبو البقاء العكبري بـ: ومن الكرم جنّات (٢٢٦). وقدّره ابن عطية بـ: ولكم جنّات(٢٢٧).

واستحسن السمين الحلبي تقدير أبي البقاء العكبري؛ لما فيه من حسن المقابلة مع قوله: ومن النخل، أي: من النخل كذا ومن الكرم كذا.

---

(٢٢٢) { وَمِنَ النَّخْلِ مِنْ طَلْعِها قِنْوانٌ دانِيَةٌ وَجَنَّاتٍ مِنْ أَعْنابٍ } الأنعام، آية ٩٩. قرأ الباقون بالنصب لـ " جنات ". انظر: القراءات الشاذة لابن خالويه ص ٣٩، والمبسوط ص ١٩٩.

(٢٢٣) إعراب القرآن ٨٦/٢.

(٢٢٤) انظر: إعراب القرآن ٨٦/٢.

(٢٢٥) انظر: الكشاف ٥٢/٢.

(٢٢٦) انظر: التبيان ٥٢٥/١.

(٢٢٧) انظر: المحرر الوجيز٥/٣٠٠.

الثاني: أن يكون معطوفًا على " قنوان "؛ تغليبًا للجوار.وسوّغه الزمخشري على معنى[٢٢٨]: وحاصله أو مخرجه من النخل قنوان، وجنات من أعناب، أي: من نبات أعناب. قال أبو حيان معلقًا على هذا: ((وهذا العطف هو على أن لا يُلحظ فيه قيد من النخل)) [٢٢٩].

والصحيح في هذه المسألة ما قال به أبو جعفر، في كون " جنات " مبتدأ وخبره محذوف، وأما القول الثاني، فلا يصح؛ لأن العنب لا يخرج من النخل، ولا وجه لإنكار أبي حاتم القراءة؛ لأنّ لها وجهًا من العربية. وردّ المنتجب الهمداني على أبي حاتم بقوله: ((وليس قول من قال - وهو أبو محمد وأبو حاتم -: لا يجوز عطفها على " قنوان "؛ لأن الجنات لا تكون من النخيل، بمستقيم؛ لأنه يوهم أن الجنة لا تكون إلا من العنب دون النخيل، وليس الأمر كذلك، بل تكون الجنة من العنب على انفراده، ومن النخل على انفراده، وتكون منهما معًا بشهادة قوله تعالى: { أَيَوَدُّ أَحَدُكُم أَنْ تَكونَ لَهُ جَنَّةٌ من نَخِيلٍ وَعِنَبٍ }[٢٣٠])) [٢٣١].

المسْأَلَةُ التَّاسِعَةَ عَشْرَةَ: المنَادَى المضَافُ إلى مُضَافٍ إلى يَاءِ المتَكَلِّمِ

قال أبو جعفر: ((وقال الأخفش[٢٣٢] وأبو حاتم: { يَا ابْنَ أُمِّ }[٢٣٣]، كما يقول: يا غلامَ غلامِ أقبل.

---

(٢٢٨) انظر: الكشاف ٢/٥٢.

(٢٢٩) البحر المحيط ٤/١٩٠.

(٢٣٠) سورة البقرة، آية: ٢٦٦.

(٢٣١) الفريد ٢/٢٠٢.

(٢٣٢) انظر: معاني القرآن ٢/٣١٠. ولم أقف عليه قوله هذا.

(٢٣٣) سورة الأعراف، آية: ١٥٠. قرأ بكسر الميم ابن عامر وأبو بكر وحمزة والكسائي، وقرأ الباقون بالفتح. انظر: السبعة ص ٤٢٣، والتبصرة ص ٥١٧.

قال أبو جعفر: يا غلامَ غلامٍ لغة شاذة؛ لأن الثاني ليس بمنادى، فلا ينبغي أن تحذف منه الياء)) (٢٣٤).

يتعقب أبو جعفر أبا حاتم في قياسه الآية الكريمة بقولك: يا غلامَ غلامٍ أقبل؛ لأن هذه الجملة تعدّ شاذة، لأن " غلام " الثانية ليست منادى.

وقد ذهب النحويون إلى أنه إذا كان المنادى مضافًا إلى مضافٍ إلى ياء المتكلم، نحو: يا غلامَ أخي، ويا ابن صاحبي، فإن الياء يجب بقاؤها، ولا يجوز حذفها؛ لأن الاسم الثاني المتوسط بين الاسم الأول وياء المتكلم ليس بمنادى. يقول سيبويه: ((هذا باب ماتضيف إليه ويكون مضافًا إليك قبل المضاف إليه، وتثبت فيه الياء؛ لأنه غير منادى، وإنما هو بمنزلة المجرور في غير النداء، فذلك قولك: يا ابن أخي، ويا ابن أبي، يصير بمنزلته في الخبر، وكذلك: يا غلامَ غلامي)) (٢٣٥). وقال المبرد: ((باب ما لا يجوز فيه إلا إثبات الياء، وذلك إذا أضفت اسمًا إلى اسم مضافٍ إليك، نحو قولك: يا غلامَ غلامي، ويا صاحب صاحبي، ويا ضاربَ أخي، وإنما كان ذلك كذلك؛ لأنك إنما حذفت الأول كحذفك التنوين من زيد، فكان: يا غلام، بمنزلة: يا زيد. فإذا قلت: يا غلام زيد – لم يكن في زيد إلا إثبات النون؛ لأنه ليس بمنادى، فكذلك: ياغلام غلامي... فهذا حكم جميع الباب)) (٢٣٦).

والصحيح ما قال به أبو جعفر، وهو قول النحويين عامة، ولا وجه لقول أبي حاتم.

---

(٢٣٤) إعراب القرآن ١٥٢/٢.

(٢٣٥) الكتاب ٢١٣/٢.

(٢٣٦) المقتضب ٢٥٠/٤-٢٥١.

المسْأَلَةُ العِشْرُونَ: مَنْعُ " زَكَرِيَّا " مِنْ الصَّرْفِ

قال أبو جعفر النّحاس: ((قال أبو حاتم: " زكَريَّ " [٢٣٧] بلا صرف؛ لأنه أعجمي. وهذا غلط؛ لأن ما كانت فيه ياء مثل هذه انصرف، ولم ينصرف " زكرياء " في المدّ والقصر؛ لأن فيه ألف تأنيث، والدليل على هذا أنه لا يُصرف في النكرة))[٢٣٨].

في " زكريَا " ثلاث لغات مشهورة [٢٣٩]:

الأولى: زَكَرِيَّا، بالقصر. والثانية: زَكَرِيَّاء، بالمد. غير منوّن في الجهتين جميعًا[٢٤٠]. والثالثة: زَكَرِيّ، بحذف الألف، معرب منوّن. وحكى الأخفش " زكْر " على وزن عَمْرو[٢٤١].

وقد خالف أبو حاتم في الثالثة، فرأى أن " زكرِيّ " بحذف الألف معرب غير منوّن، معلّلاً ذلك بأنه اسم أعجمي، وقد غلطه النحاس.

ويرى الزجاج وأبو منصور الأزهري أن اللغة الثالثة " زكريّ " لا يجوز القراءة بها في القرآن؛ لأنها مخالفة للمصحف، مع أنها كثيرة في كلام العرب [٢٤٢]. وأما اللغة الأولى " زكريّا " فقد قرأ بها حفص وحمزة والكسائي، وقرأ الباقون باللغة الثانية "

---

(٢٣٧) انظر إلى حديث العلماء عنها عند قوله تعالى: { وَكَفَّلَهَا زَكَرِيَّا } آل عمران، آية: ٣٧.

(٢٣٨) إعراب القرآن ٣٧٢/١.

(٢٣٩) انظر: معاني القرآن وإعرابه للزجاج ٤٠٢/١، والقراءات وعلل النحويين للأزهري ١١٣/١.

(٢٤٠) انظر: الحجة لابن خالويه ص ١٠٨.

(٢٤١) انظر: المجيد في إعراب القرآن المجيد ص ٧٠، والدر المصون ١٤٤/٣. ولم أقف عليها في معاني القرآن، بل أشار إلى لغتي القصر والمد، وقال عن لغة القصر: ((وبه نقرأ)). ٢٠٠/١.

(٢٤٢) انظر: معاني القرآن وإعرابه للزجاج ٤٠٣/١.

زكرياء " بالمدّ والهمز [٢٤٣]. وهاتان اللغتان فاشيتان عن أهل الحجاز [٢٤٤]. وأما " زكريّ " بحذف الألف، وتشديد الياء فهي لغة نجد [٢٤٥].

و " زكريّا " اسم أعجمي، وكان حقه أن يمنع من الصرف؛ للعلمية والعجمة، قياسًا على نظائره، ولكن النحويين رأوا أنه مشبه بما فيه الألف الممدودة والمقصورة، ولذلك يمتنع صرفه معرفة ونكرة، بخلاف الاسم الأعجمي فإنه في حال النكرة يكون مصروفًا؛ لزوال إحدى العلتين المانعتين من الصرف، وهي العلمية، والعرب قد منعته نكرة [٢٤٦].

والصواب ما قاله أبو جعفر النحاس في أن " زكريّ " مصروفة في حال النكرة، وهو قول الفراء[٢٤٧]، والأزهري[٢٤٨]، وأبي علي الفارسي[٢٤٩]، معللين ذلك بأنه يشبه الاسم المنسوب من أسماء العرب، فلذلك يصرف.

المسْأَلَةُ الحادِيَةُ وَالعِشْرُونَ: مَنْعُ " ثَمُود " مِنْ الصَّرْفِ

قال أبو جعفر النّحاس: ((قال أبو حاتم: [ثمود] لم ينصرف؛ لأنه أعجميّ. وهذا غلط؛ لأنه مشتق من الثَمَد، وقد قرأ الفراء[٢٥٠]: {ألا إنّ ثَمُودًا كَفَرُوا

(٢٤٣) انظر: التبصرة ص ٤٥٨.

(٢٤٤) انظر: الدر المصون ١٤٢/٣.

(٢٤٥) انظر: المجيد في إعراب القرآن المجيد ٧٠/٢.

(٢٤٦) انظر: المجيد في إعراب القرآن المجيد ٦٩/٢، والدر المصون ١٤٢/٣-١٤٣.

(٢٤٧) معاني القرآن ٢٠٨/١.

(٢٤٨) القراءات ١١٣/١.

(٢٤٩) انظر: الحجة ٣٤/٣.

(٢٥٠) انظر: معاني القرآن ٢٠/٢.

رَبّهُم}[٢٥١]، على أنه اسم للحيّ، وقرأ يحيى بن وثّاب { وَإِلَى ثَمُودٍ أَخَاهُم صَالِحًا}[٢٥٢] بالصرف))[٢٥٣].

اختلف القراء في منع " ثمود " على قولين:

الأول: أنه ممنوع من الصرف؛ للعلمية والتأنيث، باعتبار أن " ثمود " اسم للقبيلة. وهو مذهب عامة القراء[٢٥٤].

الثاني: أنه اسم مصروف، على أن " ثمود " اسم للحي. وهو مذهب الأعمش ويحيى بن وثاب[٢٥٥].

والوجهان أجازهما أكثر النحويين، ومنهم: سيبويه[٢٥٦]، والمبرد[٢٥٧]، والزجاج[٢٥٨]، وابن السراج[٢٥٩]، والعكبري[٢٦٠]، والسمين الحلبي[٢٦١].

والخلاف بين النجاس وأبي حاتم، في علة الصرف، فأبو حاتم يرى أنه أعجمي، وقد غلطه في ذلك النحاس بأنه مشتق من الثمد.

---

(٢٥١) سورة هود، آية: ٦٨.

(٢٥٢) سورة الأعراف، آية: ٧٣. وقرأ بها أيضا الأعمش. انظر: القراءات الشواذ لابن خالويه ص٤٤، وشواذ القراءات للكرماني ص ١٩٠، والبحر المحيط ٤٦٩/٨.

(٢٥٣) إعراب القرآن ١٣٦/٢-١٣٧.

(٢٥٤) انظر: الدر المصون ٣٤٦/٦.

(٢٥٥) انظر: الدر المصون ٣٤٦/٦.

(٢٥٦) انظر: الكتاب ٢٥٢/٣.

(٢٥٧) انظر: المقتضب ٣٥٣/٣.

(٢٥٨) انظر: معاني القرآن ٥٩/٣.

(٢٥٩) انظر: الأصول ٩٥/٢.

(٢٦٠) انظر: اللباب في علل الإعراب والبناء ٥٣٠/١.

(٢٦١) انظر: الدر المصون ٣٦١/٥.

والصحيح ماذهب إليه النحاس، يقول المبرد: ((" ثمود " اسم عربيّ، وهو " فَعُول " من الثَمَد)) [٢٦٢]. ويقول ابن السراج: ((وإنما جاء في القرآن في مواضع من صرف عاد وثمود وسبأ، فالقول فيها: أنها أسماء عربية، وأن القوم عرب في أنفسهم... وأما " ثمود " فهو " فَعُول " من الثَمَد)) [٢٦٣]. والقول باشتقاقه هو قول عامة علماء اللغة، كابن دريد[٢٦٤]، والأزهري[٢٦٥]، وابن فارس[٢٦٦]، وابن منظور[٢٦٧].

المسْأَلَةُ الثَّانِيَةُ وَالعِشْرُونَ: حَذْفُ الجُمْلَةِ التي تُعَادِلُ " أَمْ " في الاسْتِفْهَامِ

قال أبو جعفر: ((حكى أبو حاتم عن الأخفش قال: من قرأ في الزّمر { أَمَنْ هُوَ}[٢٦٨]، بالتخفيف فقراءته ضعيفة؛ لأنه استفهام ليس معه خبر.

قال أبو جعفر: هذا لا يلزم، وقد أجمعوا جميعًا على أن قرأوا: { أَفَمَنْ شَرَحَ اللهُ صَدْرَهُ للإسْلامِ }[٢٦٩] وهو مثله. وفي القراءة بالتخفيف وجهان حسنان في العربية، وليس في القراءة الأخرى إلا وجه واحد))[٢٧٠].

للعلماء في قراءة التخفيف وجهان:

---

(٢٦٢) المقتضب ٣/٣٥٣.

(٢٦٣) الأصول ٢/٩٥.

(٢٦٤) انظر: جمهرة اللغة ١/٤٢٠.

(٢٦٥) انظر: تهذيب اللغة ١٤/٩١.

(٢٦٦) انظر: مجمل اللغة ١/١٦٢.

(٢٦٧) انظر: لسان العرب ٣/١٠٥ (ثمد).

(٢٦٨) سورة الزمر، آية: ٩. قرأ نافع وابن كثير وحمزة بتخفيف الميم، والباقون بتشديدها. انظر: التيسير ص ١٣٤، والحجة ص ٦١٩، والتبصرة ص ٦٥٨.

(٢٦٩) سورة الزمر، آية: ٢٢.

(٢٧٠) إعراب القرآن ٤/٥.

أولهما: أنها همزة استفهام، دخلت على " مَنْ " الموصولية التي بمعنى " الذي"، والاستفهام للتقرير، ومقابله محذوف، تقديره: أمن هو قانت كم جعل لله تعالى أندادًا، أو أمَنْ هو قانت كغيره[٢٧١]، أو أمَنْ هو قانت خير أم الجاحد [٢٧٢].

وقد دلّ على هذا الكلام شيئان [٢٧٣]: ذكر الكافر قبله { قُلْ تَمتّع بِكُفْرِكَ قَلِيلاً}[٢٧٤]، وقوله: { قُلْ هَلْ يَسْتَوي الذينَ يَعْلَمونَ والذينَ لا يَعْلَمونَ } [٢٧٥]. وهو قول الزجاج[٢٧٦]، وقوّى هذا الوجه مكي بن أبي طالب [٢٧٧]، وقال به الباقولي [٢٧٨]، وابن أبي مريم [٢٧٩].

وثانيهما: أن تكون الهمزة للنداء، و" من " منادى، ويكون المنادى هو النبي صلى الله عليه وسلم. وحسّنه الفراء، يقول: ((يريد: يا من هو قانت، وهو وجه حسن، العرب تدعو بألف، كما يدعون بـ " يا "، فيقولون: يا زيد أقبل، وأزيد أقبل)) [٢٨٠].

وقد ضعف هذا الوجه أبو علي الفارسي، يقول: ((ولا وجه للنداء هاهنا؛ لأن هذا موضع معادلة، فليس النداء مما يقع في هذا الموضع، إنما يقع في نحو هذا

---

(٢٧١) انظر: الدر المصون ٤١٤/٩.

(٢٧٢) انظر: كشف المشكلات ١١٦٠/٢.

(٢٧٣) انظر: الفريد ١٨٥/٤.

(٢٧٤) سورة الزمر، آية: ٨.

(٢٧٥) سورة الزمر، آية: ٩.

(٢٧٦) انظر: معاني القرآن وإعرابه ٣٤٧/٤.

(٢٧٧) انظر: مشكل إعراب القرآن ٦٣١/٢.

(٢٧٨) انظر: كشف المشكلات ١١٦٠/٢.

(٢٧٩) انظر: الموضح ١١١٢/٣.

(٢٨٠) معاني القرآن ٤١٦/٢.

الموضع الجمل التي تكون أخبارًا، وليس النداء كذلك)) [٢٨١]. وقال عنه ابن أبي مريم: ((وليس للنداء وجه هاهنا موضع)) [٢٨٢]. وضعفه أيضًا أبو حيان؛ معللاً ذلك أنه أجنبي مما قبله ومما بعده [٢٨٣].

وقد ردّ عليه السمين الحلبي بأنه ليس أجنبيًّا؛ لأن المنادى هو المأمور بالقول. ورأى أن القول بأن الهمزة حرف نداء فيه بعد؛ لأنه لم يقع في القرآن نداء بغير " يا " حتى يحمل عليه هذا [٢٨٤].

والصحيح ماذهب إليه أبو جعفر، خلافًا لتضعيف أبي حاتم، وتخريج الآية على أنّ الجملة التي عادلت أم قد حذفت، وهو الوجه الأول.

المبْحَثُ الثَّاني: المسَائِلُ الصَّرْفِيَّةُ

المسألة الأولى: الألِفُ في قِرَاءَةِ { اِتَّخَذْنَاهُم سِخْرِيًّا }

قال أبو جعفر: ((وقرأ ابن كثير والأعمش وأبو عمرو وحمزة والكسائي {اتّخَذْنَاهُمْ }[٢٨٥]، على أنها ألف وصل في { اتّخذناهم } ، يكون { اتخذناهم }نعتًا للرجال. وأبو عبيد وأبو حاتم يميلان إلى هذه القراءة، واحتجا جميعًا بأن الذين قالوا هذا قد علموا أنهم اتّخذوهم سِخْرِيًّا، فكيف يستفهمون قالاً، وقد تقدم الاستفهام.

---

(٢٨١) الحجة ٩٣/٨.

(٢٨٢) الموضح ١١١٢/٣.

(٢٨٣) انظر: البحر المحيط ٤١٨/٧.

(٢٨٤) انظر: الدر المصون ٤١٥/٩.

(٢٨٥) سورة ص، آية: ٦٣. انظر: السبعة ص ٥٥٦، والحجة لأبي علي ٨٢/٦، وحجة القراءات ص ٦١٦. وقرأ الباقون بهمزة الاستفهام.

قال أبو جعفر: هذا الاحتجاج لا يلزم، ولو كان واجبًا لوجب في { مَا لَنَا}[٢٨٦]، ولكن الاستفهام هاهنا على ما قاله الفراء فيه، قال: هو بمعنى التوبيخ والتعجب[٢٨٧])) [٢٨٨].

يرى أبو حاتم أن القراءة لقوله تعالى: { اتّخَذْناهم } بألف الوصل أولى من القراءة بالاستفهام، محتجًا بعلمهم باتخاذهم سخريًا، وتقدم الاستفهام في الآية، وخالفه أبو جعفر بأنّ احتجاجه غير لازم.

وهذه المسألة فيها توجيهان للعلماء:

الأول: من يرى أن القراءة بألف الوصل أولى؛ لأن المعنى يقويه، وهو قول أبي عبيد وأبي حاتم، ووافقهم أبو علي الفارسي، يقول: ((في إلحاق همزة الاستفهام قوله: { اتّخذناهم } بعض البعد؛ لأنهم علموا أنهم اتخذوهم سخريًا، فكيف يستقيم أن يستفهم عن اتخاذهم سخريًا، وهم قد علموا ذلك؟ يدل على علمهم به أنه أخبر عنهم بذلك في قوله: { فَاتَّخَذْتُموهم سُخْرِيًّا حتّى أنْسَوكُم ذِكْرِي}[٢٨٩])) [٢٩٠]. وتكون الجملة وصفًا لـ " رجال " وذلك بجعله خبرًا [٢٩١].

---

(٢٨٦) سورة ص، آية: ٦٢.

(٢٨٧) انظر: معاني القرآن ٢/٤١١.

(٢٨٨) إعراب القرآن ٣/٤٧١.

(٢٨٩) سورة المؤمنون، آية: ١١٠.

(٢٩٠) الحجة ٦/٨٢-٨٣.

(٢٩١) انظر: كشف المشكلات ٢/١١٥٤.

الثاني: أن الاستفهام في الآية، لا يتعارض ومعنى الآية، بل يراد منه التوبيخ والتعجب. وهو قول الفراء[٢٩٢]، كأنهم أقبلوا على أنفسهم منكرين عليها وموبخين على ماصدر من استسخار للمؤمنين [٢٩٣].

لكن الفراء لا يرى عدم جواز القراءة بألف الوصل – كما يفهم من عبارة النحاس –، بل كان يخرج قراءة الاستفهام، يقول: ((وهو من الاستفهام الذي معناه التعجب والتوبيخ، فهو يجوز بالاستفهام وبطرحه)) [٢٩٤].

ويمكن القول بما حكاه ابن جني من: ((أنّ الاستفهام إذا ضامّه معنى التعجب استحال خبرًا... لأن أصل الاستفهام الخبر، والتعجب ضرب من الخبر، فكأن التعجب لما طرأ على الاستفهام إنما أعاده إلى أصله: من الخبرية)) [٢٩٥].

المسْأَلَةُ الثَّانِيَةُ: إِبْدَالُ اليِاءِ هَمْزَةً

قال أبو جعفر: ((قال أبو حاتم: سمعت الأصمعي يقول: سألت أبا عمرو بن العلاء عن قراءة الحسن { وَلا أَدْرَأْتُكُم بِهِ }[٢٩٦] أله وجه ؟ قال: لا. قال أبو عبيد: لا وجه لقراءة الحسن { وَلا أَدْرَأْتُكُم بِهِ } إلاّ على الغلط. معنى قول أبي عبيد: إن شاء الله على الغلط، أنه يقال: دريت أي علمت، وأدريت غيري، ويقال: درأت، أي: دفعت، فيقع الغلط بين دَرَيْتُ وَأَدْرَيْتُ ودَرَأْتُ.

---

(٢٩٢) انظر: معاني القرآن ٤١١/٢.

(٢٩٣) انظر: الفريد ١٧٧/٤.

(٢٩٤) معاني القرآن ٤١١/٢.

(٢٩٥) الخصائص ٢٦٩/٣.

(٢٩٦) سورة يونس، آية: ١٦. قرأ ابن عباس، وابن سيرين، والحسن، وأبو رجاء، بهمزة ساكنة بعد الراء. انظر: معاني القرآن للقراء ٤٥٩/١، والقراءات الشاذة لابن خالويه ص ٥٦، والمحتسب ٣٠٩/١، والدر المصون ١٦٤/٦.

وقال أبو حاتم: يريد الحسن: فما أحسب " ولا أدريتكم به " فأبدل من الياء ألفًا على لغة بني الحارث بن كعب، لأنهم يبدلون من الياء ألفًا إذا انفتح ما قبلها، مثل: { إنْ هَذانِ لسَاحِرَان } [٢٩٧].

قال أبو جعفر: هذا غلط؛ لأن الرواية عن الحسن { وَلا أَدْرَأْتُكُم بِهِ } بالهمز، وأبو حاتم تكلّم على أنه بغير همز. ويجوز أن يكون من " دَرَأْتُ " إذا دفعت، أي: ولا أمرتكم أن تدفعوا وتتركوا الكفر بالقرآن)) [٢٩٨].

اختلف العلماء في توجيه القراءة على وجوه [٢٩٩]:

الأول: أن الأصل " أدريتكم " بالياء، فأبدلت همزة على لغة من يقول: لَبَّأْت بالحج، أي: لبَّيت. ووجهه أن الألف والهمزة من وادٍ واحدٍ، ولذا إذا حرّكت الألف قلبت همزة كالعالم، فكما يجوز انقلاب الياء إلى الألف فكذا يجوز انقلابها إلى مماثلها[٣٠٠].

الثاني: أن الياء قلبت ألفًا؛ لانفتاح ماقبلها، وهي لغة عقيل، حكاها قطرب، فيقولون في " أعطيتك ": أعطأتك. وهو قول ابن جني[٣٠١]، وهي كما قال أبو حاتم، ونسبها إلى لغة بني الحارث بن كعب: السلام علاك. قيل: ثم همز على لغة من قال في " العالم ": العألم [٣٠٢].

---

(٢٩٧) سورة طه، آية: ٦٣.

(٢٩٨) إعراب القرآن ٢/٢٤٨.

(٢٩٩) انظر: الفريد ٢/٥٤١-٥٤٢.

(٣٠٠) انظر: الدر المصون ٦/١٦٤، والمجيد ص ٤٧٧.

(٣٠١) انظر: المحتسب ١/٣٠٩.

(٣٠٢) انظر: النوادر ص ٢٥٩.

الثالث: أن الهمزة أصل، وهو من الدرء، وهو الدفع، يقال: درأته، أي: دفعته. ومعناه: ولا أدفعكم به. أي: ما جعلتكم به خصمًا تدرؤونني بالجدال وتكذبونني.

ووجه تعقّب أبي جعفر لأبي حاتم أنه تكلم عن القلب إلى ألف دون أن يذكر الهمز، وقد ذكر السمين الحلبي قول أبي حاتم متفقًا مع مايراه أبو جعفر، قال: ((قال أبو حاتم: قلب الحسن الياء ألفًا، كما في لغة بني الحارث، يقولون: علاك، وإلاك، ثم همز على لغة من قال في " العالم ": العألم)) (٣٠٣).

ويعلل الفراء قراءة الحسن بقوله: ((ولعل الحسن ذهب إلى طبيعته وفصاحته فهمزها؛ لأنها تضارع " درأت الحدّ " وشبهه. وربما غلطت العرب في الحرف إذا ضارعه آخر من الهمز فيهمزون غير المهموز، سمعت امرأة من طيء تثول: رثأت زوجي بأبيات))(٣٠٤).

وأولى هذه الأوجه الوجه الأول، وهو يتفق مع معنى الآية، أما الوجه الثاني فإنه جمع بين لغتين، وهذا فيه ضعف؛ لعدم وجود الدليل عليه، وأما الثالث فإنه يؤدي إلى اختلاف في معنى القراءة على قراءة الجمهور { أَدْرَاكم }.

المسْأَلَةُ الثَّالِثَةُ: حَذْفُ الأَلِـفِ

قال أبو جعفر: ((فأما { وَنادى نُوحٌ ابْنَهَ وَكانَ }(٣٠٥) فقراءة شاذّة. وزعم أبو حاتم أنها تجوز على أنه يريد " ابنها " ثم يحذف الألف كما تقول: ابنهُ فتحذف الواو.

---

(٣٠٣) انظر: الدر المصون ١٦٤/٦.

(٣٠٤) معاني القرآن ٤٥٩/١.

(٣٠٥) سورة هود، آية: ٤٢. والقراءة بهاء مفتوحة دون ألف لـ { ابنهَ }، وهي قراءة علي بن أبي طالب، وعروة بن الزبير، وأبي جعفر محمد بن علي. انظر: المحتسب ٣٢٢/١، وشواذ القراءات للكرماني ص ٢٣٥. وقرأ أبو جعفر محمد بن علي، بالضم والاختلاس من غير إشباع. وقرأ بن أبي ليلى والسدي { ونادى نوح ابناه }.

قال أبو جعفر: هذا الذي قاله أبو حاتم لا يجوز على مذهب سيبويه؛ لأن الألف خفيفة[٣٠٦]، فلا يجوز حذفها والواو ثقيلة يجوز حذفها)) [٣٠٧].

حكم أبو جعفر النحاس على قراءة من قرأ { ابْنَهَ } بفتح الهاء، بالشذوذ، إلا أن أباحاتم يرى أن لها وجهًا يجوّزها، وهو أنه أراد { ابنها } ثم حذف الألف، وقد خالفه أبوجعفر في حكايته رأي سيبويه.

والصحيح ماذهب إليه أبوحاتم، ولتوجيهه مايؤيده ويقويه، من ذلك:

أولاً: ماروى عن عروة أنه قرأ { ونَادى نوح ابنها }[٣٠٨]، ونسبت إلى علي بن أبي طالب [٣٠٩].

ثانيًا: أنه حذف الألف تخفيفًا، كقراءة من قرأ { يا أَبَتَ }[٣١٠] بفتح التاء[٣١١].

ثالثًا: أنها لغة من لغات العرب، وبه قال ابن عطية [٣١٢]. واستدل بعدد من الشواهد على ذلك، ومن ذلك قول الشاعر:

إمّا تَقُودُ بِهَا شَاةٌ فَتَأكُلُها أوْ أنْ تَبِيْعَهَ في بعضِ الأَرَاكيبِ[٣١٣]

=انظر: القراءات الشاذة لابن خالويه ص ٦٠. وقراءة العامة بوصل هاء الكناية بواو، وهي اللغة الفصيحة الفاشية. انظر: الدر المصون ٣٢٨/٦.

(٣٠٦) انظر: الكتاب ١٨٨/٤. قال سيبيويه: ((الفتح أخف عليهم والألف، فمن ثمّ لم تحذف الألف إلا أن يضطر شاعر، فيشبهها بالياء؛ لأنها أختها)).

(٣٠٧) إعراب القرآن ٢٨٤/٢.

(٣٠٨) انظر: المحتسب ٣٢٢/١.

(٣٠٩) انظر: الدر المصون ٣٢٩/٦.

(٣١٠) سورة يوسف، آية: ٤.

(٣١١) هي قراءة ابن عامر وأبي جعفر. انظر: حجة القراءات ص ٢٥٣، والمبسوط ص ٢٤٤، والكشف ٣/٢.

(٣١٢) انظر: المحرر الوجيز ١٧٣/٣.

يريد: تبيعها، فحذف الألف.

ويرى السمين الحلبي أن هذا لا يقاس عليه، وأن تخطئة أبي جعفر فيها نظر، يقول: ((الظاهر عدم اقتياسه. وقد خطّأ النحاس أباحاتم في حذف هذه الألف، وفيه نظر)) (٣١٤).

المسْأَلَةُ الرَّابِعَةُ: تَخْفِيْفُ هَمْزَةِ " الخَبء "

قال أبو جعفر النّحاس: ((وحكى أبو حاتم أن عكرمة قرأ { الذي يُخْرِجُ الخَبَا فِي السَّمَواتِ والأَرْضِ }(٣١٥)، بألف غير مهموزة، وزعم أن هذا لا يجوز في العربية، واعتل بأنه إن خفف الهمزة ألقى حركتها على الباء وحذفها، فقال: الخبَ في السموات، وأنه إن حول الهمزة قال: الخبي، بإسكان الباء وبعدها ياء.

قال أبو جعفر: قوله: لا يجوز " الخبا " وسمعت علي بن سليمان، يقول: سمعت محمد بن يزيد يقول: كان دون أصحابه في النحو، ولم يلحق بهم، يعني أبا حاتم، إلا أنه إذا خرج من بلده لم يلق أعلم منه)) (٣١٦).

يتعقب أبو جعفر النحاس أبا حاتم، في اعتراض أبي حاتم على قراءة عكرمة {الخَبَا } ، إذ يرى عدم جوازها في العربية، لأن الكلمة المهموزة الآخر إن كان ماقبلها

=(٣١٣) لم أقف على قائله. وهو في: سر صناعة الإعراب ٧٢٧/٢، وضرائر الشعر ص ١٢٥، ورصف المباني ص ١٠٩، والدر المصون ٣٢٩/٦، ولسان العرب ٤١٤/١ (ركب).

(٣١٤) الدر المصون ٣٣٠/٦.

(٣١٥) سورة النمل، آية: ٢٥. وقرأ بها أيضًا مالك بن دينار، وابن مسعود. انظر: القراءات الشاذة لابن خالويه ص ١٠٩، وشواذ القراءات للكرماني ص ٣٥٩.

(٣١٦) إعراب القرآن ٢٠٧/٣.

حرفًا صحيحًا ساكنًا فإن الهمزة تخفف بأن تحذف وتلقى حركتها على الساكن قبلها، نحو: العبْء، والخبْء [٣١٧].

ويمكن تخريج تلك القراءة على أنها على لغة من يقول في الوقف: هذا الخبو، ومررت بالخبي [٣١٨]. وقد أجاز الكسائي والفراء أن يقال في الكمأة، والمرأة: الكمَاة، والمرَاة، فيبدلون الهمزة ألفًا، ويفتح ماقبلها، ويريان هذا مطردًا، ويقيسان عليه [٣١٩]. وهو عند سيبويه [٣٢٠] والبصريين غير مطرد [٣٢١].

المسْأَلَةُ الخَامِسَةُ: الإدْغَامُ وَالإشْمَامُ فِي قَوْلِهِ تَعَالى: { مَالَكَ لاَ تَأْمَنَّا } [٣٢٢]

قال أبو جعفر النّحاس: ((قال أبو حاتم: لو كان إدغامًا صحيحًا ما أشمّ أبدًا. وهذا أيضًا عند النحويين غلط؛ لأن الإشمام إنما هو بعد الإدغام، إنما يدلّ به على أن الفعل كان مرفوعًا، و " تأمننا " على الأصل)) [٣٢٣].

اختلف القراء في قراءة { لا تأْمنّا }:

فقرأ السبعة كلهم بإشمام النون الساكنة الضم بعد الإدغام، وقبل استكمال التشديد [٣٢٤]. والإشمام هو عبارة عن ضم الشفتين إشارة إلى حركة الفعل مع الإدغام الصريح.

وقرأ أبوجعفر بالإدغام الصريح من غير إشمام [٣٢٥].

=(٣١٧) انظر: المقتصد في شرح التكلمة ٣٢٢/١.

(٣١٨) انظر: الكتاب ١٧٨/٤.

(٣١٩) انظر: شرح الكتاب للسيرافي ٨٤/١٤.

(٣٢٠) انظر: الكتاب ٥٤٥/٣.

(٣٢١) انظر: شرح الكتاب للسيرافي ٨٤/١٤، وشرح المفصل ١١١/٩.

(٣٢٢) سورة يوسف، آية: ١١.

(٣٢٣) إعراب القرآن ٣١٦/٢.

(٣٢٤) انظر: السبعة ص ٣٤٥، والحجة للقراء السبعة ٤٠٢/٤، والتبصرة ص ٥٤٥.

وقرأ الحسن بإظهار النونين، وذلك مبالغة في إعراب الفعل، والمحافظة على حركة الإعراب [٣٢٦].

وقرأ ابن هرمز " لا تأمُنّا " بضم الميم، نقل حركة النون الأولى عند إرادة إدغامها بعد سلب الميم حركتها [٣٢٧].

ووجه الخلاف بين النحاس وأبي حاتم أن أبا حاتم يرى أن الإشمام لا يكون مع الإدغام الصريح، بخلاف النحاس الذي يرى أن الإشمام هو مرحلة بعد الإدغام، والصواب ماقاله، وهوقول الجمهور[٣٢٨]؛ لأن الإشارة إلى الضمة في حال الإشمام تكون بعد الإدغام أو قبل كماله [٣٢٩].

المسْأَلَةُ السَّادِسَةُ: إِدْغامُ الوَاوَينِ إذا كَانَ بَيْنَهُمَا فَاصِلٌ

قال أبو جعفر النّحاس: ((وحكى أبو حاتم: أنّ أبا عمرو وعيسى وطلحة قرأوا { إنّهُ هُوَ التَّواب }[٣٣٠]، مدغمًا، وأنّ ذلك لا يجوز؛ لأن بين الهاءين واوًا في اللفظ، لا في الخط.

قال أبو جعفر: أجاز سيبويه أن تحذف هذه الواو، وأنشد:

لَهُ زَجَلٌ كَأَنَّهُ صَوتُ حَادٍ إِذَا طَلَبَ الوَسِيقَةَ أَوْ زَمِيرُ [٣٣١]

---

(٣٢٥) انظر: المستير ٢١٣/٢.

(٣٢٦) انظر: الفريد في إعراب القرآن المجيد ٣٤/٣، والدر المصون ٤٤٨/٦.

(٣٢٧) انظر: الدر المصون ٤٤٨/٦.

(٣٢٨) انظر: الفريد في إعراب القرآن المجيد ٣٤/٣.

(٣٢٩) انظر: الدر المصون ٤٤٨/٦.

(٣٣٠) سورة البقرة، آية: ٣٧. وانظر إلى القراءة: الدر المصون ٢٩٦/١.

(٣٣١) البيت للشماخ، في ديوانه ص ١٥٥. وهو في: الكتاب ٣٠/١، والمقتضب ٢٦٧/١، والخصائص ٣٧١/١، وشرح أبيات الكتاب ٤٣٧/١، وتمهيد القواعد ٤٧٩/١، وخزانة الأدب ٣٨٨/٢، ٢٧٠/٥. والوسيقة: الإبل التي تطرد، وتؤخذ من أصحابها، فحاديها يسرع بها لئلا تلحق. والزمير: الزمْر.

فعلى هذا يجوز الإدغام)) [٣٣٢].

اعترض أبو حاتم على قراءة أبي عمرو، وعيسى، وطلحة، حيث أدغموا هاء " إنّهُ " في هاء " هو "، معللا ذلك بأن بين المثلين ما يمنع من الإدغام، وهو الواو، التي تنطق لفظًا، ولا تكتب خطًّا.

وقد أجيب عن هذا الاعتراض – وهو ماذهب إليه أبو جعفر النحاس – بأن الواو صلة زائدة لا يعتدّ بها، بدليل قول الشاعر:

لَهُ زَجَلٌ كَأَنَّهُ صَوتُ حَادٍ إذَا طَلَبَ الوَسِيقَةَ أوْ زَمِيرُ

إذ أن الشاعر لم يطل الضمة التي على ضمير الغائب في " كأنه " حتى ينشأ عنها واو، بل اختلس الضمة اختلاسًا.

ومثله قول الشاعر:

أو مُعْبَرُ الظّهرِ يُنْبِي عَنْ وَلِيَّتِهِ ما حَجَّ رَبَّهُ في الدُّنْيَا وَلا اعْتَمَرا[٣٣٣]

حيث اختلس الضمة في " ربّه " اختلاسًا، ولم يشبع الضمة، حتى ينشأ عنها الواو.

واختلاس الضمة بعد هاء الضمير ضرورة عند الجمهور، جائز عند بني عقيل وبني كلاب[٣٣٤].

وإنما كان استدلال سيبويه بالبيت الذي أورده أبو جعفر فيما باب مايحتمل من الضرورة، وإلا فرأي سيبويه أن الإتمام عربي، وهو الأجود، يقول: ((وقد يحذف

---

(٣٣٢) إعراب القرآن ٢١٥/١.

(٣٣٣) البيت لرجل من باهلة. انظر: الكتاب ٣٠/١، والمقتضب ٣٨/١، وشرح الكتاب للسيرافي ١٥٩/٢، وشرح أبيات الكتاب ٤٣٣/١، والإنصاف ٥١٦/٢، وخزانة الأدب ٢٦٩/٥. والمعبر من الإبل: الذي يترك وبره عليه لا يجزّ سنين. والوليّة: البرذعة التي تقع على ظهره. ينبي: يرفع.

(٣٣٤) انظر: تمهيد القواعد ٤٧٩/١.

بعض العرب الحرف الذي بعد الهاء إذا كان ما قبل الهاء ساكنًا ؛ لأنهم كرهوا حرفين ساكنين، بينهما حرف خفيّ نحو الألف، فكما كرهوا التقاء الساكنين في " أين " ونحوهما، كرهوا أن لا يكون بينهما حرف قوي، وذلك قول بعضهم: مِنْهُ يا فتى، وأصابتْهُ جائعة، والإتمام أجود؛ لأن هذا الساكن ليس بحرف لين، والهاء حرف متحرك. فإن كان الحرف الذي قبل الهاء متحركًا فالإثبات ليس إلا)) (٣٣٥).

والراجح ما اختاره أبو جعفر النحاس، ولا وجه لتلحين أبي حاتم، ولا سيما أن له وجهًا في العربية.

الفَصْلُ الثَّانِي: تَعَقُّبَاتُ النَّحْاسِ لأَبِي حَاتِم
دِرَاسَةٌ مَنْهَجِيَّةٌ
المبْحَثُ الأَوَّلُ: أَسَالِيْبُهُ فِي تَعَقُّبَاتِهِ

تنوعت أساليب أبي جعفر النحاس في تعقبه على أبي حاتم السجستاني، وقد أخذ أكثر من نمط، فمرة يستعمل العبارة القوية الشديدة، وأخرى أقل شدة، وثالثة يكون بحكاية أقوال أخرى للتعبير عن عدم موافقته لأبي حاتم، ويمكن الحديث عن هذا بصورة أكثر تفصيلاً على النحو الآتي:

(٣٣٥) الكتاب ٤/١٩٠.

أولا: أسلوب التغليط

وهو الحكم بالغلط على قول أبي حاتم في رأيه بالمسألة، وقد استعمله في أكثر من صورة:

الأولى: الاكتفاء بالتغليط، من ذلك قوله في المسألة النحوية الثانية: ((قال أبو جعفر: هذا القول غلط؛ لأنّ " عزيرًا " اسم عربيّ مشتق)). وقوله في المسألة النحوية العشرين: ((قال أبو حاتم: " زكَريَّ " بلا صرف؛ لأنه أعجمي. وهذا غلط؛ لأن ما كانت فيه ياء مثل هذه انصرف)).

وقوله في المسألة النحوية الحادية والعشرين: ((قال أبو حاتم: [ثمود] لم ينصرف؛ لأنه أعجميّ. وهذا غلط؛ لأنه مشتق من الثَمَد)). ويقول في المسألة الصرفية الثانية: ((وقال أبو حاتم: يريد الحسن: فما أحسب " ولا أدريتكم به " فأبدل من الياء ألفًا على لغة بني الحارث بن كعب، لأنهم يبدلون من الياء ألفًا إذا انفتح ما قبلها، مثل: { إنْ هَذانِ لسَاحِرَان }. قال أبو جعفر: هذا غلط؛ لأن الرواية عن الحسن..)).

الثانية: وصف الغلط بالبيّن؛ للتعبير عن شدته، ومن ذلك قوله في المسألة النحوية العاشرة: ((وقال أبو حاتم: التقدير: قتلَ أصحابُ الأخدود والسماء ذات البروج. قال أبو جعفر: وهذا غلط بيّن)). وقوله في المسألة النحوية السادسة عشرة: ((وقال أبو جعفر: هذا الذي قاله أبو حاتم في قبح هذا، غلط بيّن)).

الثالثة: حكاية تغليط النحويين للقول الذي ذهب إليه أبو حاتم، ومن ذلك قوله في المسألة النحوية السابعة عشرة: ((وزعم أبو حاتم: أن الخفض على قرب الجوار. قال أبو جعفر: والجوار لا يقع في القرآن ولا في كلام العرب. وهو عند رؤساء النحويين غلط)). وقوله في المسألة الصرفية الخامسة: ((قال أبو حاتم: لو كان إدغامًا صحيحًا ما أشمّ أبدًا. وهذا أيضًا عند النحويين غلط)).

ثانيًا: أسلوب التخطئة

وهو أن يحكم أبو جعفر النحاس على قول أبي حاتم بالخطأ، وقد كان لهذا الأسلوب صورتان:

الأولى: الحكم بخطأ قول أبي حاتم، ومن ذلك قوله في المسألة النحوية الحادية عشرة: ((قال أبو حاتم: وسمعت يعقوب يَذْكُر { كَدَأَبِ } ، بفتح الهمزة وقال لي، وأنا غُليّم: على أي شيء يجوز " كَدَأَبِ " ؟ فقلت: أظنّه من: دَئِبَ يَدْأَبُ دَأَبًا، فَقَبِلَ ذلك منّي، وتعجّب من جودة تقديري على صغري، ولا أدري: أيقال ذلك أم لا ؟ قال أبو جعفر: هذا القول خطأ)).

الثانية: حكاية تخطئة النحويين لقول أبي حاتم، ومن ذلك قوله في المسألة النحوية الرابعة عشرة: ((وأجاز أبو حاتم { فَإِنَّهُ آثِمٌ قَلْبُهُ }[٣٣٦] قال: كما تقول: هو آثم قلب الإثم. قال: ومثله: أنت عربيّ قلبًا. قال: أبو جعفر: وقد خطّئ أبو حاتم في هذا؛ لأن " قلبه " معرفة ولا يجوز ما قال في المعرفة، لا يقال: أنت عربيّ قلبه)).

ثالثا: أسلوب النفيّ

وقد يلجأ أبو جعفر النحاس إلى أسلوب أكثر هدوءًا، وهو ما يشبه الإجابة عن تلك الافتراضات التي افترضها أبو حاتم حول قضية ما، أو الرد عليه بأسلوب الحجة العلمية، دون أن يغلّط أو يخطّئ، ومن ذلك قوله في المسألة النحوية الأولى: ((وردّ أبو حاتم على من قرأ { اللّيسع } وقال: لا يوجد لَيْسَع. قال أبو جعفر: وهذا الردّ لا يلزم)).

---

(٣٣٦) سورة الأنعام، آية: ٨٦.

وقوله في المسألة النحوية الثانية والعشرين: ((حكى أبو حاتم عن الأخفش قال: من قرأ في الزّمر { أَمَنْ هُوَ }[٣٣٧]، بالتخفيف فقراءته ضعيفة؛ لأنه استفهام ليس معه خبر. قال أبو جعفر: هذا لا يلزم)).

رابعًا: أسلوب ذكر أقوال العلماء

يسلك أبو جعفر في تعقيباته أحيانًا على أبي حاتم أسلوبًا يعتمد على سرد قول أحد العلماء المشهورين؛ ليبيّن عدم موافقته لأبي حاتم، ومن ذلك قوله في المسألة النحوية الثانية عشرة: ((قال أبو جعفر: القراءة بـ " دفاع " حسنة جيدة، وفيها قولان: قال أبو حاتم: دافع ودفع واحد، يذهب إلى أنه مثل طارقت النعل. وأجود من هذا، وهو مذهب سيبويه، لأن سيبويه)). وقوله في المسألة الصرفية الثالثة: ((قال أبو جعفر: هذا الذي قاله أبو حاتم لا يجوز على مذهب سيبويه؛ لأن الألف خفيفة، فلا يجوز حذفها والواو ثقيلة يجوز حذفها)). وقوله في المسالة الصرفية السادسة: ((وحكى أبو حاتم: أنّ أبا عمرو وعيسى وطلحة قرأوا { إنّهُ هُوَ التَّواب }[٣٣٨]، مدغمًا، وأنّ ذلك لا يجوز؛ لأن بين الهاءين واوًا في اللفظ، لا في الخط. قال أبو جعفر: أجاز سيبويه أن تحذف هذه الواو)).

---

(٣٣٧) سورة الزمر، آية: ٩.

(٣٣٨) سورة البقرة، آية: ٣٧. وانظر إلى القراءة: الدر المصون ٢٩٦/١.

المبْحَثُ الثَّاني: مَصَادِرُ أبي جَعْفَر في تَعْقُّبَاتِهِ

تنوّعت مصادر أبي جعفر النحاس في تعقباته لأبي حاتم، وقد جاءت على النحو الآتي:

أوَّلاً: التلقي من العلماء سماعًا أوقراءة عليهم:

إن أبا جعفر في تعقباته يلجأ في بعض منها إلى حكاية بعض ما سمعه من أشياخه؛ للرد على أبي حاتم، أو إضعاف قوله، من ذلك قوله في المسألة النحوية الثانية عشرة: ((قال أبو حاتم: دافع ودفع واحد، يذهب إلى أنه مثل طارقت النعل. وأجود من هذا، وهو مذهب سيبويه، لأن سيبويه قال: وعلى ذلك: دفعت الناس بعضهم ببعض، ثم قال: ومثل ذلك { وَلَولا دِفَاعُ اللهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ }. قال أبو جعفر: هكذا قرأت على أبي إسحاق في كتاب سيبويه، أن يكون " دفاع " مصدر " دفع " كما تقول: حسبت الشيء حسابا، ولقيته لقاء، وهذا أحسن، فيكون " دفاع ودفع " مصدرين لدفع)).

ثانيًا: الاطلاع والقراءة في كتب العلماء:

يعتمد أبو جعفر هذا الأسلوب في التعقّب على أبي حاتم، وذلك لإيضاح مدى التقصى لديه في المسألة قبل الحكم على ماذكره أبو حاتم، وهو على صورتين:

الأولى: نفي القول الذي حكاه أبو حاتم عن أحد العلماء، بأنه قد استقرأ كتب العالم نفسه، ولم يكن لما ذكره أبو حاتم حقيقة، ومن ذلك قوله في المسألة النحوية الرابعة: ((حكى أبو حاتم عن الأخفش: " أنّ " بالفتح على البدل من آية، ورده أبو حاتم وزعم أنه لا وجه له قال: لأن الآية العلامة التي لم يكونوا رأوها، فكيف يكون قولا.

قال أبو جعفر: ليس هكذا روى من يضبط عن الأخفش، ولا كذا في كتبه والرواية عنه الصحيحة أنه قال: وحكى بعضهم " أنّ الله " بفتح " أن " على معنى: وجئتكم بأن الله ربّي وربّكم وهذا قول حسن)).

ويقول في المسألة النحوية الثامنة: ((قال أبو حاتم: ذكر قوم { إِنَّ ابْنَكَ سُرِّقَ } قالوا: معناه: رُمِيَ بالسّرق، كما يقال: ظُلِمَ فُلانٌ وخُوِّنَ، قال: ولم أسمع له إسنادًا.

قال أبو جعفر: ليس نفيه السماع بحجّة على من سمع، وقد روى هذا الحرف غير واحد منهم محمد بن سعدان النحوي في كتابه "كتاب القراءات"، وهو ثقة مأمون، وذكر أنها قراءة ابن عباس)).

الثانية: النقل من كتب العلماء:

ينقل أبو جعفر من بعض كتب العلماء؛ لتأييد الرأي الذي ذهب إليه في تعقّبه على أبي حاتم، ككتاب معاني القرآن وإعرابه لشيخه الزجاج، أو كتاب المصادر للفراء، ومن ذلك قوله في المسألة النحوية الحادية عشرة: ((قال أبو جعفر: هذا القول خطأ لا يقال البتّة: دَئِبَ، وإنما يقال: دَأَبَ يَدْأَبُ، دؤوبًا ودَأبا، هكذا حكى النحويون منهم الفراء، حكى في كتاب المصادر كما قال:

كَدَأْبِكَ مِنْ أُمِّ الحُوَيْرِثِ قَبْلَهَا وَجَارَتُها أُمُّ الرَّبَابِ بِمَأْسَلِ)).

ويقول في المسألة النحوية الثامنة: ((قال أبو إسحاق: وقرئ { إنّ ابْنَكَ سُرِّقَ } وهو يحتمل معنيين: أحدهما: علم منه السّرق، والآخر: اتّهم بالسرق)). وهذا مما نقله من كتاب معاني القرآن وإعرابه.

المبْحَثُ الثَّالِثُ: الأُسُسُ التي اعْتَمَدَ عَلَيْهَا فِي تَعْقُّبَاتِهِ

أولاً: الاستدلال بالأدلة النقلية

يعتمد أبو جعفر في التعقيبات الدليل النقليّ أساسًا في ردّ ما يقوله أبو حاتم السجستاني من أقوال، وقد تنوعت هذه الأدلة على النحو الآتي:

الأول: القرآن الكريم، وقراءاته:

ومن ذلك إثباته أن " عزيرًا " اسم عربي، فقد قال في المسألة النحوية الثانية: ((قال أبو جعفر: هذا القول غلط؛ لأنّ " عزيرًا " اسم عربيّ مشتق، قال الله جلّ وعزّ: { وَتُعَزِّرُوهُ وَتُوَقِّرُوهُ }[٣٣٩]، ولو كان عجميًا، لانصرف؛ لأنه على ثلاثة أحرف في الأصل، ، ثم زيدت عليه ياء التصغير، وقد قرأ القراء من الأئمة في القراءة واللغة {عُزَيْرٌ} منوّنًا)).

وقوله في المسألة النحوية السادسة عشرة: ((وقال أبو جعفر: هذا الذي قاله أبو حاتم في قبح هذا، غلط بيّن. وقد قال الله جل وعزّ: { والمَلَكُ عَلَى أَرْجَائِهَا}[٣٤٠])).

الثاني: كلام العرب نثرًا وشعرًا

ومن ذلك قوله في المسألة النحوية السابعة: ((قال أبو جعفر: وهذا جائز صحيح، وهو محمول على المعنى؛ لأنّ المعنى واحدٌ، وهذا كثير في كلام العرب، يقال: اجتمعت أهل القيامة؛ لأن من كلامهم: اجتمعت اليمامة)). وقوله في المسألة النحوية الخامسة عشرة: ((قال أبو جعفر: وهذا مردود من كلام أبي حاتم. حكى النحويون: إن فعلت كذا وكذا فيها ونعمت، يريدون: ونعمت الخصلة)).

---

(٣٣٩) سورة الفتح، آية: ٩.

(٣٤٠) سورة الحاقة، آية: ١٧.

ثالثًا: الأخذ باللغات الشاذة

وقد يرفض أبو جعفر قول أبي حاتم أو تخريجه ؛ لكونه أخذ بشذوذ اللغة، ومن ذلك قوله في المسألة النحوية التاسعة عشرة: ((وقال الأخفش وأبو حاتم: { يَا ابْنَ أُمِّ}[٣٤١]، كما يقول: يا غلامَ غلامِ أقبل. قال أبو جعفر: يا غلامَ غلامِ لغة شاذة ؛ لأن الثاني ليس بمنادى، فلا ينبغي أن تحذف منه الياء)).

رابعًا: مخالفة أبي حاتم الرواية الصحيحة

ومن ذلك قوله في المسألة الصرفية الثانية:((قال أبو جعفر: هذا غلط ؛ لأن الرواية عن الحسن { وَلا أَدْرَأْتُكُم بِهِ }بالهمز، وأبو حاتم تكلّم على أنه بغير همز. ويجوز أن يكون من " دَرَأْتُ " إذا دفعت، أي: ولا أمرتكم أن تدفعوا وتتركوا الكفر بالقرآن)).

خامسًا: مخالفة أبي حاتم الإجماع

يستدل أبو جعفر بالإجماع لرفض ماذهب إليه أبو حاتم، وقد جاء على صورتين:

الأولى: مخالفة الإجماع النحوي

ومن ذلك قوله في المسألة النحوية العاشرة: ((قال أبو جعفر: وهذا غلط بيّن، وقد أجمع النحويون على أنه لا يجوز: والله قام زيد، بمعنى: قام زيد والله. وأصل هذا في العربية أنّ القسم إذا ابتدئ به لم يجز أن يلغى ولا ينوى)).

---

(٣٤١) سورة الأعراف، آية: ١٥٠. ا.

الثانية: مخالفة ما أجمع عليه القراء

ومن ذلك قوله في المسألة النحوية الثانية والعشرين: ((قال أبو جعفر: هذا لا يلزم، وقد أجمعوا جميعًا على أن قرأوا: { أَفَمَنْ شَرَحَ اللهُ صَدْرَهُ للإِسْلامِ }[٣٤٢] وهو مثله)).

سادسًا: مخالفة النظير

ومن ذلك قوله في المسألة النحوية العشرين: : ((قال أبو حاتم: " زكَرِيَّ " بلا صرف؛ لأنه أعجمي. وهذا غلط؛ لأن ما كانت فيه ياء مثل هذه انصرف، ولم ينصرف " زكرياء " في المدّ والقصر؛ لأن فيه ألف تأنيث، والدليل على هذا أنه لا يُصرف في النكرة)).

سابعًا: اختلاف الرؤية بينهما في التوجيه والتأويل

ومن ذلك قوله في المسألة النحوية الثالثة: { وَباطِلٌ ما كانُوا يَعْمَلُونَ }[٣٤٣] وَباطِلٌ ابتداء ما كانُوا يَعْمَلُونَ خبره، وقال أبو حاتم: وحذف الهاء. قال أبو جعفر: وهذه لا يحتاج إلى حذف؛ لأنه بمعنى المصدر، أي: وباطل عمله)). وبقول في المسألة النحوية التاسعة: ((اختلف النحويون في موضع الهاء والميم. فقال جلهم: أبو عمرو بن العلاء والكسائي والأخفش وغيرهم: موضع الهاء والميم موضع نصب، وهو مذهب سيبويه.. وقال عيسى بن عمر: الهاء والميم في موضع رفع. وعبر عنه أبو حاتم بأن المعنى عنده: هم إذا كالوا أو وزنوا يخسرون... قال أبو جعفر: والصواب أن الهاء والميم في موضع نصب)).

---

(٣٤٢) سورة الزمر، آية: ٢٢.

(٣٤٣) سورة هود، آية: ١٦.

ثامنًا: مخالفة رأي البصريين

يرفض أبو جعفر رأي أبي حاتم ؛ لعدم موافقته رأي البصريين، من ذلك مسالة مجيء التمييز معرفة، يقول: ((وأجاز أبو حاتم { فَإِنَّهُ آثِمٌ قَلْبُهُ }[٣٤٤] قال: كما تقول: هو آثم قلب الإثم. قال: ومثله: أنت عربيّ قلبًا. قال: أبو جعفر: وقد خطّئ أبو حاتم في هذا؛ لأن " قلبه " معرفة ولا يجوز ما قال في المعرفة، لا يقال: أنت عربيّ قلبه))[٣٤٥].

المبْحَثُ الرَّابِعُ: مَوْقِفهما من القِرَاءَاتِ القُرْآنِيَّةِ

كان للقراءات القرآنية أثر كبير في تعقب أبي جعفر النحاس لأبي حاتم، ولهذا كان إفرادها أمرًا ضروريًا، لما لها من الأثر الكبير في اختلاف العالمين، ولهذا يمكننا الحديث عن القراءات في تلك النصوص التي ورد تعقيب أبي جعفر فيها على النحو الآتي:

أوّلاً: موقف أبي حاتم من القراءات

لقد كان تعامل أبي حاتم مع القراءات القرآنية أكثر شدة، وأقوى أحكامًا عليها، ولذلك تعددت أحكامه على القراءات، وتنوعت صورها على النحو الآتي:

الأول: ردّ القراءة

يردّ أبو حاتم القراءة، معتمدًا على قواعد الصنعة النحوية، من ذلك قوله في المسألة النحوية الأولى: ((وردّ أبو حاتم على من قرأ { اللّيسع } وقال: لا يوجد لَيْسَع)). فهو يردّها بناء على أنه لا يوجد كلمة على صورة " لَيْسع ".

---

(٣٤٤) سورة البقرة، آية: ٢٨٣.

(٣٤٥) إعراب القرآن ١/٣٤٩-٣٥٠.

وقد يرى عدم وجاهة القراءة من حيث الصنعة فيردّها، من ذلك قوله في المسألة النحوية الخامسة عشرة: ((وأما قراءة الحسن [{ بِعَذَابٍ بِئسَ بما }][٣٤٦] فزعم أبو حاتم أنه لا وجه لها قال: لأنه لا يقال: مررت برجل بئس، حتى يقال: بئس الرجل وبئس رجلا)).

بل يرى عدم جواز القراءة بالقراءة أحيانًا، لمخالفتها قواعد العربية، كقوله في المسألة النحوية السادسة: ((قرأ أبو جعفر { إن كانت إلا صيحةٌ واحدةٌ }[٣٤٧]، بالرفع. قال أبو حاتم: ينبغي ألا يجوز؛ لأنه إنما يقال: ماجاءني إلا جاريتك)).

الثانية: عدم قبول القراءة؛ لعدم الإسناد

يرفض أبو حاتم القراءة؛ بناء على أنه لا يوجد إسناد صحيح للقراءة، يثبتها، ومن ذلك قوله في المسألة النحوية الثامنة: (({ يَا أَبَانَا إِنَّ ابْنَكَ سَرَقَ }[٣٤٨] قال أبو حاتم: ذكر قوم { إِنَّ ابْنَكَ سُرِّقَ } قالوا: معناه: رُمِيَ بالسّرق، كما يقال: ظُلِمَ فُلانٌ وخُوِّنَ، قال: ولم أسمع له إسنادًا)).

الثالثة: استبعاد القراءة بها

يعبر أبو حاتم عن رفضه للقراءة باستبعاد القراءة بها؛ وذلك بناء على أن القراءة بها يؤدي إلى وقوع المخالفة في قواعد الصنعة، ومن ذلك قوله في المسألة النحوية السابعة: ((واستبعد أبو حاتم أن يقرأ { إِنْ تَكُ مِثْقالُ حَبَّةٍ }[٣٤٩]بالرفع؛ لأن " مثقالاً " مذكّر، فلا يجوز عنده إلا بالياء)).

---

(٣٤٦) سورة الأعراف، آية: ١٦٥.

(٣٤٧) سورة يس، آية: ٢٩.

(٣٤٨) سورة يوسف، آية ٨١.

(٣٤٩) سورة لقمان، آية: ١٦.

الرابعة: إنكار القراءة

أنكر أبو حاتم إحدى القراءات، بناء على أن القراءة بها يؤدي إلى إخلال في المعنى، من ذلك قوله في المسألة النحوية الثامنة عشرة: : ((وقرأ محمد بن عبد الرحمن بن أبي ليلى والأعمش، وهو الصحيح من قراءة عاصم: { وَجَنَّاتٌ } بالرفع، وأنكر هذه القراءة أبو عبيد وأبو حاتم حتى قال أبو حاتم: هي محال لأن الجنات لا تكون من النخل)).

الخامسة: تلحين القراءة

وقد يلحن القراءة تبعًا لغيره من النحويين، من ذلك قوله في المسألة النحوية الخامسة: ((وقرأ حمزة { وَلا يَحْسَبَنَّ الذينَ كَفَرُوا سَبَقُوا }، فزعم جماعة من النحويين منهم أبو حاتم أنّ هذا لحن، لا تحلّ القراءة به، ولا يسمع لمن عرفَ الإعرابَ أو عرفه)). أو لكونها لا تجوز – برأيه – من حيث الصنعة النحوية، من ذلك قوله في المسألة النحوية السادسة عشرة: ((وقرأ طلحة ويحيى بن وثاب والأعمش وحمزة {وَأَرْسَلْنَا الرِّيحَ لَوَاقِحَ }[٣٥٠]، وهذا عند أبي حاتم لحن؛ لأن الريح واحدة، فلا تنعت بجمع. قال أبو حاتم: يقبح أن يقال: الريح لواقح)).

السادسة: تضعيف القراءة

ويبنى أبو حاتم حكم التضعيف؛ بناء على مايجب أن تكون عليه القراءة من موافقتها العربية، يقول في المسألة النحوية الثانية والعشرين: ((حكى أبو حاتم عن الأخفش قال: من قرأ في الزّمر { أَمَنْ هُوَ }[٣٥١]، بالتخفيف فقراءته ضعيفة؛ لأنه استفهام ليس معه خبر)).

---

(٣٥٠) سورة الحجر، آية: ٢٢.

(٣٥١) سورة الزمر، آية: ٩.

ثانياً: موقف أبي جعفر النحاس من القراءات

أمام الموقف السلبي من القراءات عند أبي حاتم فيما أورده عنه النحاس في كتابه إعراب القرآن، وماتعقبه فيه، نرى العكس تمامًا عند أبي جعفر، فكل قراءة وقف ضدها أبو حاتم انبرى عنها أبو جعفر موجِّها ومؤولاً، بل يرى أن أبا حاتم عنده تحامل شديد على القراءة مع جوازها، من ذلك قوله: ((قال أبو جعفر: وهذا تحامل شديد، وقد قال أبو حاتم أكثر من هذا، قال: لأنه لم يأت " ليحسبنّ " بمفعول، وهو يحتاج مفعولين. قال أبو جعفر: القراءة تجوز، ويكون المعنى: ولا يحسبن مَنْ خلفهم الذين كفروا سبقوا، فيكون الضمير يعود على ما تقدّم إلا أن القراءة بالتاء أبين)).

ويتعجب أبو جعفر من استبعاد القراءة بقراءة عند أبي حاتم مع أن لها توجيهًا صحيحًا، ولها مايؤيدها من كلام العرب، يقول: ((قال أبو جعفر: وهذا جائز صحيح، وهو محمول على المعنى؛ لأنّ المعنى واحدٌ، وهذا كثير في كلام العرب، يقال: اجتمعت أهل اليمامة؛ لأن من كلامهم: اجتمعت اليمامة)). ويقول في مسألة أخرى: ((قال أبو جعفر: وهذا مردود من كلام أبي حاتم. حكى النحويون: إن فعلت كذا وكذا فيها ونعمت، يريدون: ونعمت الخصلة، فالتقدير على قراءة الحسن: بعذابٍ بئس العذاب وبعذاب بئس على فعل مثل حذر)).

ولا يرى مسوغًا لتضعيف القراءة إذا كانت لها أكثر من وجه حسن في العربية، يقول: ((حكى أبو حاتم عن الأخفش قال: من قرأ في الزّمر { أَمَنْ هُوَ }[٣٥٢]، بالتخفيف، فقراءته ضعيفة؛ لأنه استفهام ليس معه خبر. قال أبو جعفر: هذا لا يلزم، وقد أجمعوا جميعًا على أن قرأوا: { أَفَمَنْ شَرَحَ اللهُ صَدْرَهُ للإِسْلامِ }[٣٥٣] وهو مثله.

---

(٣٥٢) سورة الزمر، آية: ٩.

(٣٥٣) سورة الزمر، آية: ٢٢.

وفي القراءة بالتخفيف وجهان حسنان في العربية، وليس في القراءة الأخرى إلا وجه واحد)).

ولم يقف عند التوجيه والتأويل لما أورده بل استدل بها، يقول: ((قال أبو حاتم: [ثمود] لم ينصرف؛ لأنه أعجميّ. وهذا غلط؛ لأنه مشتق من الثَمَد، وقد قرأ الفراء: { ألا إنّ ثَمُودًا كَفَرُوا رَبّهُم }[٣٥٤]، على أنه اسم للحيّ، وقرأ يحيى بن وثّاب { وَإِلَى ثَمُودٍ أَخَاهُم صَالِحًا }[٣٥٥] بالصرف)).

المبْحَثُ الخَامِسُ: مَوْقِفُ النَّحْاسِ مِنْ أَبِي حَاتِمٍ

إنّ هذه التعقبات – برأيي – انطلقت من تصورات وتأثيرات، حملها النحاس حول أبي حاتم، ولهذا كان تعقبه لأبي حاتم يتسم بالقسوة؛ لأن نظرة النحاس لأبي حاتم تنطلق من عدد من الأقوال التي قيلت بأبي حاتم، ومنها:

أولها: ضعف مصادر التلقي عند أبي حاتم

يقول أبو جعفر: ((وحكى أبو حاتم أن عِصْمَة روى عن هارون قراءة أهل الشام، وأحمد بن حنبل يقول: إنّ عِصْمَة هذا ضعيف. وأبو حاتم كثير الرواية عنه))[٣٥٦]. ويقول في موطن آخر: ((ولو لم يكن فيها[٣٥٧] إلا أن أحمد بن حنبل، وهو إمام المسلمين في وقته، قال: لا تكتبوا ما يحكيه عِصمةُ الذي يروي القراءات. وقد أُولِع أبو حاتم السجستاني بذكر ما يرويه عِصْمَةُ هذا)) [٣٥٨].

---

(٣٥٤) سورة هود، آية: ٦٨.

(٣٥٥) سورة الأعراف، آية: ٧٣.

(٣٥٦) إعراب القرآن ٣/٢٦١.

(٣٥٧) يعني القراءة.

(٣٥٨) إعراب القرآن ٣/١٦٦.

ثانيها: الإيمان بضعف أبي حاتم نحويًّا

ويتمثل هذا فيما حكاه سماعًا عن علي بن سليمان، وهو دليل على قناعة أبي جعفر فيه، يقول: ((وسمعت علي بن سليمان، يقول: سمعت محمد بن يزيد يقول: كان دون أصحابه في النحو، ولم يلحق بهم، يعني أبا حاتم)) (٣٥٩).

ثالثها: التشكيك في روايته

ويتضح ذلك في الطعن بما يحكيه أبو حاتم عن غيره من العلماء، يقول: ((قال أبو جعفر: ليس هكذا روى من يضبط عن الأخفش، ولا كذا في كتبه والرواية عنه الصحيحة أنه قال: وحكى بعضهم " أنّ الله " بفتح " أن " على معنى: وجئتكم بأن الله ربّي وربّكم وهذا قول حسن)) (٣٦٠).

ويقول في مسألة أخرى: : ((قال أبو حاتم: قرأها ابن كثير بإسكان السين. قال أبو جعفر: المعروف عن قراءة ابن كثير { إِنَّمَا النَّسِيءُ زِيادَةٌ فِي الْكُفْرِ }(٣٦١)، على فعيل)) (٣٦٢).

إنّ هذه التصورات التي عند أبي جعفر جعلت قبول آراء أبي حاتم محل نظر، ولهذا طغت أساليب التخطئة، والتغليط، على أساليبه في التعقّب، بل نرى أنها جعلته أكثر تحاملاً على أقوال أبي حاتم، يدلّ على ذلك قوله: ((قال أبو جعفر: وهذا تحامل شديد، وقد قال أبو حاتم أكثر من هذا)) (٣٦٣).

---

(٣٥٩) إعراب القرآن ٢٠٧/٣.

(٣٦٠) إعراب القرآن ٣٨٠/١.

(٣٦١) سورة التوبة، آية: ٣٧.

(٣٦٢) إعراب القرآن ٢١٣/٢.

(٣٦٣) إعراب القرآن ١٩٢/٢.

الخَاتِمَةُ

الحمد لله، وبعد:

فإنّ أهم النتائج التي خلص لها هذا البحث ما يلي:

أولاً: أنّ أبا جعفر النحاس لم يكن موافقًا لأبي حاتم في معظم الآراء التي أوردها له في كتابه إعراب القرآن.

ثانيًا: أن الأساليب التي يستعملها أبو جعفر في تعقيباته، كانت تتسم بالألفاظ القوية، وهي الغالبة، فالحكم بالخطأ، والغلط، والغلط البيّن، والمردود، هي الكلمات المستعملة في بيان وجهة نظره حول أقوال أبي حاتم.

ثالثًا: أنّ أبا جعفر انطلق من تصورات قيلت عن أبي حاتم، ولهذا نجده يذكرها في أثناء الكتاب، كالتشكيك في روايته، وأن تلك الأقوال التي ينقلها عن العلماء لم ترو عنهم أو لها وجود في كتبهم، وأنه يعتمد على رواة شهد العلماء بضعفهم وعدم الوثوق بما يروونه.

رابعًا: أن المنطلقات التي ينطلق منها أبو جعفر في الرفض هي منطلقات بصرية، لذا نراه يستند إلى رأي سيبويه في بعض المسائل التي عقب فيها على أبي حاتم.

خامسًا: أن السماع له اليد الطولى في رفض آراء أبي حاتم، إذ إن كلام العرب نثرًا وشعرًا، هو المعتمد في إجازة الظواهر التي منعها أبو حاتم.

سادسًا: يعنى أبو جعفر في التعقّب بإيراد أقوال بعض العلماء، وذكر المصادر المسموعة والمقروءة؛ لتقوية القول وتأييده.

سابعًا: أن موقف أبي جعفر من القراءات، رغم أنه من البصريين، كان أكثر دفاعًا عن القراءات، ومحاولة إيجاد توجيه أو تأويل لها، بخلاف أبي حاتم الذي كان موقفه بتسم بالشدة في التعامل معها، حيث إن تلحين القراءة، أو إنكارها، أو الطعن

بإسنادها، أو عدم وجاهتها، أو مخالفتها لقواعد العربية هي المصطلحات المستعملة لديه في الحكم على القراءات، ولهذا وصف النحاس حكمه على إحدى القراءات بأنه " تحامل شديد ".

ثامنًا: أن أبا جعفر النحاس في تعقّباته شديد التحامل على أبي حاتم، وموقفه تجاه أقوال وآرائه ومروياته يتسم بالسلبية.

تاسعًا: أن تلك التعقّبات التي أوردها كان لها أثر فيمن جاء بعد أبي جعفر النحاس، فقد تناقلها العلماء من بعده، كمكي ابن أبي طالب في كتابه مشكل إعراب القرآن، والسمين الحلبي في كتابه الدر المصون في علوم الكتاب المكنون.

عاشرًا: أن أبا حاتم – رغم ما قيل عنه من أنه أحد شيوخ البصرة – لم يكن له مصنفات نحوية، توضّح الرؤية الكاملة حول مقدرته النحوية، التي نالت تشكيكًا لدى العلماء فيمن جاء بعده، والذي اتضح أثره في أبي جعفر النحاس، فتراثه اللغوي كان هو الأكثر طغيانًا في تصنيفه، ومانشر منه، وقد تناقل الدارسون نحو أبي حاتم من خلال كتب غيره من العلماء.

هذا وأسال الله العلي القدير أن يوفقنا لما فيه الخير والسداد، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المصادر والمراجع

[١] *الأزهية في علم الحروف*، لعلي الهروي، تح: عبدالمعين الملوحي، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، ١٤١٣ هـ، ١٩٩٣ م.

[٢] *إشارة التعيين في تراجم النحاة واللغويين*، لليماني، تح: عبدالمجيد دياب، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ط: الأولى، ١٤٠٦ هـ.

[٣] *إصلاح المنطق*، لابن السكيت، تح: أحمد محمد شاكر وعبدالسلام هارون، دار المعارف، مصر، ط: الرابعة.

[٤] *الأصول في النحو*، لأبي بكر محمد بن السراج، تح د: عبدالحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط: الثالثة، ١٤٠٨ هـ، ١٩٨٨ م.

[٥] *إعراب القراءات السبع وعللها*، لابن خالويه، تح: عبدالرحمن العثيمين، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط: الأولى، ١٤١٣ هـ.

[٦] *إعراب القراءات الشواذ*، لأبي البقاء العكبري، تح: محمد السيد عزوز، عالم الكتب، ط: الأولى، ١٤١٧ هـ.

[٧] *إعراب القرآن*، لأبي جعفر النحاس، تح: د. زهير زاهد، عالم الكتب، ومكتبة النهضة العربية، ط: الثالثة، ١٤٠٩ هـ.

[٨] *الإغفال*، لأبي علي الفارسي، تح: عبدالله إبراهيم، مركز جمعة الماجد، أبو ظبي، ١٤٢٤ هـ.

[٩] *أمالي ابن الشجري*، لهبة الله بن علي الحسني العلوي، تح د: محمود الطناحي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط: الأولى، ١٤١٣ هـ، ١٩٩٢ م.

[١٠] *إنباه الرواة على أنباه الرواة*، للقفطي، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط: الأولى، ١٤٠٦ هـ.

[١١] *أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك*، لابن هشام، تح: محمد محيي الدين عبدالحميد، المكتبة العصرية، بيروت.

[١٢] *إيضاح الشعر*، لأبي علي الفارسي، تح: د. حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، دار العلوم والثقافة، بيروت، ط: الأولى، ١٤٠٧ هـ.

[١٣] *الإيضاح في شرح المفصل*، لابن الحاجب، تح د: موسى بناي العليلي، مطبعة العاني، بغداد، ط: الأولى، ١٤٠٢ هـ.

[١٤] *البحر المحيط*، لأبي حيان الأندلسي، تح: عادل عبدالموجود وعلي معوض و د زكريا الشعرني وأحمد الجمل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط: الأولى، ١٤١٣ هـ.

[١٥] *البسيط في شرح الجمل*، لابن أبي الربيع الإشبيلي، تح د: عياد الثبيتي، دار الغرب، لبنان، ط: الأولى، ١٤٠٧ هـ، ١٩٨٦ م.

[١٦] *البغداديات*، لأبي علي الفارسي، تح: صلاح الدين السنكاوي، مطبعة العاني، بغداد، ط: الأولى، ١٩٨٣ م.

[١٧] *بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة*، للسيوطي، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت.

[١٨] *البلغة في تراجم أئمة النحو واللغة*، للفيروز آبادي، تح: محمد المصري، مركز المخطوطات وإحياء التراث بالكويت، ط: الأولى، ١٤٠٧ هـ.

[١٩] *التبصرة في القراءات السبع*، لمكي القيسي، تح د: محمد الندوي، الدار السلفية، الهند، ط: الثانية، ١٤٠٢ هـ.

[٢٠] *التبيان في إعراب القرآن*، لأبي البقاء العكبري، تح: علي محمد البجاوي، إحياء الكتب العربية، ١٩٧٦ م.

[٢١] *التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل*، لأبي حيان، تح د: حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، ج١ – ج ١٠.

[٢٢] *تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد*، لابن مالك، تح: محمد كامل بركات، وزارة الثقافة، مصر، ط: الأولى، ١٣٨٧ هـ، ١٩٦٣ م

[٢٣] *تعليق الفرائد على تسهيل الفوائد*، للدماميني، تح د: محمد المفدى، مطابع الفرزدق، ط: الأولى، ج ١، ٢ سنة ١٤٠٣ هـ، وج ٣، ٤ سنة ١٤٠٩ هـ، وج ٥، ٦ سنة ١٤١٥ هـ.

[٢٤] *التكملة*، لأبي علي الفارسي، تح: د كاظم المرجان، عالم الكتب ط: الثانية، ١٤١٩ هـ.

[٢٥] *تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد*، لناظر الجيش، تح: مجموعة من الباحثين، دار السلام، مصر، ط: الأولى، ١٤٢٨.

[٢٦] *تهذيب اللغة*، للأزهري، تحقيق مجموعة من العلماء.

[٢٧] *التيسير في القراءات السبع*، لأبي عمرو الداني، دار الكتاب العربي، بيروت، ط: الثانية، ١٤٠٤ هـ.

[٢٨] *الجمل في النحو*، للزجاجي، تح د: علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة، ودار الأمل، الأردن، ط: الرابعة، ١٤٠٨ هـ، ١٩٨٨ م.

[٢٩] *جمهرة اللغة*، لابن دريد، تح: رمزي البعلبكي، دار العلم للملايين، ١٩٨٧م.

[٣٠] *الجنى الداني في حروف المعاني*، للمرادي، تح د: فخر الدين قباوة، ومحمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط: الأولى، ١٤١٣ هـ، ١٩٩٢ م.

[٣١] *الحجة في القراءات السبع*، لابن خالويه، لـ د: عبدالعال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، ط: الخامسة، ١٤١٠ هـ، ١٩٩٠ م.

[٣٢] *حجة القراءات*، لابن زنجلة، تح: سعيد الأفغاني، مؤسسة الرسالة، ط: الخامسة، ١٤١٨ هـ.

[٣٣] *الحجة للقراء السبعة أئمة الأمصار بالحجاز والعراق والشام الذين ذكرهم أبو بكر بن مجاهد*، لأبي علي الفارسي، تح: بدر الدين قهوجي و بشير جويجاتي، دار المأمون، دمشق، بيروت، ط: الأولى، ١٤١٣ هـ، ١٩٩٢ م.

[٣٤] *خزانة الأدب ولب لسان العرب*، لعبدالقادر البغدادي، تح: عبدالسلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط: الثالثة، ١٤٠٩ هـ، ١٩٨٩ م.

[٣٥] *الخصائص*، لابن جني، تح: محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت.
[٣٦] *الدر المصون في علوم الكتاب المكنون*، للسمين الحلبي، تح: أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق.
[٣٧] *ديوان الأعشى الكبير*، تح: محمد محمد حسين، مؤسسة الرسالة، ط: السابعة، ١٤٠٣ هـ.
[٣٨] *ديوان الشماخ بن ضرار الذبياني*، تح: صلاح الدين الهادي، دار المعارف، مصر، ١٩٦٨م.
[٣٩] *رصف المباني في شرح حروف المعاني*، للمالقي، تح د: أحمد الخراط، دار القلم، دمشق، ط: الثانية، ١٤٠٥ هـ، ١٩٨٥ م.
[٤٠] *السبعة في القراءات*، لابن مجاهد، تح د: شوقي ضيف، دار المعارف، مصر، ط: الثانية، ١٩٨٠ م.
[٤١] *سر صناعة الإعراب*، لابن جني، تح د: حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، ط: الأولى، ١٤٠٥ هـ، ١٩٨٥ م.
[٤٢] *شرح أبيات المفصل والمتوسط*، لعلي الجرجاني، تح: عبدالحميد جاسم الكبيسي، دار البشائر الإسلامية، بيروت، ط: الأولى، ١٤٢١ هـ ٢٠٠٠ م.
[٤٣] *شرح التسهيل*، لابن مالك، تح د: عبدالرحمن السيد، ود: محمد بدوي المختون، هجر للطباعة، القاهرة، ط: الأولى، ١٤١٠ هـ، ١٩٩٠ م.
[٤٤] *شرح جمل الزجاجي*، لابن عصفور، تح د: صاحب أبو جناح، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بالعراق، ط: الأولى، ١٤٠٢ هـ، ١٩٨٢م.
[٤٥] *شرح الرضي على الكافية*، لرضي الدين الاستراباذي، تح: حسن الحفظي، ويحيى المصري، مطبوعات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

[٤٦] *شرح كتاب سيبويه*، لأبي سعيد السيرافي، مجموعة من المحققين، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

[٤٧] *شرح المفصل*، لابن يعيش، عالم الكتب، بيروت.

[٤٨] *شواذ القراءات للكرماني*، تح: شمران العجلي، دار البلاغ، بيروت، ط: الأولى.

[٤٩] *الصحاح*، للجوهري، تح: أحمد عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط: الأولى، ١٣٧٦ هـ.

[٥٠] *ضرائر الشعر*، لابن عصفور، تح: السيد إبراهيم محمد، دار الاندلس، ط: الثانية، ١٤٠٢ هـ.

[٥١] *طبقات المفسرين*، لشمس الدين محمد الداوودي، دار الكتب العلمية، ط: الأولى، ١٤٠٣ هـ.

[٥٢] *العين*، للخليل بن أحمد الفراهيدي، تح د: مهدي المخزومي ود إبراهيم السامرائي، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت، ط: الأولى، ١٤٠٨ هـ، ١٩٨٨ م.

[٥٣] *غاية النهاية في طبقات القراء*، للجزري، تح: برجستراسر، دار الكتب العلمية، ط: الثانية، ١٤٠٠ هـ.

[٥٤] *الفريد في إعراب القرآن المجيد*، للمنجب الهمداني، تح: فؤاد مخيمر، دار الثقافة، ط: الأولى.

[٥٥] *القراءات الشاذة لابن خالويه*، دار الكندي، الأردن، ٢٠٠٢ م.

[٥٦] *القراءات وعلل النحويين فيها المسمى علل القراءات*، لأبي منصور الأزهري، تح: نوال الحلوة، ط: الأولى، ١٤١٢ هـ.

[٥٧] *الكتاب*، لسيبويه، تح: عبدالسلام هارون، عالم الكتب، بيروت، ط: الثالثة، ١٤٠٣ هـ، ١٩٨٣ م.

[٥٨] *الكشاف*، للزمخشري، دار الريان، ط: الثالثة، ١٤٠٧ هـ.

[٥٩] *الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها*، لمكي بن أبي طالب، تح: محي الدين رمضان، مؤسسة الرسالة، ط: الثالثة، ١٤٠٤ هـ.

[٦٠] *كشف المشكلات وإيضاح المعضلات*، للباقولي، تح: د. محمد الدالي، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، ط: الأولى، ١٤١٥ هـ.

[٦١] *لسان العرب*، لابن منظور، دار صادر، بيروت، المكتبة التجارية، مكة المكرمة، ط: الأولى، ١٤١٠ هـ، ١٩٩٠ م.

[٦٢] *اللباب في علل البناء والإعراب للعكبري*، تح: غازي طليمات وعبدالإله نبهان، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط: الأولى، ١٩٩٥ م.

[٦٣] *المبسوط في القراءات العشر*، لأبي بكر أحمد بن الحسين الأصبهاني، تح: سبيع حمزة حاكمي، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، ط: الأولى، ١٤٠٧ هـ ١٩٨٦ م.

[٦٤] *مجمل اللغة*، لابن فارس، تح: زهير عبدالمحسن سلطان، مؤسسة الرسالة، ط: الأولى، ١٤٠٤ هـ.

[٦٥] *المجيد في إعراب القرآن المجيد*، للصفاقسي، سبع رسائل علمية لمجموعة من المحققين، في جامعة بغداد.

[٦٦] *المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها*، لابن جني، تح: على النجدي ناصف وآخرون، دار سزكين، ط: الثانية، ١٤٠٦ هـ.

[٦٧] *المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز*، لابن عطية، تح: المجلس العلمي بمكناس، ١٣٩٥ هـ.

[٦٨] *المخصص*، لابن سيده، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة.

[٦٩] *المساعد على تسهيل الفوائد*، لابن عقيل، تح د: محمد كامل بركات، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي بمكة الكرمة، دار الفكر، دمشق، ط: الأولى، ١٤٠٠ هـ، ١٩٨٠ م.

[٧٠] *المستنير في القراءات العشر*، لأبي طاهر البغدادي، تح: عمار الددو، دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث بدبي، ط: الأولى، ١٤٢٦ هـ.

[٧١] *مشكل إعراب القرآن*، لمكي بن أبي طالب، تح: حاتم الضامن، مؤسسة الرسالة، ط: الثانية، ١٤٠٥ هـ.

[٧٢] *معاني القرآن*، للأخفش الأوسط، تح د: فائز فارس، دار البشير، ودار الأمل، ط: الثانية، ١٤٠١ هـ، ١٩٨١ م.

[٧٣] *معاني القرآن*، للفراء، تح: محمد علي النجار وأحمد يوسف نجاتي، عالم الكتب، بيروت، ط: الثالثة، ١٤٠٣ هـ، ١٩٨٣ م.

[٧٤] *معاني القرآن وإعرابه*، للزجاج، تح: عبدالجليل شلبي، عالم الكتب، بيروت، ط: الأولى، ١٤٠٨ هـ.

[٧٥] *مغني اللبيب عن كتب الأعاريب*، لابن هشام الأنصاري، تح: محمد محي الدين عبدالحميد، المكتبة العصرية، بيروت، ط: الأولى، ١٤٠٧ هـ.

[٧٦] *المفضليات*، للمفضل الضبي، تح: أحمد شاكر، وعبدالسلام هارون، دار المعارف، ط: السادسة.

[٧٧] *المقتصد في شرح الإيضاح*، لعبدالقاهر الجرجاني، تح د: محمد كاظم المرجان، منشورات وزارة الثقافة والإعلام، العراق، ط: الأولى، ١٩٨٢ م.

[٧٨] *المقتضب*، للمبرد، تح: محمد عبدالخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت.

[٧٩] *المقرب*، لابن عصفور، تح: أحمد عبدالستار الجواري وعبدالله الجبوري، مطبعة العاني، بغداد، ط: الأولى، ١٣٩١ هـ.

[٨٠] *المعرب من الكلام الأعجمي على حروف المعجم*، للجواليقي، تح: ف. عبدالرحيم، دار القلم، دمشق، ط: الأولى، ١٤١٠ هـ.

[٨١] *الملخص في ضبط قوانين العربية*، لابن أبي الربيع الأندلسي، تح د: علي سلطان الحكمي، ط: الأولى، ١٤٠٥ هـ، ١٩٨٥ م.

[٨٢] *الموضح في وجوه القراءات وعللها*، لابن أبي مريم، تح: عمر الكبيسي، مطبوعات الجماعة الخيرية لتحفيظ القرآن الكريم بجدة، ط: الأولى، ١٤١٤ هـ.

[٨٣] *النشر في القراءات العشر*، لابن الجزري، خرج آياته: الشيخ زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت، ط: الثانية، ١٤٢٣ هـ ٢٠٠٢ م.

[٨٤] *النوادر في اللغة*، لأبي زيد الأنصاري، تح: د محمد عبدالقادر أحمد، دار الشروق، بيروت، ط: الأولى، ١٤٠١هـ ١٩٨١ م.

[٨٥] *همع الهوامع في شرح جمع الجوامع*، للسيوطي، تح د: عبدالعال سالم مكرم، دار البحوث العلمية، الكويت، ط: الأولى ١٣٩٩ هـ.

Al-Nahhas' Critique of AbiHatimAl-Sijistani's Interpretation of the Quran

Dr.ali ibraheem m. al-saud
Professor of Syntax and Morphology,
Department of Arabic Language and Literature,College of Arabic and Social Studies.
Email: saudbox@gmail.com

Abstract. This paper deals with Abu Jaafar Al-Nahhas's position towards Abu HatemSijistani in his book "The Interpetation of the Koran". His reflections were compiled and classified into two categories: the first: the grammatical issues and the second is the morphological issues. Each issue has been given a special title of its own. Then Abu Ja'far Al-Nahhas's text, that includes his critique of Abu Hatem, has been illustrated followed by a study of this critique from the viewpoint of other grammarians. Later, I stated my view in the matter in question.

Most of these stances and reflections have been strongly correlated with the Koranic readings, in terms of the accuracy of reading in some, and the search for justifications for their permissibility or not. Later, an examination the methodology of these critiques has been included, where Abu Jaafar'sstyle has been adopted.They have been numerous and included mistakes, errors, and even denial of the speech, depending on his special references that included the scholars of his time and his briefing of their works. All has been based on scientific grounds, most notably the evidence ofreports,narrations, and consensus, the conclusions reached by the Basris. Though thecritiques have been associated with the readings of the positions of two scholars, which were mostly mixed, Abu Hatem was more severe in dealing with some of the readings; he denied,refuted, and ruled out some of the readings. Abu HatemAl-Nahhas, on the other hand, was more inclined to accept the reading of it for the most part.

مجلة العلوم العربية والإنسانية
جامعة القصيم، المجلد (٧)، العدد (١)، ص ص ٨٣-١٣٨، (محرم ١٤٣٥هـ/ نوفمبر ٢٠١٣)

أثر البلاغة في الشواهد الشعرية عند النحاة

د. محمد بن عبد الرحمن آل خريف
كلية إدارة الأعمال بحوطة بني تميم، جامعة سلمان بن عبد العزيز

ملخص البحث. كتبت في بداية البحث عن اتجاهات العلماء في دراسة القرآن الكريم، فبعضها تعنى بالقراءات القرآنية، وبعضها تعنى بالأحكام الفقهية، كما أن منها الدراسة النحوية، ثم فصلت الكلام في اختلاف الدراسات النحوية، فمنها القائم على المنطق والفلسفة، ومنها المتصف بالزهد في دراسة النحو الأصيلة، كما ذكرت منها الدراسة القائمة على ربط النظم بعلم النحو، وكان عبد القاهر الجرجاني صاحب الدور الأبرز في هذه الدراسة.

ومن المعاني الناتجة من النظم معاني بلاغية، حرص القائل على ابرازها واعتمد النحويون عليها في التقعيد وإبداء الرأي، واخترت النصوص الشعرية التي تناولها النحويون بالنقد والدراسة، ونقلت آراءهم ومدى اهتمامهم بتلك المعاني في تأييد الرأي وتقوية الحكم.

ثم رتبت الأبيات الشعرية بناء على موضوعات ألفية ابن مالك، فأذكر البيت الشعري، ثم أبين موطن اختلاف النحويين في البيت، وبعد ذلك أوضح الدلالات البلاغية التي ساقت النحوي لاختيار رأي دون آخر، وغالباً ما أعتمد في ذلك على نقل كلامه نصّاً.

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين وبعد:

فإن العلماء عندما مضوا في دراسة القرآن الكريم وفقهه قد انقسموا طوائف متعددة، وكان كل طائفة تتجه اتجاهاً خاصّاً في دراسته:

فطائفة اتجهت إلى الاهتمام بطرق الأداء في قراءة القرآن الكريم، وهي طائفة القراء.

وطائفة ذهبت تدرس القرآن الكريم لتستخرج الأحكام التي تلزم لبناء المجتمع الإسلامي، وهي طائفة الفقهاء.

وثالثة راحت تعنى بإعراب نصوص القرآن، واتجهت اتجاهاً لغويّاً في بحثه مستعينة برواية اللغة، ثم توسعت في الدراسة، فتناولت علل الإعراب، وهي طائفة النحويين.

فالنحو إذن هو وليد التفكير في قراءة القرآن الكريم، يؤيد هذا أن أوائل الدارسين من النحويين كانوا من القراء أو من عنوا بالدراسات القرآنية، فمن البصريين: عبد الله بن إسحاق الحضرمي، وعيسى بن عمر الثقفي، وأبو عمرو بن العلاء، والخليل بن أحمد. ومن الكوفيين: علي بن حمزة الكسائي، والفراء[1].

وساعد على إنماء هذه الدراسة حاجة الشعوب الداخلة في حكم الدولة الإسلامية إلى معرفة لغة الدولة وتعاليم دينها.

وبعد ذلك استقلت تلك الدراسة النحوية، وأصبحت ثقافة خاصة مستقلة، وأقبل عليها الدارسون لذاتها، لا لأنها تخدم غرضاً خاصّاً، كما كانت في أول أمرها، فتوسعت مصادر التقعيد، وأصبحوا يلجؤون إلى النصوص الشعرية بشكل كبير،

---

(١) انظر: مدرسة الكوفة / ٢٠.

وإلى الأحـاديث النبوية - على قلــة – فــي سبيل ضبط القواعد وترسيخ مفاهيمها.

ثم تطور الوضع، فكان للنحويين في دراستهم اتجاهات عدة، من ذلك تلك الفلسفة النحوية؛ إذ تأثر النحويون بالأفكار والآراء التي بدأت تظهر في المجتمع الإسلامي، واتجهوا في دراستهم إلى الأخذ بالأساليب العقلية في تنمية هذه الدراسات النحوية وإنضاجها.

ففي هذا المجتمع الإسلامي الذي أنجب النحويين، شاعت أفكار الإعتزال والجدل والكلام، بالإضافة إلى المذاهب الفقهية، وما أنتجته هذه الأفكار والمذاهب من مناهج، أو أصلته من أصول، فليس من المعقول أن يبقى الدارسون للنحو بمعزل عن هذه الأجواء الفكرية والعلمية.

ولم يكن الخليل وسيبويه بمعزل عن هذه التيارات العقلية، فقد ظهرت في دراستهما بوادر التفكير والتفلسف والتعقيد جنباً إلى جنب مع مظاهر النضج والكمال.

" روى النضر بن شميل أن رجلا سأل شيخه الخليل بن أحمد، وأطال حتى انصرف الرجل، فعاتبناه، فقال: ماكنتم قائلين فيها ؟ قلنا: كذا وكذا قال: فإن قال كذا وكذا ؟ قلنا: نقول: كذا وكذا، فلم يزل يغوص حتى انقطعنا، وجلسنا نفكر، وقال: ما أجبت بجواب حتى أعرف ما علي فيه من الاعتراضات والمؤاخذات " [٢].

كذلك أرى سيبويه يتعمق في التفكير، فيأتي بالأبنية المظنونة والمقترحة في " الصرف "، حتى يعقد لها في كتابه فصولاً بكاملها، من ذلك قوله: " باب ماقيس من المعتل من بنات الياء والواو، ولم يجئ في الكلام إلا نظيره من غير المعتل "، ويأخذ في

(٢) شذرات الذهب: ١/٢٧٥.

عرض ذلك عرضاً يطول حتى يشغل أكثر من أربع صفحات، وكلها صيغ من بنات أفكاره، يحاول أن يقيسها على صيغ معروفة على هذا النسق:

" باب ماقيس من المضاعف الذي عينه ولامه من موضع واحد، ولم

يجئ في الكلام إلا نظيره من غيره "، ثم يستهله على هذا النحو: " تقول في (فُعَل) من (رَدَدْتُ) (رُدَد)، وتقول في (فَعَلان) (رَدَدَان)و(فُعَلان) (رُدَدَان)، وتقول في (فَعَلول) من (رَدَدْتُ) (رَدَدُود) و(فَعَليل)(رَدَديد)... إلخ "[٣].

وعلى هذا النحو لا يحيط سيبويه بأبنية اللغة النحوية والصرفية فحسب بل يمد بحثه إلى كل مظنون في التعبير، وكل صيغة ممكنة.

" وقيل أن أعرابيّاً وقف على مجلس الأخفش، فسمع كلامهم في النحو فحار وعجب، فقال له الأخفش: ما تسمع يا أخا العرب ؟ قال: أراكم تتكلمون بكلامنا في كلامنا بما ليس في كلامنا "[٤].

وروى الجاحظ فقال: " قلت لأبي الحسن الأخفش، أنت أعلم بالناس بالنحو، فلم لا تجعل كتبك مفهومة كلها ؟، وما بالنا نفهم بعضها، ولا نفهم أكثرها، وما بالك تقدم بعض العويص، وتؤخر بعض المفهوم ؟

قال: أنا رجل لم أضع كتبي هذه لله ؟ وليست هي من كتب الدين، ولو وضعتها هذا الموضع الذي تدعوني إليه، قلّت حاجتهم إليّ فيها، وإنما كانت غايتي المقالة، فأنا أضع بعضها هذا الموضع المفهوم لتدعوهم حلاوة ما فهموا إلى التماس مالم يفهموا... "[٥].

---

(٣) الكتاب: ٤/٤٢٧.

(٤) إنباه الرواة: ٢/٤٢.

(٥) الحيوان: ١/٩١.

وجنح المازني إلى التعقيد، والأخذ بأسباب الفلسفة والمنطق حتى خلط النحو بها، " روي عنه أنه قال: قرأت على رجل كتاب سيبويه مدة طويلة، فلما بلغ آخره، قال الرجل: أما أنت فجزاك الله خيراً، وأما أنا فما فهمت منه حرفاً " (٦).

وهذه الرواية لا تدل على غباوة الرجل الذي أقرأه، بل تظهر مدى مباهاة المازني بتعقيده لدراسة النحو، ومزج المنطق والفلسفة به.

وكان المبرد أكثر إيغالاً من شيخيه (الأخفش والمازني)، فكانت دراسته وآراؤه أكثر توغلاً من آرائهما.

يقول عن الأسماء والأفعال والحروف: " أجيز أن أسميها كلها أسماء لأن قولنا: (زيد) كلمة دالة على مسمى، وقولنا: (قام) كلمة دالة على حدث في زمان، وقولنا (إن، لم، من) وما أشبه ذلك كلمة دالة على معنى، وكل واحد اسم لما دل عليه، ويجوز أن أسميها كلها حروفاً، وكأنها قطع الكلام متفرقة، ويجوز أن أسميها أفعالاً على غير طريقة أوضاع النحو، بل على الحقيقة التي قدمنا ذكرها "(٧)

وقد روى أصحاب الطبقات " أن أبا العباس ثعلب أرسل تلميذه الزجاج لمساءلة المبرد والإيقاع به، لإسكاته وتفريق الناس من حوله، ولكنه رأى منه أسلوباً جديداً لم يكن يعهده من أستاذه (ثعلب) في مجلس الدرس.

فإن أبا العباس المبرد بعد أن رأى من اقتناع الزجاج بإجابته عن مسائله، طلب المزيد، وأقبل عليه يسأله: أقنعت بالجواب ؟ فقال: نعم، فإن قال قائل في جوابنا هذا: كذا، ما أنت راجع إليه ؟ وجعل أبو العباس يوهن جواب المسألة ويفسده، ويعتل فيه، فبقي إبراهيم الزجاج سادراً لا يحير جواباً"(٨).

---

(٦) وفيات الأعيان: ١/٢٥٦.

(٧) الإيضاح في علل النحو / ٤٤.

(٨) طبقات النحويين واللغويين /١٠٩.

ولم يكن التعقيد ناتجاً عن التأثر بالبيئات الفلسفية التي يعيشونها فقط، بل كان أيضاً بتأثير أهل المنطق الذين رأوا في النحو والدراسة اللغوية ميداناً متمماً لدراستهم، وصاروا يزعمون أن النحو منطق عربي، والمنطق نحو عقلي [٩].

كانوا يرون " أن البحث عن المنطق قد يرمي بك إلى جانب النحو والبحث عن النحو قد يرمي بك إلى جانب المنطق، ولولا أن الكمال غير مستطاع لكان يجب أن يكون المنطقي نحويّاً، والنحوي منطقيّاً "[١٠].

ولعل ما دار بين السيرافي وبين (متى) المنطقي ممن تمرسوابالفلسفة والمنطق يبين الصراع بين النحويين والمناطقة، وكان ذلك في مناظرة طويلة انتصر فيها السيرافي على متى [١١].

وكان الرماني يمزج كلامه بالمنطق مزجاً يعسر به الفهم ويشق على السامع، حتى قال أبوعلي الفارسي: "إن كان النحومايقوله أبوالحسن الرماني فليس معنا منه شيء، وإن كان النحو ما نقوله فليس معه منه شيء " [١٢].

وقال بعض أهل الأدب: " كنا نحضر عند ثلاثة مشايخ من النحويين، فمنهم من لا نفهم من كلامه شيئاً، ومنهم من نفهم بعض كلامه دون البعض، ومنهم من نفهم جميع كلامه، فأما من لا نفهم من كلامه شيئاً فأبو الحسن الرماني، وأما من نفهم بعض كلامه دون البعض فأبو علي الفارسي، وأما من نفهم جميع كلامه فأبو سعيد السيرافي " [١٣].

---

(٩) انظر: المقابسات /٦٨-٨٧، معجم الأدباء: ٨/١٩٠-٢٧٧.

(١٠) المقابسات /١٣٢.

(١١) انظر: المقابسات /٦٨-٨٧.

(١٢) نشأة النحو / ١٨٣.

(١٣) نزهة الألباء /٢١٩،روضات الجنات /٤٦٠.

وابن جني يضع كتاباً في أصول النحو – وهو الخصائص – يعرض فيه للعلة، فيستوعب منه جزءاً كبيراً، ويستنفد من تفكيره جانباً كبيراً، فقد عقد فيه باباً في ذكر الفرق بين العلة الموجبة والعلة المجوزة، وباباً في تعارض العلل، وباباً في العلة وعلة العلة، وباباً في حكم المعلول بعلتين، وباباً يرد فيه على من اعتقد فساد علل النحويين لضعفه هو في نفسه عن أحكام العلة، إلى غير ذلك من الأبواب [١٤].

وهناك اتجاه آخر نتج من جنوح بعض النحويين إلى مزج النحو بالمنطق وتطبيق أصوله على أصول النحو، وصبغ المسائل اللغوية بالصبغة الفلسفية، واتجاههم في الدراسة إلى الأخذ بالأساليب العقلية في تنمية هذه الدراسات وإنضاجها، والإغراق في البحث عن العلة وعلة العلة والمعلول بعلتين، وهذا الاتجاه هو الزهد في الدراسة النحوية، أتى بعد أن نضبت دراسات النحو الأصيلة، وعجزت عن السير في الاتجاه الصحيح، وكثرت بحوثه كثرة غير مرضية، يقول ابن سنان: " إن النحاة يجب اتباعهم فيما يحكونه عن العرب ويروونه، فأما طريقة التعليل فإن النظر إذا سلط على مايعلل به النحويون لم يثبت معه إلا الفذ الفرد؛ بل لا يثبت منه شيء البته، ولذلك كان المصيب منهم المحصل من يقول: هكذا قالت العرب من غير زيادة على ذلك.

وربما اعتذر لهم المعتذرون بأن عللهم التي ذكروها وأوردوها هي صناعة ورياضة، يتدرب بها المعلم، ويقوى بتأملها المبتدئ. فأما أن يكون ذلك جارياً على قانون التعليل الصحيح والقياس السليم، فذلك بعيد لايكاد يذهب إليه محصل "[١٥].

لقد أصاب الناس زهد في النحو، وعزوف عن بحوثه، شملت عامة الناس من المحدثين والفقهاء، يقول ابن فارس: " وقد كان الناس قديماً يتجنبون اللحن فيما

---

(١٤) مدرسة الكوفة / ٢٩١.

(١٥) سر الفصاحة /٢٨.

يكتبونه ويقرأونه اجتنابهم لبعض الذنوب، وأما الآن فقد تجوزوا حتى رأينا المحدث يحدث فيلحن، والفقيه يؤلف فيلحن، فإذا نبها قالا: ما ندري ما الإعراب، وإنما نحن محدثون وفقهاء، فهما يسران بما يساء به اللبيب "[١٦].

ويروي أبو بكر بن مجاهد قصته مع ثعلب، فيقول: " كنت عند أبي العباس ثعلب، فقال: ياأبا بكر، اشتغل أصحاب القرآن بالقرآن، ففازوا، واشتغل أهل الحديث بالحديث، ففازوا، واشتغل أهل الفقه بالفقه، ففازوا واشتغلت أنا بزيد وعمرو، فليت شعري ما يكون حالي في الآخرة ؟ "[١٧]

ويدخل في هذا الاتجاه مانقل عن أبي بكر الخوارزمي في قوله: "والبغض عندي كثرة الإعراب " [١٨]. ولاندري ماذا كانت المناسبة، وما الداعي إلى هذا العقوق للغة، وعدم الوفاء للعربية.

وعندما جاء عبد القاهر الجرجاني ظهر لديه منهج واضح للاستفادة من علم النحو، منهج يعطي للتراكيب النحوية معطيات حية، ويولد منها حياة جديدة، وأضاف إليها ألواناً من الدلالات وأصباغاً من المعاني، أعادت إلى النحو الحياة، ولمسائله البقاء، فمنهجه قائم على ربط النظم بعلم النحو، وأن الفروق بين المعاني ناشئة من اختلاف نظم الكلم وضم بعضه إلى بعض، وهذا الاتجاه لم يكن منشؤه عبد القاهر، ولكن كان له ميزة التعريف والتفصيل، بدليل أن النظم موجود لدى سيبويه في مثل قوله: " هذا باب الفعل الذي يتعدى فعله إلى مفعول، وذلك قولك: ضرب عبد الله زيداً، ف(عبد الله) ارتفع وشغلت (ضرب) به، وانتصب "زيداً " لأنه مفعول

---

(١٦) الصاحبي / ٦٦.

(١٧) معجم الأدباء: ٥/ ١٣٩.

(١٨) أسرار البلاغة / ٥٠.

به تعدى إليه فعل الفاعل، وإن قدمت المفعول وأخرت الفاعل جرى اللفظ كما جرى في الأول، وذلك: ضرب زيداً عبد الله

لأنك إنما أردت به مقدماً، ولم ترد أن تشغل الفعل بأول منه، وإن كان مؤخراً في اللفظ.

فمن ثم كان حد اللفظ فيه أن يكون الفاعل مقدماً، وهو عربي كبير، كأنهم إنما يقدمون الذي بيانه أهم لهم، وهم ببيانه أعنى، وإن كانا جميعاً يهمانهم ويعنيانهم"(١٩).

وعرف عبد القاهر النظم بقوله: " معلوم أن ليس النظم سوى تعلق الكلم بعضها ببعض، وجعل بعضها بسبب من بعض ". ثم أخذ يفصل هذه العلاقات، ويوضح تلك الأسباب (٢٠).

ويقول في موضع آخر: " من البين الجلي أن التباين في هذه الفضيلة، والتباعد عنها إلى ما ينافيها من الرذيلة، ليس بمجرد اللفظ – كيف والألفاظ لا تفيد شيئاً حتى تؤلف ضرباً خاصّاً من التأليف، ويعمد بها إلى وجه دون وجه من التركيب والترتيب، فلو أنك عمدت إلى بيت شعر أو فصل نثر، فعددت كلماته عدّاً كيف جاء و اتفق، وأبطلت نضده ونظامه الذي عليه بنى، وفيه أفرغ المعنى وأجرى، وغيرت ترتيبه الذي بخصوصه أفاد كما أفاد، وبنسقه المخصوص أبان المراد، نحو أن يقول:

قِفا نَبكِ منْ ذِكْرى حَبيبٍ ومَنزِلِ

منزل قفا ذكرى من نبك حبيب

---

(١٩) الكتاب: ٣٤/١.

(٢٠) انظر: مقدمة دلائل الإعجاز.

أخرجه من كمال البيان إلى محال الهذيان، نعم، وأسقطت نسبته من قائله وقطعت الرحم بينه وبين منشئه، بل أحلت أن يكون له إضافة إلى قائل، ونسب يختص بمتكلم.

وفي ثبوت هذا الأصل ماتعلم به أن المعنى الذي له كانت هذه الكلم، بيت شعر، أو فصل خطاب، وهو ترتيبها على طريقة معلومة، وحصولها على صورة من التأليف مخصوصة.

وعلى ذلك وضعت المنازل والمراتب في الجمل المركبة، وأقسام الكلام المدونة، فقيل من حق هذا أن يسبق ذلك، ومن حكم ما هاهنا أن يقع هنالك، كما قيل في المبتدأ والخبر، والمفعول والفاعل، حتى حظر في جنس من الكلم بعينه أن يقع إلا سابقاً، وفي آخر أن يوجد إلا مبنيًّا على غيره، وبه لاحقاً، كقولنا: إن الاستفهام له صدر الكلام، وأن الصفة لا تتقدم على الموصوف، إلا أن تزال عن الوصفية، إلى غيرها من الأحكام " [٢١].

ويعيد عبد القاهرمرة أخرى شاهد امرئ القيس في" دلائل الإعجاز " فيقول:

" أترى أنه يتصور أنه يجب في ألفاظ الكلم التي تراها في قوله:

قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزل

هذا الترتيب من غير أن يتوخى في معانيها أن امرأ القيس توخاه من كون (نبك) جواباً للأمر، وكون (من) معدية له إلى (ذكرى)، وكون (ذكرى) مضافة إلى (حبيب)، وكون (منزل) معطوفاً على (حبيب)، أم ذلك محال ؟..." [٢٢].

---

(٢١) أسرار البلاغة: ١٣-١٤.

(٢٢) ص ٣٣٧.

فعبد القاهر وهب نفسه للدفاع عن النحو، وبيان خصائصه، وإبراز وجه الحاجة إليه في نظم الكلام، وتنسيق التراكيب، وبذلك تراه قد نقل النحو إلى جو يزخر بالحيوية، وجعل موضوعاته ميداناً يجول فيها بذهنه الصافي، ويطلع الناس على ألوان من التعبيرات التي تمر بهم، ولكنهم لم يقفوا على روعتها، ولم يتذوقوها، فهو قد نقل هذا العلم من الاهتمام بأواخر الكلمات فقط، والبحث عن العلة، وعلة العلة، إلى علم رحب فسيح، ينبض حياة وحركة.

وعبد القاهر لا يمل من ترديد فكرته، وأن النظم والترتيب هو معاني النحو، وأن الفروق بين المعاني ناشئة من اختلاف نظم الكلم وضم بعضه إلى بعض، يقول: " اعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله وتعرف مناهجه التي نهجت، فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رسمت لك فلا تخل بشيء منها " (٢٣).

ويقول أيضاً: " واعلم أني لست أقول أن الفكر لا يتعلق بمعاني الكلم المفردة أصلاً، ولكني أقول: إنه لا يتعلق بها مجردة عن معاني النحو، ومنطوقاً بها على وجه لايتأتى معه تقدير معاني النحو وتوضيحها فيها، وإن أردت مثلاً فخذ بيت بشار:

كأنَّ مُثارَ النقْعِ فوقَ رُؤوسِنا وأسْيافُنا ليلٌ تَهاوى كَواكِبُه

وانظر هل يتصور أن يكون بشار قد أخطر معاني هذه الكلم بباله إفراداً عارية من معاني النحو التي تراها فيها، وأن يكون قد وقع (كأنّ) في نفسه من غير أن يكون قصد إيقاع التشبيه منه على شيء، وأن يكون فكر في (مثار النقع) من غير أن يكون أراد إضافة الأول إلى الثاني، وفكر في (فوق رؤوسنا) من غير أن يكون قد أراد أن يضيف (فوق) إلى الرؤوس، وفي (الأسياف) من دون أن يكون أراد عطفها بالواو على

(٢٣) دلائل الإعجاز/ ١١٧.

مثار وفي (الواو) من دون أن يكون أراد العطف بها، وأن يكون كذلك فكر في (الليل) من دون أن يكون أراد أن يجعله خبراً ل(كأن)، وفي (تهاوى كواكبه)من دون أن يكون أراد أن يجعل (تهاوى) فعلاً للكواكب، ثم يجعل الجملة صفة ل(ليل) ليتم الذي أراد من التشبيه ؟.

أم لم تخطر هذه الأشياء بباله إلا مراداً فيه هذه الأحكام والمعاني التي تراها فيها...." [٢٤].

وعبد القاهر يرى أن الفروق بين التراكيب، والاختلاف بين الأساليب ليس فرقاً في الحركات، وما يطرأ على الكلمات من تغييرات، وإنما الفرق في معاني العبارات، وما يحدثه هذا الوضع وذلك النظم، فليس القصد معرفة قواعد النحو وحدها، ولكن فيما تحدثه هذه القواعد، وما تستتبعه من معنى، وما يتولد عن النظم من مدلول.

فقد يوجد شخص لايعرف تلك المصطلحات الدقيقة لموضوعات النحو، ولكنه يفقه الفروق الدقيقة بينها، ويحس بمعانيها بمجرد سماعها، شأنه في ذلك شأن البدوي الذي لا يعرف شيئا عن تلك المصطلحات، غير أنه حينما يسمع يميز أسلوباً عن أسلوب [٢٥].

فعبد القاهر قرر أن القواعد النحوية ليست هي الهدف، وإنما الأمر يتعلق بمعاني العبارات، ووضعها موضعها، لا بمعرفة مصطلحات الصرف والنحو، وإتقان قواعدهما، فكل هذه أمور تعليمية تبصر الناشئة وتعلم المبتدئين ؛ أما أصحاب الفطرة

---

(٢٤) دلائل الإعجاز/ ٣٧٠.

(٢٥) انظر: دلائل الإعجاز/ ٣٧٤.

والماهرين في اللغة فالعبرة بمعرفة المدلول، لا بمعرفة تلك المصطلحات، ولذلك كان البدوي في قوله مصيباً وفي الرجوع إلى فطرته موفقاً.

وهذه المعاني النحوية الناتجة من نظم الكلم قد تكون معان بلاغية حرص الشاعر على إبرازها من خلال النظم والمجيء به على الصورة المعينة والهيئة المرادة. ولذلك عنيت في بحثي على بيان اهتمام النحويين بالاعتماد على هذه المعاني في توجيه آرائهم وإعراباتهم الشعرية، خصوصاً إذا ماكان المعنى البلاغي يزيد البيت رونقاً وجمالاً، وعند اختلاف النظم يتأثر هذا المعنى تبعاً وانسياقاً.

وفي كتابة البحث اخترت ألا أدخل تلك المعاني التي اعتمد عليها النحويون في التقعيد، مثل إيجاز الحذف أو القول بالزيادة أو نحو ذلك من المعاني ؛ وذلك لحرصي على المعاني القائمة على الذوق و الحس البلاغي وهي المعاني التي استقل بها البلاغيون.أما المعنى البلاغي المتأصل عند النحويين فإنهم يعمدون إليه لاستقامة القاعدة أو مخالفتها دون قصد إلى بيان الوجهة البلاغية في النص.

وأحيانا أجد المعاني البلاغية التي يتناولها النحويون تتكرر في أكثر من بيت، ومن هنا فإني ألجأ إلى الاكتفاء ببعضها، ونبذ بقية الأبيات التي تماثلها.

واخترت أن يكون بحثي ودراستي في النصوص الشعرية دون غيرها من النصوص لما وجدته من ندرة البحث في هذا المجال إن لم يكن معدوماً والنصوص الشعرية قد نالت النصيب الأوفر في الدراسة والتقعيد لدى النحويين، كما أن الشاعر يخرج في ظاهر كلامه عن القاعدة النحوية أو الاتجاه النحوي أو عن الوزن الشعري، وذلك لأجل إبراز المعنى البلاغي الذي يراه جلياً من خلال تلك المخالفة في البيت.

وأما طريقتي في تنظيم البحث وترتيبه فقد اعتمدت في ذلك على ألفية ابن مالك، فأخذت في عرض الأبيات الشعرية وفقا للألفية حرصاً مني على اكتمال

موضوعات البحث وتسلسلها، وبعد أن أذكر الشاهد الشعري أفصل الحديث عن موطن الاختلاف النحوي في البيت وبيان الآراء النحوية المتعلقة به موضحاً كيفية الاعتماد في تقوية آرائهم وتأييدها على بلاغة النص وعلى الارتقاء بالذوق والمعنى البلاغي عند الشاعر.

الضمائر

قال جرير:

والتّيمُ أَلْأَمُ مَنْ يَمشي وأَلأمُهُمْ ذُهْلُ بنُ تَيمٍ بَنو السُّودِ المَدانيسِ [٢٦]

يقول ابن بري: " أراد: جمع تيمي، ولذلك أدخل الألف واللام، وأعاد عليه ضمير الجماعة، فقال: وألأمهم، ولا يعود على " من يمشي "؛ لأنه يكون تكريراً يغني عنه الأول، ولأن عوده على الأول أبلغ؛ لأنه يقتضي تفضيل تيم على ذهل، وعوده على "من " يقتضي تساويهما في اللؤم "[٢٧]

قال ذو الإصبع العدواني:

كأنّا يومُ قُرّى إِنّما نَقتُلُ إيّانا [٢٨]

استدل بعض النحويين بهذا البيت على أن " إيا" اسم مظهر بدليل قوله: " نقتل إيانا ".

ورد ذلك ابن الوراق بقوله: " قيل له: إن الشاعر إنما أراد: نقتل أنفسنا، فلما رأى "إيانا " تقوم مقام النفس في المعنى، فعلى ذلك جاز على طريق الاستعارة " [٢٩].

---

(٢٦) انظر: ديوان جرير: ١٥٠/١، التكملة /١٥٩.

(٢٧) شرح شواهد الإيضاح /٤٣٩.

(٢٨) انظر: ديوان ذي الإصبع / ٧٨، الخصائص: ١٧٩/٢، شرح المفصل: ١٠١/٣،

(٢٩) النحو / ٤١٨-٤١٩.

المعرف ب"أل"

قال أبو ذؤيب الهذلي:

لَعَمْري لأنْتَ البيتُ أُكْرِمُ أهلَهُ وأقْعُدُ في أفْيائهِ بالأصائلِ (٣٠)

ذكر أبو علي الفارسي عدة أوجه في إعراب جملة " أكرم أهله " أحدها أن تكون صلة لموصول محذوف، والتقدير: لأنت البيت الذي أكرم أهله، وهذا على رأي الكوفيين.

والثاني أن تكون الجملة مستأنفة معطوفة على الأولى، ولم تحتج إلى حرف العطف لما في الثانية من ذكر مافي الأولى.

أما الوجه الثالث فهو أن تكون الجملة في موضع الحال، مستنداً لقوله على الدلالة البلاغية الداعمة لمراد الشاعر، يقول أبو علي: " ويجوز أيضاً أن يكون قوله: " لأنت البيت " على جهة التعظيم، وأجرى عليه اسم الجنس لهذا، كما تقول: أنت الرجل، تريد به الكمال والجلد، فكذلك يكون المراد بالبيت؛ ألا ترى أنهم قد يقولون: له بيت وشرف، فإذا كان كذلك جاز أن يكون " أكرم أهله " في موضع حال مما في البيت من معنى الفعل، كمـا أن " علماً " من قولك: أنت الرجل علماً وفهماً، ينتصب عما فـي"الرجل " من معنى الكمال.... " (٣١).

الابتداء والخبر

قال عمرو بن كلثوم:

تركْنا الخَيلَ وهْيَ عليهِ نَوحٌ مُقلَّدةً أعِنَّتَها صُفُونا(٣٢)

---

(٣٠) انظر: ديوانه /١٩، ديوان الهذليين: ١٤١/١.

(٣١) إيضاح الشعر / ٤٦٩ – ٤٧٠. وانظر: الخزانة: ٤٦٣/٥– ٤٦٦.

(٣٢) انظر: ديوان الشاعر / ١٥، شرح القصائد السبع الطوال / ٣٢٦، البغداديات / ٢٠٥.

روى أبو الحسن الأخفش كلمة (نوح) على وجهين:

أحدهما: النصب.

والثاني: الرفع.

ثم وجه الرفع فقال: " وقال بعضهم: وهي عليه نوحٌ، جعلها في التشبيه هي النوح لكثرة ما كان ذلك منها، كما تقول: إنما أنت شر، وإنما هو حمار، في الشبه، أو تجعل الرفع كأنه قا ل: وهي عليه صاحبة نوح، فألقى الصاحبة وأقام النوح مقامها"[٣٣].

قالت الخنساء:

تَرتَعُ ما رَتَعَتْ حتّى إذا ادّكَرَتْ فَإنّما هيَ إقْبالٌ وإدبارُ[٣٤]

فقد أخبر عن الذات " هي " بالمعنى وهو "إقبال"، ولذلك أوله النحويون على وجهين، أحدهما على تقدير المضاف، أي: ذات إقبال وإدبار[٣٥].

وقد عاب عبد القاهر عليهم هذا التأويل؛ لأنه يفسد الشعر، ويخرجه

إلى شيء مغسول وإلى كلام عامي مرذول، وأنه يخرجه إلى الغثاثة وإلى عزل البلاغة عن سلطانها، ويخفض من شأنها. ثم وجه البيت بأن الشاعرة أرادت المبالغة والاتساع وأن تجعل الناقة كأنها قد صارت بجملتها إقبالاً وإدباراً حتى كأنها قد تجسمت منهما [٣٦].

قال عدي بن زيد:

---

(٣٣) معاني القرآن: ١/ ٩٧.

(٣٤) انظر: ديوان الخنساء /٤٨، الكتاب: ٣٣٧/١، المنصف: ١٩٧/١.

(٣٥) انظر: الكتاب: ٣٣٧/١، المقتضب: ٢٣٠/٣، شرح المفصل: ١٤٤/١.

(٣٦) انظر: دلائل الإعجاز: ٢٨٨/٢-٢٨٩.

أرواحٌ مودِّعٌ أمْ بُكورُ أنتَ فانظُرْ لأيِّ ذاكَ تصيرُ [٣٧]

فقد خرج رفع " أنت " في البيت على وجوه، منها أنه مرفوع على الفاعلية بالمصدر، ومنها أنه فاعل بفعل محذوف يفسره " فانظر "، ومنها أنه مبتدأ محذوف الخبر[٣٨].

وذهب السيرافي والأعلم إلى أن " أنت " مبتدأ خبره " رواح "، معتمدين في ذلك على معنى بلاغي، وهوقصد المبالغة [٣٩].

قال الفرزدق:

بَنونا بَنو أبنائنا وبَناتُنا بنُوهُنّ أبناءُ الرجالِ الأباعدِ [٤٠]

استشهد النحويون بهذا البيت على جواز تأخير المبتدأ عند وجود القرينة المعنوية على تعيين المبتدأ، ولذا جاز تأخيرالمبتدأ " بنو" في البيت؛إذ المعنى: أن بني أبنائنا مثل بنينا ؛ لأن بنينا مثل بني أبنائنا [٤١].

وخالف في ذلك ابن هشام مستنداً على فن من فنون البلاغة، ألا وهو التشبيه المقلوب، يقول: " وقد يقال: إن هذا البيت لا تقديم فيه ولا تأخير وأنه جا ء على عكس التشبيه للمبالغة...." [٤٢].

قال الأخطل:

وأنتَ مَكانُك مِنْ وائلٍ مَكانُ القرادِ منِ استِ الجَمَلْ [٤٣]

---

(٣٧) انظر: ديوان الشاعر/ ٨٤، أمالي الشجري: ١٣٤/١.

(٣٨) انظر: الكتاب: ١٤٠/١، المساعد، ٢٢٩/٢، الدرر: ١٤٥/٢.

(٣٩) انظر: المساعد: ٢٢٩/٢، الدرر: ١٤٥/٢.

(٤٠) انظر: ديوان الشاعر /٢١٧، وبلا نسبة في: الإنصاف: ٦٦/١، شرح المفصل: ٩٩/١.

(٤١) انظر: الإنصاف: ٦٦/١،التصريح: ١٧٣/١، شرح أبيات المغني: ٣٤٤/٦.

(٤٢) انظر: تخليص الشواهد / ١٩٨.

استشهد به سيبويه على رفع "مكان " الثاني ؛ لأنه خبرعن " مكان " الأول، ولايكون ظرفاً له ؛ لفوات المعنى البلاغي، وهو أنه أراد تشبيه مكانه من وائل بمكان القراد من است الجمل في الدناءة والخسة [٤٤].

قال المتنبي :

ظَلْتَ بِها تَنطَوي على كَبِدٍ نَضيحةٍ فوقَ خِلبِها يَدُها [٤٥]

ذكر ابن هشام أن "يدها " تحتمل وجوهاً من الإعراب، أحدها أن تكون فاعلاً ب"نضيحة "، أو فاعلاً بالظرف "فوق "، أو تكون مبتدأ مؤخراً.

ثم رجح الأول مع التعليل، فقال: "والأول أبلغ ؛لأنه أشد للحرارة " [٤٦].

قال لبيد :

نحنُ بنو أمِّ البنينَ الأربَعَهْ ونحنُ خيرُ عامرِ بنِ صَعْصَعَهْ [٤٧]

أجاز النحويون في " بنو" وجهين من الإعراب ؛ أحدهما الرفع، وهو متمسك سيبويه، والثاني النصب، وهو رأي المبرد [٤٨].

وفي استدلال سيبويه لمحة بلاغية، وهو أن الشاعر يفتخر بنسبه وأصله، فما يناسب ذلك أن يكون الإخبار ب" بنو" لا ب" الأربعه".يقول: " فلا ينشدونه إلا رفعاً ؛

=(٤٣) انظر: ديوان الأخطل / ٣٣٥، الخزانة: ٢٢٠/١.

(٤٤) انظر: الكتاب: ٤١٧/١.

(٤٥) انظر: ديوان المتنبي: ٢٩٤/١، شرح أبيات المغني: ٣٤٠/٦.

(٤٦) المغني: ٥/ ٣٢١.

(٤٧) انظر: ديوان الشاعر /٣٤٠، مجالس ثعلب: ٤٤٩/٢.

(٤٨) انظر: المقتضب: ٧٦/٤، الخزانة: ٥٥٤/٩.

لأنه لم يرد أن يجعلهم إذا افتخروا أن يعرفوا بأن عدتهم أربعة، ولكنه جعل الأربعة وصفا " [٤٩].

قال جرير:

لقدْ لمِتنا يا أمَّ غيلانَ في السُّرى ونِمتِ وما ليلُ المطيِّ بِنائمِ [٥٠]

استشهد به النحويون على جواز الإخبار بالحدث عن زمن وهو الليل، من باب المجاز، وهو مايعرف في البلاغة بالمجاز العقلي علاقته الزمانية والمعنى: وما المطي بنائم في الليل [٥١].

قال النابغة الذبياني:

عُلينَ بِكِدْيونٍ وأشْعِرنَ كُرّةً فَهُنّ إضاءٌ صافياتُ الغلائلِ [٥٢]

استشهد أبو علي الفارسي بالبيت على أن قوله " إضاء " خبر للمبتدأ " هن " على سبيل المجاز والاتساع. ويرى أبو الحجاج يوسف بن يسعون أنه قد يحمل " إضاء " على الحقيقة بأن يريد " وضاء "، ثم يبدل واوها همزة، وهو مذهب مطرد في القياس عند الجمهور من الناس [٥٣].

ويؤيد قول ابن يسعون أنه روي " وضاء "، ولا شاهد فيه.

ويقول ابن يسعون: " و" صافيات الغلائل " الأحسن فيها أن تكون خبراً عن قوله: "فهن " بعد خبر؛ لأنها عندي أحق بالمبتدأ لكونها حقيقة فلها فضل على المجاز، ولأنها مجموعة جمع السلامة، ولأنها أبلغ في المدح للدروع.... ويجوز أن يكون "

---

(٤٩) الكتاب: ٢/٢٣٥.

(٥٠) انظر: ديوان الشاعر: ٩٩٣، المقتضب: ٣/١٠٥.

(٥١) انظر: الكتاب: ١/١٦٠، الخزانة: ١/٤٤٣.

(٥٢) البيت في: ديوان الشاعر/١٤٧، المعاني الكبير/ ١٠٣٦.

(٥٣) انظر: المصباح لابن يسعون: ١/١٨٤-١٨٥.

صافيات الغلائل " نعتاً ل" إضاء" على سبيل المجاز فيها أو الحقيقة لاستقلال الفائدة بها في الوجهين"[٥٤].

(كان) وأخواتها

قال القطامي:

قِفي قَبلَ التفرقِ ياضُباعا ولايكُ موقفٌ منكِ الوَداعا[٥٥]

فقد ذهب جمهور النحويين إلى أن مجي اسم "كان" في البيت نكرة وخبرها معرفة من باب الضرورة الشعرية لإقامة الوزن [٥٦].

ورد الإسفراييني ذلك مراعياً الحس البلاغي عند الشاعر، فقال: " وليس بمحمول على الضرورة؛إذ لا يتم المعنى المقصود إلا هكذا؛ إذ لو عرفهما لم يؤد أنه لم يرخص أن يكون ماسوى ذلك من المواقف وداعاً ولو نكرهما لم يؤد أن الوداع قد كره إليه حتى صار نصب عينيه، ولو عرف الأول ونكر الثاني لجمع الهجنتين " [٥٧].

قال الشاعر:

ياعاذِلاتي لاتُرِدْنَ مَلامَتي إنّ العَواذِلَ لسْنَ ليْ بأميرِ[٥٨]

استشهذ البصريون بهذا البيت على أن لام الجحود تتعلق بخبر كان المحذوف، تقديره: قاصداً أو مريداً، وأنها غير زائدة كما يرى ذلك الكوفيون. ووجه الاستشهاد

---

(٥٤) المصباح: ١٨٧/١.

(٥٥) انظر: ديوان الشاعر/ ٣١، الكتاب: ٢٤٣/٢، شرح أبيات المغني: ٦/ ٣٤٥.

(٥٦) انظر: الكتاب: ٩٤/٢، المقتضب: ٩٤/٤، شرح المفصل: ٩١/٧، الخزانة: ٢٨٤/٩، الأشباه: ٣٣/١.

(٥٧) اللباب / ٤٢٠.

(٥٨) البيت بلا نسبة في: الخصائص: ١٧٤/١، شرح شواهد المغني/٥٦١.

أن الشاعر يعنى باختيار الأسلوب الأبلغ في أبياته الشعرية ؛ ولذا قال " لا تردن ملامتي " ولم يقل : لا تلمنني ؛ لأن النهي عن السبب أبلغ من النهي عن المسبب [٥٩].

قال عمرو بن كلثوم :

صَدَدتِ الكأسَ عنّا أمَّ عمرٍو وكانَ الكأسُ مَجرَاها اليَمينا [٦٠]

ذكر عبد القاهر في إعراب البيت وجوهاً، ومن هذه الوجوه أن تجعل "مجراها " بدلاً من الكأس، ولاتجعل في الكلام مضافاً محذوفاً، ولكن تجعل المجرى اليمين، على الاتساع، فكأنه قال: فكان جري الكأس اليمين على أن تجعل اليمين كأنه من الجري[٦١].

أفعال المقاربة

قال ذو الرمة :

إذا غيَّرَ النأيُ المُحِبينَ لمْ يَكَدْ رسيسُ الهَوى منْ حُبِّ مَيةَ يَبرَحُ[٦٢] فقد عاب ابن شبرمة على الشاعر قوله " لم يكد " ؛ لأنه يفيد عنده أن الهوى قد برح، وقد وقع لذي الرمة مثل هذا الظن فغير " لم يكد " إلى" لم أجد ".

وخالفهما عبد القاهر، فقال: " وليس الأمر كالذي ظناه، فإن الذي يقتضيه اللفظ إذا قيل: لم يكد يفعل وما كاد يفعل: أن يكون المراد أن الفعل لم يكن من أصله، ولا قارب أن يكون، ولاظن أنه يكون " [٦٣].

---

(٥٩) انظر: المغني: ١٦٦/٣، شرح أبيات المغني: ٢٨٣/٤.

(٦٠) انظر: ديوان الشاعر/٦٥، الكتاب: ٢٢٢/١.

(٦١) انظر: المقتصد: ٦٥٥/١.

(٦٢) انظر: ديوان الشاعر: ١١٩٠/٢، إيضاح المفصل: ٩٥/٢.

(٦٣) دلائل الإعجاز/٢٦٨.

ثم ذكر عبد القاهر أن هذا المعنى هو الذي يتناسب مع البلاغة الشعرية فقال: " فالمعنى إذن في بيت ذي الرمة على أن الهوى من رسوخه في القلب وثبوته فيه وغلبته على طباعه، بحيث لايتوهم عليه البراح وأن ذلك لايقارب منه أن يكون فضلا عن أن يكون " (٦٤).

"إنّ" وأخواتها

قال رؤبة:

إنَّ الربيعَ الجودَ والخَريفا يدا أبي العباسِ والصُّيُوفا (٦٥)

استدل ابن الطراوة بهذاالبيت على أن " إنّ " تنصب الخبر وترفع الاسم ف"الربيع الجود والخريفا " في البيت خبر "إن" لااسمها، و"يدا أبي العباس " اسم " إن " لاخبرها، واعتمد في رأيه على المعنى، وهو أن الغرض تشبيه يدي أبي العباس بالربيع الجود والخريف والصيوف لا العكس (٦٦).

وأجاب عن ذلك أبو علي الشلوبين، فذكر أن "الربيع الجود والخريفا والصيوفا " اسم إن، و"يدا أبي العباس " خبرها، وشاهده دليل بلاغي وهو التشبيه المقلوب، يقول: " قلنا: أن نقول له من كلام العرب المبالغة في التشبيه، بأن تقلب المشبه مشبهاً به والمشبه به مشبهاً.... "(٦٧).

قال الشاعر:

---

(٦٤) المرجع نفسه / ٢٧٨.

(٦٥) البيت في: الديوان / ١٧٩، الكتاب: ١/٢٨٥، المقاصد النحوية: ٢/٢٦١.

(٦٦) انظر: شرح المقدمة الجزولية: ٢/٧٥١.

(٦٧) شرح المقدمة الجزولية: ٢/٧٥٣.

ويوماً تُوافينا بوجهٍ مقسَّمٍ كأنْ ظبيةٍ تَعطو إلى وارقِ السَّلَمْ [٦٨]

ذكر عبد القادر البغدادي قولين في إعراب جملة " تعطو"، ثم رجح أحد القولين خشية فوات الفن البلاغي، يقول: " وروي بنصب " ظبية "، فتكون اسم " كأن " المخففة، وجملة " تعطو " صفة " ظبية "، ولا يجوز أن يكون " تعطو " خبر " كأن "، كما قال بعضهم، وإن جاز الإخبار عن النكرة في باب إن ؛ لأنه ليس المراد الإخبار عن الظبية بما ذكر، وإنما المراد تشبيه المرأة بالظبية العاطية " [٦٩].

قال ضابئ البرجمي:

ومنْ يكُ أمسى بالمدينةِ رحلُهُ فإنِّي وقَيارٌ بها لَغريبُ [٧٠]

ذكر التفتازاني في إعراب " قيار " وجهين من الإعراب، أحدهما أن يكون مرفوعاً بالعطف على محل اسم " إن ".

أما الثاني فهو أن يكون مرفوعاً بالابتداء وخبره محذوف، والجملة معطوفة على جملة "إن " مع اسمه وخبره.

ولما كان الوجه الثاني يمنعه تقديم جملة المبتدأ مع خبره على خبر "إنّ " أجاب التفتازاني عن ذلك بتعليل بليغ، فقال: " والسر في تقديم " قيار " على خبر " إنّ " قصد التسوية بينهما في التحسر على الاغتراب كأنه أثر في غير ذوي العقول أيضاً.

بيان ذلك أنه لو قيل: إني لغريب وقيار ؛ لجاز أن يتوهم أن له مزية على " قيار " في التأثر من الغربة ؛ لأن ثبوت الحكم أولاً أقوى فقدمه ليتأتى الإخبار عنهما دفعة بحسب الظاهر، تنبيهاً على أن قياراً مع أنه ليس من ذوي العقول قد تساوى العقلاء في

---

(٦٨) البيت مختلف في قائله. انظر: الأصمعيات / ١٥٧، الأصول: ٢٩٧/١، تخليص الشواهد / ٣٩٠.

(٦٩) شرح التحفة الوردية: ٤٣٧/٢.

(٧٠) البيت للشاعر في: الأصمعيات / ١٨٤، الإنصاف: ٩٤، التصريح: ٢٢٨/١، شرح شواهد المغني / ٨٦٧.

استحقاق الإخبار عنه بالاغتراب قصداً إلى التحسر، وهذا الوجه هو الذي قطع به صاحب الكشاف في قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَٱلَّذِينَ هَادُواْ وَٱلصَّٰبِـُٔونَ وَٱلنَّصَٰرَىٰ﴾"[٧١].

قال بشامة النهشلي:

إنَّا بَني نَهشَلٍ لا نَدّعي لأبٍ عَنْهُ ولا هُوَ بالأبناءِ يَشْرينا [٧٢]

ذكر المرزوقي أن نصب " بني " على الاختصاص أولى من رفعه على الخبرية، وحجته في ذلك بلاغة المعنى، يقول: " الفصل بين أن يكون اختصاصاً وبين أن يكون خبراً صريحاً: هو أنه لو جعله خبراً لكان قصده إلى تعريف نفسه عند المخاطب، وكان لا يخلو فعله لذلك من خمول فيهم، أو جهل من المخاطب بشأنهم. فإذا جعل اختصاصاً فقد أمن

هو الأمرين جميعاً. فقال مفتخراً: إنا نذكر من لا يخفى شأنه، لانفعل كذا وكذا. " [٧٣].

الفاعل

قال لبيد بن ربيعة:

حتىّ تهجَّرَ في الرَّواحِ وهاجَهُ طَلَبُ المُعقبِ حقّهُ المظلومُ [٧٤]

فقد أجاز الحسن القيسي في إعراب " طلب المعقب " وجهين من الإعراب، أحدهما النصب، والثاني الرفع.

---

(٧١) المطول/ ٣٠١-٣٠٢.

(٧٢) البيت للشاعر في: عيون الأخبار: ٢٨٧/١، شرح أبيات المغني: ٣٧٧/٤.

(٧٣) انظر: شرح ديوان الحماسة: ٧٧/١.

(٧٤) انظر: ديوان لبيد /١٢٨، شرح المفصل: ٦٦/٦، التصريح: ٢/ ٦٥.

واعتمد في رفعه على المعنى البلاغي، فقال: "ومن رفع جعله فاعلاً ل"هاجه"على الاتساع والتشبيه، أي: وهاجه طلب الماء كطلب المعقب"[٧٥].

المفعول المطلق

قالت حميدة بنت النعمان الأنصاري:

بكى الخَزُّ منْ روحٍ وأنكرَ جلدهُ وعَجّتْ عَجيجاً منْ جُذامِ المطارفِ [٧٦]

التوكيد بالمصدر يفيد عند النحويين إزالة الشك عن الحديث، فإذا قلت: مات عمرو موتا، كان الموت حقيقيّاً.

وهذا البيت ظاهره يخالف ذلك؛ إذ أكد الفعل " عجت " بالمصدر " عجيج "وإن لم يكن أراد به الحقيقة. فأجاب ابن عصفورعن ذلك بقوله: " فالجواب: إن هذا من مرشح المجاز وإلحاقه بالحقيقة، فكأنه قال: وعجت حقّاً لا تجوزاً، مبالغة في المجاز " [٧٧].

الاستثناء

قال الشاعر:

حلفتُ يميناً غيرَ ذي مثْنويةٍ ولاعلمَ إلا حسنَ ظنٍّ بصاحبِ [٧٨]

فقد ورد البيت بنصب" حسن " على لغة أهل الحجاز، وأوله النحويون على الاستثناء المنقطع؛ لأن حسن الظن ليس من العلم، وأما بنو تميم فيرفعون "حسن "،

---

(٧٥) إيضاح شواهد الإيضاح: ١/١٧٧. وانظر: المصباح لابن يسعون: ١/١٨٤-١٨٥.

(٧٦) البيت للشاعرة في: المخصص: ١٧/٤٠، الاقتضاب /١١٧.

(٧٧) شرح الجمل: ١/٢٦٣-٢٦٤.

(٧٨) البيت للنابغة في: الديوان /٤٤، الكتاب: ٢/ ٣٢٢.

وفسر النحويون ذلك على البدلية من موضع " علم " كأنه أقام الظن مقام العلم اتساعاً ومجازاً [٧٩].ومثل هذا البيت كثير.

الحال

قال الشاعر:

كائنٌ دُعيتُ إلى بأساءَ داهمةٍ فما انبعثتُ بِمزؤودٍ ولا وكِلِ[٨٠]

استشهد ابن مالك بهذا البيت على زيادة الباء في الحال المنفية، وهي " بمزؤود"[٨١].

واعترض عليه أبو حيان موجهاًالبيت على حذف الموصوف، والتقدير: بشخصٍ مزؤود، أي: مذعور[٨٢].وعلى هذا الرأي يكون الشاعر قد جرد من نفسه شخصاً متصفاً بالذعور، وهذا من التوجيهات البلاغية التي تدعم المعنى عند الشاعر.

ورد ابن هشام دليل أبي حيان المعتمد على الجانب البلاغي بحجة " أن صفات الذم إذا نفيت على سبيل المبالغة لم ينتف أصلها، ولهذا قيل في (وما ربك بظلامٍ للعبيد): إن فعّالاً ليس للمبالغة وإنماهو للنسب " [٨٣].

قال الشاعر:

لِئنْ كانَ بَرْدُ الماءِ حَرَّانَ صادياً إليَّ حبيباً إنَّها لَحبيبُ [٨٤]

---

(٧٩) انظر: الكتاب: ٣١٩/٢-٣٢٥، الخزانة: ٣٠٩/٣.

(٨٠) انظر: شرح الكافية الشافية /٧٢٨، شرح أبيات المغني: ٣٩٣/٢.

(٨١) انظر: شرح التسهيل: ٣٨٥/١.

(٨٢) انظر: التذييل والتكميل: ٣٠/٢، البحر: ١٣١/٢، الجنى الداني /٥٦.

(٨٣) المغني: ١٧٥/٢.

اختلف في تعيين صاحب الحالين " حران صادياً " على قولين: أحدهما أنهما حالان من الياء المجرورة ب"إلى ".

والثاني: أن يكونا حالاً من الماء، وهو قول ابن جني.

واختار البغدادي القول الأول لما يحتويه من ميزة بلاغية، يقول: "ولكن الوجه الأول أحسن وأبلغ، فإن الماء البارد أحب إلى الإنسان عند

عطشه وحرارته من كل شي ء. وهذا المعنى هو المتداول الشائع "(٨٥).

قال الأعشى:

أرى رجلاً منْكمْ أسِيفاً كأنَّما يضُمُّ إلى كَشْحَيهِ كفاً مُخَضَّبا (٨٦)

أجاز أبو علي في إعراب " مخضباً " أن يكون صفة ل"رجل " أوحالاً من الضمير المرفوع في " يضم "أومن المجرور في قوله " كشحيه " (٨٧).

ومنع ابن الشجري كونه صفة ل" رجل " حرصاً منه على سلامة التشبيه الموجود في البيت، يقول: " لأنك إذا فعلت ذلك أخرجته من حيز التشبيه والمجاز، فصار وصفاً حقيقيّاً، والشاعر لم يرد ذلك " (٨٨).

قال جرير:

مشَقَ الهواجِرُ لحمَهنّ مع السُّرى حتّى ذَهبْنَ كَلاكِلاً وصُدورَا(٨٩)

=(٨٤) البيت مختلف في قائله: فهو لمجنون ليلى في: ديوانه /٤٩،ولعروة بن حزام في: الشعروالشعراء /٦٢٧، ولكثير عزة في: ديوانه /٥٢٢، ولقيس بن ذريح في: ديوانه /٦٢.

(٨٥) الخزانة: ٢٠٢/٣.

(٨٦) انظر: ديوانه /١١٥، أمالي ابن الشجري: ٢٤١/١.

(٨٧) انظر: التكملة /١٣٤، أمالي ابن الشجري: ٢٤٥/١.

(٨٨) أمالي ابن الشجري: ٢٤٥/١.

(٨٩) انظر: ديوان جرير: ٢٩٠،الكتاب: ١٦٢/١.

فقد ذكر أبو حيان اختلاف النحويين في إعراب "كلاكلاً " ؛ إذ نسب إلى سيبويه النصب على الحال، والمبرد يجعله مما انتصب على التمييز.

وقد تفاوتت الأقوال في مسوغات الترجيح، وقد كان للجانب البلاغي الدورالفاعل، فاكتفى بعضهم بأن معنى الحال أبلغ من التمييز وذكر بعضهم أن " كلاكلاً وصدوراً" بمعنى متقدمات، وعلى هذا يكون نصبه على الحال أولى ؛ لأنه " قد وردت له أمثال وإن لم يكن مطردة، فالمعنى يعضد ماقاله (أي سيبويه)، وذلك أن الشاعر إنما أراد أن يمدح هذه النوق بأن الهواجر قد مشقت لحومها حتى حقت فصارت صدور الركب، أي المتقدمات لنشاطهن وذويهن على السير في الهواجر، حتى صار لهن عادة وضرر لا يتألمن لذلك [٩٠].

وعلق عليه أبو حيان بقوله: " قلت: هذا معنى بليغ لاتكلف فيه والذهاب فيه بمعنى السير، وجعل كلاكلاً وصدوراً للركب استعارة، وذلك معنى حسن " [٩١].

والراجح عندي أن سيبويه ينصبه على التمييز، وذلك أن سيبويه كثيراً ما يعبر عن الحال بالتمييز لوقوعهما نكرتين بعد تمام الكلام، كما فعل في قوله: " هذه جبتك خزاً " فسمى الخز حالاً [٩٢].

ويرى بعض النحويين أن "ذهبن " في البيت بمعنى هلكن، وأراد بالكلاكل والصدور: المتقدمات منها، أي: التي تقدمت منها هلكت، ثم يعلق أبو علي الشلوبين على هذا المعنى بأنه هو الذي ينبغي أن يحمل عليه كلام سيبويه ؛ لأنه إذا كان

---

(٩٠) انظر: تذكرة النحاة / ٢٥٢.

(٩١) المرجع السابق.

(٩٢) انظر: الكتاب: ١١٨/٢.

الذهاب بمعنى الهلاك كان غاية للمشق، فقد أعطى المشق معنى، والذهاب معنى، والكلاكل معنى، فكان أبلغ في البيت وأحسن [٩٣].

قال عمرو بن عمار النهدي:

طويلُ مِتَلِّ العُنْقِ أشرَف كاهلاً أشقُّ رحيبَ الجَوْفِ مُعتدلُ الجِرْمِ[٩٤]

يرى سيبويه أن "كاهلاً " منصوب على الحال [٩٥]؛أما المبرد فحمله على التمييز، وأصله عنده: أشرف كاهله [٩٦].

ويعلق أبو حيان على هذين الرأيين بقوله: " ومعتمد سيبويه المعنى، وذلك أن " أشرف كاهله " وحده غير محمود في الخيل، وإنما أراد علو جميعه، وأنه صار كله مشرفاً كالكاهل لا أنه مشرف الكاهل فقط.في جعله نائباً عن قولك: عالياً.يقول أبو علي الشلوبين: ولم يقصر الارتفاع على الكاهل خاصة. ويقول أحد تلامذته: فالمعنى أشرف في حال أنه كان مشرفاً، وهذا في نهاية المبالغة "[٩٧].

قال رجل من بني سلول:

ولقدْ أمُرُّ على اللئيمِ يسُبُّني فأغُضُّ ثمّ أقولُ لا يَعْنيني[٩٨]

فإن جملة " يسبني " لها وجهان من الإعراب، أحدهما أن تعرب صفة للئيم، والثاني أن تكون حالاً منه.

---

(٩٣) انظر: تذكرة النحاة / ٢٥٣.

(٩٤) البيت للشاعر في: الكتاب: ١٦٢/١.

(٩٥) انظر: الكتاب: ١٦٢/١-١٦٣.

(٩٦) انظر: تذكرة النحاة/٢٥٤.

(٩٧) تذكرة النحاة / ٢٥٤-٢٥٥.

(٩٨) البيت لرجل من سلول في: الكتاب: ٢٤/٣، التصريح: ١١/٢. ولشمر بن عمرو الحنفي في: الأصمعيات /١٢٦.ولعميرة بن جابر الحنفي في: حماسة البحتري: ٦٣٩.

ولقد كان لعبد القادر البغدادي ترجيح لأحدهما ؛ إذ رجح إعراب " يسبني " صفة، مستنداً في ذلك على المعنى البلاغي، يقول: " ولهذا كان جملة " يسبني " في موضع الصفة له، وهو أولى من جعلها حالا منه ؛ إذ الأول أظهر للمقصود، وهو التمدح بالوقار والتحمل ؛ لأن المعنى: أمر على لئيم عادته سبي، ولاشك أنه لم يرد كل لئيم ولا لئيماً معينا " (٩٩).

قال قطري بن الفجاءة:

ثم انصرفتُ وقدْ أصبتُ ولم أُصَبْ جَذَعَ البصيرةِ قارحَ الإقدامِ (١٠٠)

بين التفتازاني مايحتمله " لم أصب " من المعاني، وذكر أن بعض النحويين يعرب " جذع البصيرة " حالا على تأويل " لم أصب " ب" لم ألف "، وضعف ذلك التفتازاني بقوله: " على أنه لما جعله بمعنى " لم ألف " فالأنسب أي يجعل " جذع البصيرة " مفعولا ثانياً لا حالاً ؛ لأنه أحسن تأدية للمقصود " (١٠١).

التمييز

قال الشاعر:

أَجَلَّ جَلالةً وأَعَزَّ فَقداً وأقضى لِلحقوقِ وهمْ قُعودُ (١٠٢)

فقد ذكر أبو العلاء أن " جلالة " في البيت تمييز لامصدر، وذلك أن التمييز يفيد معنى المبالغة، والغرض في المصدر إنما هو التوكيد، ومايجعل هنا من معنى المبالغة تجاوز حد التوكيد المفاد من المصدر (١٠٣).

---

(٩٩) شرح التحفة: ٣١١/٢. وانظر: مفتاح العلوم /١٨٥.

(١٠٠) انظر: ديوانه / ١٧٢،لسان العرب: ٥٢/١١(بزل).

(١٠١) المطول /٣٠٠-٣٠١.

(١٠٢) البيت بلا نسبة في: الحماسة /٣٢٨، أمالي القالي: ٢٣/١.

حروف الجر

قال امرؤ القيس:

ألا ربَّ يومٍ لكَ منهنَّ صالحٍ ولا سيَّما يومٍ بدارةِ جُلجُلِ [١٠٤]

بعض النحويين يرى أن (رب) في هذا البيت تفيد التكثير، وتأول بعض النحويين ذلك، فذكروا أن (رب) تدل على التقليل إشارة إلى أن قليل هذا فيه فخر بفاعله، فكيف كثيره [١٠٥].

قال وضاح بن إسماعيل:

مِنّا الأناةُ وبعضُ القومِ يحسَبُنا إنّا بُطاءٌ وفي إبْطائنا سرَعُ [١٠٦]

ذكر عبد القادر البغدادي معنيين في دلالة (مِن) الواردة في البيت، أحدهما أن (من) ابتدائية، والمعنى أن التأني خلق منا، وهذا فيه مبالغة، ومثله قوله تعالى: (خُلقَ الإنسانُ منْ عَجَل)[١٠٧].

أما الثاني فهو أن (من) بمعنى (في)، وهذا ليس فيه مبالغة [١٠٨].

والأرجح عندي المعنى الأول، وذلك أن للعرب " عادة في استعمال مثل هذه اللفظة عند المبالغة، كقولهم لمن يصفونه بكثرة النوم: ماخلقت إلامن نوم، وما خلق فلان إلامن شر؛ إذا أرادوا كثرة وقوع الشر منه " [١٠٩].

=(١٠٣) انظر: شرح ديوان الحماسة: ١٠٧١/٢.

(١٠٤) انظر: ديوان الشاعر /٢٦.

(١٠٥) انظر: إيضاح شواهد الإيضاح: ٣٠٥/١.

(١٠٦) انظر: الحماسة لأبي تمام /١١٦،شرح الألفية لابن الناظم /٦٢.

(١٠٧) الأنبياء /٣٧.

(١٠٨) انظر: شرح التحفة الوردية: ١١٨/١- ١١٩.

(١٠٩) أمالي المرتضي: ٤٦٥/١.

قال يزيد بن الحكم:

لِسانُكَ ليْ أَرْيٌ وغَيبُكَ عَلْقَمٌ وشَرُّكَ مبسوطٌ وخيرُكَ مُلتَوي [١١٠]

فقد أجاز أبو علي الفارسي أن يتعلق "لي " ب" لسانك " معتمداً في رأيه على معان تدخل في العلم البلاغي:

أحدهما: أن يكون (لسان) في البيت بمعنى اللغة، وهذا من المجاز المرسل الذي علاقته السببية، يقول: " ومما يقوي ذلك إفراد اللسان، حيث أريد به اللغة، وجمعه حيث أريد به الجارحة، قال عز وجل: ﴿وَٱخۡتِلَٰفُ أَلۡسِنَتِكُمۡ وَأَلۡوَٰنِكُمۡ﴾[١١١]"[١١٢].

ثم قال: " فإن جعلته من هذا الوجه أمكن أن يكون "لي " متعلقا به، كقولك: كلامك لي جميل " [١١٣].

والمعنى الثاني: أن يكون اللسان بمعنى الجارحة، وأجاز بهذا المعنى تعلق "لي " باللسان، وسوغ ذلك بقوله: " والآخر أن تحذف المضاف فتجعل اللسان الكلام، كما قالوا: اجتمعت اليمامة، فجعلهم كأنهم اليمامة....فإذا جعلته كذلك أمكن أن يتعلق به "لي "، كما تعلق به في الوجه الأول "[١١٤].

ويؤيد الرأي الثاني قول سيبويه: " وسمعنا من العرب ممن يوثق به من يقول: اجتمعت أهل اليمامة؛ لأنه يقول في كلامه: اجتمعت اليمامة، يعني: أهل اليمامة،

---

(١١٠) انظر: الأغاني: ٢٩٤/١٢، أمالي القالي: ٦٨/١.

(١١١) الروم / ٢٢. وتمام الآية: " ومِنْ آياتِهِ خَلْقُ السّمواتِ والأرضِ.... إنّ في ذلكَ لآياتٍ للعَالِمِين ".

(١١٢) إيضاح الشعر/ ٢٧٣-٢٧٤.

(١١٣) المرجع السابق /٢٧٥.

(١١٤) المرجع السابق /٢٧٥-٢٧٦.

فأنث الفعل في اللفظ إذ جعله في اللفظ لليمامة، فترك اللفظ يكون على ما يكون عليه في سعة الكلام " [١١٥].

الإضافة

قال الشاعر:

إذاكوكبُ الخرقاءِ لاحَ بسُحْرةٍ سُهَيلٌ أذاعتْ غَزلَها في القَرائبِ[١١٦]

استشهد به النحويون على أن الشيء قد يضاف إلى الشيء لأدنى ملابسة، وهنا أضاف (كوكب) إلى (الخرقاء) لأدنى ملابسة بينهما وهذه الإضافة من قبيل المجاز اللغوي عند السيد في (شرح المفتاح) ومن قبيل المجاز العقلي عند التفتازاني [١١٧].

إعمال المصدر

قال لبيد:

أو مِسحَلٌ شَنِجٌ عِضادةَ سَمْحَجٍ بِسَراتِهِ نَدَبٌ لها وكُلومُ [١١٨]

يرى سيبويه أن (عضادة) في قول الشاعر منصوبة ب" شنج " على المفعولية[١١٩]، وقال الجرمي والمازني والأصمعي وأبوعمرو بن العلاء: عضادة

---

(١١٥) الكتاب: ٥٣/١.

(١١٦) البيت بلا نسبة في: شرح المفصل: ٨/٣، المقاصد النحوية: ٣٥٩/٣.

(١١٧) انظر: الخزانة: ١٠٧/٣.

(١١٨) البيت للبيد في: ديوانه /١٢٥،شرح المفصل: ٧٢/٦،المقاصد النحوية: ٥١٣/٣، ولعمرو بن أحمر الباهلي في: الكتاب: ١١٢/١.

(١١٨): الحمار الوحشي، شنج: مبالغة شانج، أي ملازم، عضادة: الجانب، سمحج: الأتان الطويلة الظهر، السراة: أعلى الظهر، الندب: آثار الجراح، الكلوم: الجراح.

(١١٩) انظر: الكتاب: ١١٢/١.

منصوبة على الظرف [١٢٠].ورده ابن السيد بأنه غير صحيح، ومما استدل به أن قول سيبويه أصح لمعنى الشعر[١٢١].

ويقول البغدادي: " قال أبو نصر هارون بن موسى: ورد عليه هذا القول بعض النحويين، وزعم أن " عضادة " ظرف. وهذا من الذين يتهاونون بالخلف، إذا عرفوا الإعراب، وهو إذا جعله ظرفاً كان المعنى فاسداً، وذلك أن الشاعر شبه ناقته في نشاطها وصلابتها بحمار وحشي ملازم لأتان يضربها. فلشدته وصلابته قد لازمها، وقبض الناحية التي بينها وبينه، ولم يحجزه عن ذلك رمحها وعضها اللذان بسراته منها ندب وكلوم. ولو كان ظرفاً لكان المعنى أن المسحل شنج متقبض في ناحية السمحج مهين، قد شعفه عضها ورمحها، فكيف يشبه أحد ناقته بمسحل هذه صفته.

والذي يحتج لسيبويه أيضاً أن العضادة ليست من الظروف؛ لأنه يريد بالعضادة جنبها وأعضادها. ألاترى أنه لايجوز أن يقول: هوشنج رِجلِ سمحج، ولا يد سمحج." [١٢٢]

النعت

قال العجاج:

جاؤوا بمَذقٍ هلْ رأيتَ الذئبَ قطْ [١٢٣]

يشترط النحويون في الجملة الوصفية أن تكون خبراً، أي تحتمل الصدق والكذب، وظاهر البيت وقوع الجملة الوصفية إنشاء، وقد وجهه ابن جني على أن

---

(١٢٠) انظر: الحلل في إصلاح الخلل/ ٢٢٠.

(١٢١) المرجع السابق.

(١٢٢) الخزانة: ١٧٢/٨-١٧٣.

(١٢٣) الرجز للعجاج في: ملحق ديوانه: ٣٠٤/٢، التصريح: ١١٢/٢.

الجملة الاستفهامية وصف حملاً على معناها دون لفظها؛ لأن الصفة ضرب من الخبر، فكأنه قال: جاؤوا بمذق يشبه لونه لون الذئب [١٢٤]. كما وجهه بعضهم على إيجاز الحذف، فكأنه قال: بمذق مقول فيه: هل رأيت الذئب قط.[١٢٥]

قال المتنخل الهذلي:

السّالكُ الثُّغرةِ اليقظانِ كالِئُها مشيَ الهُلوكِ عليها الخَيعَلُ الفُضُلُ [١٢٦]

تحدث أبو علي الفارسي عن إعراب كلمة (يقظان) في البيت، ثم أجاز أن تعرب صفة ل"الثغرة "، واعتمد في رأيه على جواز أن تقول: ثغرة يقظان. أي: يتيقظ منها لشدة خوف السالك لها، وهذا ما يعرف في البلاغة بالمجاز العقلي علاقته المكانية. وأما تذكير "ثغرة " فمحمول على المعنى؛ لأن الثغرة والثغر والموضع واحد في المعنى[١٢٧].

قالت الخِرنِق بنت بدر بن هفان:

لايَبْعَدَنْ قومي الذينَ همُ سُمُّ العُداةِ وآفةُ الجُزْرِ
النازلينَ بكلِّ مُعتَرَكٍ والطيبونَ مَعاقِدَ الأُزْرِ [١٢٨]

---

(١٢٤) انظر: المحتسب: ١٦٥/٢.

(١٢٥) انظر: شرح المفصل: ٥٢/٣، المقاصد النحوية: ٦١/٤.

(١٢٦) البيت للهذلي في: ديوان الهذليين: ٣٤/٢، الخصائص: ١٦٧/٢، المقاصد النحوية: ٥١٦/٣.
كالئها: حافظها، الهلوك: أي التي تتبختر وتتكسر في مشيتها، الخيعل: ثوب يخاط أحد شقيه ويترك الآخر، الفضل: هو الخيعل ليس تحته إزار. انظر: الخزانة: ١١/٥.

(١٢٧) انظر: إيضاح الشعر/٤٧٤.

(١٢٨) البيتان للخرنق في: الديوان /٤٣، الكتاب: ٢٠٢/١، التصريح: ١١٦/٢.

فقد استشهد بهذا على جواز قطع نعت المعرفة بالواو، وذلك تبعاً للرواية المذكورة بنصب " النازلين " ورفع " الطيبون " أي: أعني أو أمدح النازلين، وهم الطيبون [١٢٩].

وقد أيد ابن جني رواية القطع بدليل بلاغي، وذكر أن القطع بتقدير الجملة أبلغ من الإتباع لكونه مفرداً، يقول ابن جني في تعليقه على البيتين السابقين: " فكلما اختلفت الجمل كان الكلام أفانين وضروباً، فكان أبلغ منه إذا ألزم شرحاً واحداً، فقولك: أثني على الله، أعطانا فأغنى – أبلغ من قولك: أثني على الله المعطينا والمغنينا؛ لأن معك هنا جملة واحدة، وهناك ثلاث جمل. ويدلك على صحة هذا المعنى قراءة الحسن (جاعلُ الملائكة) بالرفع، فهذا على قولك: هو جاعل الملائكة...قال أبو عبيدة: إذا طال الكلام خرجوا من الرفع إلى النصب، ومن النصب إلى الرفع. يريد ما نحن عليه؛ لتختلف ضروبه، وتتباين تراكيبه " [١٣٠].

قال أبو كبير الهذلي:

حَمَلَتْ بهِ فِي ليلةٍ مَزْؤودةٍ كَرْهاً وعَقْدُ نِطاقِها لم يُحلَلِ [١٣١]

يقول المرزوقي: " ويروى (مزؤودة) بالجر، ويجوز فيه وجهان:

أحدهما: أن تجعله صفة لليلة، كأنه لما وقع الزؤود والذعر فيها جعله لها، والأكثر في المجاز والاتساع أن ينسب الفعل إلى الوقت، فيؤتى به على أنه فاعل، كما قيل: نهاره صائم، وليله قائم.... ويجوز أن يكون انجراره على الجوار " [١٣٢]

---

(١٢٩) انظر: الإنصاف: ٤٦٨/٢، المقاصد النحوية: ٦٠٢/٣، التصريح: ١١٦/٢.

(١٣٠) المحتسب: ٢٤٢/٢-٢٤٣.

(١٣١) البيت لأبي كبير في: ديوان الهذليين: ٧٩/٢، شرح الحماسة للأعلم: ٢٨٠/١.
مزؤود: مذعور. الكامل في اللغة: ٧٩/١.

(١٣٢) شرح الحماسة: ٦٦/١.

التوكيد

قال أبو النجم :

قد أصبحتْ أمُّ الخِيارِ تَدّعي عليّ ذنباً كلُّه لمْ أصنعِ (١٣٣)

عاب كثير من النحويين على الشاعر قوله " كله " بالرفع ؛ لأنه فعل ذلك من غير ضرورة، فالأصل النصب، ولكن عبد القاهر يوجه ذلك توجيها بلاغيّاً، وهو أن الشاعر أراد أنها تدعي عليه ذنباً لم يصنع منه شيئاً البته، والنصب يمنع من هذا المعنى ؛لأنه يقتضي أن يكون قد أتى من الذنب الذي ادعته بعضه، وترك الباقي، ويمثل عبدالقاهرعلى ذلك بقوله : "تقول: لم ألق كلَّ القوم، ولم آخذ كلَّ الدراهم، فيكون المعنى أنك لقيت بعضاً من القوم ولم تلق الجميع، وأخذت بعضاًمن الدراهم وتركـت الباقي" (١٣٤).

عطف النسق

قال ذو الرمة :

بَدتْ مثلَ قَرْنِ الشمسِ في رَونَقِ الضُّحى

وصورتِها أو أنتِ في العينِ أملحُ (١٣٥)

استدل الكوفيون بهذا البيت على أن "أو " تأتي بمعنى " بل " (١٣٦).

ويرى بعض النحويين كابن جني وابن عصفور أن " أو " في البيت للشك، معتمدين في ذلك على المعنى البلاغي، يقول ابن جني في تعليقه على البيت السابق : "

---

(١٣٣) الرجز لأبي النجم في: الكتاب: ٨٥/١، شرح المفصلك ٩٠/٦، تخليص الشواهد / ٢٨١.

(١٣٤) دلائل الإعجاز / ٢٧٠. وانظر: الخزانة: ٣٥٠/١- ٣٥١.

(١٣٥) البيت لذي الرمة في: ملحق ديوانه / ٦٦٤، الأزهية / ١٢١.

(١٣٦) انظر: معاني القرآن: ٧٢/١، الإنصاف/ ٤٧٨/١، الخزانة: ٧٠/١١.

وإذا أرينا أنها في موضعها وعلى بابها – بل إذا كانت هنا على بابها كانت أحسن معنى، وأعلى مذهباً – فقد وفينا ما علينا. وذلك أنها على بابها من الشك؛ ألا ترى أنه لو أراد بها معنى بل، فقال: بل أنت في العين أملح، لم يفِ بمعنى أو في الشك؛ لأنه إذا قطع بيقين أنها في العين أملح، كان في ذلك سرف منه ودعاء إلى التهمة في الإفراط له، وإذا أخرج الكلام مخرج الشك كان في صورة المقتصد غير المتحامل ولا المتعجرف. فكان أعذب للفظه، وأقرب إلى تقبل قوله؛ ألا تراه نفسه أيضا قال:

أيا ظَبيةَ الوَعْساءِ بينَ جُلاجِلٍ وبينَ النَّقا آأنت أمْ أمُّ سالمِ

فكما لا يشك في أن كلامه ههنا خرج مخرج الشك؛ لما فيه من عذوبته وظرف مذهبه، فكذلك ينبغي أن يكون قوله: أو أنت في العين أملح (أو) فيه باقية في موضعها وعلى شكها.

وبعد فهذا مذهب الشعراء: أن يظهروا في هذا ونحوه شكّاً وتخالجاً ليروا قوة الشبه واستحكام الشبهة؛ ولا يقطعوا قطع اليقين البتة فينسبوا بذلك إلى الإفراط؛ وغلو الاشتطاط؛ وإن كانوا هم ومن بحضرتهم ومن يقرأ من بعد أشعارهم يعلمون أن لاحيرة هناك ولاشبهة؛ ولكن كذا خرج الكلام على الإحاطة بمحصول الحال"[١٣٧].
الحال"[١٣٧].

قال الشاعر:

كيفَ أصبحتَ كيفَ أمسيتَ مِمّا يُثبتُ الودَّ في فؤادِ الكريمِ [١٣٨]

احتج بعض النحويين ومنهم النحاس بهذا البيت على جواز حذف العطف، والأصل: كيف أصبحت وكيف أمسيت [١٣٩].

---

(١٣٧) الخصائص: ٢/٤٥٨-٤٥٩. وانظر: شرح الجمل: ١/٢٣٥.

(١٣٨) البيت بلانسبة في: ديوان المعاني: ٢/٢٢٥، شرح عمدة الحافظ / ٦٤١، رصف المباني / ٤١٤.

(١٣٩) انظر: الخصائص: ٢/٢٨٠، أمالي السهيلي /١٠٢، شرح التسهيل: ٣: ٣٨٠.

ومنع بعضهم ذلك، يقول السهيلي: " وكل ما ذكروه عندي من حذف حرف العطف لايصح، ولايقوم عليه دليل من قياس ولا سماع..." إلى قوله: " والبيت الذي احتجوا به ليس هو على معنى العطف؛ إنما هو على حكاية كلام متوال، أي: من كان متمادياً على هذا الكلام الذي هو: كيف أصبحت كيف أمسيت، ولو عطف بالواو لم يفهم من الكلام معنى التمادي والاستمرار، وكذلك إذا قال الطبيب لمن لا يحتاج إلى الحمية: كُلْ تمراً سمكاً لحماً لبناً، ماشئت. وإنما أراد الاسترسال على جميع المطعومات، ولو عطف بالواو لم تتناول الإباحة إلا ما ذكر منها، كما تقول: أعطهم تمرة تمرة، فيؤدي الكلام معنى التمادي، ولو عطف بالواو لوقف الأمر وانحصر في تمرتين فقط، ونظير قولك:

كيف أصبحت كيف أمسيت.....

قول الشماخ:

..... وقيلَ المنادي أصبح القوم أدلجي "[١٤٠].

قال الشاعر:

إذاما كنتَ في أرضٍ غريباً يصيدُ بها ضَراغمُها البُغاثُ[١٤١]

ذكر الفارقي أن البيت ورد برفع " الضراغم " و" البغاث" جميعاً، فسأل الفارقي بعض أهل العلم عن السر في ذلك، فأجابه بأن الشاعر يريد الواو، وأن في الكلام تقديماً وتأخيراً، فكأنه قال: يصيد البغاث وبها ضراغمها، فحذف الواو لأنها للحال، ثم عاد الفارقي فسأله: لِم كان المعنى على حذف الواو ؟ فأجابه بمنطق بلاغي فقال: " لأنه أبلغ؛ ألا ترى إنه إذا جعلها صائدة، وهناك ما هو أقدر منها كان الأمر

(١٤٠) أمالي السهيلي/ ١٠٢-١٠٣.

(١٤١) البيت بلا نسبة في: الإفصاح / ١٢٢.

أعجب، وإذا جعلها على الإطلاق صائدة فليس هناك مبالغة؛ لأنه يجوز أن يكون ذلك لقوتها وخلو تلك الأرض مما هو أقوى منها " (١٤٢).

قال عامر بن الطفيل:

أكُرُّ عليهمْ دَعلَجاً ولَبانَهُ إذا مااشتكى وقْعَ الرِّماحِ تَحَمْحَما (١٤٣)

فقد روي البيت بنصب " لبانه "ورفعه، ثم وجه ابن جني النصب توجيهاً بلاغيّاً، فقال: "وأما النصب فعلى أنه أخرج عن الجملة " لبانه "، ثم عطفه عليه، وساغ له ذلك لأنه مازه من جملته إكباراً له وتفخيماً منه، كما ماز "جبريل " و" ميكائيل " من جملة الملائكة تشريفاً لهما (١٤٤، ١٤٥).

البدل

قال قيس بن زهير:

ولولا ظُلْمُهُ مازِلتُ أبْكي عَليه الدهرَ ما طلعَ النجومُ (١٤٦)

فقد ذكر أبو علي الحسن القيسي في إعراب " ماطلع النجوم " وجهين

أحدهما: أنه بدل كل من كل، وأن المراد بالدهر بعضه.

والوجه الثاني: أن يكون " ماطلع النجوم " بدل بعض من الكل.

---

(١٤٢) الإفصاح / ١٢٢.

(١٤٣) انظر: ديوان الشاعر / ١٣٤.

(١٤٤) يشير بذلك إلى الآية الكريمة: " مَنْ كانَ عَدُوّاً لله ومَلائكَتِهِ وُرسُلِهِ وجِبْرِيلَ ومِيكالَ فإنَّ اللهَ عَدُوّ للكافِرِينَ".البقرة / ٩٨.

(١٤٥) المحتسب: ٩٧/٢.

(١٤٦) البيت في: شعره /٣٣، أمالي المرتضي: ٢١٤/١.

وأفسد الحسن القيسي الوجه الثاني مستنداً في ذلك على معنى بلاغي، فقال: " قلت: هذا فاسد؛ لأن الشاعر أراد المبالغة في بكائه الدهر، وليس يريد الاقتصار بعد التناهي، فاعلمه " (١٤٧).

قال الشاعر:

إلى اللهِ أشكو بالمدينةِ حاجةً وبالشامِ أخرى كيفَ تَلتقيانِ ؟(١٤٨)

فابن جني يرى أن جملة " كيف تلتقيان " في موضع نصب بدلاً من (حاجة وحاجة)، ومنع حملها على الاستئناف؛ لأن ذلك يتعارض مع بلاغة المعنى الذي يقصده الشاعر، يقول ابن جني: " فقوله: " كيف تلتقيان " جملة في موضع نصب بدلاً من (حاجة وحاجة)... هذا أحسن من أن تقتطع قوله: " كيف تلتقيان "، مستأنفاً؛ لأن هذا ضرب من هجنة الإعراب؛ لأنه إنما يشكو تعذر التقائهما، ولا يريد استقبال الاستفهام عنهما " (١٤٩).

النداء

قال قُراد بنُ حَنَشٍ الصّارِديّ:

لَقَومي أدْعى لِلعُلى منْ عِصابَةٍ مِنَ الناسِ ياحارِ بنَ عَوفٍ تَسُودُها (١٥٠)

فقد ذكر أبوالعلاء المعري أن ترخيم الموصوف بابن، لا يجوز، غيرأنه جازفي هذا البيت من حيث كان الموضع موضع إيجازواختصار (١٥١).

---

(١٤٧) إيضاح شواهد الإيضاح: ٦٦/١.

(١٤٨) البيت للفرزدق في: المقاصد النحوية: ٢٠١/٤، التصريح: ١٦٢/٢.

(١٤٩) المحتسب: ٢٠٨/٢-٢٠٩.

(١٥٠) البيت للشاعر في: الحماسة /٢٨٥.

إعراب الفعل

قال النابغة الذبياني:

فلا زال قبرٌ بين بُصرى وجاسمٍ عليه من الوسميِّ جودٌ ووابلُ

فينبتُ جوذاناً وعوفاً مُنوِّراً سأتبعُهُ من خيرِ ما قالَ قائلُ (١٥٢)

يقول ابن الوراق: " فإنما اختيرالرفع في " ينبت" وإن كان النصب جائزاً؛ لأن الرفع إخبار عن حصول الإنبات، وفي النصب يصير دعاء وسبباً للإنبات، فلما كان الرفع أبلغ لثبات النبات بالضميراختيرالرفع والنصب جائز" (١٥٣).

عوامل الجزم

قال عبد مناف:

حتّى إذا أسْلكوهُمْ في قُتائدَةٍ شَلاًّ كما تَطْرُدُ الجَمّالةُ الشُّرُدا (١٥٤)

في جواب (إذا) ثلاثة أقوال:

أحدها: أن الجواب في قوله " شلا ".

والثاني: أن (إذا) زائدة، ولذلك لم يأت لها بجواب.

الثالث: أن جوابها محذوف، واختاره الحسن القيسي، وضعف ماقبله؛ لما فيه من الجمال البلاغي، فقال: "لأن في حذف الجواب من هذا الموضع، وشبهه ضرباً من

=(١٥١) انظر: شرح الحماسة: ٩٤٢/٢.

(١٥٢) البيت للشاعر في: ديوانه / ١٢١، الكتاب: ٣/ ٣٦، المقتضب: ٢١/٢.

(١٥٣) علل النحو / ٤٣٣.

(١٥٤) البيت لعبد مناف الهذلي في: ديوان الهذليين: ٢/ ٤٢، الإنصاف: ٢/ ٤٦١.

المبالغة، وكأنه قال: إذا أسلكوهم في قتائدة، بلغوا أملهم، وأدركوا ما أحبوا، ونحو ذلك " (١٥٥).

قال علي بن أبي طالب - رضي الله عنه -:

منْ أيِّ يَوميّ منَ الموتِ أفِرْ أيومَ لم يُقْدَرَ أمْ يومَ قُدِرْ (١٥٦)

أنشده أبو زيد: لم يقدرَ، بفتح الراء، والأصل: لم يقدرْ، بالجزم، وعلل أبو زيد ذلك بأن الشاعر أراد النون الخفيفة فحذفها (١٥٧).

أما ابن جني فعلل ذلك بقوله: " لكن القول فيه عندي أنه أراد: أيوم لم يقدرْ أم يوم قدر، ثم خفف همزة (أم) فحذفها، وألقى حركتها على راء (يقدر) فصار تقديره: أيوم لم يقدرَ مْ، ثم أشبع فتحة الراء فصار تقديره: أيوم لم يقدرَ ام، فحرك الألف لالتقاء الساكنين، فانقلبت همزة، فصار تقديره: يقدرَ أم، واختار الفتحة إتباعاً لفتحة الراء " (١٥٨).

وفي رده قول أبي زيد أجده ينحو منحى بلاغيّاً، فيقول: " وحذف نون التوكيد وغيرها من علاماته جار عندنا مجرى إدغام الملحق في أنه نقض الغرض؛ إذ كان التوكيد من أماكن الإسهاب والإطناب، والحذف من مظان الاختصار والإيجاز " (١٥٩).

قال عمرو بن معد يكرب: :

ولّما رأيتُ الخيلَ زُوراً كأنَّها جَداولُ زَرعٍ خُلِّيتْ فاسْبَطَرَّتِ

فجَاشَتْ إليَّ النفسُ أولَ مرةٍ ورُدَّتْ على مَكروهِها فاسْتَقَرَّتِ (١٦٠)

---

(١٥٥) إيضاح شواهد الإيضاح: ٦٣٠/٢.

(١٥٦) الرجز لعلي بن أبي طالب في: ديوانه /٦٨، شرح أبيات المغني: ١٣٤/٥.

(١٥٧) انظر: نوادر أبي زيد /١٣. وانظر: الخزانة: ٤٧٩/١١.

(١٥٨) الخصائص: ٩٥/٣.

(١٥٩) الخصائص: ٩٥/٣.وانظر: الأشباه والنظائر: ٣٣/١.

أجاز المرزوقي في جواب (لما) وجهين:

أحدهما: أن يكون (جاشت) هو الجواب، والفاء زائدة على قول الكوفيين والأخفش.

والثاني: أن يكون الجواب محذوفاً، على رأي البصريين، ويكون المعنى: لما رأيت الخيل هكذا فجاشت نفسي وردت على ما كرهته فقرت، طعنت أو أبليت.

وذكرالمرزوقي أن الموضع الثاني أبلغ وأدل على المراد وأحسن بدلالة أن المولى إذا قال لعبده: والله لئن قمت إليك، وسكت، تزاحمت عليه من الظنون المعترضة للوعيد ما لا يتزاحم لونص من مؤاخذته على ضرب من العذاب. وكذلك إذا قال المتبجح: لو رأيتني شابّاً. وسكت. جالت الأفكار لما لم تجل به لو أتى بالجواب [١٦١].

كم وكأين وكذا

قال الفرزدق:

كمْ عمةٍ لكَ ياجريرُ وخالةٍ فَدْعاءَ قد حلبتْ عليَّ عِشاري [١٦٢]

يقول ابن الحاجب تعقيباً على هذا البيت: " ولافرق في المعنى بين أن يقدر استفهاماً أو خبراً؛ إذ معناه في الخبر: كثيراً من الأزمان عماتك وخالاتك حلبت لي..... وإذا جعلته استفهاماً كان معناه: أخبرني أي عدد من الأزمان أو من الحلبات عمة لك وخالة حلبت علي عشاري ؟... وهذا المعنى أبلغ من الأول في الذم لما فيه من الاستهزاء"[١٦٣].

=(١٦٠) البيت للشاعر في: ديوانه /٧٢، شرح الحماسة للتبريزي: ٨٢/١.

(١٦١) انظر: شرح ديوان الحماسة للمرزوقي: ١١٨/١.

(١٦٢) البيت للشاعر في: ديوانه /٤٥١، الكتاب: ٧٢/٢.

(١٦٣) إيضاح المفصل: ٥٢٧/١.

وفي خاتمة البحث أود التنويه بأن بحثي أقصد منه بيان الأثر البلاغي في الرأي النحوي وفي اتجاهات النحويين كافة، وهذا مما تحدث عنه عبد القاهر في كلامه عن النظم، وأن هذا التأثر قد ظهر في اختيار الرأي النحوي وفقاً لما يقتضيه بلاغة النص وذوق الشاعر.

ولعل في هذا البحث مايكشف خطر الاتجاه النحوي في التعامل مع النصوص القرآنية أو الأحاديث النبوية التي تخالف مذهبهم، وذلك عندما يخرجون النص حسب قواعدهم وميولهم متناسين ما قد ينتج عن ذلك من فوات السر البلاغي الذي يتجرد من الآية الكريمة أو الحديث الشريف تبعاً لذلك.

نعم لو تتبعنا الأثر البلاغي في القرآن الكريم والحديث الشريف لوجدنا الكثير من ذلك الأثر، ولرأينا دور البلاغة في تجاوز الوفير من الاختلافات النحوية في تخريخ النصوص.

وعندما كان العرب يدركون الذوق البلاغي في عباراتهم، وكانوا يتفاخرون بهذا الفن، كان العلماء غيرمحتاجين لترسيخ القواعد النحوية التي تستقيم بها ألفاظهم وتبعدهم عن اللحن أو الخطأ التعبيري، كيف والقرآن الكريم أتى بمعجزته البلاغية ؛ بل وتحداهم في هذا الفن الذي يتباهون به، كما هو عادة المعجزات النبوية.

ولكن بعد زيادة الأعاجم الذين يدخلون في الإسلام وتوسع الرقعة الإسلامية أصبحت الألسنة قاصرة عن المحافظة على بلاغة اللفظ وجمال الأسلوب، فظهرت لديهم الأخطاء النحوية واللغوية، ومن هنا حرص العلماء على ضبط اللغة من جانب آخر، وهو القواعد النحوية التي يستطيعون بها تعليم الناشئة وتربيتهم لسهولة حفظها وفهمها، لكن هذا التقعيد أصبح عند هؤلاء العلماء شعاراً وعلماً لايمكن التفريط فيه خشية اختلاله وفساده، فتناسوا بذلك القاعدة الأصلية والمنحى الأصيل، وهو الجانب

البلاغي الذي كان العرب برفعة ذوقهم وعلو بلاغتهم يعتمدون عليه في اختيار ألفاظهم وتركيب جملهم وضبط عباراتهم.

ولعل مصداق ما ذكرته أن البدوي لايعلم من قواعد النحويين شيئاً، وتراه حينما يسمع يميز أسلوباً عن أسلوب، من ذلك أن أعرابياً سمع المؤذن يقول: أشهد أن محمداً رسولَ الله (بالنصب)، فأنكر، وقال: صنع ما ذا ؟ أنكر عن غير علم أن النصب يخرجه عن أن يكون خبراً، ويجعله والأول في حكم اسم واحد [١٦٤].

وقد حرصت على استقصاء النصوص الشعرية المعنية وتتبعها في المراجع والمصادر؛ لكي أخرج بنتيجة وافية وبفكرة صادقة يصدق عليها القول في التأثر النحوي ببلاغة النص نظريا وتطبيقا.

المراجع

[١] *القرآن الكريم*.

[٢] *الأزهية في علم الحروف*، للهروي علي بن محمد، تحقيق / عبد المعين الملوحي، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق. ط١، ١٩٨١م.

[٣] *أسرار البلاغة في علم البيان*، للجرجاني، علق حواشيه السيد محمد رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت – لبنان.ط١، ١٤٢٣هـ.

[٤] *الأشباه والنظائر في النحو*، للسيوطي، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان.ط١، ١٤٠٥هـ.

[٥] *الأصمعيات*، للأصمعي عبد الملك بن قريب، تحقيق / أحمد محمد شاكر وعبد السلام هارون، دار المعارف بمصر، ط٥، لات.

(١٦٤) انظر: دلائل الإعجاز /٣٧٤.

[٦] *الأصول في النحو*، لابن السراج، تحقيق / عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، ط٣، ١٤١٧هـ.

[٧] *الأغاني*، للأصفهاني علي بن الحسين، تحقيق وإشراف لجنة من الأدباء. الدار التونسية للنشر، ودار الثقافة، بيروت، ط٦، ١٩٨٣م، وطبعة دار الكتب المصرية، لاط، لات.

[٨] *الإفصاح في شرح أبيات مشكلة الإعراب*، للفارقي، تحقيق / سعيد الأفغاني، مؤسسة الرسالة، ط٣، ١٤٠٠هـ.

[٩] *الاقتضاب في شرح أدب الكاتب*، للبطليوسي، دار الجيل، بيروت، ١٩٧٣هـ.

[١٠] أمالي السهيلي، تحقيق / محمد إبراهيم البنا، ط٢٠٠٢م، المكتبة الأزهرية للتراث.

[١١] أمالي الشجري، تحقيق / د. محمود محمد الطناحي، الناشر مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط١، ١٤١٣هـ

[١٢] *أمالي القالي*، دار الكتاب العربي، بيروت، لاط، لات.

[١٣] *أمالي المرتضى غرر الفوائد ودرر القلائد*، تحقيق/ محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، ١٩٩٨ م.

[١٤] *إنباه الرواة على أنباه النحاة*، للقفطي، تحقيق/ محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت. ط١، ١٤٠٦هـ.

[١٥] *الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين*، لابن الأنباري (عبد الرحمن بن محمد)، ومعه كتاب الانتصاف من الإنصاف. تأليف محمد محي الدين عبد الحميد، دار إحياء التراث العربي.

[١٦] *إيضاح الشعر*، لأبي علي الفارسي، تحقيق/ د. حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، دارة العلوم والثقافة، بيروت، ط١، ١٤٠٧ هـ.

[١٧] *إيضاح شواهد الإيضاح*، لأبي علي الحسن القيسي، تحقيق/ د. محمد بن حمود الدعجاني، دار الغرب الإسلامي، ط١، ١٤٠٨ هـ

[١٨] *الإيضاح في علل النحو*، لأبي القاسم الزجاجي، تحقيق / د. مازن المبارك، دار النفائس، ط١، ١٣٩٤هـ.

[١٩] *الإيضاح في شرح المفصل*، لابن الحاجب، تحقيق / د. موسى بناي العليلى، إحياء التراث الإسلامي.

[٢٠] *البحر المحيط*، لأبي حيان النحوي، مطبعة السعادة بمصر. ١٣٢٨هـ.

[٢١] *البغداديات*، لأبي علي الفارسي، تحقيق/ صلاح الدين عبد الله السنكاوي، مطبعة العاني، بغداد.

[٢٢] *تخليص الشواهد وتلخيص الفوائد*، لابن هشام الأنصاري، تحقيق/ د. عباس مصطفى الصالحي. دار الكتاب العربي، ط١، ١٤٠٦هـ.

[٢٣] *تذكرة النحاة*، لأبي حيان النحوي، تحقيق/ د. عفيف عبد الرحمن، مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٠٦هـ.

[٢٤] *التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل*، لأبي حيان الأندلسي، تحقيق/ د. حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، ط١، ١٤٢٠ هـ.

[٢٥] *التصريح بمضمون التوضيح*، للشيخ خالد الأزهري، مطبعة عيسى البابي الحلبي. القاهرة.

[٢٦] *التكملة*، لأبي علي الفارسي، تحقيق/ د. حسن شاذلي فرهود. ١٤٠١هـ، وطبعة بغداد ١٤٠١هـ، بتحقيق/ د. كاظم بحر مرجان.

[٢٧] *الجنى الداني في حروف المعاني*، للحسن بن قاسم المرادي، تحقيق/ د. فخر الدين قباوه، ومحمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان.ط١، ١٤١٣ هـ.

[٢٨] *الحلل في إصلاح الخلل من كتاب الجمل*، للبطليوسي، تحقيق / سعيد عبد الكريم سعودي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت – لبنان.

[٢٩] *حماسة أبي تمام*، برواية أبي منصور موهوب بن أحمد الجواليقي، شرحه وعلق عليه / أحمد حسن بسج، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان. ط١، ١٤١٨هـ.

[٣٠] *حماسة البحتري*، تحقيق/ د. محمد نبيل طريقي، دار صادر، بيروت – لبنان.ط١، ١٤٢٣هـ.

[٣١] *الحيوان*، للجاحظ، تحقيق وشرح / عبد السلام هارون. دار الجيل ودار الفكر، بيروت، ط١، ١٩٨٨م.

[٣٢] *خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب*، للبغدادي، قدم له ووضع هوامشه وفارسه / د. محمد نبيل طريفي، إشراف / د. إميل بديع يعقوب، منشورات دار الكتب العلمية، بيروت– لبنان، ط١، ١٤١٨هـ.

[٣٣] *الخصائص*، لابن جني، تحقيق / محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت.

[٣٤] *الدرر اللوامع على همع الهوامع شرح جمع الجوامع*، للشنقيطي، إعداد / محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط١، ١٤١٩هـ.

[٣٥] *دلائل الإعجاز*، للجرجاني، تحقيق/ د. محمد رضوان الداية، ود. فايز الداية. مكتبة سعد الدين. دمشق. ط١، ١٤٠٣ هـ.

[٣٦] *ديوان أبي ذؤيب الهذلي*، اعتنى بنشره واستخراجه يوسف هل الألماني، هانوفر، خزانة الكتب الشرقية، ١٩٢٩م.

[٣٧] *ديوان الأخطل*. نشره أنطون صالحاني. بيروت ١٨٩١م، وصنعة السكري، تحقيق/ د. فخر الدين قباوة. دار الأصمعي. حلب. ١٣٩٠ هـ.

[٣٨] *ديوان الأعشى*، شرح وتعليق محمد محمد حسين. مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٧، ١٩٨٣م، وتحقيق/ رودلف جاير، فينا. ١٩٢٧م.

[٣٩] *ديوان امرئ القيس*، تحقيق / محمد أبو الفضل إبراهيم. دار المعارف بمصر. ١٩٥٨م.

[٤٠] *ديوان جرير بن عطية*، تحقيق/ نعمان أمين طه، دار المعارف بمصر، ط٣، وطبعة دار صادر، بيروت.

[٤١] *ديوان الخرنق بنت بدر*، رواية أبي عمرو بن العلاء، تحقيق وشرح يسري عبد الغني عبد الله. دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٩٠م.

[٤٢] *ديوان* الخنساء، رواية ثعلب، تحقيق/ أنور أبوسويلم. دار عمار، ط١، ١٩٨٨م. وطبعة دار صادر، بيروت، وطبعة المطبعة الكاثوليكية، بيروت، ١٨٩٦م.

[٤٣] *ديوان ذي الإصبع العدوان*، جمعه وحققه عبد الوهاب محمد على العدواني ومحمد نايف الدليمي. ساعدت وزارة الإعلام العراقية على نشره، الموصل، ١٩٧٣م.

[٤٤] *ديوان ذي الرمة*، شرح أحمد بن حاتم الباهلي. رواية أبي العباس ثعلب. تحقيق عبد القدوس أبي صالح. مؤسسة الإيمان، بيروت، ط١، ١٩٨٢م.

[٤٥] *ديوان رؤبة بن العجاج*، تحقيق / وليم بن الورد. دار الآفاق الجديدة. ط٢. ١٩٨٠م.

[٤٦] *ديوان عامر بن الطفيل*، رواية أبي بكر محمد بن القاسم الأنباري عن أبي العباس أحمد بن يحيى ثعلب. تحقيق وشرح محمد نبيل طريفي. دار كنان، دمشق، ١٩٩٤م.

[٤٧] *ديوان العجاج*، عني بتحقيقه عزة حسن، مكتبة دار الشرق، سوريا.

[٤٨] *ديوان عدي بن زيد العبادي*، تحقيق/ محمد جبار المعيبد. منشورات وزارة الثقافة والإرشاد في الجمهورية العراقية، بغداد، سلسلة كتب التراث ٢.

[٤٩] *ديوان علي بن أبي طالب –رضي الله عنه –*، جمع نعيم زرزور. دار الكتب العلمية، بيروت.

[٥٠] *ديوان عمرو بن كلثوم*، جمع وتحقيق إميل يعقوب. دار الكتاب العربي، بيروت، ط١، ١٩٩١م.

[٥١] *ديوان الفرزدق*. دار صادر، بيروت، وطبعة الصاوي ١٣٥٤هـ.

[٥٢] *ديوان القطامي*، تحقيق د. إبراهيم السامرائي والدكتور أحمد مطلوب. بيروت١٣٧٩هـ.

[٥٣] *ديوان قطري بن الفجاءة*. ضمن ديوان الخوارج شعرهم خطبهم رسائلهم. جمعه وحققه نايف معروف. دار المسيرة، بيروت. ط١، ١٩٨٣م.

[٥٤] *ديوان قيس بن ذريح*، جمعه وحققه وشرحه إميل بديع يعقوب. دار الكتاب العربي، بيروت، ط١، ١٩٩٣م، وطبعة حسين نصار، مكتبة مصر القاهرة.

[٥٥] *ديوان قيس بن زهير*، تحقيق/ عادل جاسم البياتي. النجف.ط١، ١٩٧٢م.

[٥٦] *ديوان كثير عزة*، تحقيق إحسان عباس. دار الثقافة، بيروت، ط١، ١٩٧١م.

[٥٧] *ديوان لبيد بن ربيعة العامري*، تحقيق إحسان عباس. نشر وزارة الإعلام في الكويت، مطبعة حكومة الكويت، ط٢، ١٩٨٤م.

[٥٨] *ديوان مجنون ليلى*، جمع وتحقيق عبد الستار أحمد فراج. مكتبة مصر، القاهرة.

[٥٩] *ديوان المعاني*، أبو هلال العسكري. مكتبة القدسي، القاهرة، ١٣٥٢هـ.

[٦٠] *ديوان النابغة الذبياني*. تحقيق / محمد أبو الفضل إبراهيم. دار المعارف بمصر، ١٩٧٧م. وطبعة دار الكتاب العربي ببيروت، وطبعة دار الفكر بدمشق.

[٦١] *ديوان الهذليين*، نسخة مصورة عن طبعة دار الكتب. نشر الدار القومية للطباعة والنشر. القاهرة، ط١، ١٩٦٧م.

[٦٢] *رصف المباني في شرح حروف المعاني*، للمالقي، تحقيق/ أحمد محمد الخراط.دار القلم. دمشق. ط٢. ١٤٠٥ هـ.

[٦٣] *روضات الجنات في أحوال العلماء والسادات*، للخوانساري، طبعة حجر طهران.

[٦٤] *سر الفصاحة*، لابن سنان، تحقيق/ الشيخ عبد المتعال الصعيدي.

[٦٥] *شذرات الذهب في أخبار من ذهب*، للحنبلي. دار الآفاق الجديد، بيروت.

[٦٦] *شرح أبيات المغني*، للبغدادي، تحقيق/ عبد العزيز رباح وأحمد يوسف دقاق، دار المأمون للتراث، دمشق، ط١، ١٣٩٣هـ.

[٦٧] *شرح الألفية لابن الناظم*، بعناية محمد سليم اللبابيدي. بيروت. ١٣١٢هـ.

[٦٨] *شرح شواهد شرح التحفة الوردية*، للبغدادي، دراسة وتحقيق/ د. عبد الله بن علي الشلال. مكتبة الرشد. الرياض.ط١. ١٤٢١هـ.

[٦٩] *شرح التسهيل*، لابن مالك، تحقيق/ د.عبد الرحمن السيد، ود. محمد بدوي المختون.هجر للطباعة والنشر، ط١، ١٤١٠هـ.

[٧٠] *شرح جمل الزجاجي*، لابن عصفور، تحقيق/ د. صاحب أبو جناح.

[٧١] *شرح ديوان حماسة أبي تمام*، المنسوب لأبي علاء، دراسة وتحقيق/ د. حسين محمد نقشة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٩٩١م.

[٧٢] *شرح حماسة أبي تمام*، للأعلم الشنتمري، تحقيق/ علي المفضل حمودان، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط١، ١٤١٣هـ.

[٧٣] *شرح ديوان الحماسة*، للتبريزي، عالم الكتب، بيروت.

[٧٤] *شرح ديوان الحماسة*، للمرزوقي، علق عليه وكتب حواشيه /غريد الشيخ، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان.ط١. ٢٠٠٣م.

[٧٥] *شرح ديوان المتنبي*. وضعه عبد الرحمن البرقوقي. دار الكتاب العربي، بيروت. ١٩٨٠م.

[٧٦] *شرح شواهد الإيضاح*، لابن بري، تقديم وحقيق/ د. عيد مصطفى درويش، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية، ١٤٠٥هـ.

[٧٧] *شرح عمدة الحافظ وعدة اللافظ*، لابن مالك. تحقيق/ رشيد عبد الرحمن العبيدي.نشر لجنة إحياء التراث في وزارة الأوقاف في الجمهورية العراقية. ط١، ١٩٧٧م.

[٧٨] *شرح القصائد السبع الطوال الجاهليات*، لأبي بكر محمد بن القاسم الأنباري، ضبطه وعلق عليه بركات يوسف هبود، المكتبة العصرية. صيدا – بيروت.١٤٢٤هـ.

[٧٩] *شرح الكافية الشافية*، لابن مالك، تحقيق / د. عبد المنعم هريدي. مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي. جامعة أم القرى. مكة المكرمة، ١٤٠٢هـ.

[٨٠] *شرح المفصل*، لابن يعيش. عالم الكتب، بيروت.

[٨١] *شرح المقدمة الجزولية الكبير*، لأبي علي الشلوبين، درسه وحققه / د. تركي بن سهو العتيبي. مؤسسة الرسالة.ط٢، ١٤١٤هـ.

[٨٢] *شعر عمرو بن معد يكرب*، جمعه مطاع الطرابيشي. مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، ط٢، ١٩٨٥م.

[٨٣] *الشعر والشعراء*، لابن قتيبة، تحقيق وشرح / أحمد محمد شاكر. ط٣، ١٩٨٦م.

[٨٤] *الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها*، لابن فارس، تحقيق/ السيد أحمد صقر. مطبعة عيسى البابي الحلبي. القاهرة. ١٩٧٧م.

[٨٥] *طبقات النحويين واللغويين*، للزبيدي، تحقيق/ محمد أبو الفضل إبراهيم. دار المعارف.

[٨٦] *علل النحو*، *لابن الوراق*، تحقيق/ محمود جاسم الدرويش، طبعة مكتبة الرشد.

[٨٧] *عيون الأخبار*، لابن قتيبة، شرحه وضبطه وعلق عليه وقدم له ورتب فهارسه يوسف علي طويل. دار الكتب العلمية، بيروت.

[٨٨] *الكامل في اللغة والأدب*، للمبرد، الناشر مؤسسة المعارف، بيروت.

[٨٩] *الكتاب*، لسيبويه، تحقيق وشرح / عبد السلام هارون، الناشر مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط٣، ١٤٠٨هـ.

[٩٠] *لباب الإعراب*، للإسفراييني، تحقيق/ بهاء الدين عبد الوهاب عبد الرحمن، دار الرفاعي.

[٩١] *لسان العرب*، لابن منظور، دار صادر، بيروت.

[٩٢] *مجالس ثعلب*، شرح وتحقيق عبد السلام محمد هارون، دار المعارف بمصر، ط٥، ١٩٨٧م.

[٩٣] *المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها*، لابن جني، تحقيق/ محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت– لبنان.

[٩٤] *المخصص*، لابن سيده. دار الكتب العلمية، بيروت.

[٩٥] *مدرسة الكوفة*، لمهدي المخزومي، ط٢، مطبعة الحلبي.

[٩٦] *المساعد على تسهيل الفوائد*، لابن عقيل، تحقيق/ د. محمد كامل بركات، دار المدني، ١٤٠٥هـ.

[٩٧] *المصباح لما أعتم من شواهد الإيضاح*، لابن يسعون.تحقيق/ د. محمد بن حمود الدعجاني. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. ١٤٢٩هـ.

[٩٨] *المطول شرح تلخيص مفتاح العلوم*، للتفتازاني، تحقيق/ د. عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية. بيروت — لبنان.

[٩٩] *معاني القرآن*، للفراء، عالم الكتب، ط٣، ١٤٠٣هـ.

[١٠٠] *المعاني الكبير في أبيات المعاني*، لابن قتيبة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٨٤م.

[١٠١] *معجم الأدباء*، لياقوت الحموي، دار المأمون. القاهرة. ١٣٥٥هـ.

[١٠٢] *مغني اللبيب عن كتب الأعاريب*، لابن هشام الأنصاري، تحقيق وشرح / د. عبد اللطيف محمد الخطيب.السلسلة التراثية.

[١٠٣] *مفتاح العلوم*، للسكاكي، ضبطه وشرحه / نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان.

[١٠٤] *المقابسات*

[١٠٥] *المقاصد النحوية في شرح شواهد شروح الألفية*، لمحمود العيني. مطبوع مع خزانة الأدب. دار صادر.

[١٠٦] *المقتصد في شرح الإيضاح*، للجرجاني، تحقيق/ د. كاظم بحر المرجان. وزارة الثقافة والإعلام العراقية. بغداد ١٩٨٢م.

[١٠٧] *المقتضب*، للمبرد، تحقيق/ محمد عبد الخالق عضيمة.عالم الكتب. بيروت.

[١٠٨] *المنصف*، لابن جني، تحقيق/ لجنة من الأستاذين: أبراهيم مصطفى، وعبد الله أمين. إدارة إحياء التراث القديم، ط١، ١٣٧٣هـ.

[١٠٩] *نزهة الألباء*، لابن الأنباري، تحقيق/ محمد أبو الفضل إبراهيم، طبعة دار نهضة مصر.

[١١٠] *نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة*، للشيخ محمد الطنطاوي.دار المعارف، ١٩٩٥م.

[١١١] *النوادر في اللغة*، لأبي زيد الأنصاري.دار الكتاب العربي. ط٢، ١٩٦٧م.

[١١٢] *وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان*، لابن خلكان، تحقيق/ إحسان عباس، دار صادر، بيروت.

Rhetoris in consequence poetic evidence when grammarians

Dr. Mohamed Bin Abdul Rahman Alkraif
College of Business Administration ،Salman Bin Abdul Aziz University

Abstract. I have written about the scientists' attitudes towards studying the Holy Quaran.some of them are interested in the Holy Quran Readings, the other are intersesred in the relegeous rules. there are also some attitudes analyesed the speech regarding to the different linguistic studies. As some of them are based on philosophy and logic, and some other are based on studying the origin og linguistics. The researcher also mentioned the study which is based on the link between system with linguistics. Abdulqader AL jarjani, the distinguished owner in this study.

From the semantic resulted from the system there is what is known as mataphore-the speaker is careful to make it clear. The linguists depended on these results on grammar use and giving opinion.

I have chosen the poem that were had been studied by linguists in studying and criticism, I have also took their opinions and their interests in those meanings in proving the opinionand strengthening the judgment.

I have arranged the poems according to Ibn Malik's Thousand. That is I first mention the verse then I differnciate between the points of difference among linguists regarding that. After that I clarify metaphoric issues which forced the linguist to choose one opinion from another. And mostly I did that by copying his own words.

مجلة العلوم العربية والإنسانية
جامعة القصيم، المجلد (٧)، العدد (١)، ص ص ١٣٩-٢٣٤، (محرم ١٤٣٥هـ/ نوفمبر ٢٠١٣)

ابن قتيبة ومنتقدوه

د. مختار الغوث
أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية
كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة، المدينة المنورة

ملخص البحث. درس هذا البحث آراء النقاد ومؤرخي النقد العربي، فيما عرض له ابن قتيبة من قضايا، في مقدمة "الشعر والشعراء"، فبيَّن ما شابها من سوء الفهم، وما ترتب على سوء الفهم من الغض من عمله، وإنزاله دون منزلته. وبيَّن أن مردَّ ذلك إلى خطئهم في فهم مراده باللفظ والمعنى، والطبع والتكلف. والمعنى، عنده وعند غيره من النقاد القدامى، هو: ما يدخل اللفظَ من صور بديعة، وما يُقصد به من فِكَر غريبة، أما اللفظ، فيعني صياغة النص، وما تكون عليه من جودة البناء والتأليف. وقد سوى ابن قتيبة بين اللفظ والمعنى، ولم يفضِّل أحدَهما عن الآخر، كما ادَّعى منتقدوه، وقال إن جودة الشعر تكون على قدر جودتهما. أما الطبع، عنده، فيكون صفة للشاعر، ويعني استعدادا فطريا، تترتب عليه القدرة على قول الشعر، ويكون صفة للشعر، ويعني روحا بريئا من التعمل، يُكسب القبول. والتكلف عكس الطبع، وهو نوعان: سلبي، ونسبَه إلى الشعر، وتظهر آثاره في الضرورات والضعف، وقلة تلاحم النص، وإيجابي، ونسبه إلى الشعراء، وسماه التثقيف. والطبع، عنده، لا يستوجب الإجادة، كما لا يستوجب التكلفُ الضعفَ. وعيب الشعر المتكلف –عنده– ما يفتقر إليه من روح الطبع. ودرسَ البحث شواهد ابن قتيبة، فبين صحة فهمه لها، وصواب حكمه في أكثرها، وخطأ من خالفه، وخطأ ما رتبوا على فهمهم من أحكام. وكانت غاية ذلك بيان أنهم لم يصيبوا فيما نسبوا إليه من الخطأ في التطبيق والتمثيل. ثم خلص إلى أن ابن قتيبة كان واحدا من رواد النقد العربي الذين استوعبوا ما سبقهم من جهود الرواة والعلماء بالشعر، وكانت مقدمته أول تأليف، حاول الخروج بالنقد من الأحكام الجزئية المقتصرة على البيت والبيتين ونحوهما، إلى القضايا الكلية، والقواعد العامة التي تصدق على الشعر كله. وكان امرأ ذا شخصية مميزة، ولم يكن مجرد جمَّاع لما سُبق إليه، وإن استفاد منه، كما يستفيد المتأخر من المتقدم.

تمهيد

بدأ اهتمامي بهذا الموضوع منذ درَّست النقد العربي القديم، أولَ مرة، فرأيت إجماع مؤرخيه على انتقاد ابن قتيبة في قسمته للشعر، وانتقاد بعضهم إياه في كل ما قال في مقدمة "الشعر والشعراء". ومع أني كنت قد قرأت المقدمة، قبل هذا، كنت أسلِّم بذلك الانتقاد، وتحملني الثقة بأصحابه على قبوله. وهيأني لذلك ما كنت أسمع، أيام الطلب، من ترداد ذلك الانتقاد، وتدريس الكتب التي تقرره؛ وكانت هي المعتمدة في تدريس النقد القديم، وهي التي إليها يثوب من يدرِّسه. فأورثني توافق ما درست وما قرأت تلك الثقةَ، وكذلك يفعل بعض التعليم، وطولُ التكرار. وكان بعض تلك المراجع من أول ما أُلِّف في تاريخ النقد العربي؛ فسبق إلى العقول، فتمكَّن، ولم يكن للمبتدئ والشادي حيلة، يعرفان بها غيرَ ما شاع، إلا الرجوع إلى المصادر القديمة، ودراستُها ليست مما يسهل على الشداة والمبتدئين. ومن سمات الثقافة العلمية العربية أن يردِّد الخلف ما قال السلف، ويتفق المؤلفون على الآراء، لم تمحَّص، حتى تغدو كالمسلَّمات، والعاداتِ، يتعوَّدها العقل؛ فلا يفكر في أصلها، ولا يشك فيها شكًّا يُعْدِي على البحث في حقيقتها. وإذا كان من المألوف أن يسلِّم الطلاب وعامة الدارسين بما يكرَّر عليهم، ويلقاهم أينما يمموا، فمن غير المستساغ أن يكون ذلك دأبَ الأكاديميين.

ثم اقتضاني بعضُ الأعمال العلمية أن أقرأ مقدمة "الشعر والشعراء" قراءة مستبصرة، متجردة من كل رأي، كنت سمعته أو قرأته؛ فلم أحتج إلى تأملٍ طويل، في أن أفهمها فهما، أتبيَّنُ منه مقاصد ابن قتيبة، وأتبيَّنُ ما يدعو إلى الشك في صحة ما كنت أقرأ من ذلك الانتقاد العريض الذي يُنتقد به. ثم أتبعت ذلك إعادة قراءة ما كنت قد قرأت من المراجع، وقراءةَ ما لم أكن قد قرأت، قراءة ناقدة، فألفيت سوء الفهم،

والتحامل، والاتِّباع، مما تلتقي عليه تلك المؤلفات، لا يزيد الخالف منها على السالف، إن زاد، إلا الغلو في الانتقاد، وادعاء أن ابن قتيبة دخل غير عشِّه، وإنما كان فقيها، لا شأن له بالنقد؛ فكان لزاما ألا يُسَدَّد، وألا يُعينَه علمُه وعقله على التنظير إلا خذله الذوق؛ فأساء التطبيق والتمثيل. ولم يزل في نفسي، مذ تبيَّنت ذلك، أن أدرس القضية دراسة، تنصف، وتبيِّن ما نال الرجلَ من الحيف، وسوء الفهم، ممن تعجَّلوا قبل أن يتبيَّنوا، وقضَوا قبل أن يعْلَموا، ورضُوا بالنقل من غير استبصار، والترداد من غير تحقيق.

وكنت أحسب الاتِّباع سمة من سمات الثقافة الأكاديمية، في بعض الأمصار العربية، دون بعض، حتى ألممت بهذه القضية، فوجدته كثيرا فيمن عرض لها، في الأقطار العربية كلها، لا يسلم منه إلا قليل، كطه أحمد إبراهيم، لكونه من رواد تاريخ النقد، في العصر الحديث، والرائد لا يتقدَّمه من يقلِّد، وإحسان عباس، فقد أثنى على ابن قتيبة بما هو أهله، وإن لم يُعْنَ بالدفاع عنه، وبيانِ ما ناله من الحيف، وإن لَّمح إليه، فقال إنه وضع "استنتاجات، تدل على خاطر ذوقي نقدي أصيل، كانت كفاءً بنقل النقد إلى مرحلة جديدة" [١، ١١٥]، وجمال الدين بن الشيخ، ونبَّه على ما نال المقدمة من سوء الفهم [٢، ١٠]، وكان باديَ الاستقلال، قليلَ التلفت إلى غير ما هداه إليه البحث، من شائع الآراء. ونمَّ كتابه على فهم للنقد القديم جيدٍ، كما نمَّ على جدٍّ، وأناة، وطول نفَس في البحث، يعِزُّ مثلها -اليوم- في الباحثين العرب. ولعل مردَّ جانب من ذلك إلى أن كتابه كان أطروحة، أُنجزت في جامعة السوربون، بمنجاة من الثقافة الأكاديمية العربية.

وكان أصلُ ما انتُقد به ابن قتيبة ما كتب طه أحمد إبراهيم، على ما بيْنه وبين من تأثَّروه، فقد كان امرأ جادا، عارفا بما يقول، دقيقا في أحكامه، مقتصدا في نقده،

لا يتنقَّص، ولا يحدس، ولا يتجاهل الإحسان؛ فهداه ذلك إلى ما ضلَّ عنه متابعوه، فأقرَّ لابن قتيبة بالتنظيم والتحديد، ووضْع القواعد المعينة على معرفة ما في الشعر من عنصر كريم أو هجين، وعلى التجوُّز من الذوق الأدبي المتقلِّب. وإن كان يرى أن قواعده -على نفعها - لا تكفي، ولا تبلغ قرارة الشعر، وأن أكثر عمله كان جمْعَ أشتاتِ ما انتهى إليه نقاد الشعر في القرن الثاني، ووضْعَها في أصول، لا تبلغ أن تستوعب كل شيء في الشعر، هذا إلى ما عوَّل عليه من منطق العلم الذي لا يرضى إلا بما يضبط ويمسك، ولكنه لا ينفُذ إلى الشعور [٣، ١٢٩]. غير أنه -على وجازة ما قال، وعلْمه بما بحث - لم يُصِب في كل ما قال، فقد نسب ابنَ قتيبة -مثلا - إلى الاستهانة بأبيات جرير، إذ عدَّها في الضرب الثاني من أضرب الشعر، وزعم أنها جوفاء، لا تقول شيئا، وهي زاخرة بالمعاني، حافلة بأرقِّ أنواع الشعور [٣، ١٢٩]، ولم يستهن بها، في الحقيقة، ولا نسبها إلى ما قال طه، وإنما حمله على تلك الدعوى أنْ حَسِبَ أنَّ ما ليس تحته "كبير معنى"، عند ابن قتيبة، فهو أجوفُ فارغ؛ لأنه لم يكن يتبين معنى المعنى عنده. ثم كان عمل بعض من تلاه -كمحمد مندور - موقوفا على ترداد الشق الأخير من تلك الآراء (الشق المنتقِد)، لا يخرج عنه، ولم يزد عليه سوى عبارة وجيزة، قالها أحمد أمين في مقام العَرْض [انظر: ٤، ٤٨٠]، وليس في مقام النقد، ثم توسع فيها محمد مندور بالشرح، [٥، ٣٢ -٣٤]، فردَّد غيرُه شرحَه، من غير أن يزيد عليه أيضا [٦، ٨٦]، سوى أن محمد مندور عرض لأمثلة ابن قتيبة وشواهده بالنقد، ليدلل على عدم فهمه للشعر، واختلاف تطبيقه عن تنظيره. وردَّد محمد مصطفى هدارة ما قال محمد مندور، في قضية اللفظ والمعنى، خاصة، بلفظه وأمثلته، ولكن بغاية الاقتضاب، فنسبه إلى جعْل اللفظ في خدمة المعنى، والقولِ بوجوبِ أن يحمل البيت معنى من المعاني، وعدِّ المعنى هو الفكرة، والمعنى الأخلاقي،

وعلَّل استحسانه بيت أبي ذؤيب بما فيه من معنى أخلاقي، وعدمَ استحسان أبيات عقبة بخلوِّها من كل معنى مفيد، وردَّ ذلك إلى "تغلُّب روح الفقيه على روح الناقد فيه، وإلى أنه نظر إلى اللفظ والمعنى منفردينِ، وعملية الخلق الفني توجب ارتباطهما في صورة متكاملة" [٧، ٢٢٣]، غير أن عبارته الأخيرة تخالف قوله قبل عشرة أسطر فقط إن ابن قتيبة كان "يريد أن يجعل بين اللفظ والمعنى علاقة قوية، وارتباطا وثيقا، لخلْق العمل الفني الجميل" [٧، ٢٢٣].

وتابع بعضُ الباحثين محمد مندور، في حدَّته وتحامله، وعدم تبصُّره، وفي كل ما أخطأ فيه، كمحمد زكي العشماوي، فقد كان يستحسن ما استحسن من التنظير، وينتقد ما انتقد من التطبيق، بعبارات كالعبارات، ويستشهد بما استشهد به من الأشعار [٨، ٢٧٥ وما بعدها]. إلا أن العشماوي لم يتجاوز قضية اللفظ والمعنى، وعرض محمد مندور لأكثرِ ما في المقدمة من قضايا النقد. وحاكم العشماويُّ ابنَ قتيبة إلى آراء النقاد والشعراء والفلاسفة الغربيين -ككولردج، وكروتشه - في فلفسة الفن، والعلاقة بين الشكل والمضمون، وانتقده في عدم مطابقة ما قالوا. وكان حسْبه -لو أنصف - ألا يجد في كلامه ما يخالف طبيعة الفن، وأن تكون شواهده -في الجملة - مساوقة لتلك الطبيعة، وإن لم ينظِّر لذلك، لبُعْد ما بينه وبين كولردج وكروتشه، وأضرابهم. وهي محاكمة لم يسلم منها محمد مندور، وإن لم تكن بصراحة العشماوي، فقد حسب أن اللفظ والمعنى، عند ابن قتيبة، هما الشكل والمضمون، في النقد الحديث؛ فكان لزاما ألا يفهم ابنَ قتيبة، وأن يخطئ في جل ما قال فيه.

وسار محمد مريسي الحارثي، وأحمد الودرني في أثر طه إبراهيم، ومحمد مندور، فردَّدا كلامهما بحرفه، أو قريب منه، وإن تحلَّلا من الإحالة على بعضه. واقتصر الودرني على اللفظ والمعنى؛ لأن أطروحته كانت فيهما، وعرض الحارثي

للمقدمة كلها ؛ لأن أطروحته كانت في "نقد الشعر عند ابن قتيبة"، ولم تكن مقصورة على قضية منه دون قضية، ولكنه تابع محمد مندور فيما قال في قضية اللفظ والمعنى، أكثر مما تابعه في غيرها من القضايا.

وليست غاية هذا البحث دراسة نقد ابن قتيبة، ولا الدفاع عنه، ولا تبرئته من كل ما انتُقد به، أو أُخذ عليه، فإن القصور جبلة في الإنسان، وإنما أردت بيان ما ناله من حيف بعض الباحثين، وما نال مقدمته من سوء الفهم، وتنكيب منتقديه عن سبيل العلم. وسيُعنى البحث -أكثر شيء- بقضيتي اللفظ والمعنى، والطبع والتكلف ؛ لأنهما أهم ما عرض له ابن قتيبة في مقدمته، وأهم ما عُني بدراسته المنتقدون. وسأعرض آراء المنتقدين -أولا- عرضا تحليليا، أُتبعه بيانَ ما شابها من سوء الفهم، وحقيقةَ مراد ابن قتيبة، ومأتى الخطأ وسوء الفهم في كلام الذين انتقدوه.

قضية اللفظ والمعنى

أولاً: المعنى

ذهب طه إلى أن المعنى عند ابن قتيبة هو: "الفكرة التي يُبين عنها البيت أو الأبيات"، وأن المعاني الجيدة هي المعاني الحيوية المادية، "التي تحدُث عن تجربة، أو أمر واقع في الحياة، فأما الناعمة المتموجة الروحية التي تذاق ذوقا خفيفا، دون أن تُمسَك، أو تُضبَط، فهي ليست بشيء" [٣، ١٢٤]. وليس في كلام ابن قتيبة ما يدل على أن هذا هو معنى المعنى عنده، ولا أن المعنى الجيد عنده هو ما وَصَف.

وتبع محمدُ مندور طه في تعريفه، وأضاف إليه أن المعنى، عند ابن قتيبة، قد يكون فكرة، وقد يكون معنى أخلاقيا، واستدل على ذلك برأيه في أبيات عقبة، فقال إنه إنما انتقدها لأنها "لا تحمل أية فكرة"، وما استجاد بيت أبي ذؤيب الهذلي إلا لأنه

يدل على معنى أخلاقي [٥ ، ٣٤]، "ومن الواضح أن مادة الشعر ليست المعانيَ الأخلاقية، كما أنها ليست الأفكار، وأن مِنْ أجوده ما يمكن أن يكون مجرَّد تصوير فني، كما أن منه ما لا يعدو مجرد الرمز لحالة نفسية رمزا بالغ الأثر، قوي الإيحاء" [٥ ، ٣٥]. وزاد العشماوي على محمد مندور عناصر للمعنى، لا تخرج في جوهرها عن الفكرة، والمعاني الخلقية، ثم انتقد أن يكون ذلك هو المعنى عنده انتقادا يكاد يطابق انتقاد محمد مندور، فقال مرة إنه "لا يعتبر الشعر ذا معنى إلا إذا اشتمل على حكمة، أو مثَل، أو فكرة فلسفية، أو معنى أخلاقي، أما ما عدا ذلك، من مجرد التصوير لحالة نفسية، أو التعبير عن موقف نفسي، أو إنساني، فلا يعدُّ عنده معنى" [٨ ، ٢٩٠]، "وبهذا يعلِّق جودة الشعر على مضمونه، مستقلا عن الصياغة والتصوير" [٨ ، ٢٩٢]. فلما عرض لبيتي الحزين الكناني، فلم يجد فيهما مثَلا، ولا حكمة، ولا فلسفة، ولا معنى خلقيا، قال إنه إنما استحسنهما لما فيهما "من ائتلاف وانتظام بين صفات المدح التي جمعها الشاعر في البيتين، ومن مهارة في الجمع بين الحياء والمهابة بطريقة بارعة، أحسَّ فيها ابن قتيبة أن الشاعر قد خرج علينا بفكرة جديدة، حين جمع بين المؤتلف والمنتظم، من الصفات المرتبطة بمعنى الهيبة" [٨ ، ٢٩٠]. ومقتضى هذا أن للمعنى عنده معنى غيرَ الأفكار، والفلسفة، والحكمة، والمثل، منه الائتلاف والانتظام بين صفات الغرض، والمهارة والبراعة في الجمع بين الصفات المختلفة أو المتضادة. فلما عرض لبيت أوس بن حجر، بيَّن بعض ما فيه من أوجه الجمال، ثم قال إن ذلك ليس هو سبب تمثيله به، وإنما أعجبه منه أنْ حَمَل "حقيقة من حقائق النفس، وهي عجز الإنسان العاجز أمام قوة الموت" [٨ ، ٢٩١]. وتعليل استحسان ابن قتيبة للبيت بمعنى من معان يحتملها، وقصْرُه عليه، وزعْمُ أنه مراده حصرا، دون غيره، من غير دليل،

تحكُّمٌ، فكيف إذا كان البيت لا يدل عليه، والقرائن البينات تدل على أن ابن قتيبة ما كان يقوِّم الشعر بمضمونه الخلقي؟.

ومثل هذا قوله أيضا: "ليس لدينا من شك، إذن، بعد دراسة الشواهد التي تمثَّل بها ابن قتيبة من أن كلمة المعنى عنده هي: الأفكار الفلسفية والخلقية الخاصة، أو التصورات الغريبة، أو الطرائف النادرة" [٨، ٢٨٢]. وإضافة "التصورات الغريبة، والطرائف النادرة" في هذا النص، بعد أن كان قد قرر في غيره أن المعنى عنده هو الأفكار، والأخلاق، والحكمة، والمثل، تدل على أنه يدرك من دلالة المعنى عنده غيرَ ما نسب إليه، كما يدل عليه ما ذكر من وجه استحسانه لبيتي الحزين الكناني، فإن ما أشار إليه من ائتلاف وانتظام بين صفات الممدوح، ومهارة في الجمع بين المهابة والحياء، بطريقة بارعة، أمورٌ جديرة بأن تجعل البيت موضع إعجاب، على أساس فني بحت، كما أعجب به ابن قتيبة، حتى قال إنه "لم يُقَلْ في الهيبة شيء أحسن منه" [٩، ٦٦]، لا لفكرة تضمنها، وإنما لتلك البراعة، وتلك المهارة في التصوير، لكن العشماوي يُؤْثِر أن يصرف النظر عما ليس به خفاء، إلى الشائع من الأقوال غير المستبصرة، التي تأبى أن تقرَّ لابن قتيبة بالعلم بالشعر، كما تقر له بالعلم بالفقه [٥، ٢٦ و ٤٢، و١٠، ٨٤٣]، أو هو عاجز عن تقرير حكم يخالف المألوف؛ لأنه لا يثق بما يرى ثقته به، أو هي ا"لثقافة الأكاديمية العربية" التي تدين للأعراف أكثر مما تدين للحقيقة العلمية، وتغلبها العادة على نفسها؛ فتؤثر الاتباع على التبصر.

وبسبب من هذه "الاتباعية"، فيما يبدو، كان ما انتهى إليه محمد مريسي الحارثي في معنى المعنى، عند ابن قتيبة، مزيجا مما قال السابقون (طه، ومحمد مندور، والعشماوي)، فقد ركَّب من كلامهم ما خلاصته أن المعاني عند ابن قتيبة هي التي "تتحدث عن تجربة، أو أمر واقع في الحياة"، وهو كلام طه بحرفه، واستدل على ذلك

بأنه يرى أن "من المعاني ما لا يكون تحته فائدة نفعية، كتلك التي تكون فكرة عادية، والتي مثَّل لها بالضرب الثاني من أقسام الشعر" [٦، ٩٢]. ويبدو أنه يرى أن ابن قتيبة يشترط للمعاني أن تكون معبرة عن فكرة خلقية، كما يبدو من قوله إنه كان يتطلب المعنى الخلقي في الشعر، وإن "المعاني (الفِكَر الخُلُقية) ليست كل شيء في الشعر الذي يقوم على التصوير الفني" [٦، ٨٥]، وهو كلام محمد مندور. غير أنه لما رأى ابن قتيبة يدافع عن بيت امرئ القيس "فمثلِك حبلى..."، ويصحح ما ذهب إليه، على خلاف ما يرى بعض الشراح والنقاد، قال إنه تنكر لمقياسه الخلقي؛ إذ جعل فُحْش المعنى لا ينال من جودة الشعر [٦، ١١١]، مع أن كلام ابن قتيبة ليس فيه ما يدل على أنه يتخذ الخلق معيارا لتقويم الشعر، لا صراحة ولا ضمنا، وإنما هو شيء تابع فيه الباحث غيره، ولو بنى دراسته على كلام ابن قتيبة، دون ما قيل فيه، لدله دفاعه عن بيت امرئ القيس على أن المعنى عنده ليس كما ظَنَّ، وظنَّ سلفه، وأن الحكمة والأخلاق ليست شرطا عنده لجودة المعنى، فلما لم يفعل، كان لزاما أن يشعر بالتناقض بين ما ادعى أنه تنظير ابن قتيبة وتطبيقه، وأن ينسبه إلى التنكر لمعيار، وُضِع عليه، ولم يضعه.

وردَّد أحمد الودرني هذه المسلَّمات كما رُدِّدَت قبله، ولم يزد عليها سوى المبالغة، والحدة في الانتقاد، والجسارة على تحميل الكلام ما لا يحتمل، كقوله - معلِّقا على عدِّ ابن قتيبة أبيات المعلوط السعدي في الضرب الثاني من أضرب الشعر - إنه يؤكد، "على نحو ضمني، أن الشعر فائدة، أو لا يكون، أي هو مجرد حامل للمواعظ الحسنة، والعِبَر والقيم التي يحتفي بها المسلم، حتى وإن كان ذلك على حساب الشعرية" [١٠، ٨٤٢]، يشير إلى قوله في الضرب الثاني: "فإذا أنت فتَّشته لم تجد هناك فائدة" [٩، ٦٧]. ولكن الفائدة، في هذا النص، تعني غير ما فهم الودرني.

ثانياً: اللفظ

فهِمَ المؤرخون والنقاد معنى اللفظ، عند ابن قتيبة، أفضل مما فهموا معنى المعنى، وسبب ذلك قلة ما قال في المعنى، وكثرة ما قال في اللفظ، وأن طه، رائد المؤرخين، فهِم مراده من اللفظ، ولم يفهم مراده من المعنى، واستخلص ما قال فيه من جملة ما أَتْبعَ به شواهدهَ من التعليقات؛ فوجد الخالفون ما يتابعون؛ فسُدِّدوا في اللفظ ما لم يسدَّدوا في المعنى. وخلاصة ما قال طه أن اللفظ عند ابن قتيبة هو: الصياغة، بما تضم من لفظ، ووزن، وروي، وأن من سمات اللفظ الجيد أن تكون صياغته حسنة المخارج، والمطالع، والمقاطع، والسبك، عذبة، لها ماء ورونق، سهلة، بعيدة من التعقيد والاستكراه، قريبة من أفهام العوام، ليس فيها بشاعة، خالية من عيوب الشعر وضروراته، مستقيمة الوزن [٣، ١٢٤]. وهذا المعنى مستخلص من مقدمة "الشعر والشعراء [انظر مثلا: ٩، ٦٧ و ٧١ - ٧٣ و ١٠٣ و ١٠٤]. ولا يخفى ما بين هذا الفهم المبني على استقراء، وفهم محمد مندور المبني على الحدس والتقدير، المتوكئ على ما قال غيره، كما لا يخفى ما بينه وبين فهم العشماوي الذي ادعى "أن ما يعزوه (ابن قتيبة) من جمال الألفاظ ليس إلا تكوينها الصوتي الموسيقي، وما يكون بينها من إيقاع حسن، أو من تلازم في المخارج، والمطالع، والمقاطع، فكأن ما ينتسب للفظ، عند ابن قتيبة، إنما هو وقع الكلمات في الأذن، وحسنُ تأثيرها في السمع" [٨، ٢٧٩]، وأنه "جعل للألفاظ دلالات مفردة أو مستقلة، ولم يفطن إلى أن الألفاظ في الشعر ليست أنغاما، أو مخارج، ومقاطع، فحسب، وإنما هي تتداخل، وتجاوِز بإشعاعاتِها حدودَها العادية، وتكتسب كل كلمة من التي تليها معاني جديدة، ما كانت لتكون، لولا السياق الذي جمعها، والبناء الذي انتظمها" [٨، ٢٨٢].

وأفاد الحارثي مما جمع طه؛ فنجا مما وقع فيه غيره من سوء الفهم، وإن لم يضف إليه شيئا، سوى أنْ قال إن "تطلُّبه اللفظ لا يقصد من ورائه اللفظ المفرد، وإنما قصد مجموعة الأسلوب الذي يكتمل به التأليف والنظم، بما يضم من لفظ مختار، ووزن صحيح، وروي حسن" [٦، ٩٠]، كأنه يردُّ ما ادعى العشماوي. وشاء الودرني أن يعدل عما تعوَّد، فلم يتابع طه فيما قال في خصائص اللفظ والمعنى، عند ابن قتيبة، فقال: "لو حاولنا الخروج بخصائصَ ثابتةٍ للفظ والمعنى، من خلال خطاب ابن قتيبة النقدي، لأعوزنا السبيل إلى تلك الغاية" [١٠، ٨٤٢].

هذه صورة مجملة لما فهم بعض النقاد والمؤرخين من قضية اللفظ والمعنى عند ابن قتيبة. وسنوضح ما اعتراها من اللبس، ونبدأ ببيان حقيقة اللفظ والمعنى في التراث النقدي، قبل أن نبين دلالتهما عند ابن قتيبة؛ فإن تتبع أمثلته وتعليقاته يدل على أن مفهوم اللفظ والمعنى عنده هو مفهومهما عند غيره من النقاد.

أولاً: معنى اللفظ والمعنى عند القدامى

يرى بعض الباحثين أن من العسير تحديد مفهوم اللفظ والمعنى، عند النقاد القدامى، إلا بعد استقراء دقيق للسياقات التي يرِدان فيها، وأن مردَّ العسر في ذلك إلى اعتمادهم على البيت والبيتين معزولينِ عن سياق القصيدة العام [١١، ٣٢١]. لكن متأمِّل السياق الذي يرِد فيه اللفظان لا يجد مشقة في تبين المراد منهما، إلا عند عبد القاهر الجرجاني، بسبب ما كان يذهب إليه من وحدة اللفظ والمعنى وحدةً تجعل إطلاق أحدهما وإرادة الآخر سائغا، ثم الجاحظ؛ لِمَا وقع في كلامه مما يشبه التناقض، إذ كان يثني على اللفظ مرة، ويهوِّن من شأن المعنى، ويثني على المعنى مرة، ويسويه باللفظ، على وجه يُشْعِر بتعلُّقه بالمعنى تعلقا لا يقل عن تعلقه باللفظ، على خلاف ما صرَّح به، في قولته الشهيرة، من اطِّراح المعنى، والاعتداد باللفظ

وحده [١١ ، ٣٧٤]. فهذا الاختلاف يحول دون الجزم بما يعنيان عنده، من أجل ذلك ذهب بعض الباحثين إلى أن اللفظ عنده يعني ما يعني الشكلُ والأسلوبُ في النقد الحديث، ويدل على ما هو "أوسع من رصف الألفاظ" [١ ، ٩٨ ، و١١ ، ٢٧٣]. وإذا تُجُووِز الجاحظ وعبد القاهر، فإن دلالة اللفظ والمعنى بيِّنة في كثير مماوردت فيه من أقوال النقاد. فاللفظ -حين يفاضَل بينه وبين المعنى، أو تُنعت لغة النص الأدبي - إنما يراد به: الصياغة، وما تكون عليه من جودة البناء والتأليف والتحسين [انظر: ١٢ ، ١/ ٦ وما بعدها]. وهكذا يبدو معناه عند أنصار "اللفظ"، إذ شبَّهوا الشعر بالتصوير، والنسج، والصياغة، ووصفوا المطالع والمقاطع، وقالوا إن المعاني مطروحة في الطريق؛ فإن النسج والتصوير والصياغة لا تكون إلا في اللفظ، وليس فيها ما يكون في المعنى الذي يدل -في الأصل - على ما يقوم في الأذهان من صور الأشياء [انظر: ١٣ ، ١/ ٧٥]. أما المعنى، فيراد به: ما يدخل اللفظَ من صور بديعة، وما يُقصد به من فِكَر غريبة، كما يبدو من تسميتهم الأبيات التي تتضمَّن شيئا من هذا "أبيات المعاني"، كبيت المتنبي:

تلَذُّ له المروءةُ وهيَ تؤذي ومن يعشقْ يلذَّ له الغرامُ [١٤ ، ١/ ١٥٢]

و"معناه" الاستلذاذ بالمؤذي، على خلاف العادة، وإثبات إمكانه، بتشبيهه بتلذذ العاشق بالعشق، على ما ينال من أذاه، وبيتِ أبي تمام في بعيره:

رعتْه الفيافي بعد ما كان حقبةً رعاها وماءُ الروضِ ينهلُّ ساكبُهْ

و"معناه" الصورة البديعة المتحصلة من تشبيه ما فعلت به الفيافي من الإهزال بما فعل بها من الرعي.

ومرد المعاني كلها، عند التأمل، إلى الأفكار، لكنها قد تكون أفكارا مجردة، بشرط أن تكون غريبة، وقد تكون أسلوبا بديعا معبرا عن فكرة غريبة، كالتشبيه،

والاستعارة، والتمثيل، والوصف، والتعريض، والتصريح، والإطناب، وصحة التقسيم، والمقابلة، وصحة التفسير، والتتميم، والمبالغة، والتكافؤ، والالتفات [١٥، ٣٣، و ١٢، ١/ ٧، و ١٦، ١٣٩ - ١٥٢، و ١٧، ٢٥٢، و ١٨، ٢٧]، وكلٌّ أسلوب من الأساليب البلاغية، بشرط أن يكون بديعا معجِبا. هكذا يُفهم من قول المرزوقي -مثلا -: "فطَلبوا المعاني المعجِبة من خواصِّ أماكنها، وانتزعوها جزلة عذبة حكيمة ظريفة، أو رائقة بارعة، فاضلة كاملة، لطيفة شريفة، زاهرة فاخرة، وجعلوا رسومها أن تكون قريبة التشبيه، لائقة الاستعارة، صادقة الأوصاف، لائحة الأوضاح، ... مستوفية لحظوظها عند الاستهام، من أبواب التصريح، والتعريض، والإطناب، والتقصير، والجد والهزل..." [١٢، ١/ ٧]. وليست العذوبة مما توصف به المعاني الذهينة، وإنما توصف بها الألفاظ، وأكثر ما يوصف بالجزالة الألفاظ، والجمع بين العذوبة والجزالة وصفا لموصوف واحد يرجِّح أن المراد بالمعاني الأساليب، كما لا يخفى أن التشبيه، والاستعارة، والوصف، والتصريح، والتعريض، والإطناب، والتقصير (الإيجاز) أساليب، وليست معاني.

ومثْلُ قول المرزوقي قولُ القاضي الجرجاني في قصيدة لأبي تمام: "لم يخْلُ بيت منها من معنى بديع، وصنعة لطيفة: طابقَ، وجانسَ، واستعارَ، فأحسن" [١٥، ٣٣]، فيبدو أن "المعنى البديع"، و"الصنعة اللطيفة" مترادفان، أو متلازمان؛ إذ "المعنى البديع" هو الأسلوب البديع؛ لأنه نوع من أنواع "المعنى"، والأسلوب إنما يكون بديعا بما يدخله من "الصنعة اللطيفة".

وعقَد الباقلاني فصلا سماه "فصل في ذكر البديع"، أورد فيه جملة من الأساليب البلاغية المعروفة، أمثلتها كلها معدودة في المعاني، وهذا دليل على أنه أراد بالبديع المعاني البديعة، فاستغنى بالصفة عن الموصوف. ويصدِّق هذا أنه عدَّ في البديع

"الكلمات الجامعة الحكيمة"، كقول الله -تعالى-: ﴿ وَلَكُمْ فِي ٱلْقِصَاصِ حَيَوٰةٌ ﴾ [البقرة، ١٧٩]، وما سماه "الألفاظ الفصيحة"، كقوله: (فلما استيأسوا منه خلصوا نجيا) [يوسف، ٨٠]، و"الألفاظَ الإلهية"، كقوله: (وله كل شيء)[النمل، ٩١]، [١٩، ٦٦]. وهذه الأمثلة تدخل في باب الإيجاز، وهو أسلوب من الأساليب البلاغية المعدودة في علم المعاني، ولا علاقة له بالبديع، بالمعنى الإصطلاحي، كما أن الاستعارة والتشبيه ليسا منه، وإنما هما أسلوبان بيانيان. ودليل آخر على أن المراد بالبديع المعاني البديعة قول بعضهم: "أما المعاني المبتدَعة، فليس للعرب فيها شيء، وإنما اختصَّ بها المحدَثون" [١٤، ١/ ٣٣٦]، وقول الصولي إن أبا تمام كان يعمل المعاني ويخترعها، ويتَّكئ على نفسه فيها [٢٠، ٥٣]، وما برَّز فيه المحدثون، وتكثروا منه، وما كان أبو تمام يخترع، ويتكئ على نفسه فيه هو هذه الأساليب، ما يُسْلَك منها في علم البديع، وما يُسلك في البيان، ولا سيما الاستعارة، على حين كان الغالب على العرب عدم الاكتراث بها، و"ربما قرئت من شعر أحدهم قصائد من غير أن يوجَد فيها بيتٌ بديع" [٢١، ١]. ويؤكد هذا قولُ ابن رشيق: "الإبداع: إتيان الشاعر بالمعنى المستظرَف، الذي لم تجْرِ العادة بمثله، ثم لزمتْه هذه التسمية حتى قيل له بديع، وإن كثُر وتكرَّر، فصار الاختراع للمعنى، والإبداع للفظ" [٢٢، ١/ ٢٦٥]. فـ"البديع" كان يطلق، في صبح النقد العربي، على المعاني التي لم تجْرِ العادة بمثلها، ثم خُصَّت بها الصنعة اللفظية. وإذا كان بعض البديع يُسلَك عند النقاد والبلاغيين المتأخرين في الحلية اللفظية، فإن ذلك شيء جدَّ بعد القرون الأولى، كما أن النظرة السلبية إلى البديع جدَّت بعد ذلك، لَّما غدا صنعة لفظية مقصودة لذاتها، بعد أن كان حليةً تُلبَسها فكرة جليلة، تقع من العقل موقعا حميدا [١٨، ٧ وما بعدها].

ووجه تسمية الأساليب البديعة معاني أنها تُبين عن معان لطيفة غريبة، هي التي صارت بالكشف عنها بديعة، فالتشبيه -مثلا - "إنما يقع بين شيئين بينهما اشتراك في معان تعمُّهما" [١٦، ١٢٤]، هي أوجه الشبه، وأوجه الشبه معان، ويكون حظ التشبيه من الإبداع بقدر ما يكون فيه من التطابق بين المشبه والمشبه به، وما يكون في وجه الشبه من اللطف والخفاء، وكذلك الاستعارة، والكناية. وأما الوصف فلكونه "إنما يقع على الأشياء المركبة من ضروب المعاني" [١٦، ١٣٠]. ولا يسمى التشبيه، والوصف، والاستعارة، وغيرها من الأساليب، "معاني" حتى تهتدي إلى ما يقل الاهتداء إليه، في العادة، أي أن يفطن الأديب إلى معان فيها، لا تُدرَك إلا بذكاء وفطنة غير معتادين، وهذا ما يميزها من الأساليب التي تُبين عن معان عادية. من أجل ذلك عدُّوا وصْف أبي نواس لزجاجة الخمر، في سينيته "ودار ندامى عطَّلوها وأدلجوا" "من المعاني الظاهرة" التي لم يُسبَق إليها [١٤، ١/ ٣٠٦]، لحسن استقصائه للصورة التي على الزجاجة، وطرافة ما اهتدى إليه من وصف مقدار الخمر والماء فيها، فالخمر تبلغ جيوب الصور التي على الكأس، والماء يَملأ ما فوق الجيوب، وهو المساحة التي رُسم عليها "ما دارت عليه القلانس" أي: الرؤوس، هذا إلى ما تضمنت من الكناية عن ترف ندامى أبي نواس الذي عبرت عنه بشربهم الراح في "عسجدية"، أي أكواب من الذهب، أو مزخرفة به.

وصحة المقابلة معنى، لكونها مخالَفَةً أو موافَقَةً بين المعاني، وصحة التفسير هي ذكرٌ لأحوال المعاني [١٦، ١٤١ وما بعدها]، وكذلك سائر الأساليب البديعة. وذهب شوقي ضيف إلى أن "كل ما نلقاه في كتب البلاغة من وصف اللفظ، إذا تأملنا فيه، وجدناه، في حقيقته، يُرَدُّ إلى المعنى، حتى الجناس، وجرْس الألفاظ، فضلا عما توصف به الكلمات، من ابتذال وغرابة، فكل ذلك مردُّه إلى المعنى، في نفس الشاعر

أو الكاتب، فهو معنى تتم له موسيقيته أو لا تتم، وهو معنى مبتذل أو غريب" [٢٣، ١٦٤وما بعدها].

وإنما سمي "علم المعاني" هذه التسمية؛ وهو -في الحقيقة - علم الألفاظ؛ لأنه يبحث في أحوال الأساليب، من حيث هي أبنية تؤدَّى بها المعاني، ومن أجل ذلك عرَّفه البلاغيون بأنه "علم، يُعرَف به أحوال اللفظ العربي التي بها يطابق مقتضى الحال" [٢٤، ٨٤]، وأنه "تتبُّع خواصِّ تراكيب الكلام في الإفادة، وما يتصل بها من الاستحسان وغيره، ليُحترز بالوقوف عليها عن الخطأ في تطبيق الكلام على ما يقتضي الحال ذكرَه" [٢٥، ٧٠]. والمراد بمقتضى الحال حال المعنى في النفس، بحيث يطابق بناءُ اللفظِ حالَ المعاني في النفس [١٧، ٥٢]. ولهذا كان عبد القاهر الجرجاني يرى أن "اللفظ"، إذا أُطلق، إنما يراد به "المعنى"، من حيث هو صورة له، كما كان يسمِّي النظْم "معاني النحو" [١٧، ٨ و ٨٣ و ٤٨٢]، ويرى أنه "إذا تغير النظم، فلا بد .. من أن يتغير المعنى" [١٧، ٢٦٥]؛ لأن "لكل معنى بنية لغوية مخصوصة، ولا يمكن إحلاله في حيز بنية مغايرة، مع الإبقاء على المعنى برمته" [١١، ٣٥٩].

وكان السكاكي أول من أحدث هذه التسمية [٢٦، ١/ ٢٧٧]، على حين كانت دلالة "المعاني" العرفية عند النقاد قبله هي الأساليب البديعة الدالة على الفِكَر والصور اللطيفة الغريبة، دون الفِكَر والصور الواضحة القريبة.

ويفهم اشتراط اللطف والغرابة للمعاني من أمرين:

١ - جعل "المعاني" هي موطنَ التفاضل بين الشعراء، وإنما يفضل الشاعرُ الشاعرَ باللطيف، والنادر، لا بالقريب والواضح. واللطيف هو: "ما غمُض معناه وخفي" [٢٧، ل ط ف]. والإتيان بالغامض الخفي دليل تميز الشاعر، وتنكبه المبتذلَ والمعهود، كما أنه دليل ذكاء، ولطفِ نظر غير عاديين، ومن أجل ذلك سماه العرب

شاعرا ؛ "لأنه يشعر من معاني القول، وإصابة الوصف، بما لا يشعر به غيره" [٢٨، ٧٧، وانظر: ٢٢، ١/ ١١٦]، وعلى قدر ما يكون في شعره من المعاني المخترعة تكون منزلته. والاختراع يكاد "ينحصر في المعاني" [٢٩، ٢٦٦]، والواضح والقريب لا يخترعان.

٢ - تصريح النقاد باشتراط أن يكون المعنى بديعا شريفا غريبا [١٥، ٣٣ و ٩٨، و ١٢، ١/ ٩]، والشرف هو "الإغراب، والإبداع" [٣٠، ١١]، والإبداع في الأصل: "إنشاء صنعة بلا احتذاء واقتداء" [٣١، ٣٨]، والغريب ما ليس مألوفا، و"ليس في الأرض بيت من أبيات المعاني، لقديم أو محدَث، إلا ومعناه غامض مستتر، ولولا ذلك لم تكن إلا كغيرها من الشعر" [١٥، ٤١٧]. وغرابة "أبيات المعاني" غرابة فنية، وليست غرابةَ التعقيد، واللغة، ونحوِ ذلك [٣٢، ٢٢ - ٢٦]؛ كما قال القاضي الجرجاني: "ولسنا نريد القِسْم الذي خفاء معانيه واستتارها من جهة غرابة اللفظ، وتوحُّش الكلام، ومن قِبَلِ بُعْد العهد بالعادة، وتغيُّر الرسم" [١٥، ٤١٧]؛ فإن الغرابة التي هذا شأنها مما يعاب عند النقاد والبلاغيين، وإن كان النحويون يستحبون بعضها [٣٣، ١/ ٣٦٤]. وتسمى أبيات هذا النوع من الغرابة "الأبيات المشكلة"، وإنما يسميها بعضهم "أبيات المعاني"؛ لأنها "تحتاج إلى أن يُسْأَل عن معانيها، ولا تفهم من أول وهلة"، وأكثرها مما يقع فيه الإلغاز [٣٤، ١/ ٥٧٨]، وليست مما يُعنَى به النقاد والبلاغيون، إلا أن يمثلوا بها للكلام غير الفصيح. والخلاصة أنه لا يعد في "المعاني" ما كان قريبا، واضحا. كذلك قال المبرد -مثلا -: "وهذه القصيدة لم يأتِ فيها بمعنى "مستغرَب"، وإنما قصدنا فيها الكلام الفصيح، و"المعاني الواضحة" [٣٥، ٣٩٣]، وقال القاضي الجرجاني، معلقا على قصيدة البحتري التي أولها:

أجدَّك ما ينفكُّ يسري لزينبا خيالٌ إذا آب الظلام تأوَّبا

"انظر: هل تجدُ معنى مبتذلاً، ولفظاً مشتهراً مستعملاً؟! وهل ترى صنعة وإبداعاً، أو تدقيقاً أو إغراباً"؟! [١٥، ٢٧]. فمعاني أبيات القصيدة التي ذكر المبرد ليس فيها خفي مستغرب؛ فليست من شعر المعاني، وقصيدة البحتري ليس فيها إبداع، ولا صنعة، ولا تدقيق، ولا إغراب؛ فليست من شعر "المعاني"، ومرد كلٍّ ما فيها من الحسن إلى حسن الصياغة، وكذلك القصيدة التي تمثل بها المبرد. ومن هذا قول الآمدي -على لسان أنصار أبي تمام -: "لولا لطيف المعاني، واجتهاد امرئ القيس فيها، وإقباله عليها لما تقدَّم على غيره ... ألا ترى أن العلماء بالشعر إنما احتجوا في تقديمه بأن قالوا: هو أول من شبه الخيل بالعِصيِّ، وبالوحش والطير، وأول من قيَّد الأوابد، وأول من قال كذا، فهل هذا التقديم له إلا من أجل معانيه؟" [٣٦، ٣٧٨]، وقوله -على لسان أصحاب البحتري -: "فإن اتَّفقَ مع هذا معنى لطيف، أو حكمة غريبة، أو أدب حسن، فذلك زائد في بهاء الكلام، وإن لم يتَّفق فقدْ قام الكلام بنفسه، واستغنى عما سواه" [٣٦، ٣٨٠]. فتشبيهات امرئ القيس، والمعنى اللطيف، والحكمة الغريبة، والأدب الحسن، وأولُ ما قيل في المعنى، هي المعاني، وسهولة الألفاظ، وعذوبتها، وسلامتها من التكلف، وإصابة المعنى (أي الإبانة عنه) هي اللفظ. ويفهم من تفضيل امرئ القيس بالسبق إلى المعاني أنه فُضِّل بالاهتداء إلى ما لم يُهتدَ إليه، من خفيِّ المعاني ولطيفها. ومما يُعدُّ في المعاني، لهذا لسبب، أحسنُ ما قيل في معناه من الشعر [٣٧، ١/ ١١]؛ لأنه لا يكون كذلك حتى يكون فيه من المزايا ما ليس في غيره.

والغرابة، بهذا المعنى، مما كان يفخر به الشعراء منذ الجاهلية، ويصفون أشعارهم، ولم تكن معيارا للجودة، استحدثه النقاد، كقول الأعشى:

وغريبةٍ تأتي الملوكَ حكيمةٍ قد قلتُها؛ ليقالَ: منْ ذا قالَها؟

وقول المسيَّب بن عَلَس:

فلأُهْدينَّ مع الرياحِ قصيدةً مني مُغَلْغَلةَ إلى القعقاعِ

تَرِدُ المياهَ، فما تزالُ غريبةً في القومِ بينَ تمثُّلٍ وسَماعِ [٣٨، ٦٢]

ثانياً: مفهوم اللفظ والمعنى عند ابن قتيبة

يدل تتبُّع ما قال ابن قتيبة في اللفظ والمعنى على أن مفهومهما عنده هو عين مفهومهما عند غيره من النقاد، وأن أنواع المعاني عنده هي أنواع المعاني عندهم. فإنه لما تحدث عن المعنى جعله نوعين: معنى فنيا، يَشترِط له الصحة، واللطف، كما يبدو من قوله في الأبيات التي عيبت بما في معانيها من الخطأ، ومن وصْفِه للأبيات المتخيَّرة بلطف المعنى [٩، ٧٣]، والأبياتِ الرديئة بأنْ ليس فيها معنى لطيف [٩، ٧٠]. ويدخل في هذا النوعِ من المعنى المعاني التي يَسبق إليها الشاعر [١١، ٣٢٦]، وأحسنُ ما قيل في معناه، بشرط أن يكونا لطيفين بديعين، كما يبدو من قوله إن امرأ القيس سبق "إلى أشياء ابتدعها، واستحسنها العرب، واتَّبعه عليها الشعراء" [٩، ١١١]، وقولِه فيما كان يمثِّل به للضرب الأول من الأبيات إنه لم يُقَل في بابه مثله.

والنوع الثاني من المعنى هو ما يدل عليه الكلام من المعنى القريب المعتاد الذي لا لطف فيه، ولا خفاء ولا غموض، وهو الذي سماه المبرد "المعنى الواضح"، وسماه الجاحظ "المعاني المطروحة في الطريق، التي يعرفها العربي والعجمي، والقروي والبدوي". ويبدو رسم ابن قتيبة لهذا النوع من المعاني في قوله في أبيات عقبة: "إنْ نظرتَ إلى ما تحتها من المعنى وجدتَه: ولما قَطَعْنا أيام منى، واسْتَلمْنا الأركان، وعالينا الأنْضاء، ومضى الناس لا ينتظر الغادي الرائح، ابتدأنا في الحديث، وسارت المطي في الأبطح" [٩، ٦٨]، وهي معان قريبة واضحة، ومردُّ ما يُحمَد من الأبيات إلى الصياغة، لا إلى لطف المعاني وغرابتها؛ فمن ثم عدها هي وما شاكلها مما "حسن

لفظه وحلا، فإذا أنت فتَّشته لم تجد هناك فائدة في المعنى" [٩، ١٤]. والمراد بالفائدة ما زاد على المعاني القريبة الواضحة من اللطف والغرابة، وهي فائدة فنية، ليس إلا، ولم يرد في كلامه ما يدل على أن الفائدة والمعنى يعنيان عنده الفكرة الفلسفية، أو الدينية، أو الخلقية، ولا اشتملت شواهده وأمثلته على شيء من ذلك، إلا بيتي حميد بن ثور الهلالي، وأبي ذؤيب الهذلي، أما غيرهما، فإنما كان مُبينا عن صور فنية بحت، كبيتي النابغة الذبياني:

-كليني لهمٍّ، يا أميمةَ، ناصبِ وليلٍ أقاسيه بطيءِ الكواكبِ

-خَطاطيفُ حُجْنٌ في حبالٍ متينةٍ تُمَدُّ بها أيدٍ إليكَ نوازِعُ

وإنما أعجبه من الأول ما فيه من الغرابة، والإيجاز، وأنه "لم يبتدِئ أحد من المتقدمين بأحسن منه ولا أغرب" [٩، ٦٧]، وأما الثاني، فإنما كان يُعجَب به غيره، أما هو، فيرى أنْ ليس بجيد المعنى [٩، ٦٩]، وفسَّر معناه الذي ليس بجيد في موضع آخر من الكتاب، بما يدل على أنه التشبيه ومضمون البيت [٩، ١٦٩]، وقريب من ذلك "معنى" بيت الفرزدق، الذي يعني عنده التشبيه [٩، ٦٩]، وما أعجبه من بيتي الحزين الكناني، هو وصف الهيبة [٩، ٦٦]. وليس في واحد من هذه الأبيات كلها فكرة مجردة، لا فلسفية، ولا غير فلسفية، وليس فيها ما يمكن أن يُفهم منه تأثُّر رأيه فيها بالدين والأخلاق، أو أي مؤثر آخر غير الفن.

أما اللفظ، فيعني عنده ما ذكر طه إبراهيم، وقد لخصه تلخيصا جيدا، يغني عن إعادته. هذا إلى أن الذي أسيء فهمه من هذه القضية، أكثرَ شيء، هو المعنى، وليس اللفظ، وإن كان بعض النقاد زعم أن اللفظ عنده إنما هو وقع الكلمات في الأذن، وحسْن تأثيرها في السمع، ليس غير.

وإذْ قد تبيَّن هذا، فينبغي أن تُحاكَم إليه الآراء المتقدمة. وأول ما يتضح من مقارنة قوله بأقوال النقاد والمؤرخين المعاصرين أنهم لم يفهموا معنى المعنى عنده، وكان إحسان عباس قد تنبه لذلك، ونبَّه عليه، [١، ١٠٨]، ولم يفهم بعضهم معنى اللفظ؛ لأنه عزل كلامه فيه عن سياقه الخاص، وسياقه العلمي العام، فحمله على ما لم يُرِد. كما يتضح من المقارنة -أيضا- أنه لم يكن من أنصار المعنى، لا بمعناه عنده، ولا بمعناه عند من أساؤوا فهمه؛ فإنَّ ما يُفهم من ظاهر كلامه أنه يسوِّي بين اللفظ والمعنى، إذ جعلهما ركني الشعر، ولم يُثْنِ على أحدهما دون الآخر، ولا ذمَّه دونه، ولا فضَّل ما جاد معناه دون لفظه على ما جاد لفظه دون معناه، وإنما قال إن الشعر يصيب من الجودة بقدر ما يصيب من "متخيَّر اللفظ، ولطيف المعنى" [٩، ٧٣]، وجعل أمْثلَه ما جاد لفظه ومعناه كلاهما، وأردأَه ما قصَّر لفظه ومعناه. ويدل اشتراطه للشعر العالي أن يجود لفظه ومعناه على أنه واع بأهمية الصياغة الفنية، وأن الأفكار وحدها لا تكون شعرا، حتى تُخرَج في صورة فنية، كما قال كروتشه: "إذا كان المضمون قيمةً، فهو لا يكتسبها إلا من خلال العمل الفني" [٨، ٢٥٠].

ولا يخفى ما في آراء منتقديه، من عدم الدقة والتحري، إذ يدَّعون أنه يَعدُّ تضمُّن الشعرِ الحكمةَ، والفلسفة، والأخلاق، شرطا لاستحسانه، ومعيارا يوزَن به، وأن خطابه في تقويم الشعر خطاب نفعي خالص، "تُرهَق فيه الجمالية، بل تطَّرَح جانبا، فيكون تشويه المعنى، إذ يُحوَّل إلى حقل تفتيش عن الفائدة، بذا يقع استبعاد الجميل، احتفاءً بالنافع، ويحوَّل الشعر أداة طيعة لخدمة الدين والأخلاق، وكل القيم الإيجابية التي تحتفي بها المجموعة العربية المسلمة" [١٠، ٨٣٢]، وليس في كلامه ما يدل على هذا سوى ما أسقطوا على "الفائدة"، من معنى لا يدل عليه السياق الذي وردت فيه.

ولو فُرِض أنه إنما استحسن بيتي حميد وأبي ذؤيب من أجل الحكمة، ما جاز أن يُطْرَد ذلك على سائر الشواهد، فحمْل الأقل على الأكثر أولى من حمل الأكثر على الأقل. وقد كان جلُّ ما مثَّل أبو هلال العسكري لما استوفى شروط الكمال من الشعر من شعر الحكمة والأدب (مكارم الأخلاق) [انظر: ٣٩، ٦٩ - ٧١]، وأبو هلال معدود في أنصار اللفظ، الذين رددوا قولة الجاحظ الشهيرة [٣٩، ٧٢]. والأدب والحكمة باب من أبواب الشعر، يَستحسِن منه الأدباء والنقاد ما يستحسنون من سائر أبواب الشعر، ويمثلون مما قيل فيه كما يمثلون مما قيل فيها، ويختارون منه كما يختارون منها، غير مدفوعين بدافع ديني أو خلقي، فقد عقد أبو تمام -مثلا - في كتابيه "الحماسة" و"الوحشيات" بابا [٤٠، ٢/ ٢ - ٥٩، و٤١، ٢٥٦ - ٢٩٢]، سماه "باب الأدب"، وجعل البحتري أكثر أبواب حماسته في الحكمة والأدب، ولم يكن واحد منهما يُرمى بالتدين، أو يظن به أن يوظف الأدب لغاية دينية. ومتتبع ما استحسن ابن قتيبة من شعر مترجَميه لا يجد فيه أثرا لعناية خاصة بالحكمة والأدب، وإنما يجد تسقُّطا لما جاد، كائنا ما كان غرضه، خمرا، أو غزلا، أو مجونا، أو مديحا، أو هجاء، أو فخرا، أو رثاء، ومن ثم كان ما استجاد من الأشعار التي قيلت في هذه أضعافَ ما استجاد مما قيل في الأدب والحكمة.

لقد قاد بعضَ النقاد والمؤرخين سوءُ فهمهم لمعنى المعنى واللفظ، عند ابن قتيبة، إلى لجاجة، وتخبط عريض، وضرْب في كل وجه، وحمْلٍ لكلامه على أسوأ ما يَحتمل، بل على ما لا يحتمل، من أجل التدليل على حكم قُرِّر قبل الدراسة، وانظر -إن شئت - إلى قول الودرني: "إن أبيات القسْم الأول ليست في درجة واحدة من الجودة، فبيت أوس خال من التصوير، مفتقر إلى الفرادة في النسج، فهو أقرب إلى الخطاب المرجعي الشبيه بالتعازي الرائجة في مألوف الكلام. ولعل ابن قتيبة المتدين شُدَّ

فيه إلى الموعظة أكثر مما شُدَّ إلى كيفية القول، وكذلك بيت حميد، وبيت أبي ذؤيب... نعتقد أن ابن قتيبة يستجيد الشعر تارة لمعناه الأخلاقي ذي النُّسْغ الوعظي، ... وتارة أخرى لانسجام القول مع النموذج المدحي، كما في بيتي الحزين الكناني، وتارة ثالثة لشهرة البيت بين العلماء والنقاد، كشهرة المطلع في مدحية النابغة" [١٠، ٨٢٨]، فإن مأتى هذا القول من أن الرجل ما فهم الأبيات، ولا تذوقها، كما لم يفهم معنى "المعنى"، ومعنى "اللفظ"، عند ابن قتيبة؛ فكان لزاما أن ينتهي إلى هذا ونحوه. وتفاوتُ الشواهد في الجودة لا يدفع نسبتها إلى الضرب الأول، فـ"الشعر كالسَّراء، والشجاعة، والجمال، لا يُنتهى منه إلى غاية" [٣٣، ٦٦]، والجيد والبليغ يتفاوتان في الجودة والبلاغة، كما يتفاوت الرديء في الرداءة. ولم يكن للعقيدة الدينية دخْل في تخير ابن قتيبة شواهدَه، لكن لَّما سبق إلى وهْمِه أن معنى المعنى عنده هو الفكرة الدينية والخلقية، ذهب هذا المذهب؛ فحمل على الرجل ما لم يقل.

ومما يتصل بهذا عدُّ المعنى عنده مرادفا للمضمون، في النقد الأدبي الحديث، وعد اللفظِ مرادفا للشكل. ومعلوم أن الشكل في النقد الأدبي الحديث هو: "الصورة الخارجية للفن، من وزن، وموسيقى، وصور، شعرية، وصياغة فنية، وبما قد يتحقق من خلال ذلك من جمال أو انسجام في الوحدة، أو تناظر في الأجزاء، ... أما المضمون، أو المحتوى، فهو كل ما يشتمل عليه العمل الفني من فكر، أو فلسفة، أو أخلاق، أو اجتماع، أو سياسة، أو دين، أو غير ذلك" [٨، ٢٣٧]. ولا يخفى بُعْدُ ما بين "المعنى"، "والمضمون"، وإن كان يدخل في المضمون ما يسميه الآمدي "الحكمة الغريبة، والأدب الحسن"، وأقلُّ الشعر العربي القديم ما اشتمل على "الحكمة والأدب الحسن"، وإنما كان أكثره "في الكُدْية والنَّهَم"، كما قال الفارابي، كما لا يخفى أن الشكل يشمل اللفظ وأكثرَ عناصر المعنى عند ابن قتيبة. وقد كان التأثر بمفهوم الشكل

والمضمون، في النقد الحديث، واضحا في قول محمد مندور إن مادة الشعر ليست هي المعانيَ الأخلاقية، وليست هي الأفكار، فقد يكون مِنْ أجودِه ما هو تصوير فني، ورمز موح، وإنَّ اللفظ قد يكون خَلْقا فنيا، وقد يكون مقصودا لذاته، كقول الأعشى: "إذا انتعل المطيُّ ظلالَها"، وقول الآخر: "وغبراءَ يقات الأحاديثَ ركبُها"، [٥، ٣٣]. وهذا كله مشمول بالمعنى عند ابن قتيبة، فالتصوير معنى، والرمز الموحي معنى، والأسلوب البديع كالأسلوبين المذكورين معنى؛ لأنهما يشتملان على صورتين بديعتين، مُبينتينِ عن معنيين لطيفين (اقتيات الركب الأحاديثَ، وانتعال المطي ظلالَها)، وإدخالهما في الألفاظ دون المعاني من عدم فهم المعنى عند ابن قتيبة وغيره من نقاد العرب القدماء، وبيتا ذي الرمة اللذان مثَّل بهما [٥، ٣٥] يدخلان في المعنى، أيضا، وهما كبيتي الحزين الكناني، مشتملة كلها على صور وصفية. وصورة ذي الرمة صورة ساذجة صادقة، ولكن ابن قتيبة لم يعرض لها، ولو عرض لها، لوافقه فيما قال فيها، أو خالفه، لا لأنها لم تعبر عن فكرة، وإنما لسبب آخر ذي صلة بمفهوم الغرابة واللطف، وهو خلاف له مسوغاته. وقد كان أبو هلال العسكري يوافق ابن قتيبة في معنى المعنى، ويوافقه فيما يقول في بعض أمثلته، ويخالفه في بعض، كما خالفه في بيتي جرير:

إن العيونَ الَّتي في طرفِهَا مرضٌ قتلْننَا، ثمَّ لم يحيينَ قتلانَا
يصرعْنَ ذا اللُّب حتى لا حراكَ به، وهنَّ أضعفُ خلقِ اللهِ أركانَا

وبيتي المعلوط السعدي:

إنَّ الذين غدَوْا بلبِّكَ غادرُوا وَشَلاً بعينِكَ لا يزالُ معينَا
غيَّضنَ من عبراتهِنَّ وقلنَ لي: ماذا لقيتَ منَ الهوى ولقينَا؟

فقد روى عن العُتْبيِّ أن هذه الأبيات "من الشعر الذي يستحسن لجودة لفظه، وليس له كبير معنى"، ثم قال: "وأنا لا أعلم معنى أجود ولا أحسن من معنى هذا الشعر"[٣٩، ١٢]، ولكنه ردَّد ما قال ابن قتيبة في أبيات عقبة.

الشواهد والمختارات

أولاً: الشواهد

ومن الخير أن نقف عند شواهد ابن قتيبة ومختاراته بالتحليل لنبين ما أراد منها، وعلاقتها بتنظيره، وكيف فهمها منتقدوه؛ ليتبين مبلغ فهمهم لها، ولِمَا قال فيها ابن قتيبة، ومبلغ إدراكهم لقيمتها الفنية. وثمة حقيقة، ما أحسب أننا في حاجة إلى أن ننبه عليها، هي أن القدامى -وابن قتيبة منهم- كانوا أعلم منا بالشعر القديم، وبأسرار التعبير العربي، وأقدر على إدراك أوجه الجمال فيه، وأن بعض المتعاطين منا للنقد والدرس الأدبي لا يعرف من العربية ما يهيئه لفهم الشعر القديم وتذوقه؛ فلا عجب أن يخفى عليه وجه الجمال فيما يستجيد بعض العلماء، وأن يستجيد ما يُرْذِلون، ويثني على ما ينتقدون، وألا يفطن إلى موطن الغميزة فيه.

١- أبيات عقبة

بالغ بعض العلماء والنقاد قديما وحديثا في انتقاد ابن قتيبة فيما قال في أبيات عقبة، وعدوه ممن لا يفقهون الشعر، وكان إمامهم في ذلك، وأشدهم حطًّا عليه ابن جني، فقد وصفه بجفاء الطبع، وعدم إنعام النظر؛ إذ قال في الأبيات ما قال [٤٢، ١/ ٢١٨]، وتابعه في ذلك عبد القاهر الجرجاني [١٨، ٢١]، وإن لم يصرح بانتقاد، أو تنقُّص، كما فعل ابن جني، وإنما اقتصر على تحليلها، وبيان ما يرى فيها من أوجه الجمال. أما المُحْدَثون، فكان من أشدهم محمد مندور، فقد وصفه بضيق النظر، وبأن فهمه فهم فقيه [٥، ٣٥]، وتابعه في ذلك محمد مصطفى هداره، ومحمد زكي

العشماوي، وقد رأينا ما قال محمد مصطفى هدارة، أما العشماوي، فقال إن "المعنى في الشعر عنده هو مجرد المحتوى المنطقي للكلام، ... فقد حصر تفسيره لمعنى هذه الأبيات في إعطاء المضمون الفكري لها؛ ومن هنا جاء مفهومه للمعنى محدودا وقاصرا" [٨، ٢٩٢]، كما تابعه أحمد الودرني، فقال إنه "عمد إلى تشويه الأبيات، بنقض تأليفها، وتعريتها من صورتها، وتحويلها إلى ما اعتبره "معنى"، صاغه في كلام، يمكن أن يرِد على لسان أي حاج، يصف عودته ... وبذلك يقف الجمالية على اللفظ دون المعنى، حتى وإن كان ذلك المعنى مصنوعا صناعة شعرية عالية" [١٠، ٨٣١]، ومحمد مريسي الحارثي، وقال إن كثيرا من رواة الأدب عدوا الأبيات جيدة المعنى، وتنبهوا للصورة التي أضفت عليها جمالا فنيا من جهة الألفاظ، حتى أصبح المعنى مستوفى على قدر مراد الشاعر [٦، ٨٦]، وعلَّل عز الدين إسماعيل عدم استحسان ابن قتيبة لها بكونه لم يجد فيها فائدة معنوية؛ فأزرى بها [٤٣، ١٧٩]، وردَّد داود سلوم بعض ما قال هؤلاء وغيرهم، من أنه يبحث عن الفائدة الفكرية، والمعنى الأخلاقي، بسبب ثقافته الفقهية واللغوية، وقال إنه ربما كان يجامل جيله [٤٤، ١٥٧ -١٦٠].

وليس فيما أُثنِي به على الأبيات ما يخالف رأي ابن قتيبة فيها، أو ينقضه؛ فقد أوردها ابن طباطبا مع أشعار -منها بيتا المعلوط السعدي - قال إنها "من الأبيات الحسنةِ الألفاظ، المستعذبة الرائقة سماعاً، الواهيةِ تحصيلا ومعنى، وإِنَّما يُستحسن منها اتفاق الحالات التي وُضِعَت فيها، وتذكُّرُ اللذات بمعانيها، والعبارةُ عما كان في الضمير منها، وحكاياتُ ما جرى من حقائقها، دون نسج الشعر وجودته، وإحكام وصفه، وإتقان معناه" [٤٥، ٢٥]، ثم خصَّها بقوله: "هذا الشعرُ هو استشعارُ قائِله لفرحةِ قفوله إلى بلده، وسروره بالحاجة التي وصفها، من قضاء حجِّه، وأُنْسه برفقائه ومحادثتهم، ووصفه سيل الأباطح بأعناق المطي كما تسيل بالمياه، فهو معنى مستوفى

على قدر مراد الشاعر" [٤٥ ، ٢٥]. واستيفاء الشعر على قدر مراد الشاعر ليس ثناء عليه بإطلاق، وإنما يعني أنه أبان عن مراده فقط، ولكنه "دون نسج الشعر وجودته، وإحكام وصفه، وإتقان معناه". وما أراد ابن طباطبا من نثرها على هذا الوجه هو ما أراد ابن قتيبة من نثرها، وهو بيان حقيقتها، إلا أن ما قال ابن قتيبة أوجز، وثناؤه عليها أوضح. لكن عبارة ابن طباطبا الأخيرة خدعت الحارثي عن مراده، فنسي السياق الذي أورد فيه الأبيات، والجنس الذي نسبها إليه، وهو "الشعر الذي حسنت ألفاظه، واستُعْذِبت وراقت سماعاً، لكنها واهيةٌ تحصيلا ومعنى"، وهو عين الضرب الذي نسبها إليه ابن قتيبة، هي وبيتي المعلوط السعدي. ويبدو أن الحارثي فطن إلى شيء من مراد ابن طباطبا في بحث له آخر، فقال إنه استحسن معاني الأبيات الواقعة لأصحابها الواصفين لها، وقلَّل من جودة الصياغة [٤٦ ، ٢٧٠]، وإنما كان تقليله من معناها لا من صياغتها. أما ما قال فيها عبد القاهر الجرجاني، فهو جوهر ما قال ابن جني، ويعود أكثره إلى اللفظ، فقد عدَّها من الأشعار التي "أثنوا عليها من جهة الألفاظ" [١٨ ، ٢١]، ولم يذكر فيها ما يؤهلها لأن تعدَّ في شعر المعاني غير العبارتين: "أخذنا بأطراف الأحاديث بيننا، وسالت بأعناق المطي الأباطح" [١٨ ، ٢٣].

وقد استحسن ابن قتيبة الأبيات، وأثنى عليها، وكلُّ ما أُخذ عليه أنه لم يجعلها في الضرب الأول من أضرب الشعر؛ لأنه لم ير فيها "معنى". وإذا كان قَدْرُ الأبيات يحتمل الخلاف، بناء على أن اللطف والغرابة نسبيان، وقد يجود الشعر من دونهما، فقد يمكن القول إنها تجردت مما قال ابن قتيبة، ومَنْ وافقَه من النقاد، وإنَّ مردَّ الحسن فيها إلى غير "المعنى"، وإنهم، إذ جعلوها في الضرب الثاني من أضرب الشعر، إنما أنزلوها حيث اقتضت معاييرهم أن تُنْزَل. أما الاستعارة في قوله: "وسالت بأعناق المطي الأباطح"، فليست من المعاني؛ لأنها ليست بغريبة، وليست "من الحسن والإحسان،

والصنعة المحكمة، واللفظ العذب" [١٥، ٣٤ - ٣٩]، ولا من "الخاصي، النادر الذي لا تجده إلا في كلام الفحول، ولا يقوى عليه إلا أفراد الرجال" [١٧، ٧٤]. وكذلك قوله: "أخذنا بأطراف الأحاديث"، ليست فيه استعارة؛ لأن أطراف الأحاديث هي "ما يُستطرَف منها ويُؤْثَر" [٤٧، ٣/ ١٦٩]، وليست جمع طَرَف، كما فهم مستحسنوها، ولو كان "الأطراف" جمع طَرَف -كما يبدو أنه رأي ابن قتيبة، بدليل تفسيره إياها بـ"ابتدأنا في الحديث " - لكانت من دارج الاستعارات، والدارج المعتاد لا يعد في "المعاني"، وابتذال المجاز يصيره كالحقيقة.

ولم يختلف النقاد في اشتراط الغرابة واللطف للمعنى، ولكن بعضهم كان ربما استخفه الطرب من الشعر، يجود لفظه دون معناه؛ فيذهب في الثناء عليه مذهبا يوهم أنه تخلَّى عما اشترط، كما رأينا آنفا في ثناء أبي هلال العسكري على أبيات جرير والمعلوط، وكما يُرى في قول القاضي الجرجاني -وهو من مشترطي اللطف والغرابة [١٥، ٤١٧] -"على مذهبه في العفوية والتوسط" [٢٩، ٣٠٥] -: "دعني من قولك: "هل زاد على كذا"، و"هل قال إلا ما قاله فلان"؛ فإن روعة اللفظ تسبق بك إلى الحكم، وإنما تفضي إلى المعنى عند التفتيش والكشف" [١٥، ٢٥]، فإن عبارته هذه لا تُخْفي أن تحت الارتياع بحسن اللفظ إيمانا بأن وراءه ما هو أهم منه، وإن كان دونه تأثيرا، وأن السبق إلى الحكم بتأثيرٍ من روعة اللفظ لا يستوجب صحته؛ فالمرء، إذا استخفه الطرب، كان سلطان العاطفة عليه أقوى من سلطان العقل. وكان أنصار اللفظ الذين لا يعدُّون "المعنى" شرطا للجودة لا يخالفون في أن ما اجتمع له "المعنى" مع "اللفظ" خير مما جاد لفظه فقط، كما قال الجاحظ: "فإذا كان المعنى شريفا، واللفظ بليغا، ... صنع في القلوب ما يصنع الغيث في التربة الكريمة" [١٣، ١/ ٨٣]، وقال يحيى بن علي بن المنجم: "ما شيء أملك بالشعر -بعد صحة المعنى - من حسن اللفظ"

[٣٥، ٣٦١]، وقال ابن رشيق: "إذا تم للشاعر أن يأتي بمعنى مخترع، في لفظ بديع، فقد استولى على الأمد، وحاز قصب السبق" [٢٢، ١/ ٢٦٥]. وتقدم آنفا ما قال الآمدي على لسان أنصار البحتري: "فإن اتفق مع هذا معنى لطيف، أو حكمة غريبة، أو أدب حسن، فذلك زائد في بهاء الكلام، وإن لم يتَّفق فقدْ قام الكلام بنفسه، واستغنى عما سواه". وهو عين ما قال عبد القاهر الجرجاني، وهو من مناصري الصياغة والنظم: "المعنى إذا كان أدبا وحكمة، وكان غريبا نادرا، فهو أشرف مما ليس كذلك" [١٧، ٢٥٤]، وقال في تفاوت الكلام بتفاوت معانيه: "من الكلام ما هو شريف في جوهره، كالذهب الإبريز الذي تختلف عليه الصور، وتتعاقب عليه الصناعات، وجلُّ المعوَّل في شرفه على ذاته، وإن كان التصوير قد يزيد في قيمته، ويرفع من قدره، ومنه ما هو كالمصنوعات العجيبة، من مواد غير شريفة، فلها -ما دامت الصورة محفوظة عليها لم تنتقض، وأثرُ الصنعة باقياً معها، لم يبطل - قيمة تغلو، ومنزلة تعلو، وللرغبات إليها انصباب، وللنفوس بها إعجاب" [١٨، ٢٦]. وله كلام آخر، أوضح هذا في تفاوت الشعراء فيما يأتون به، هو قوله: "اعلم أن من شأن هذه الأجناس أن تجري فيها الفضيلة، وأن تتفاوت التفاوت الشديد. أفلا ترى أنك تجد في الاستعارة العامي المبتذل، كقولنا: رأيت أسدا، ووردتُ بحرا، ولقيتُ بدرا، والخاصي النادر الذي لا تجده إلا في كلام الفحول، ولا يقوى عليه إلا أفراد الرجال" [١٧، ٧٤].

ومن نافلة القول أن الضرب الأول والثاني من أضرب الشعر جيدان كلاهما، في نظر ابن قتيبة، ومَنْ يرى رأيه، وإنما يتفاوتان في الجودة، ويختلفان في مأتاها، وآية ذلك أنه عدَّ بيتي جرير -وهما من الضرب الثاني عنده أيضا -:

يا أختَ ناجيةَ السلامُ عليكمُ قبلَ الرحيلِ وقبلَ يومِ العُذَّلِ

لو كنتُ أعلمُ أن آخرَ عهدِكمْ يومَ الرحيلِ، فعلتُ ما لم أفْعلِ [٩، ٦٨]

مما يستجاد من شعره [٩، ٤٧٩]، لكن جودتهما لا تبلغ بهما أن يكونا من الضرب الأول. وليس من المتوقع أن يجهل ابن قتيبة أن بعض أبيات الضرب الثاني معدود في أمثل ما قيل في معناه من الشعر، كبيتي جرير "إن العيون التي في طرفها حور...". ودليل آخر، أنه كان يستحسن بعض أبيات الضرب الثالث التي مثل بها لما جاد معناه دون لفظه، كبيت الفرزدق "والشيب ينهض في الشباب" [٩، ٤٨٣]، كأن براعة التشبيه فيه (وهي معنى) جبرت قصور اللفظ. وهو دليل على عدم الاقتصار في التقويم على جانب من الشعر دون جانب، كما يدل على أنه يرى أن الجودة نسبية، وليست بمطلقة. وهذا منهج بيِّنٌ في تقويم بعض من قد رأينا كلامهم من العلماء، كالمبرد، والقاضي الجرجاني: يستحسنون الشعر، فلا يجاوزون به قدره، ولا يغفلون عما به من الهنات. صحيح أن ما أورد ابن قتيبة من هذه الشواهد (شواهد الضرب الثاني والثالث)، في ترجمة الشعراء، كان مسبوقا بـ"يستجاد"، وبناء الفعل للمجهول قد يفهم منه أن المستجيدَ غيرُه، أما هو، فلا يرى فيها إلا ما قال أولا. غير أن كل ما أورد من المستجاد والمعيب كان مسبوقا بـ "ومما يستجاد له"، "ومما عيب عليه"، فلو كان له رأي غير الاستجادة والعيب لبيَّنه، هذا إلى أنه صرح بآراء غيره في بعض ما أورد من شواهد الضربين الأولين. وما يُستنتَج من هذا أنه إذا سكت عن الرأي، يورده، أنه يراه أيضا.

ومن نافلة القول -أيضا- أن ابن قتيبة وأمثاله لو لم يشترطوا للمعنى ما اشترطوا من اللطف والغرابة، وسووا بين الشعر، يجود لفظه ومعناه كلاهما، والشعر يجود لفظه دون معناه، لتساوى الجيد كله، فكان أعلاه كأدناه، وهو عمل يدل على عدم البصر بالشعر. وأفقه الناس وأعقلهم أقدرهم على المفاضلة بين المتشابهين

والمتقاربين، أما تمييز الضد من ضده، فكلٌّ يقدر عليه، وقد كان عمروبن العاص يقول: "العاقل من عرف خير الخيرين، وشرَّ الشرين". ولن يزال العالمون بالأدب يفاضلون بين الأعمال الجيدة، فضلا عن الأعمال العبقرية الخالدة والأعمال التي لا تجاوز الحد الأدنى من الجودة، ويقولون: "من الأشعار أشعار مُحْكَمة، متقنة الألفاظ، حكيمة المعاني، عجيبة التأليف...، ومنها أشعار مموهة، مزخرفة عذبة، تروق الأسماع والأفهام، إذا مرَّت صفحاً، فإذا حُصِّلت وانتُقدت بُهرِجت معانيها، وزُيِّفت ألفاظها، ومُجَّت حلاوتها، ... فبعضها كالقصور المشيدة، والأبنية الوثيقة الباقية على مر الدهور، وبعضها كالخيام الموتَدة التي تزعزعها الرياح، وتوهيها الأمطار، ويسرع إليها البلى، ويُخشى عليها التقوُّض" [٤٥، ٣].

أما أن ابن قتيبة شوَّه الأبيات بنثرها، فهو إنما نثرها ليبين ما ليس فيها من "المعنى"، ويدلل على صحة حكمه فيها، بما تؤول إليه عند التحليل، وهو إجراء معهود عند اللغويين: أن يضعوا القول "مقابل قول أيسرَ منه على الفهم، لكنه يطابقه في المعنى، لغاية تفسيرية إيضاحية خالصة، ليكون المعنى، بعد تجرده من الألفاظ، في متناول التقويم؛ فيتضح ابتذاله تحت اللفظ "الشعري"، ويتضح أن الشاعر لم يأت بمعنى يستحق أن يظهر للعيان، وأن قوله ليس موضوعا في المسار المثالي" [٢، ١٦]. وما زال من حُسْن الأبيات بنثرها لا ينكره ابن قتيبة، كما قد رأينا. أما الفائدة التي نفى عنها، فهي الفائدة الفنية، أي "المعنى" الذي يفتقر إليه الضرب الثاني من أضرب الشعر كله، وهي ما زاد على المعنى "الواضح" المستفاد من الألفاظ؛ إذ كانت "المعاني" إنما تستفاد من آثار عقل الأديب، أما المعاني "الواضحة"، فتستفاد من آثار قوله [١٢، ١/ ٧]. وقَصْره الجودة في الضرب الثاني من أضرب الشعر على "اللفظ" دون "المعنى"، من الوضوح في مكان، والعدول عنه إلى ما ليس في كلامه ما يدل عليه، وادعاء أنه إنما

يريد الفائدة الدينية والخلقية، لا يستقيم، فضلا عن مباينته لصريح كلامه. وما كان ابن قتيبة، في تطلبه الفائدة الفنية، واشتراطه إياها، بدعا من النقاد، فقد كان الجاحظ -مثلا -، وهو من أنصار اللفظ، يتطلبها ويشترطها، ويقول: "وإنما مدار الشرف على الصواب، وإحراز المنفعة، مع موافقة الحال، وما يجب لكل مقام من المقال" [١٣، ١/ ١٣٧]. و"المنفعة" عنده هي "الفائدة" عند ابن قتيبة، وما كان الجاحظ فقيها، ولا داعية إلى الأخلاق، إن صح أن ابن قتيبة كان داعية إليها، في كتابه هذا، وأنه تأثر في ذلك بفقهه، دون سائر النقاد الفقهاء. على أن بعض الذين ادعوا على ابن قتيبة هذه الدعوى أقرُّوا أن بين النقاد، ولا سيما المعاصرين منهم، شبْهَ إجماع على أن النقد العربي القديم ليس فيه ما يدل على ربط الشعر بغايات أخلاقية، بل فيه ما هو عكس ذلك [٤٦، ٢٩١]، وأن مدار المعاني، عند أكثرهم على "بلوغ الغاية في إجادة الصنعة الشعرية، بصرف النظر عن فضائلية المعنى وضعته" [٤٦، ٢٩٤].

أما الاستدلال بأنه ذكر أن امرأ القيس كان "يعاب عليه تصريحه بالزنا والدبيب إلى حُرَم الناس، والشعراء تتوقَّى ذلك في الشعر، وإن فعلته" [٩، ١٣٥]، وأنه مدح أوس بن حجر بأنه كان عاقلا في شعره [٩، ١٩٨]، فلا دليل فيه، فإنما عاب امرأ القيس بالمجاهرة من جهة الأخلاق، لا من جهة الفن، وآية ذلك أنه دفع عنه ما عيب عليه من جهة المعنى، في قوله "فمثلِكِ حبلى..." [٩، ١٣٥]، وأتبع ما نقل عن ابن سلام من مجاهرة امرئ القيس بالإثم الثناءَ عليه، بأنه سبق "إلى أشياء ابتدعها، واستحسنها العرب، واتبعته عليها الشعراء...". ولو كان يخلط الفن بالأخلاق، ويجعلها معيارا عليه، ما فعل. وذكر في ترجمته لجماعة من الشعراء عبارات قريبة من عبارته في امرئ القيس، وعباراتٍ بعكسها، فقال في عدي بن زيد: "وهو ممن أقرَّ على نفسه بالزنا" [٩، ٢٢٦]، وفي المهلهل: "أحد البغاة" [٩، ٢٨٨]، وقال في أبيات لعلي بن

جبلة: "ومما أسرف فيه؛ فكفر، أو قارب الكفر" [٩، ٨٥٤]، وفي زهير: "وكان زهير يتأله ويتعفَّف في شعره، ويدل شعره على إيمانه بالبعث" [٩، ١٣٩]، وفي الأعشى: "وهو ممن أقرَّ بالملكين الكاتبين في شعره" [٩، ٢٥٨]، وفي جرير: "وكان مع حسن تشبيبه عفيفا، وكان الفرزدق فاسقا" [٩، ٤٥٨]، وكان هذا كله بمعزل عن تقويم شعرهم.

وقد تابع ابنَ قتيبة في رأيه في أبيات عقبة بعضُ النقاد، كأبي هلال العسكري، فقال بعد أن نثرها كما نثرها ابن قتيبة: "وليس تحت هذه الألفاظ كبير معنى، وهي رائقة معجبة" [٣٩، ٧٣]، وعدها الباقلاني "من الشعر الذي يحلو لفظه وتقل فوائده" [١٩، ٢٢١]، وقال بعد إيرادها: "هذه ألفاظ بديعة المطالع والمقاطع، حلوة المجاني والمواقع، قليلة المعاني والفوائد" [١٩، ٢٢٢]، وقد رأينا ما قال ابن طباطبا.

٢- بيت حميد بن ثور الهلالي

وجْهُ الجمال في بيت حميد هذا ما فيه من الإيجاز، والحكمة الغريبة، ممثلةً في اهتدائه إلى كوْن دوام الصحة والعافية غايةَ الداء، لما يُسلم إليه من أمراض الشيخوخة التي لا انتهاء لها إلا بالموت، وهي -إلى ذلك - آلم من أمراض الشباب؛ لأنها تنزل بالمرء على حينِ وهَنٍ من الجسم، وعجزٍ عن التحمل. وهذا معنى لطيف وغريب: أن تكون الصحة والعافية غاية الداء، وأن يُتضجَّر منهما كما يُتضجَّر من المرض؛ لأن عاقبتهما تفضي إلى ما هو غاية المكروه. ويتضح ما في البيت من الإيجاز والبيان حين يقارن ببيت النمر بن تولب:

يودُّ الفتى طولَ السلامة والغنى، فكيف ترى طولَ السلامةِ يفعلُ؟

فقد أوجز حميد معنى بيت النمر في شطر واحد، وجعل شطره الآخر للتعبير عن مشاعر الأسى مما آل إليه جسمه من الضعف، بعد ما كان عليه من الصحة

والقوة، هذا إلى أن بيت النمر بن تولب أكثر صراحة ووضوحا في التعبير، ولا يحوج إلى ما يحوج إليه بيت حميد من التفكير، في حقيقة أن تكون الصحة والسلامة غاية الداء.

٣- بيت أبي ذؤيب

وليس اشتمال بيت أبي ذؤيب على الحكمة هو سبب استحسانه الأوحد، وإنما لُطْف معناه، وما فيه من الأيجاز أيضا، والمقابلة بين (النفس الطامعة إذا رُغِّبت)، و(النفس القانعة إذا رُدَّت إلى القليل)، وهو معنى لطيف؛ فمن ثم كان استحسان الأصمعي له، وقوله إنه أبدع بيت قالته العرب. وما كان الأصمعي مظنة أن ينظر إلى الشعر نظرة دينية أو أخلاقية، وهو الذي يقول: "الشعر نكد، بابه الشر، فإذا أدخل في الخير ضعف" [٩، ٩٦]. ولو كانت الحكمة والدين هما اللذين استجاد لهما ابن قتيبة وغيره بيتي حميد وأبي ذؤيب لاستجاد بيت لبيد أيضا:

ما عاتب المرءَ الكريمَ كنفسه والمرءُ يصلحه الجليسُ الصالحُ

لأن الروح الإسلامي فيه أقوى وأظهر، إذ هو مضمون قول النبي -صلى الله عليه وسلم-: "مَثَلُ الْجَلِيسِ الصَّالِحِ وَالسَّوْءِ كَحَامِلِ الْمِسْكِ وَنَافِخِ الْكِيرِ، فَحَامِلُ الْمِسْكِ إِمَّا أَنْ يُحْذِيَكَ، وَإِمَّا أَنْ تَبْتَاعَ مِنْهُ، وَإِمَّا أَنْ تَجِدَ مِنْهُ رِيحًا طَيِّبَةً، وَنَافِخُ الْكِيرِ إِمَّا أَنْ يُحْرِقَ ثِيَابَكَ، وَإِمَّا أَنْ تَجِدَ رِيحًا خَبِيثَةً" [٤٨، ١٤/ ٧٦]. ولكنه لم يستجده، وإنما قال إنه "جيد المعنى والسبك، قليل الماء والرونق" [٩، ٦٩]. ولم يشفع له معناه الخلقي، ولا ما فيه من الحكمة. هذا إلى أن ابن قتيبة كان له رأي بعيد مما ظن به منتقدوه، فقد ضمَّن كتابه "عيون الأخبار" غير قليل من بذيء القول، وصريح ما يُستقبَح من الأسماء، من أجل أن يروِّح عن القارئ، وسمَّى الذين لا يرضون عن فعله "المتخاشعين"، وقال إنهم يخالفون سنة السلف، في ترك النفس على سجيتها

[٤٩، ١/ ٤٤ -٤٦]، وكانت ترجمته لأبي نواس أطول ترجمة في الكتاب، واستجاد كثيرا من شعره في الخمر، والمجون، ولم يستثن غزله بالغلمان [٩، ٧٩٦ - ٨٠١ و ٨٠٩]، وقال في بعض شعره: "وفي هذا الشعر من مجونه أشياء تُستغرب وتُستخف" [٩، ٨٠٤]، والاستغراب قيمة فنية، كما قد رأينا. كما استحسن بعض ما قال مسلم بن الوليد في الخمر [٩، ٨٢٣ و ٨٢٥ و ٨٢٧]. وكانت أبيات عقبة في شعيرة من شعائر الإسلام (الحج)، فلم يرفعها ذلك عنده فوق منزلتها، وإنما وضعها حيث تقتضي منزلتها الفنية، في نظره، غير معتدٍّ بمضمونها. وكان فصل الشعر عن مضمونه، وديانة صاحبه رأيا يراه غيره من الفقهاء والنقاد، كما يبدو من قول القاضي الجرجاني: "والدين بمعزل عن الشعر" [١٥، ٦٤]، وقول الصولي منتقدا من يغضون من شعر أبي تمام من أجل ما اتُّهم به في دينه: "ما ظننت أن كفرا يَنقُص من شعر، ولا أن إيمانا يزيد فيه" [٢٠، ١٧٢].

٤- بيت أوس بن حجر

وليس بيت أوس في الحكمة، ولا له علاقة بالدين والأخلاق، وإنما هو دعوة منه لنفسه أن تتجمل في الجزع، بعد ما وقع المحذور، من موت المرثي؛ لأن الجزع لا يرد فائتا، ولا يحيي ميتا. وهو معنى لطيف، وملائم لمقام الرثاء، ومن أجل هذا استجاده من استجاده من الأدباء والرواة، وعدوه أجمل مطلع رثائي في شعر العرب. هذا إلى أنه عبر "عن حالة نفسية، استطاع الشاعر أن يحققها تحقيقا رائعا، في كلماته البسيطة، عندما أشاع الإحساس بالجزع على موت صاحبه، واللوعة لفراقه، ذلك الفراق الذي ظل يشغل ذهن الشاعر أمدا طويلا، فهو مشفق على نفسه من تلك اللحظة التي يبلغ فيها القضاء أجله، ويختطف فيها الموت صاحبه منه. هذا الترقب الممزوج بالإشفاق والقلق والخوف، والذي أحسن الشاعر التعبير عنه بقوله: "إن الذي

تحذرين قد وقعا" [٨، ٢٨١]. يضاف إلى هذا ما أراد أن يأخذ به نفسه من التجمل، من غير أن يسألها أن تمسك عن الجزع، لعلمه بأنها تعجز عنه، لجلل مصابها، وضعف الصبر يطَّرد مع جلل المصاب، وإنما يسألها أن تتجمل فيه، وألا تخرج عما يقتضي الحلم والوقار اللذان هما اللائقان برجل في منزلة أوس وشرفه. وهذا كله كناية عن عظمة المرثي، وحب أوس له، اللذان هما سبب ذلك الإشفاق، والترقب، والجزع، منذ مرض. وقد صرَّح بجانب من تلك العظمة التي هي سبب هذا الحب والإعجاب، في الأبيات التي تلت البيت:

الأَلْمَعِيُّ الَّذي يَظنّ لك الظَّـ ـنَّ كأنْ قد رأَى وقد سمِعَا
والحافظُ النَّاسَ في المُحول إذا لم يُرسِلوا خلفَ عائذٍ رُبَعا
وهبَّتِ الشَّمألُ البَليلُ وقد أمسَى ضجيعُ الفتاة مُلتَفِعا
عامَ تُرَى الكاعبُ المَنَعَّمةُ الـ ـحسناءُ في زادِ أهلِها سَبُعا [٥٠، ١ / ١٥٦]

هذه المعاني كلها، مع ما يصاحبها من الإيحاءات، أوجزها أوس في بيت واحد، أليس جديرا بما قال فيه الأصمعي وأبو عمرو، والمفضل، وأكثر الرواة؟ وجديرا بأن يجعله ابن قتيبة في الضرب الأول، لا لشيء مما فهم الودرني وغيره، وإنما لجودته؟ أما خلوُّه من التصوير، إن أراد به التشبيه والاستعارة ونحوهما، فليس التصوير، بهذا المعنى، شرطا لجودة الكلام؛ "فثمة قصائد جيدة وعارية تماما من الصور" [٥١، ٢٦]. على أنه لا بأس، من الناحية الفنية، أن يستحسن ابن قتيبة شعر الحكمة والمواعظ والأخلاق، ما لم يكن المضمون وحده هو معياره في الاستحسان، بغض النظر عما يُلبَس من اللفظ غير الفني، وهو أمر يبعِّد أن يكون رأيَ ابن قتيبة ما اشترط للضرب الأول، ومنه هذا البيت، وبيتا حميد وأبي ذؤيب، من جودة اللفظ

والمعنى كليهما. وأحسب أن ما قلنا في الأبيات الثلاثة كاف في التدليل على أنه إنما استحسنها لأسباب فنية خالصة، ومساوقتها ما اشترط للضرب الذي سلكها فيه.

والحكمة تعبير عن حقيقة من حقائق الوجود، تُدرَك بالتأمُّل والتجربة، والفن الذي يعبر عن حقائق الوجود، والمثل الإنسانية، والقيم الرفيعة، أعظم من الفن الإنشائي الذي لا يتجاوز التعبير عن العواطف والانفعالات، مهما بلغ من السمو، لكن الحكم على ابن قتيبة بأنه فقيه، يقوِّم الشعر على الأخلاق هو الذي صرف عن هذه الحقيقة، فضلا عن عدم إدراك أوجه الجمال في أمثلته.

٥- بيت النابغة

ما استحسن ابن قتيبة بيت النابغة لأنه كان شائعا مستحسنا عند العلماء، وإنما لما فيه من تصوير رائع لما يعتلج في صدره من همٍّ ناصب، ظهر في استطالته لليل، التي كنَّى عنها ببطء النجوم. ومن العادة أن تسلي البنتُ والزوجة أباها وزوجها عن مُصابهما بالمساءلة، والملاطفة؛ لتصرفاهما عن التفكير فيه، فيجيبانهما بالشكوى التي يخفف عنهما ما يبثَّان منها [٥٢، ٢٤١ و ٣٣١]، لكن النابغة، لما أرادت بنته أن تعزيه في مصابه، أعرض عن الخوض معها فيما يجد، بل زجرها عما تحاول، على شدة حبه لها، كما يبدو من تصغيرها الذي يدل على التحبيب؛ إذ قد علم أن مصابه أجل من أن يخففه ما يقول مثلها في العادة، بل ربما زاد ألَمه أن تحسِب همَّه كالهموم التي يعزِّي في مثلها ما تريد أن تقول، ورأى أن ترْكه لهمه الناصب، وليله الطويل، يقاسي آلام الوحدة والأرق والفكر، أيسر عليه من ملاطفة، إنما تزيده ألما إلى ألمه، وليس في وسعها أن تصنع غير ذلك. عبر النابغة عن هذا كله في بيت واحد، استهلَّ به قصيدته، غيرَ عابئ بالمقدمات التي تعوَّد الشعراء أن يبدؤوا بها، ليجعلوها مناسبة للحديث عما يجدون. وهذا داع من دواعي إعجاب ابن قتيبة وغيره بالبيت؛ فمن ثم عدوه غريبا،

ولم يبدأ أحد بأجود منه، وقالوا إنه "مما سَبَقَ إليه، ولم يجاذبه قولَه أحدٌ" [٩، ١٧٠]، أما البيتان اللذان يليانه، فما أظن أحدا ينازع في روعتهما، ولا أن ما فيهما من الحسن يحتاج إلى بيان.

٦- بيت الفرزدق

خطَّأ الودرنيُّ ابنَ قتيبة فيما قال في بيت الفرزدق:

والشيبُ ينهضُ في الشبابِ كأنَّه ليلٌ يَصيحُ بجانبَيهِ نهارُ

من أنه مما جاد معناه وقصرت ألفاظه [٩، ٦٩]، فقال إن النقاد استحسنوه، وعدُّوه من مختار الشعر، وعدوا تشبيهه من أجود تشبيه العرب، مع ما فيه من الإيجاز، وجمال الوصف، من خلال التقاطع المثير بين اللونين المتناقضين (البياض والسواد)، لكن ابن قتيبة شذَّ عن جمهور العلماء، فاستهجن الصورة، ولم يتحمَّس لربط الجودة بالتصوير الفني [١٠، ٨٣٧]. ولا يخفى ما بين وصْفه ابن قتيبة بالشذوذ عن جمهور العلماء، هنا، واتهامه بأنه إنما استجاد بيت النابغة السابق "كليني لهمٍّ" لشهرته بين العلماء [١٠، ٨٢٩] من التباين. وما في البيت من التصوير، و"التقاطع المثير"، وما استجاد منه "جمهور العلماء" استجاده ابن قتيبة أيضا مرتين، مرة حين سلكه فيما جاد معناه، ومرة حين قال إنه مما يستجاد من شعر الفرزدق[٩، ٤٨٢]، وإنما انتقد قصور لفظه عن معناه. وكان ينبغي أن يتبين الودرني وجهَ قصور اللفظ عن المعنى، الذي لا يدركه بعضنا -اليوم- كما كان يدركه ابن قتيبة، ومعاصروه، أو يقيم الدليل على عدم قصوره، وعلى أنه مبين عن المراد، ملائم للمعنى. لقد أبان تحليل ابن قتيبة لشواهد القسم الرابع، وتبيان ما فيها من الضعف والتكلف، وسوء الصياغة، وضعف المعاني عن أنه يفقه ما يقول، وهو مما أقر به الودرني [١٠، ٨٤١]، وما يقتضيه هذا أن يقدِّر أن وضوح هذا القسْم عنده دليل على وضوح الأقسام

الأخرى أيضا ؛ إذ كانت الأقسام الأربعة دائرة على اللفظ والمعنى ، ومن أدرك ما يُستقبح من اللفظ ، وما يستقبح من المعنى ، كان قمينا أن يدرك ما يستجاد منهما ؛ فـ"بضدها تتبين الأشياء". ومقتضى هذا أن يَحْمِل عدولَه عن توضيح وجه قصور لفظ البيت على أحد أمرين : أنه ظن أن به من الوضوح ما ليس به ، أو أن حكمه انطباعي تأثري ، وأنه يدرك ما لا يستطيع الإبانة عنه ، ككثير من حقائق الفن ، تُدرَك ولا يستطاع تعليلها ، ولا الإعراب عن حقيقتها. غير أن الودرني يرى أن انطباع ابن قتيبة ليس الانطباع الإيجابي الذي يسوسه العقل والنظر ، وإنما هو الميل الآني ، وصدمة الإعجاب لدى الكشف المفاجئ [١٠ ، ٨٣٣]. وهو تحامل ، ربما كان من دوافعه الحرص على وحدة الموقف ، وتماسك الرأي ، وهذا الحرص هو الذي حمله - أيضا - على القول إن ما ظهر من وضوح النظرة النقدية فيما قال في القسم الرابع ، وقلةِ التشويش والارتباك والتناقض ، إلخ ، "لم يزد على ما قال القدماء ، وما قرره الجاحظ ، بخصوص مكونات الشعرية الثلاثة... بل إن ابن قتيبة أجمل المفصَّل ، واستعاض -أحيانا - عن العبارة بالإشارة ، فوقع في الاقتضاب إلى حد الإخلال" [١٠ ، ٨٤٢]، أي إنه أساء حيث أحسن النقل. على أن باحثين آخرين ، عُرِف بعضهم بالإنصاف والرصانة انتقدوا ابن قتيبة في عدم تعليل بعض أحكامه ، فقال إنه "يظل غامضا (لا يقدم أبدا أسبابا لأحكامه) ، وغيرَ دقيق (لا يتفرغ لنقد داخلي حقيقي)" [٢ ، ١٧]، وأخذ عليه بعضُهم اقتصارَه على القول : "لم يُقَل في الهيبة شيء أحسن منه" ، وما شاكله من العبارات التي تدل على تفضيل مطلق ، من غير تعليل ولا بيان [انظر : ٦ ، ٨٥]. غير أن ابن قتيبة ليس إلا كغيره من الأدباء القدماء الذين كانوا يُلقون هذه الأحكام من غير تعليل ولا تبيين ؛ إما لأن بعضها لا يحتاج إلى تعليل ، كهذه العبارة ونظائرها ؛ لأنها نتيجة استقراء حقيقي أو مفروض ، ومثْلُها لا يعلل إلا بتحليل

كل ما قيل في المعنى من الشعر، وبيان مزايا المفضَّل منه على غيره، وهذا ليس مما يقتضيه المقام، ولا كان الأدباء يحتاجون إليه، وإما لأن وجه الحكم بيِّن، وتِبيان البيِّن من الفضول.

ومن تأمل بيت الفرزدق ألفاه كما قال ابن قتيبة، جيدَ المعنى، لكن ألفاظه غير مُبينة، فقد أراد تشبيه السواد، ينتشر فيه الشيب، بالليل، ينتشر فيه النهار، لكنه عبر عن ذلك بما لا يُبِين عنه؛ فالمتبادر أن "كأنه ليل ..." جملة حالية من "ينهض"، وصاحب الحال هو "الشيب"، والضمير في "كأنه" يعود عليه، فيكون المعنى: والشيب ينهض في الشباب، كأن الشيب ليل يصيح بجانبيه نهار. هذا هو ما يدل عليه اللفظ، وهو غير مستقيم؛ فإن الذي يصيح بجانبيه نهار هو السواد، وليس الشيب، وهذا هو وجه قصور ألفاظ البيت عن معناه. فإن قُدِّر أن الضمير عائد على الشباب كان في الكلام غموض وتعقيد.

٧- بيت النابغة

ويقال مثل هذا في بيت النابغة: "خطاطيفُ حُجْن..." الذي قال الودرني إن ابن قتيبة أجال ذهنه في معناه، فلم يجد فيه شيئا، من قبيل العبرة والموعظة الدينية والخلقية، كما وجد فيه ضعفا عن البيان؛ فلم يستحسنه، على جودته، ولكن جماله ليس في معنى قدرة الممدوح مجردةً، وإنما في كيفية تجسيمه للمعنى بالخطاطيف العقف في الحبال، "ولكن ابن قتيبة غافل أو متغافل عن جمالية الصورة" [١٠، ٨٣٤]. ووصفه بالتغافل يعني تعصبه للخطأ، وإصراره عليه، وهو أمر بعيد، ولكنه امرؤ عالم بالعربية وآدابها، يتذوقها ويفقهها، وتهمُّه دقة البيان، في أنيق من اللفظ، ولا يقنع بالفكرة العامة، والصورة الكلية، تُفهَمان من السياق، فتكونان في ذاتيهما جميلتين، لكن اللفظ الذي تُعرَضان فيه يُزري بمحاسنهما. والمعنى العام والصورة الكلية إنما

يطلبان في العلم ؛ لأن المنشود فيه الفكرة ، والمنشود في الأدب طريقة التعبير. وقد استحسن الودرني الصورة الكلية ، ولكنه لم ينظر إلى العلاقة بينها وبين اللفظ الذي أُخرِجت فيه. وقد كان ابن قتيبة مصيبا فيما قال ، فاللفظ غير مبين عن المراد ، وإن فُهم من السياق : فلم يسبق البيتَ ما يدل على المشبَّه ، وهو الشاعر ، وإنما كان البيت الذي قبله :

فإنك كالليل الذي هو مدركي وإن خلتُ أن المنتأى عنكَ واسعُ

ثم قال :

خطاطيفُ حُجْنٌ في حبال متينة تُمَدُّ بها أيدٍ إليك نوازعُ

والمراد من البيت غير بيِّن ، والتشبيه غير واضح ، ولا يستبين إلا حين يوضع في سياق القدرة المفهوم من البيت السابق ، فيُعلَم أن المراد أن النابغة في قبضة النعمان ، وهو قادر عليه قدرةَ من في يده خطاطيف حجن يجذب بها دلوا. وهو معنى كان النابغة غنيا عنه بالبيت الأول الذي أحسن فيه ما شاء ، وأبان أحسن البيان. وليس الإمساك بالخطاطيف في حبال متينة مثالا للقدرة ، ولا وضوحُ دلالته عليها كوضوح دلالة الليل. وقد انتقد المتنبي النابغةَ كما انتقده ابنُ قتيبة ، فقال : "يقول في كلمته العينية التي سارت مسير الشمس :

فإنك كالليلِ الذي هوَ مُدْرِكي وإن خلتُ أن المنتأى عنك واسع

فهذا عين من عيون الشعر الناظرة ، وغُرَّة من غرره الشادخة ، ثم قال في أثره ، فسقط دونه سقوطاً تشهد به :

خطاطيفُ حُجنٌ في حبالٍ متينةٍ ، تَمَدُّ بها أيدٍ إليك نوَازعُ" [٥٣ ، ٢٤]

ولا يخفى أن دفاع الحاتمي عن البيت ، وقوله في الرد على المتنبي : "وما في هذا البيت؟ إنما ذهب في هذا إلى أنه في قدرته عليه كالذي في يده خطاطيف معوجَّة ، يجذب

بها ما شاء جذبَه من قَليبٍ وغيرِه" [٥٣ ، ٢٤]، لا يخفى أنه من قبيل اللجاجة، وأن هذا التشبيه ضعيف، إذ يجعل نفسه كالدلو، والنعمان كمن بيده خطاطيف معوجة تمد بها الأيدي إلى الدلو، أو كالذي في يده خطاطيف يجذب بها ما يشاء، كما يقول الحاتمي. والتشبيه -إلى ذلك - سمج، ومما يكشف سماجته أن يجيء بعد بيت كالذي قبله.

وذهب الودرني -أيضا - إلى أنه لا مقتضى لإيراد البيت، وهو يرى فيه ما يرى من قلة الجودة، وقلة الفائدة، والغموض، وقصور الألفاظ عن المعنى [١٠ ، ٨٣٤]، فمن التناقض أن يعدَّ معناه جيدا مرة، ومرة غير جيد [١٠ ، ٨٣٦]. ولا تناقض هنالك، ولا خلل، فرأْيه في البيت ما ينبغي أن يحول دون إيراد رأي غيره فيه، وقد كان العلماء يرون أنه مما جاد معناه؛ فاستشهد به من أجل ذلك على الضرب الذي جاد معناه دون لفظه، ثم أتبع ذلك رأيه. وهذه سنة العلماء والباحثين، يعرضون القضية يخالفونها، ثم يردُّونها بما يرون. ولم يكن الكتاب محض آراء لابن قتيبة؛ وإنما كان مزيجا من آرائه وآراء غيره، وهو يقرُّ بذلك: "وخطاب ابن قتيبة النقدي هو، في وجه من وجوهه، صدى لخطاب السابقين له من العلماء" [١٠ ، ٨٣٤].

ويبدو أن ما قال ابن قتيبة في أضرب الشعر هو خلاصة ما قال العلماء بالشعر، قبله، وليس رأيَه وحده، كما يظهر مما نقل من استحسان العلماء بالشعر لشواهد الضرب الأول، كأبيات أوس، وأبي ذؤيب، وحميد، فقد قال الخالديان إن ما نَسب ابن قتيبة إلى الأصمعي في بيت أوس من الاستحسان والتقديم هو رأي المفضل أيضا، ورأي أكثر الرواة [٥٠ ، ١/ ١٥٦]، وأضاف إليهم الثعالبي أبا عمرو ابن العلاء [٥٤ ، ٩٧]. وروى الجاحظ عن أبي عمرو بن العلاء أن بعض الرواة كان يرى أن أحكْمَ نصفِ بيتٍ وأوجزَه قولُ حميد بن ثور:

وحسبُك داءً أن تصحَّ وتسلما

ويرى بعضهم أنه قول أبي ذؤيب الهذلي:

وإذا تُرَدُّ إلى قليلٍ تقنعُ [١٣، ١/ ١٥٣]

وروى الرياشي، عن الأصمعي أن بيت أبي ذؤيب أبدعُ بيت قالته العرب [٩، ٦٦]. وأحسن ما قيل في بابه لا يكون إلا من أجود الشعر وأبرعه، فلما تأمل ابن قتيبة علة جودته وجدها في جودة اللفظ والمعنى. أما الضرب الثاني، فوجد العلماء بالشعر يستجيدون لفظه دون معناه، فجعله قسيما للضرب الأول، ومثَّل له ببعض ما تمثل به العلماء قبله، كما يبدو من قول العتبي (ت ٢٢٨ هـ) إن أبيات جرير "من الشعر الذي يستحسن لجودة لفظه، وليس له كبير معنى"، وهي العبارة التي يبدو أن ابن قتيبة بنى عليها ما ذكر من سمات هذا الضرب. أما الضرب الثالث، فيظهر تأثره فيه بما قال العلماء من قوله إنهم كانوا يستجيدون معنى بيت النابغة الذبياني "خطاطيف حجن"، وهذا يدل على أنهم كانوا لا يستجيدون لفظه؛ فبنى على رأيهم فيه وفيما يشاكله أن من الشعر ضربا جاد معناه دون لفظه. وهو رأي كان الأصمعي -أيضا- يذهب إليه، كما يبدو من قوله في شعر العباس بن الأحنف: "ما يُؤتَى من جودة المعنى، ولكنه سخيف اللفظ" [٣٥، ٣٥٧]. أما الضرب الرابع، فإن القسمة المنطقية التي يبدو أن ابن قتيبة كان واعيا بها تجعل من السهل عليه أن يستنبطه؛ إذ هو ضد الضرب الأول، هذا إلى ما به من الضعف والرداءة اللذين لا خفاء بهما. وعلى هذا يكون ما فعل ابن قتيبة في هذه القسمة أنه تأمَّل الشعر، وتأمل ما قال العلماء فيه، وما مثَّلوا به، فاستخلص من ذلك أنه أربعة أضرب، فلم يكن سابقا إلى أصل التقسيم، وإنما سبق إلى استخراجه وترتيبه، على هذا الوجه، والتوسع في التمثيل له.

ثانياً: الاختيارات

وانتقدوا بعض اختياراته، كما انتقدوا أمثلته وشواهده، وكان الحارثي أكثرهم انتقادا، ولم يفرق بين رأي ابن قتيبة في الاختيارات وعرْضه لها، فعدَّ كل ما أورد من المختارات مستحسنا مختارا عنده [٦، ١٠٦]، وعابه أن يستجيد الشعر بسبب خارجٍ عن ذاته، كنُبْل قائله، وقلة شعره [٦، ٩٧ - ١٠٧]، وقال إنه تنكَّر لبعض أسسه النقدية، حين وقع في هذا، وأخطأ إذ عوَّل على القائل دون المقول، وردَّ ذلك إلى النزعة التأثرية، وخطأ الموقف النقدي، أو فساد الذوق [٦، ١٠٧]. وقال إن أكثر ما استجاد غيرُ جيد، وإن عقليتة علمية بعيدة عن روح النقد الأدبي؛ فمن ثم استهان بأبيات جرير، واستحسن الأبيات التي أولها:

أيا تَمْلِكُ يا تملي صليني وذري عذلي

فجعلها من جيد الشعر، على ما بها من مستهجن الألفاظ، وركيك التركيب، وفتور الروي. وخلص إلى أن نقده سطحي، ولا يغوص في ماهية الشعر، وله استنباطات بعيدة عن مفهوم الشعر، ويحكم على الشعراء ويقوِّم شعرهم بناء على ما اشتهر من أمرهم [٦، ١٠٩]. يقول هذا وقد أقرَّ مرارا بأن أسس الاختيار، كما عرضها ابن قتيبة، ليست بفنية، ولا تعني أنَّ ما يُختار عليها جيد [٦، ٩٨]، وبأنه لم يكن حرًّا في بعض ما اختار، وإنما بناه على اختيار الأصمعي [٦، ١٠١]، كما أقرَّ بأن كثيرا من اختياراته في ترجمته للشعراء كان جيدا، متصلا بطبيعة الشعر، إلا أنه حاول أن يخضع بعضه لاتجاهه وميوله [٦، ١٠٥]، وهو تناقض، يُشعر بأن انتقاد ابن قتيبة ربما كان دليلَ فهم وحداثة، عند دارسي النقد العربي القديم في بعض العقود الخوالي؛ فمن ثم تتابع عليه كثير من المؤرخين، ولا سيما طلاب الدراسات العليا، على ما فيه من التحامل، والتناقض، والتجاهل لحقائقَ لا خفاء بها؛ لأنهم يتوقعون القبول، من غير

أن يُسْألوا برهانا، وإلا فقد قال ابن قتيبة، قبل إيراده للشعر الذي مثَّل به: "وليس كل الشعر يُختار ويُحفظ على **جودة اللفظ والمعنى**، ولكنه قد يختار ويحفظ على أسباب..." [٩، ٨٥]، وصرَّح بأسماء الذين كانوا يختارون بعض ما أورد، كالأصمعي، فهو الذي اختار الأبيات المذكورة آنفا، واختار ما هو دونها [٩، ٧٦]. وليس في كلام ابن قتيبة ما يدل على أنه يستحسن شيئا مما أورد من هذه المختارات، بل فيه ما يدل على خلاف ذلك، فقد قال -مثلا- إن من دواعي اختيار الشعر، غير الجيد، نبل قائله [٩، ٨٧]، وقال: "الرديء إذا ورد علينا للمتقدم أو الشريف لم يرفعه عندنا شرف صاحبه، ولا تقدمه" [٩، ٦٤]. وهذا يعني أن الذي يختار الشعر لشرف قائله غيرُه، أما هو فلا اعتداد عنده بغير الشعر في ذاته، ولكن كتابه كتاب أدب، يحوي رأيه ورأي غيره، ما يوافق منه وما يخالف. وكان غيره من النقاد والأدباء يفعلون مثل ما فعل، وينبهون عليه مثل ما نبه عليه، كما روى أبو هلال العسكري -مثلا- عن العتبي عن الأصمعي أنه كان يستحسنُ البيتين اللذين أورد ابن قتيبة:

ولو أُرسلت من حُبِّـ ـك مبهوتا من الصينْ
لوافيتُك قبلَ الصبـ ـح أو حينَ تُصَلِّينْ

ثم قال مستنكرا أن يرويهما: "وهما على ما تراهما من دناءة اللّفظ وخساسته، وخلوقة المعرضِ وقباحته" [٣٩، ١٢]. وكان ما ذكر ابن قتيبة من أسباب اختيار الرواة والأدباء للأشعار، وجودة اختياره هو في ترجمة الشعراء جديرينِ بأن يعصما من هذا التناقض، ويحملا على الإقرار بأنه كان يتذوق الشعر ويفهمه، وإن خولف في بعض ما يَرى، وليس كما يدعي الذين يؤثرون الانتقاد المتجني على التبصر والإنصاف.

أما أنه كان يردُّ الشعر على مخالفته للأخلاق [٦، ١٠٦]، فلم يمثِّل له من يدَّعيه، وقد رأينا ما يدل على عدم صحته. وأما أنه كان سطحيا، فإذا ثبت أن كل ما

انتُقد به لا يصح، ثبت أن ما بُني عليه غير صحيح أيضا، وإنما هو من ترداد ما اشتهر، على غير بصيرة. وقد كان ابن قتيبة أعلم بالشعر، وأصح ذوقا من كل من انتقدوه، وقد قدَّمنا من الأدلة على ذلك ما يكفي. وأختم بمثال مما انتُقد به، وهو مصيب، ومنتقده مخطئ ومتابع على غير بصيرة، ما استدل ابن قتيبة من قول امرئ القيس:

ونعرفُ فيه من أبيه شمائلا ومن خاله ومن يزيدَ ومن حُجُرْ

على أن العرب كانت ترى أن الولد للفراش[٩، ١١٨]، فقد قال منتقده إن استنباطه بعيد من مفهوم الشعر [٦، ١١٠]، وهو في هذا متابع لأحمد شاكر، محقِّق الكتاب، الذي استبعد أن يكون استنباط ابن قتيبة صحيحا؛ لأن النص ليس فيه ما يدل عليه [٩، ١١٨ (الهامش)]. وابن قتيبة على صواب، فقد كان ابن الكلبي يذكر أن أم سعد بن الضباب الإيادي، وهو المقصود في البيت، كانت تحت حُجْر، أبي امرئ القيس، فتزوجها الضباب، فولدت سعدا على فراشه [٩، ١١٨]، فنسبه امرؤ القيس إليه في قوله: "ونعرف فيه من أبيه"، ثم صرَّح بشبهه بحجر، في عجز البيت، والمرء إنما يشبه طرفيه، وليس بين سعد وحجر نسب سوى ما يدعي ابن الكلبي، وهذا يدل على أن لسعد أبوين: الضباب الذي نُسب إليه؛ لأنه ولد على فراشه، وحجر الذي أشبهه؛ لأنه أبوه حقا، كما يدعي ابن الكلبي.

الفصل بين اللفظ والمعنى

يرى منتقدو ابن قتيبة أنه يفصل بين اللفظ والمعنى، والشكل والمضمون، ولا ينظر إلى العمل الأدبي من حيث هو وحدة متكاملة، تتضمن الشكل والمضمون، [٦، ٩٢]، وقال بعضهم إنه أهمل "الشكل في الشعر إلى حد كبير، وإهمال الشكل على هذا النحو لا يساعدنا ... على تقويم العمل الفني، فقد فصل ... الشكل وأخذ يقدره

كما لو كان شيئا خارجيا نغلف به المضمون، حتى أصبح العمل الفني أشبه بحبة الدواء المغلفة بغلاف من السكر" [٨، ٢٩٣]، والفصل بين اللفظ والمعنى يؤدي إلى تقويض قاعدة التلازم التي أقرها الجاحظ بين شقي العلامة اللغوية [١٠ ،٨٣٠ و ٨٤١]، وقال بعضهم إن تقسيمه للشعر يستند إلى حكمين تقريريين سابقين:

- أن اللفظ خادم المعنى، وأن المعنى الواحد يمكن أن يُعبَّر عنه بألفاظ مختلفة، يحلو بعضها ويقصر بعض.

- أنه لا بد لكل بيت من معنى. والمراد بالمعنى هاهنا الفكرة. وهذان المبدآن قاصران، فاللفظ قد يكون مقصودا لذاته؛ إذ هو في نفسه خلْق فني. وتقسيمه للشعر يدل على أن أحكامه قيمية ذوقية، بدليل قوله: حسُنَ، وجادَ، وحلا، وقصُر، وتأخَّر. وهي أحكام مطلقة؛ إذ لم يعلقها على توافق بين اللفظ والمعنى، أو بين القائل والمقول، أو بين الشاعر وعصره [٥، ٣٢ -٣٤].

ودعوى الفصل بين اللفظ والمعنى مستنتجة من جعله الشعرَ أربعة أضرب، وقوله إن اللفظ والمعنى يجود كل منهما دون الآخر، فبنوا على ذلك أن المعنى إذا جاد ولم يُجد لفظه يمكن أن يعبَّر عنه بلفظ آخر أجود منه، فالمعنى -إذن - يمكن التعبير عنه بألفاظ مختلفة. وليس هذا هو منطوق كلامه، ولا مفهومه، وإنما منطوقه ومفهومه أن الشعر يجود لفظه ومعناه، ويجود أحدهما دون الآخر، ويسوءان جميعا. أما أن المعنى يمكن التعبير عنه بألفاظ شتى، فلم يعرض له، ولا ورد في كلامه ما يدل على أنه يراه. وربما كان من البديهيات التي لا يحتاج ابن قتيبة إلى أن يقولها أن المعنى، إن كان المراد به الغرضَ والفكرة، يمكن التعبير عنه بطرق شتى، فإن أُريد به الخصوصية التي يَجعل الشاعر في المعنى العام، فلم يعرض له أصلا؛ لأنه قضية بلاغية، وليست البلاغة مما يُعنى به "الشعر والشعراء". كما لم يعرض للعلاقة بين اللفظ والمعنى؛ لأنه

لم يكن بصدد التنظير الذي عني به البلاغيون، وإنما كتابه كتاب تراجم، أودع في مقدمته تعريفا بالشعر وضروبه وعيوبه، وما يجود منه وما لا يجود، وأسباب جودته وعدمها، من الناحية النفسية (الطبع والصنعة، والدوافع)، وبناء القصيدة، والعلاقة النفسية بين عناصرها، وثقافة الناقد، وما يُروى له الشعر، وعيوب الشعر الموسيقية. وما عدا هذا، كحديثه عن القدامى والمحدثين، فإنما جاء في سياق بيان منهجه في الكتاب، وتخيُّر من ترجم من الشعراء دون من لم يترجم. ولم يخض في قضايا الأسلوب والبلاغة، لا عن جهل بها، ولا من قلة بضاعة، فإن كتابه "تأويل مشكل القرآن" شهيد على عكس ذلك [١١، ٣٢٦]. وعدم إدراك هذا هو الذي حمل منتقديه على ما قالوا في فصله بين اللفظ والمعنى، وعدم تعرضه للعلاقة بينهما، وجعَل بعضهم يقيسه بالجاحظ [انظر مثلا: ١١، ٣٢٠]، على بُعْد ما بين غايتيهما، وبُعْد ما بين موضوعي كتابيهما، ويقارن ما قال بما قال غيره من البلاغيين والباحثين في إعجاز القرآن، كالرماني والخطابي [٦، ٩٤ وما بعدها]، وإعجاز القرآن قضية أسلوبية، لا علاقة لها بالتراجم، وإنما ذكر اللفظ والمعنى في معرض ذكره لضروب الشعر، ولم يكن من همه أن يدرسها، أي نوع من الدراسة؛ فيُنتقد بالفصل بين اللفظ والمعنى، وعدمِ العناية ببيان ما بينهما من الوحدة، وعدم دراسة الظواهر الأسلوبية وتحليلها [١١، ٣٢٠]. وإنما حق ابن قتيبة، إذا قورن عمله بعمل واحد من العلماء، أن يقارن بعمل ابن سلام، فقد كانت غايتهما واحدة، هي جمع الأخبار، وما يصلح للاستشهاد من الأشعار، لكن ابن سلام غلبت عليه العناية بتاريخ العربية وعلومها، والتدوين وما يتعلق به من التوثيق، وإنزال الشعراء منازلهم من الفحولة، وغلبت على ابن قتيبة العناية بالنقد، فكان ما اشتملت عليه مقدمته من جنس ذلك، كما

كانت مقدمة ابن سلام من جنس ما عني به من الأخبار. وشتان ما "البيان والتبيين" و"الشعر والشعراء"، هذا كتاب تراجم وأخبار، وذاك كتاب في تعليم البيان.

وليس فيما قال ابن قتيبة في اللفظ والمعنى ما يخالف ما ذهب إليه النقاد والبلاغيون فيما ينبغي أن يكون بينهما، فقد جعل المثل الأعلى للشعر ما جاد لفظه ومعناه، وبعيد أن يجود اللفظ والمعنى في نص، وهما متنافران، وليس بينهما تلاحم، هذا من البديهيات التي لا تحتاج إلى بيان. وما أدري ما وجه اقتضاء قوله إن اللفظ والمعنى قد يجود أحدهما دون الآخر لحتمية القول بالفصل بينهما، لكن الذي أراه أن نسبة ابن قتيبة القصور إلى اللفظ دون المعنى، أو المعنى دون اللفظ، لا غبار عليها، فإن تشبيه الفرزدق للشيب ينتشر في السواد بالليل يصيح بجانبيه نهار معنى جميل، لكن اللفظ الذي عبر به غير مبين، وأن قصيدة البحتري التي استحسن القاضي الجرجاني حسنة الألفاظ، لكن ليس فيها أسلوب بديع، ولا معنى طريف، ولا فكر عميق، ولا شعور صادق، وأن مما ينبغي ألا يُمترَى فيه أن بعض الشعر يكون لفظه معجِبا، وهو لا يعبر عن شيء، ككثير من أشعار المتأخرين، وأشعار المعاصرين، وفيه ما لا يزيد على جلبة، ليس تحتها سوى الإيهام، كما كان المعري يقول إذا سمع شعر ابن هانئ: "ما أشبِّهه إلا برحًى تطحن قرونا، لأجل القعقعة التي في ألفاظه" [٥٥، ٤/٤٢٤].

فإن كان المعوَّل في دعوى أنه فصَل بين اللفظ والمعنى على أنه سكت عن الحديث عما ينبغي أن يكون بينهما من التلاحم، وأنه سمَّى كلاً منهما باسم يميزه، واعتنى ببيان سماته، فليس ذلك بفصل؛ فقد قال كروتشه إن "المضمون والصورة يجب أن يميزا في الفن، لكن لا يمكن أن يوصف كل منهما على انفراد بأنه فني؛ لأن النسبة القائمة بينهما هي وحدها فنية" [٥٦، ٥٦]. ولم يزل التمييز بين الاثنين ديدن

النقاد قديما وحديثا، حتى أشدهم قولا بوحدتهما، كعبد القاهر الجرجاني. وقد ميز ابن قتيبة اللفظ من المعنى، من غير أن يفصل بينهما، وشرَط لجودة الشعر أن يجودا، وإن لم يعرض للتفاعل الذي قال به عبد القاهر الجرجاني، ثم كروتشه من بعده [٥٦، ٥٧]. والقول بوجوب عدم الفصل بين الشكل والمضمون، واللفظ والمعنى، في تقويم العمل الأدبي، ما ينبغي أن يصرف عما يقتضي الدرس العلمي من التحليل، مهما بلغت عناصر المادة من الامتزاج، وفناء خصائصها في المركَّب، فإن معرفة ماهية المادة تتوقف على هذا الفصل والتحليل والدراسة، قبل الحكم والتركيب، كما ينبغي التفريق بين الفصل الذهني، والفصل الواقعي، والذين يتحدثون عن الموضوعينِ منفصلينِ، في مقام التنظير، إنما يفصلون بينهما فصلا ذهنيا تصوريا، لغاية علمية، ولا يرون أن لواحد منهما استقلالا عن الآخر.

ولم يصرح ابن قتيبة بتفضيل اللفظ على المعنى، ولا أنه خادم له، بل لم يعرض لهذه القضية، لا صراحة ولا ضمنا، وكل ما ينسب إليه من هذا ليس له مستند من كلامه، كقول العشماوي إنه كان يرى اللفظ، أو الشكل، كما سماه، أمرا ثانويا في الشعر، وإنما هو شيء يُزيَّن به المضمون، كما يحلَّى الدواء بالسكر، ليُخفيَ مرارته، ويُستعان به على إساغته، من غير أن يكون له دخل في ماهيته، ولا فائدة في العلاج. واستحسان ابن قتيبة لما جاد لفظه دون معناه، وما جاد معناه دون لفظه يدل على خلاف هذا، فإن المعنى إذا جاد دون اللفظ، واستُحسن الشعر من أجل ذلك، لم يكن هنالك ما يغلِّفه، وإذا استحسن الشعر، جاد لفظه دون معناه، لم يكن هنالك ما يغلَّف، وإذا جاد اللفظ والمعنى كان مردُّ الجودة إلى الغلاف والمغلَّف كليهما، لا إلى أحدهما دون الآخر. على أن هنالك شيئا لم يفطن إليه العشماوي، هو أن الشكل

ليس مرادفا للفظ، عند ابن قتيبة، ولا عند النقاد الأولين، بل يشمله، ويشمل معه أكثر عناصر المعنى.

أما ادعاء أن أحكام ابن قتيبة قيمية، فإن قيمتها قيمة فنية جمالية، وليست أخلاقية، والقيم الجمالية إنما تدرك بالذوق، والذوق هو المقياس المعتدُّ به في قدْر الجمال، وليس له مقياس سواه، وهو مقياس موضوعي، إذ يمكن كلَّ ذي ذوق سليم أن يفهم الأدب ويتذوقه، ويدرك قيمه، ويعللها. أما اقتصاره على البيت والبيتين والثلاثة، فكذلك كان هو ومَنْ قبله ومَنْ بعده من النقاد يفعلون؛ لأن غرضهم التمثيل، وما صدق على القليل يصدق على الكثير، ما داما مشتركين في الماهية. ولم يُعْنَ القدامى بدراسة النصوص كاملة دراسة أدبية، على الوجه الذي يفعل النقاد المحدثون. والبيت والبيتان يتحقق من التمثيل بهما ما يراد إيضاحه، وكثيرا ما تكون أبيات القصيدة متباينة، فيكون البيان في الاقتصار على موطن الشاهد، دون غيره.

وعلمية ابن قتيبة، ومنطقيته في جعل النص لفظا ومعنى، وتقسيمه الشعر أربعة أضرب، على ما تقتضي الاحتمالات العقلية، لا غبار عليهما، فاتباع المنهج العلمي في الدراسة الأدبية مَنْقَبة، ويدل على وعي وانضباط، وتحرٍّ للدقة، وحرص على الخروج من الأحكام الانطباعية التأثرية المبنية على المشاعر الغامضة، التي يتعذر تعليلها، ومعرفة وجه الحكم الصادر عنها. وإنما المنقصة أن يحكِّم المنطق والعلم حيث ينبغي أن يحكُم الذوق والفن، ولم يحْكُم ابن قتيبة في نص من النصوص بأنه جميل أو رديء بناء على ما يقتضي العلم والمنطق، دون ما يقتضي الذوق، ولا عرض لدراسة النصوص دراسة فنية؛ فيطالب بإقصاء المنطق، أو يُنتقد في التقرير والتقسيم والحصر. أما قول أحدهم: "ليس هنالك ما هو أكثر تأثرا بالمنطق والنزعة الإحصائية الحسابية التقريرية من نقد ابن قتيبة للشعر، حين أخضع قسمة الشعر للقسمة الحادة الصارمة بين

اللفظ والمعنى معتمدا الحصر المنطقي طريقا ومنهجا" [٨، ٢٨٧]، وقوله: "ليس هنالك شيء يرضي المناطقة وأصحاب النظرة العقلية للغة والشعر أكثر من هذا التقسيم الذي يحول بيننا وبين رؤية الشعر في كامل رحابته، كما لا يخفى أن مثل هذا التصنيف الشكلي لا يباعد بين الناقد وبين المفهوم الحقيقي للفن فحسب، بل ويدلُّ على عجز تام عن تفسير الجمال؛ لأن الأسس التي يلتزمها لنفسه، ويلزم بها غيره لا تمنحنا الوسيلة الصحيحة لفهم الشعر وتذوقه ونقده، باعتباره عملا كاملا لا تستقل فيه الأجزاء بالقيمة" [٨، ٢٨٩] -فلا صلة له بما قال ابن قتيبة في كتابه كله، وإنما هو شيء أحب كاتبه أن يقوله، فلم يجد له سوى مناسبة مصطنعة؛ لأن نقد ابن قتيبة كان بعيدا عن كل ما يدعي هذان النصان وأشباههما. ولعل الذي حمل متهميه بإدخال العلم والمنطق في الدراسة النقدية على ما قالوا متابعتهم لما قال طه أحمد إبراهيم، من أنه أراد أن يكون النقد الأدبي كالعلم دقة وتحديدا؛ فحلل الشعر إلى عناصر، وحصر حالات كل عنصر، وهو غير ممكن؛ "لأن الأدب لا يدرك إلا بالذوق، ولا يتأتى تصويره باللفظ في كثير من المواطن" [٣، ١٢٣]. بيد أن عمل ابن قتيبة ليس فيه ما يصدق عليه هذا القول، وكل ما فعل أنه وجد بالاستقراء أن الشعر ينقسم تلك الأقسام الأربعة، بناء على أحوال الألفاظ والمعاني، ولم يزد على ذلك، وهذا الذي دل عليه الاستقراء هو الاحتمالات البديهية للقضية، كما أن الاحتمالات البديهية لصفة الشيء الذي يُدْرَس، من الناحية الجمالية، هي أن يكون جميلا، أو قبيحا، أو وسطا بين الجمال والقبح. أما تحديد السمات التي يجود بها اللفظ والمعنى، أو يضعفان، فلم يعوِّل فيه ابن قتيبة على المنطق. وليس مما يخالف الفنَّ أن يقول الناقد إن من الفن راقيا، ورديئا، وبين هذا وذاك، وأن يردَّ رقيَّ الراقي إلى الجمع بين الأسلوب الأنيق، والمعنى العميق، والصورة البديعة، التي لا يوفَّق إليها إلا أفذاذ الأدباء، ويردَّ

رداءة الرديء إلى افتقاره إلى الحد الأدنى من مقومات الأدب الراقي لفظا ومعنى، ويرد توسُّطَ ما بين هذا وذاك إلى قصور في لفظه أو معناه؛ فإن هذا من الضروريات التي لا تنسب إلى أحد، ولا يخالف فيها أحد؛ فمن ثم كان رأي ابن قتيبة في الضرب الأول هو رأي جمهور النقاد والمتأدبين، بل رأي من لا رأي له، "لاحتماء متبنيه بالكمال، وتعلقه بغاية الجودة، وإصابة القول. وهذا شأن النوع الرابع أيضا... فلا خلاف في اطِّراحه لسهولة معادلته" [١١، ٣٢٠]. وقد قدمنا أن أصل تقسيم ابن قتيبة مسبوق إليه، وإنما جَمَع، ومثَّل، وبيَّن، ولم يكن العلماء بالشعر قبله مناطقة، ولا كانوا ينزعون في معرفتهم بالشعر منزعا عقليا.

ومن البديهيات القول إن أبيات عقبة -مثلا- لا تقاس ببعض شعر زهير، وبشار، وأبي تمام، والمتنبي، وابن الرومي، والمعري، الذي جمع بين المعنى العبقري، والصياغة الأنيقة. والكف عن تقرير الضروريات ما ينبغي أن يُجعَل المرء به أقرب إلى طبيعة الفن ورحابته ممن يُعنَى بتقريرها. ولعل من الخير للناقد الأصيل ألا يوصف بشيء مما يريد العشماوي وأمثاله من منتقدي ابن قتيبة، إن كان لا يُنال إلا بالسكوت عن تقرير البديهيات والضروريات.

ومن تدبَّر "الشعر والشعراء" ولا سيما مقدمته، وما قال في شواهد الضرب الثالث، تبين أنه كان إلى نصرة اللفظ أقرب منه إلى نصرة المعنى، وإن لم يكن يرى رأي الجاحظ ومن وافقه، من أن العبرة بالنظم، أما المعاني، فمطروحة في الطريق، وإنما كان يرى أن الشعر إذا جادت صياغته، ولم يكن تحته معنى كان دون الشعر الذي جادت صياغته على نفيس من المعنى، كما أنه يفرق بين المعنى القريب الواضح، والمعنى اللطيف. وآية ذلك:

١ - ثناؤه على أبيات عقبة، وما وصف به الضرب الثاني من حسن اللفظ وحلاوته [٩، ٦٧]. وما وصف به أبيات عقبة هو ما مدح به بعض النقاد شعر النابغة الذبياني، من أنه "أجودهم مقاطع، وأحسنهم مطالع، ولشعره ديباجة" [٩، ١٦٦]. وكان النابغة وشعره، عند ابن قتيبة وغيره من النقاد، بالمنزلة التي لا تخفى.

٢ - يدل سياق كلامه على أنه رتب أقسام الشعر على حسب الجودة، فبدأ بأجودها، وختم بأردئها، وجعل ما بينهما وسطا، وخير الوسط ما بدأ به، وهو الضرب الثاني. وهو عمل يدل على أن ما جاد لفظه دون معناه أفضل، عنده، مما جاد معناه دون لفظه. ويتضح هذا مما قال في بيت لبيد: "هذا وإن كان جيد المعنى والسبك، فإنه قليل الماء والرونق". ونفي الماء والرونق عن البيت أسقطه من جيد الشعر، وجعله في مرتبة فوق الرديء، ودون ما جاد لفظه دون معناه. وقد أورد مما جاد لفظه دون معناه نماذج، هي من متخير الشعر ومشهوره، وقال إن "هذا الصنف في الشعر كثير" [٩، ٦٨]، كما قال في الضرب الأول [٩، ٦٧]، أما الضرب الثالث، فلم يذكر منه سوى ثلاثة أبيات، أبدى عدم استحسانه لبعضها، ولا سيما الثاني، فقد قال: "رأيت علماءنا يستجيدون معناه، ولست أرى ألفاظه جيادا، ولا مبيِّنة لمعناه ... على أني أيضا لست أرى المعنى جيدا" [٩، ٦٩]. وهذا صريح في أن الشعر عنده لا يجود أو يجود لفظه، ويُبينَ عن معناه، وأن اللفظ عنده أعظم شأنا من المعنى، بخلاف ما يدعي بعض الباحثين من أن "جودة المعنى تتقدم حسن اللفظ عنده، يتضح ذلك في بعض مواقفه النقدية التطبيقية؛ إذ لم يكن حسْن اللفظ وحلاوته محل تقدير عنده، حين أخذ يفتش عن الفكرة النفعية، فلم يجدها في أبيات الحجيج" [٤٦، ٤٦٠]. والذي كان يفتش عنه ابن قتيبة في هذه الأبيات ليس هو الفكرة النفعية، ولكنه "المعنى"، وهو

النفع الفني، ولم يكن هذا رأيه وحده في الأبيات، وإنما كان رأي فئة من أنصار اللفظ أيضا.

٣ - وصْفه الضرب الثالث بأن ألفاظه قصرت عن معناه، وهذا مناف للبلاغة، التي هي إيصال المعنى في أحسن صورة من اللفظ، وما قصر عن البيان لا يبلغ الحد الأدنى من البلاغة، وإنما يوصف بالعي، والعي مذموم [١٣، ٢٠٢]، إلا إذا بلغ المعنى من الجودة مبلغا يجبر قصور اللفظ، كبيت الفرزدق.

٤ - ما وصف به صياغة الضرب الرابع من الرداءة يدل على مكانة اللفظ عنده، كما يبدو من قوله في أبيات الخليل بن أحمد: "وهذا الشعر بيِّن التكلف، رديء الصنعة، ولو لم يكن في هذا الشعر إلا أم البنين وبوزع لكفاه" [٩، ٧١]، و"سلامة اللفظ تتبع سلامة الطبع" [١٥، ١٨]. وما وصف به الشعر المطبوع يعود بعضه إلى جودة الصياغة: كأن يريك "في صدر بيته عجزه، وفي فاتحته قافيته، وتبيَّنتَ على شعره رونق الطبع، ووشي الغريزة" [٩، ٥١]. وبعض ما يكره من متكلَّف الشعر إنما يعود ضعفه إلى صياغته، كزيادة ما بالمعنى غنى عنه، وحذف ما بالمعنى حاجة إليه، وكثرة الضرورات [٩، ٨٩]. وسوف نرى مبلغ ميل ابن قتيبة إلى الطبع، وازوراره عن التكلف. ومن يحلِّل كلامه في الأضرب الأربعة يجد أنه يحوي بعض أهم عناصر "عمود الشعر"، كشرف المعنى وصحته، وجزالة اللفظ واستقامته، والتحام أجزاء النص والتئامها، على تخير من لذيذ الوزن، ومشاكلة اللفظ للمعنى، وشدة اقتضائهما للقافية. ومعلوم أن أنصار "عمود الشعر" كانوا أميل إلى اللفظ منهم إلى المعنى؛ لأنه هو مذهب العرب[١٥، ٣٣].

٥ - أن بعض الذين انتصروا للفظ كانوا مدفوعين بعداء الشعوبية والتعصب للعرب، كالجاحظ، وكان ابن قتيبة من أشد الأدباء بغضا للشعوبية، وتعصبا للعرب،

ومقتضى هذا أن يكون كالجاحظ، والآمدي، والقاضي الجرجاني، أميل إلى اللفظ منه إلى المعنى. ومما يؤيد هذا أن ما قال في أبيات عقبة هو ما قال فيها بعض أنصار اللفظ، كأبي هلال العسكري.

٦ - ما ذهب إليه ابن قتيبة من تقسيم الشعر لا يختلف عما ذهب إليه أنصار اللفظ من النقاد، كأبي هلال العسكري، الذي قال: "الكلام أيدك الله، يحسن بسلاسته، وسهولته ونصاعته وتخير لفظه، وإصابة معناه، وجودة مطالعه، ولين مقاطعه، واستواء تقاسيمه، وتعادل أطرافه، وتشبه أعجازه بهواديه، وموافقة مآخيره لمباديه، مع قلة ضروراته..." [٣٩، ٦٩]. فقد ردَّ حسن الكلام إلى جودة اللفظ، وإصابة المعنى، وكان وصفه للفظ موافقا لبعض ما وصف به ابن قتيبة الشعر المطبوع. ويمكن أن يُتبيَّن ميله إلى اللفظ من مقارنة كلامه بكلام الجاحظ في عبارته الشهيرة: "إنَّما الشأنُ في إقامةِ الوزن، وتخيُّر اللفظ، وسهولة المخرج، وكثرة الماء، وفي صحَّة الطبع، وجَودَة السَّبك، فإنما الشعر صناعةٌ وضَرْب من النَّسج، وجنسٌ من التَّصوير" [٥٧، ٣/ ١٣١]، وعبارته الأخرى: "فإذا كان المعنى شريفا، واللفظ بليغا، وكان صحيحَ الطبع، بعيدا عن الاستكراه، منزها عن الاختلال، مصونا عن التكلف، صنع في القلوب صنيع الغيث في التربة الكريمة" [١٣، ١٠٦] فإن هذه الأوصاف التي جعلها الجاحظ معيارا للجودة اشترطها ابن قتيبة كلها، فرَفع من الشعر، أو وضع، على قدر ما يكون فيه منها، كما يبدو من تعريفه للفظ، على الوجه الذي رأينا آنفا في تلخيص طه إبراهيم.

والخلاصة أن قسمة ابن قتيبة للشعر لا تقتضي أن يكون من أنصار المعنى، فقد وافقه في عنصريها الرئيسين بعضُ أنصار اللفظ، كما وافقوه في تمييز اللفظ من المعنى، واشتراط جودتهما معا للشعر العالي. وإذا صح هذا تبين مبلغ ما وقع فيه منتقدوه من

الغلط عليه، إذ قالوا إنه يعدُّ الشعر الذي يخلو من الأفكار شعرا لا قيمة له، وإن المعنى عنده هو محتوى الكلام، وإنه يهمل الشكل في الشعر، ويرى أن للألفاظ في النص دلالات مفردة مستقلة [٨، ٢٨٢].

لقد انقسم النقاد قديما وحديثا بين الشكل والمضمون، كل يؤيد غير ما يؤيد الآخر، فكان منهم من يرى أن الفن كله مضمون، وحددوا المضمون "تارة بما يلذ، وتارة بما يتفق مع الأخلاق، وتارة بما يسمو بالإنسان إلى سماوات الفلسفة والدين، وتارة بما هو صادق من الناحية الواقعية، وتارة بما هو جميل من الناحية الطبيعية المادية" [٥٦، ٥٣]، فكان الاتباعيون (الكلاسيون)، يعلون من شأن الشكل، ويعتدُّون اعتدادا شديدا بالصياغة، والكمال التام في العبارة، وتحرر الرومانسيون من ذلك، وقدموا المعنى على اللفظ، والمادة على الصورة، ولم يعترفوا بأن هنالك صورة معينة للتعبير الأدبي، ورأوا أن كل عبارة صالحة للتعبير ما دامت تؤدي المعنى أداء سليما [٢٣، ١٦٦]. وإذا كان في منتقدي ابن قتيبة من لا يرى رأي أنصار المضمون، فليس ذلك مما يسوِّغ التشنيع عليه، ووصفَه بكل ما قد رأينا وما سنرى، فما هي إلا آراء في قضية يسوغ في مثلها الخلاف، كما يسوغ في كثير من قضايا العلم، والفن، والفلسفة.

وذهب بعض الباحثين إلى أن رأي ابن قتيبة في الضربين الثاني والثالث غير واضح، وأنْ ليس في الكتاب ما يعين على معرفته، وأن أهمية المقاييس لم تُلتَزم في جوهر الكتاب، وأنه لم يُبْرِز الجودة على أساس منها، وإنما استعاض عنها بانطباعات من قبيل "ومن جيد شعره"، "ويستجاد من شعره"، "وأجود شعره" [١١، ٣٢٠]. وهو كلام يلفه الغموض، ومهما يكن مراد صاحبه، فإن تقسيم ابن قتيبة للشعر ليس معيارا يقوَّم به، وإنما هو تقرير لما رأى أنه حقيقة استخلصها من تأمل شعر العرب، وتأمُّل ما قال فيه العلماء به، أما المعايير التي يقوَّم بها الشعر، فأوجزها في جودة اللفظ

والمعنى، ومن الممكن أن يطبِّقها كل ناقد، أما هو فلم يُعْن بتطبيقها، ولا كان في كتابه ما يستدعيه. ولم يكن من المتوقع أن يصنِّف ما يختار من أشعار الشعراء على حسب أضرب الشعر، ولا أن يبيِّن ما جاد لفظه منها ومعناه، وما جاد أحدهما دون الآخر، فإن هذا لا داعي له، ولا فائدة فيه، ولا هو التزم في مقدمته أن يفعله، وإنما التزم أن يترجم الشاعر، فيذكر طرفا مما يستحسن من أخباره، وما كان من جنسها، كما يستجاد من أشعاره، وما يعاب منها، وما سَبَق إليه، وما أُخِذ منه [٩، ٦١]، وقد وفى بما وعد. أما الصنف الذي ينتمي إليه ما يستجيد، فيمكن أن يتبينه من يحرص على تصنيفه، مما قدَّم له من سمات كل صنف، وهو أمر يُختلف في قدره، ولا داعي إليه في كتاب كهذا، بل ولا في غيره، وإنما غاية ذكر ما يستجاد وما يعاب أن يقدم للقارئ ما يُتَثَقَّفُ بمثله، إذ كان الجيد يُحتذى، والرديء يُجتنب، خوفا أن يعشش في النفوس، إذ كانت المعاني والألفاظ الرديئة "أعلق باللسان، وآلف للسمع، وأشد التحاما بالقلب من اللفظ النبيه الشريف، والمعنى الرفيع الكريم" [١٣، ١/ ٨٦]. أما ما سَبق إليه الشاعر وما سُبق إليه، فجانب من بيان منزلة الشاعر الفنية وأثره في الشعر، كما أن ذكر ما يستجاد من شعره وما يعاب هو نوع من تبيين شاعرية الشاعر، بذكر ما أحسن فيه وما قصر. أما اقتصاره على العبارات السالفة، وعدوله عن التحليل، فلعله من وضوح وجه الاستجادة، عنده، وعند أهل زمانه، وإنما يُبيَّن ما يخفَى. يدل على ذلك أن ما قال في أبيات بعض الأضرب الأربعة -مثلا - كان هو رأي العلماء بالشعر، قبله، وفي زمانه، ولم يزد على التصنيف. وإذا كان كتابه إنما هو لأولئك وتلاميذهم وأشباههم، فإنه في غنى عن أن يقول فيه أكثر مما قال، ولكل زمان أعرافه في التأليف، والتحليل، والتعليل.

وانتُقد ابن قتيبة أيضا بأنه لم يدرس التشبيه، وإنما استعمله وسيلة من الوسائل التي تمكِّن من المفاضلة بين الشعراء، وتحديد طبقاتهم، ولم يحلل ما استشهد به، ولا أبرز فضله في التبعير، فكانت تعليقاته مقتضبة سريعة، دون ما بلغ أسلافه، فهو حين استشهد ببيت امرئ القيس:

كأن قلوبَ الطيرِ رطبًا ويابسًا لدى وكرِها العُنَّابُ والحَشَفُ البالي

سكت عن نوع التشبيه، ولم ينبِّه إلى ما نبه إليه سابقوه من أنه من أجود التشبيهات، لتشبيهه شيئين بشيئين [١١، ٣٢٦]. وما سكت ابن قتيبة عن البيت، ولا اقتصر على إيراده، وإنما قال إنه مما انفرد به امرؤ القيس في العقاب، وإنه "شبَّه شيئين بشيئين في بيت واحد، فأحسن التشبيه" [٩، ١٣٤]. ولو سكت ما كان بسكوته بأس؛ فإن رأي النقاد قبله في البيت متعالم، وليس فيه ما يخفى؛ فيبين.

ومما له صلة بقضية اللفظ والمعنى، ما قال بعضهم من أنه في قسمته للشعر كان يرى أن البلاغة لا تقتصر على اللفظ، كما يرى الجاحظ، وإنما قد تكون في اللفظ فقط، وفي المعنى فقط، "وقد تكون فيهما جميعا، وقد تنقصهما جميعا، فليس اللفظ وحده هو الذي يعطي النماذج الأدبية قيمتها "الجمالية"، إذ يوصف بالرداءة والقبح، كما يوصف بالجودة والجمال" [٢٣، ١٦٢]. وقد تبين من مناقشة هذه القضية ما يردُّ بعض هذا الرأي، وأن المعنى عند ابن قتيبة مهم أهمية اللفظ، ولا تغني جودة أحدهما عن جودة الآخر، لكن ليس في كلامه في المقدمة ما يدل على أن البلاغة قد تتأتى من أحدهما مفردا، وإن كان ذلك قد يفهم من تمثيله ببيت الفرزدق في الشيب، وبيتي جرير: "يا أخت ناجية"، بعد أن قال فيهما في المقدمة ما قال، ثم قال في ترجمتي صاحبيهما إنهما مما يستجاد من شعرهما، فلعل ما بلغت من الحسن في أحد الركنين، جبر ما وقع من التقصير في الآخر، لكن ذلك لم يكن مطلقا، في كل شعر جاد فيه أحد

الركنين دون الآخر، وآية ذلك أنه لم يعدَّ بيت لبيد الذي جاد معناه دون لفظه فيما يستجاد من شعره.

الطبع والتكلف

انتُقد ابن قتيبة في "الطبع والتكلف" بكل ما انتُقد به في "اللفظ والمعنى"، ووقع في كلام منتقديه فيها من سوء الفهم كل ما وقع في "اللفظ والمعنى". وسنبين مفهوم الطبع والتكلف عنده، أولا، قبل أن نعرض لبيان ما نالهما من سوء الفهم.

نعت ابن قتيبة مطبوع الشعر بأنه ما يظهر عليه وشي الطبع، ورونق الغريزة، وكان بينه من التلاحم والارتباط (بين عناصر البيت، وبين أبيات القصيدة) ما يُشعر بسهولة القول، والاقتدار عليه، من غير عنت ولا مشقة، كما يقتدر المرء على الكلام، مع السلامة من العيوب الدالة على التكلف، كالضرورات، وزيادة ما بالمعنى غنى عنه، وحذف ما بالمعنى حاجة إليه [٩، ٨٩ و ٩١]. كان هذا في معرض التنظير في مقدمة الكتاب، ثم عرض له في تراجم بعض الشعراء، فقال في النابغة الذبياني: "كان النابغة أحسنهم ديباجة شعر، وأكثرهم رونق كلام، وأجزلهم بيتا، كأن شعره كلام، ليس فيه تكلف" [٩، ١٥٦]، "هو أوضحهم كلاما، وأقلهم سقطا وحشوا، وأجودهم مقاطع، وأحسنهم مطالع، ولشعره ديباجة، وإن شئت قلت: ليس بشعر مؤلف، من تأنقه ولينه، وإن شئت قلت صخرة، لو رُدِيَتْ بها الجبال لأزالتها" [٩، ١٦٦]، وفي بشار بن برد: "أحد المطبوعين الذين كانوا لا يتكلفون الشعر، ولا يتعبون فيه" [٩، ٧٤٥]، وفي أبي العتاهية: "وكان أحد المطبوعين، وممن يكاد يكون كلامه كله شعرا" [٩، ٧٧٩]. وليس في هذا إلا ما يؤكد مفهوم الطبع، كما بيَّنه في المقدمة، وإن عبر عنه بعبارات لا تختلف عنه إلا في بعض الألفاظ.

ولا يخفى أن وصفه للشعر المطبوع محاولة منه للإبانة عن ماهيته، أكثر منه محاولة لتقويمه، أما وصفه للشعراء المطبوعين، فإنما هو بيان لموهبتهم، واقتدارهم على الشعر، بمعزل عن قيمة شعرهم الفنية، إلا ما قال في شعر النابغة؛ فإن جانب التقويم فيه كان بيِّنا، ومرد ذلك إلى أن ما قيل في شعر النابغة كان يورد في سياق المفاضلة بينه وبين طبقته من الجاهليين؛ فكان حتما أن يكون فيه من التقويم ما يشير إلى تفضيله عليهم، في نظر من يفضله.

وليس في الإبانة عن ماهية الطبع، وموهبة المطبوعين واقتدارهم ما يقتضي أن يكون الطبع والجودة متلازمين، على كل حال، ولا أن تكون الجودة من ماهية الشعر المطبوع. وآية ذلك أنه أورد ما عيب من شعر النابغة الذبياني، [٩، ١٥٦ و ١٦٧ - ١٦٩ و ١٧١]، وما قيل في شعر النابغة الجعدي -وهو أحد المطبوعين -، من أنه "خمار بِوَافْ، ومُطْرَف بآلاف" [٩، ٨٢]، "يريدون أن في شعره تفاوتا، فبعضه جدُّ مبرِّز، وبعضه رديء ساقط" [٩، ٢٨٢]، وقال إنه من مغَّلبي مُضَر [٩، ٢٨١]، وذكر طائفة كبيرة من أخطاء رؤبة في شعره [٩، ٥٨١ - ٥٨٦]، واسترذل بعض شعر أبي العتاهية، فقال إن غزله ضعيف، مشاكل لطبائع النساء، ومما يستخففن من الشعر [٩، ٧٧٩]، وذكر ما يكون في شعر بشار من الإفراط [٩، ٧٤٨]، وما يقع في شعر أبي نواس من العيوب [٩، ٧٨٨ - ٧٩١]، وهو "أحد المطبوعين" [٩، ٧٨٦]. والذي يُستنتَج من هذا أنه يدرك أنْ لا تلازم بين الطبع والإجادة، وأن الإجادة قد يُدرَك منها بالأناة والروية ما لا يُدرَك بالطبع، كما قال ابن المعتز:

والقول بعد الفكر يُؤمَن زيغُه شتان بين روية وبديه

وقال ابن الرومي:

نار الروية جدُّ مُنضِجة وللبديهة نار ذات تلويح

وقد يفضِّلها قوم لعاجلها لكنه عاجل يمضي مع الريح [٢٢ ، ١/ ١٩٣]

ومما يؤكد أن هذا هو مراده لما عرض للطبع والتكلف والتثقيف أنه وصف متكلِّف الشعراء بأنه هو الذي "قوَّم شعره بالثقاف، ونقَّحه بطول التفتيش، وأعاد فيه النظر بعد النظر، كزهير والحطيئة" [٩ ، ٧٨]. ونقل عن الحطيئة أن "خير الشعر الحولي المنقح المحكك"، ومثَّل للشعر المتكلَّف بحوليات زهير [٩ ، ٧٨]، وهي أمثل شعره، ووصَفَ مسلم بن الوليد بأنه "كان مدَّاحا محسِّنا" [٩ ، ٨٢٢]. وليس في هذا ما يفهم منه تنقص هؤلاء، في الجملة، ولا أن شعرهم دون شعر المطبوعين، كالنابغة الجعدي، ورؤبة. إلا أن للمطبوع روحا لا يكون في المتكلَّف، مهما بلغ من الجودة، هو الذي سماه: "رونق الطبع، ووشي الغريزة، واللين، والتأنُّث، وحسن الديباجة"، وهو الذي كان يفضِّل به متعصبو الرواة قديم الشعر على المحدث، وهو الذي جعل شعر الشعوب أيام بدواتها خيرا من الشعر الذي قالته في إبان تحضرها، وشعرَ الجاهليين والأمويين خيرا من شعر العرب بعد ذلك [٥ ، ٢٤]. هذا إلى أن الطبع أدل من التكلف على التمكن والاقتدار، وأن التكلف يُدرِك بالأناة والتعب ما يدرِك الطبعُ بالبديهة [٢ ، ١٢٧ و ٢٤٧]، ثم يكون ما يدرَك بالتكلف دون ما يدرَك بالطبع ؛ إذ "المرء يولد شاعرا، ولا يمكنه أن يصبح شاعرا عن طريق الصنعة"، كما يرى كولردج [٨ ، ٢٤٧]، ودرَك الأشياء عن طول تأمل، وتراخ من الزمن، ليس كدركها من مرة واحدة، كأنها إلهام، فهذا أدل من ذاك على العبقرية، وشدة الذكاء، ولو كانت نتيجتهما واحدة، أو كانت نتيجة الروية أمثل من نتيجة البديهة.

هذه حقيقة الشعر المطبوع، عند ابن قتيبة، ومن تأملها، وقارنها بما كتب مؤرخو النقد وجد أنهم لم يستوعبوها، فقد قال طه أحمد إبراهيم -مثلا - إن الظاهر عنده أن ابن قتيبة يضع الطبع بمعنى الارتجال، والشاعر المطبوع عنده يكاد

يخص الشاعر المرتجِل الذي يقول على البديهة، دون إعداد، ومن أعدَّ شعره ونقحَّه كان متكلفا، "وتلك مجاوزة للواقع وللإنصاف، فالشعر صناعة، ككل الصناعات، تحتاج إلى مرانة وإعداد، وقلما يكون الشعر المرتجل قويا رائعا" [٣، ١٢٦]. ولعله بنى رأيه على ما قال ابن قتيبة في المقدمة، دون ما قال في سائر الكتاب. على أن طه كان من أمثل من كتبوا عن الطبع والتكلف عند ابن قتيبة، فقد حاول أن يستخرج من كلامه مفهومهما، بتتبع ما قال، فقال -مثلا - إن ما ذكر من أقسام الشعر هو صورة الشعر، أما روحه، فهو الطبع، فهو سره وكنهه، وأقربه اتصالا به، وأمارات الشعر المتكلف ترجع إلى الروح، والسليقة، والطبع، والتعبير، والإبانة، فمن حيث الروح يظهر التكلف فيما قال الشاعر من طول التفكير، والعناء، وجمود النفس، أو ركوده، والجفوة التي تحدث بين الشعر وروح قارئه. وهذا دليل على أن الطبع غير قوي، وأن الشعر لم ينبعث عن فطرة خالصة، وقلب مهتاج. ومن حيث التعبير تكثر الضرورات والغموض، وحذْف ما بالمعنى حاجة إليه، وزيادة ما بالمعنى غنى عنه. أما الشعر المطبوع، فهو الذي صدر عن نفس تجد ما تقول، وانبعث عن سليقة، وهُديَ الشاعر فيه إلى الإبانة المصقولة الواضحة [٣، ١٢٥].

وتبع محمدُ مندور طه، في قوله إن الطبع عند ابن قتيبة هو الارتجال، والشعر المطبوع هو المرتَجَل [٥، ٣٩]. غير أن ما ذكر طه من أمارات الشعر المطبوع والشعر المتكلف -وهو مأخوذ في مجمله من كلام ابن قتيبة - يدل على أن الارتجال ليس هو الطبع عنده، وأن الطبع صفات في الشعر، ارتُجِل أو لم يرتَجَل، كما يبدو من وصفه لشعر النابغة الذبياني، وإنما الارتجال علامة من علامات الطبع، إذ من مقتضيات الطبع القدرة على القول من غير مشقة ولا استكراه.

ويرى بعض المنتقدين أن ابن قتيبة كان محرَجا في تعريفه للطبع، أي إن حقيقة الطبع لم تكن واضحة له كل الوضوح، وآية ذلك أنه ذكر في تعريفه للمطبوع من الشعراء "رونق الطبع"، فبقي المعروف غير معروف، لا يدرَك إلا بالحس والانطباع [١١، ٣٢٢]، أي إنه عرَّف الشيء بنفسه، وهو عمل يلزم منه الدور، ولا يتحصل منه تعريف. غير أننا إذا تجاوزنا الصناعة المنطقية التي لم يكن ابن قتيبة وبعض علماء عصره وقَّافين عندها، وقدَّرنا ما كان يعوزه من المصطلح الذي يعينه على البيان عن مراده، فإن "رونق الطبع ووشي الغريزة" بيِّنا الدلالة على ما أراد، وما وقع فيه من محذور، لا تقره صناعة المنطق لا ينال من جوهر التعريف، ولا يحول دون تصوره. هذا إلى أن التعريف كان للشاعر المطبوع، وليس للطبع، وهو مما يهوِّن -قليلا- من مخالفته لشروط الحدِّ، عند أهل المنطق.

ويبدو أن وضوح صورة الطبع متوقِّف على فهم التكلف، وفهم دلالته عند ابن قتيبة، وعلاقته بالجودة، كما أن ما نال الفكرتين من سوء الفهم، عند المؤرخين، لا يتضح إلا باتضاحهما.

ورد في كلام ابن قتيبة مصطلحان، هما التكلف، والتثقيف، أما التكلف، فورد وصْفا للشعر، ووصْفا للشاعر، وهما مختلفان، من حيث دلالتهما الفنية، فالشاعر المتكلِّف، هو "الذي قوَّم شعره بالثقاف، ونقحَّه بطول التفتيش، وأعاد فيه النظر بعد النظر" [٩، ٧٨]، وعكْسه الشاعر الذي يقول، فيجيد، من غير حاجة إلى شيء من ذلك، وهو الذي يمكن أن يرتجِل، ويقول على البديهة، فيكون شعره مطبوعا. أما الشعر المتكلَّف، فهو الذي يكون فيه من الضرورات والعيوب ما لا يكون في الشعر المطبوع. وكان من المتوقع أن يكون تعريف متكلَّف الشعر، وتعريف متكلِّف

الشعراء مترادفين، ويغني أحدهما عن الآخر؛ لأن المتكلِّف من الشعراء لا يقول إلا شعرا متكلَّفا، والشعر المتكلَّف لا يقوله إلا شاعر متكلف[انظر: ١١، ٣٢٢].

ويمكن أن يستنتج من تتبع ما قال في التكلف أنه ليس سلبيا بإطلاق، وإنما هو بحسب ما يُنتج، فقد ينتج شعرا جيدا محكما، وقد ينتج شعرا رديئا، أي إن له صورتين:

١ - إيجابية: هي التثقيف، والتنقيح، والإحكام، والجودة، مع السلامة من العيوب، على نحو ما قال في زهير والحطيئة. وإنما يُستدلُّ على تثقيف الشاعر بما يُرى على شعره من جودة السبك الدفينة، والصلات المحكمة بين الجمل، وبين الصور والإحساسات [١٣، ١/ ٢٠٦، و ٥، ٤١]، فيُقدَّر أن ذلك لا يتأتى إلا من طول فكر، وشدة عناء، ورشح جبين.

٢ - سلبية: وهي عيوب تظهر في الشعر، تقام بها صورته، وزْنا، وقافية، ومعنى، منها كثرة الضرورات، وزيادة ما بالمعنى غنى عنه، وحذف ما بالمعنى حاجة إليه [٩، ٨٩]، وأن يُقرَن البيت بغير أخيه، ويضم إلى غير لِفقه [٩، ٩٠]. وهذه العيوب ليست سواء في القبح، وهو لا يعني أنها تجتمع كلها في الشعر المتكلف، وإنما توجد مفرقة في الأشعار المتكلفة، وبعضها من الوضوح بمكان، وبعضها ليس كذلك، فزيادة اللفظ، وبالمعنى غنى عنه، وحذفه، وبالمعنى حاجة إليه، وكثرة الضرورات، مما يسهل على العارفين إدراكه، بخلاف أن يقرَن البيت إلى غير أخيه، ويضم إلى غير لفقه، فما كل أحد يدرك ذلك؛ كما لم يدركه صاحب رؤبة الذي هنأه بنبوغ ولده.

وقد انتقد محمد مندور ابن قتيبة أن جعل التثقيف من التكلف، وليس منه؛ لأن الفن، في نظره، لا يحيا بغير الجهد والقيود والصناعة، أما التكلف، فتكون مادة الشعر فيه متكلفة كاذبة، وطبع الشاعر فاسدا، يُعرَف فيه زيف الإحساس، وعدم أصالة

الخاطر، وقسْر الصورة، مما يجعل الشعر أجوف، متنافر النغمات، يقف عند الأذن، وقد لفِظَه الذوق والشعور، ككثير من شعر أبي تمام، أما زهير والحطيئة، فإنما يصقلان شعرهما، ويثقفانه، ويجوِّدانه، ولا يتكلفان [٥، ٣٩].

وعدُّ ابن قتيبة التثقيف من التكلف اصطلاح، ولا مشاحة في الاصطلاح، وينبغي التنبه إلى أن التثقيف إنما ورد في كلامه صفة للشعراء، وليس للشعر، فإن كان فيه عيب، فهو في ذات الشاعر، وليس في الشعر. وقد نبه إحسان عباس على أن الدارسين المحدثين خفي عليهم أن قلة المصطلح النقدي جعلته يستعمل التكلف والطبع بمعان مختلفة، فهو حين يكون وصفا للشاعر يختلف عنه حين يكون وصفا للشعر، فالشاعر المتكلف هو الصانع، ودليل ذلك أنه يصف زهيرا والحطيئة بالتكلف، وما نظن أنه يسترذل شعرهما، أو يراهما دون المطبوعين. والشاعر المطبوع هو الذي يقول بعفوية وتدفق، "وهذا يعني أن الطبع يشمل القول على البداهة، مثلما يشمل الصنعة الخفية التي لا تظهر على وجه الأثر الفني. والشعر المتكلف هو الرديء الصنعة" [١، ١٠].

ويبدو أن محمد مندور إنما انتقد ابن قتيبة لأنه لا يفهم للتكلف إلا معنى واحدا، هو المعنى السلبي الذي تحدث عنه طه إبراهيم، حين قال إن "صاحب البديع يفكر مرتين: مرة للفكرة، ومرة لتحويرها والتكلف بها حتى تسكن للبديع. ومن المعلوم أن الصياغة حركة ذهنية عند الكاتب والشاعر، فإن تعقدت هذه الحركة لم يكن لنا أن ننتظر إلا عبارات معقدة، وإلا نفَساً فاتراً، كلما هم بالاطراد وقف به الحرص على الزخرف، وحال بينه وبين الجيشان والاسترسال تلمُّسُ المحسِّنات" [٣، ١٦٤ وانظر: ٥، ٣٩]. والتكلف -في الحقيقة - أنواع، وله صور شتى، فقد يكون تكلفا للزخرفة (البديع)، وهو تكلُّف زائد على البيان، غايته إكساب الشعر مزيدا من

الحسن، وهو الذي تحدَّث عنه طه، وقد يكون تكلفا من أجل إقامة أصل الشعر، وزنا، وقافية، ومعنى، فلا يتأتى إلا بالضرورات، والحشو. وهذان النوعان مباينان للطبع والإجادة، وإن تفاوتا في القبح، فزيادة اللفظ، لا حاجة إليه، أو حذفه، والمعنى لا يستقيم إلا به، من أجل إقامة الوزن، أقبح من بعض الضرورات النحوية، التي لا تنال من المعنى، ولا تحول دون إبلاغه، ومِنْ تكلُّف بعض البديع. أما التكلف الذي سماه تثقيفا، فله شأن آخر، كما قد رأينا، وهو بعيد من هذا كله.

ويبدو أن هنالك أمرا عناه ابن قتيبة، حين عدَّ التثقيف تكلفا، لكنه لم يقْوَ على الإفصاح عنه، هو أن للشعر والفن روحا، إذا فُقد لم تعوضه الجودة والإحكام، مهما بلغا، هو الذي سماه نقاد العرب، "رونق الطبع، ووشي الغريزة، والفِرِند، والماء، والرَّقراق، والحلاوة"، إلخ، وهو غير الجودة والإحكام، فقد يتأتيان من تصنُّع، والتصنع يجافي الطبع، لما فيه من التزويق والإيهام [١٨ ، ٨] اللذين ينفر منهما العارفون بالحسن، الذين لا يخدعهم شيء عن الحقيقة. وهذا الروح هو الذي افتقده الأصمعي في شعر لبيد، فقال إنه كـ"طيلسان طبري، يعني أنه جيد الصنعة، وليست له حلاوة" [٥٨ ، ٥٠]، وهو الذي كان يُعجِب الجاحظ من شعر النابغة الجعدي ورؤبة، على ما يكون فيه من التفاوت، ويفتقده في شعر زهير والحطيئة، على ما فيه من الجودة والإحكام، لما يرى فيه من قهْر الكلام، واغتصاب الألفاظ، [١٣ ، ٢/ ١٣]، وما ينزل بصاحبه من "طول التفكر، وشدة العناء، ورشح الجبين"، كما قال ابن قتيبة، وهو الذي رآه القاضي الجرجاني في أبيات للصمة القشيري، وافتقده في قصيدة لأبي تمام، جمعت فنونا من الحسن، وأصنافا من البديع، واتسمت بالإحكام والمتانة والقوة، "ولكني ما أظنك تجد لها من سَوْرة الطرب، وارتياح النفس ما تجده لقول بعض الأعراب:

أقولُ لصاحبي والعيسُ تهوي بنا بين المنيفةِ، فالضِّمارِ:
تمتَّعْ من شميم عَرار نجدٍ؛ فما بعد العشيةِ من عَرارِ
ألا يا حبذا نفحاتُ نجد، وريَّا روضِه، بعدَ القِطارِ
وعيشُك، إذ يحلُّ القوم نجدا، وأنت على زمانك غيرُ زارِ
شهورٌ ينقضين، وما شعَرنا بأنصافٍ لهنَّ، ولا سِرارِ
فأما ليلهنَّ، فخيرُ ليلٍ، وأحسنُ ما يكونُ من النهارِ

فهو، كما تراه، بعيد عن الصنعة، فارغ الألفاظ، سهل المأخذ، قريب التناول" [١٥، ٣٣]. وهو الذي يجعل النفوس تتعلق الرياض والغابات الطبيعية، وتستريح إليها -على ما فيها من عدم التنسيق - أكثر مما تستريح إلى الحدائق المنظمة المشذبة، كما تستريح إلى صورة الإنسان الطبيعية، وإن كانت أقل جمالا، ولا تستريح إلى "الجمال" المصطنع بالمساحيق، والأصباغ، والدهون، التي تستل الفطرة، وتبعث من النفور والقلق عكس ما كان يرجى منها. و"الطبيعة تكون لها في بعض الأحيان قيمة إستطيقية (جمالية) عظيمة الأهمية، لا لشيء إلا لكونها تفتقر إلى التنظيم الشكلي بمعناه المعتاد" [٥٩، ٧٧]، و"استيفاء الشروط الخارجية في الشكل الفني لا يجعل منه فنا جيدا بالضرورة" [٦٠، ٥٠]، "والرواية المحكمة الصنع ليس من الضروري أن تكون رواية عظيمة" [٥٩، ٧٧ (هامش)، وانظر: ٤، ١/ ١٣٦].. وكان محمد مندور مما ينتقد أحمد حسن الزيات بذلك الإحكام والاتساق اللذين يُريان في أسلوبه، فيقول: "ما بال الزيات إذن يأبى إلا أن يفسد بالصنعة نغمات الواقع؟ ثم لم كل هذه السِّمَتْرِيَّة؟ وفيم اصطناع البُرجُل والمسطرة؟... أما من نزوة لشيطان الأدب تكسر هذا الاتساق؟ أما من نفضة قلم تتلف قليلا من هذا الكمال المضني؟... ولكن الصنعة تبعدنا عن الحياة، ولكن الكمال يُمَلُّ" [٦١، ٢٦]. هذا الروح هو الذي افتقده ابن قتيبة في الشعر

المتكلف، إذ قال: "والمتكلف من الشعر، وإن كان جيدا محكما، فليس به خفاء على ذوي العلم، لتبينهم ما نزل بصاحبه من رشح الجبين، وكثرة الضرورات، وحذْف ما بالمعاني حاجة إليه، وزيادة ما بالمعاني غنى عنه" [٩، ٨٩]، فلا يخفى أن طول التفكر، وشدة العناء، ورشح الجبين، ليست مما يُرى في الشعر، ولكنها مما يُدرِك "ذوو العلم"؛ مما يرون من الجودة والإحكام، مع ما يفتقدون من "رونق الطبع، ووشي الغريزة". وهذا صنف من التكلف، وثمة صنف آخر ينتج شعرا رديئا، يكون فيه من العيوب ما ذكر في هذا النص.

وإذا وضُح هذا، أمكن القول إن ما وصف به بعضُ المؤرخين رأي ابن قتيبة في الطبع والتكلف شابه سوء فهم، وإن ما ادَّعوا من أنه يحسن التنظير ويسيء التطبيق [انظر: ٥، ٤١ و ٤٣ و ٤٨، و ٦، ١٢٢] ليس له نصيب من الصحة، فقد أجاد في التمثيل والتطبيق، كما أجاد في التنظير، ولكن المصطلح النقدي كان لا يسعفه، ويحول فقْده بينه وبين البيان عما أراد؛ لأن اللغة الدقيقة المبينة عما يُجِنُّ فؤاده من المعاني والمفاهيم لم تكن تواتيه، لقلة ما عرضت لهذا الموضوع، في زمانه، وقبل زمانه، لكن أمثلته، والسياق الذي يورد فيه آراءه، كانت مُعِينَة للدارس المتوسم على فهم مراده.

وقد استخلص جمال الدين بن الشيخ من دراسته لـ"الشعر والشعراء" أن تدقيقات ابن قتيبة "في الطبع والتكلف تدقيقات مفيدة جدا" [٢، ١٢٨]، وهو في هذا يخالف ما يرى المنتقدون من أنه لم يخرج في مسألة الطبع والتكلف عن الحدود التي رسم الجاحظ، وإن زاد عليه بعض الشروح والشواهد، والتوسع في التعريف [١١، ٣٢١]. وليس خروجه عما قال غيره شرطا للاستقلال والإضافة، إذا كان ما قال

صحيحا، ولا أن يَسبق إلى ما لا يتيحه واقعه العلمي والحضاري، وإنما حسْبه أن يستوعب ويضيف، ولو في حدود.

لقد كان ابن قتيبة أول من عرض لقضية الطبع والصنعة، في النقد العربي، على هذا الوجه، وحاول محاولة فيها كثير من التوفيق أن يميز الطبع من الصنعة، ويبيِّن أمارات كل منهما، كما تكون في الشعر، وكما تكون في الشعراء، وما قصر فيه من ذلك كان مرد التقصير فيه إلى قلة المصطلح النقدي، كما قد رأينا، وكون العلم قائما على التراكم، وقلَّ أن يستوفي عالم قضية من قضاياه، من مرة واحدة.

بواعث الشعر

يرى محمد مندور أن ابن قتيبة لم يكن ذا حسٍّ أدبي صادق، وإنما كان يفكر أكثر مما يتذوق، وأن نقده نقد تقريري، لا غَناء فيه، يتبين ذلك فيما قال في الطبع والتكلف، والبواعث على قول الشعر، فقد قال إن الشعر إذا توافرت دواعيه جاء مطبوعا، وهو قول يبدو ظاهر الصحة، وإن لم يكن ثمة تلازم حتمي بين الأمرين، هذا على فرْض أنه فهم معنى "التكلف" و"الطبع" في الشعر، ولم يفهمهما، في الحقيقة. والانفعالات وحدها لا تخلق شعرا، ساعة احتدامها، وإنما تعْقِد اللسان، إذا اشتدَّت، والشعر لا يتفجَّر، والإرادة وحدها لا تكفي فيه، وإنما هو طبع، ودوافع، وإرادة، وصناعة، وجُهْد، وهي أطوار لم يفطن إليها ابن قتيبة [٥، ٣٦ و ٣٨].

والكلام على بواعث الشعر ينبغي أن يكون علميا، ولا مكان فيه للذوق، وإنما يكون الذوق في تقويم النصوص، وتبيُّن ما فيها من جمال. وقد بنى ابن قتيبة ما قال في البواعث على استقراء، ودراسة لتاريخ الشعراء، وأحوالهم النفسية، وعلاقة ذلك بتسهيل الشعر أو تصعيبه عليهم، وجودته، وضعفه. وإنما الخطأ أن يُجعَل الذوق

حيث ينبغي أن يكون العلم والعقل، ولكنها عبارات دأب محمد مندور ومتابعوه على ترددها، من غير تبصُّر، كلما عرضوا لنقد ابن قتيبة، كما دأبوا على ادِّعاء أنه كان ربما أحسن التنظير، ولكنه كان لا يحسن التطبيق، أي إنهم لا ينسبونه إلى إحسان في التنظير إلا أسرعوا في نقضه بنسبته إلى الإساءة في التطبيق والتمثيل. ولم يقل ابن قتيبة بالتلازم بين الشعر والبواعث، ولا قال إن الشعر إذا توافرت أسبابه كان مطبوعا، وإنما ذكر سمات الشعر المطبوع، والشعر المتكلف، والشعراء المطبوعين، والشعراء المتكلفين، على الوجه الذي قد رأينا. أما دواعي الشعر، فلم يزد على أن قال فيها: "وللشعر دواع تحثُّ البطيء، وتبعث المتكلف، منها الطمع، ومنها الشوق، ومنها الشراب، ومنها الطرب، ومنها الغضب" [٩، ٧٩]، ومنها الأوقات التي "يسرع فيها أتيه، ويُسْمِح فيها أبيُّه" [٩، ٨١]. ولا يخفى أنَّ "تحثُّ"، و"تبعث" لا يرادفان "تخلق"، و"تلازم"، كما لا يخفى أنه لا يُحَثُّ ويُبْعَث إلا الموجود، وهو الطبع الذي قد يعرض له بطء وتكلُّف عند بعض الشعراء، أما غير البطيء وغير المتكلف، فلا يحتاجان إلى تلك البواعث. وغني عن القول أن من كان مطبوعا، فقال، كان شعره مطبوعا، وإن كان الطبع لا يقتضي الجودة، وإن كان غير مطبوع، فقال، كان شعره غير مطبوع، وإن كان التكلف لا يقتضي الرداءة. كما لا يخفى أن الشوق، والطرب، والشرب، وإشراف الأيفاع، والطواف في الرباع، ليست مما يُحدِث الانفعال الذي يعقد اللسان، ويحول دون قول الشعر، وإنما تثير من الشجن ما يستحث "البطيء"، ويبعث "المتكلف". وعلى عكس هذه البواعث ما سماه العوارض، فإنها تبعِّد قريب الشعر والكتابة، وتصعِّب ريِّضَهما: "وللشعر تارات يبعد فيها قريبه، ويستصعب فيها ريِّضُه... فقد يتعذر على الكاتب الأديب، وعلى البليغ الخطيب، ولا يُعرَف لذلك سبب، إلا أن يكون من عارض يعترض على الغريزة، من سوء غذاء، أو خاطر، أو

غم" [٩، ٨١]، ولكنها لا تزيد على "التصعيب" و"التبعيد"، ولا تسلب الطبع. وتشترك البواعث والعوارض في أنها كلها عارضة، وخارجة عن الطبع، وهي إما معينة له، وإما مبطِّئة.

وما قال ابن قتيبة إن شيئا من هذه البواعث يفجِّر الشعر، ولا إن الطبع يغني عن الإرادة، والجهد، والصناعة، ولا إنه يعني تدفق الشعر تدفقا تلقائيا، من غير جهد ولا عمل. أما الأطوار الذي ذكر محمد مندور إنه لم يفطن إليها، فقد فطن إليها كلها، فذكر الطبع، والدوافع (البواعث)، والإرادة (الشرب، وقصد الرباع، وإشراف الأيفاع، وإشراف الحسين بن مطير لرؤية السحاب)، والجهد، والصناعة (التكلُّف، والتثقيف). ولا يخفى أن الشاعر لا يشرب، ويقصد الرباع، ويشرف الأيفاع إلا وهو يريد القول، ويتهيأ له، فإنما تلك وسائل يستثير بها عواطفه عن قصد وإرادة. على أن ابن قتيبة لو سكت عن شيء من هذا، ما جاز أن يُلزَم فيه رأيا، من غير دليل على أنه يراه.

والتحامل سمة بينة في كثير مما كُتِب عن نقد ابن قتيبة، من أماراتها ما قال محمد مندور في شواهده في الطبع، فقد نسبه إلى الإساءة في التمثيل للطبع بقدرة بعض الشعراء على الارتجال، فعمد إلى ما مثَّل به من الشعر، فقسمه قسمين: شعر، ورجز، فقال إن الرجز ينبغي أن يُخرج من التمثيل؛ لأنه غير القصيد، ومجاله الارتجال، وليس كذلك القصيد ذو البحور المتعددة. ثم انتقد تمثيله للطبع بقصيدة الحسين بن مطير، فقال إنها ليست بمطبوعة، ولم تصدر عن دافع من الدوافع التي عدَّد، وإنما ينبغي أن يوصف بالطبع من يصدر عن نزوع أو إرادة ذاتيين، لا من يُطلَب إليه أن يقول، فيقول على الهاجس؛ فيتكلف؛ فيخلو ما يقول من "رونق الطبع، ووشي الغريزة" [٥، ٤٦]. ثم عمد إلى قصيدة الحسين، التي قال ابن قتيبة إنها "كثيرة

الوشي، لطيفة المعاني" [٩، ٩٣]، فقال إنها رديئة، ولا جمال فيها [٥، ٤٧]، متابعا في ذلك طه إبراهيم [٣، ١٢٦]، وردَّد ما قالا بعض من تلاهما، [٦، ١٢٢].

وإخراج الرجز من الأمثلة إنما حمله عليه، فيما يبدو، خوفه أن يكون في المرتجَل ما يشهد لصحة رأي ابن قتيبة، وإنما الرجز بحر، يصدق عليه ما يصدق على غيره من بحور الشعر، والعبرة بدلالة ما قيل فيه على ما أراد ابن قتيبة، من القدرة على الارتجال الدال على الطبع، وليس بالبحر في ذاته، ولا في سهولة النظم فيه، فإن سهولة النظم لا تستوجب صحة طبع الناظم، كما أنها لا تستوجب إجادة. ولا جرم أن في قصيدة الحسين ما ليس بجيد، ولكن ثناء ابن قتيبة عليها إنما كان ثناء في الجملة. وإذا كان من مقتضيات الطبع عند ابن قتيبة القدرة على الارتجال، من غير تلعثم ولا تزحُّر، فقد كان الحسين بن مطير مطبوعا؛ إذ بادر إلى النظم حين امتُحن، من غير تردد، ولا تلعثم، ولا تزحُّر، فجاء بعض ما قال "كثير الوشي، لطيف المعاني"، وإن لم يكن كله كذلك، لكنه يُعْذَر فيما قصَّر فيه، بسبب الارتجال، وأنْ لم يُتَح له أن يهذب ما قال. وكان ابن قتيبة يَعذُر بالارتجال، ويغتفر فيه ما لا يغتفر في الروية، كما يبدو من قوله في إقواء الحارث بن حلزة في معلقته: "ولن يضر ذلك في هذه القصيدة؛ لأنه ارتجلها؛ فكانت كالخطبة" [٩، ١٩٤، وانظر: ٦، ١٢٠]، وكذلك كان يرى غيره من النقاد، كابن رشيق: "الشاعر الحاذق المبرز إذا صنع على البديهة قُنِع منه بالعفو اللين، والنزر التافه، لما فيها من المشقة، وهو في الارتجال أعذر" [٢٢، ١/ ١٩٥]. وإذا فُرِض أن الحسين أساء في قصيدته كلها، فقد أحسن الرجاز فيما قالوا، أو في بعضه، وهذا كله يحصل منه ما يشهد لصحة ما ذهب إليه ابن قتيبة. أما أن الحسين لم يصدر عن دافع من الدوافع التي حدد ابن قتيبة، فقد كان دافعه الرَّغَب؛ إذ قال امتثالا لأمر والي المدينة [٩، ٩١]، وامتثال أمره مما تترتب عليه الصلة والحظوة، ولا سيما إذا عَلِم

منه التمكُّن، وكان دافعه -أيضا- إظهار الاقتدار على قول الشعر. وهي دوافع لا تختلف عن الدوافع التي قيل من أجلها كثير من الشعر العربي، إن فُرض أن كل شعر ليس صادرا من واحد من تلك الدوافع لا بد أن يكون متكلفا، وهو رأي لم يقل به ابن قتيبة. والطبع إنما هو موهبة واستعداد فطري، لا صلة لهما بالدوافع التي لا يتجاوز عملها الإثارة والحث، ولا دخل لها في الموهبة، وإن كانت قوتها داعيا من دواعي استفراغ الوسع في الإجادة، وضعفها بعكس ذلك [٩، ٧٩]. ولم يقل الحسين قصيدته على الهاجس، وإنما أشرف، فنظر إلى السحاب، ثم شرع في وصفه عن علم به، كما وصف غيره من الشعراء السحاب وهم ينظرون إليه.

ويبدو أن محمد مندور لم يفهم كثيرا من قصيدة الحسين، كما لم يفهم جل ما رأينا من شواهد ابن قتيبة، كما يبدو من قوله إن المراد في البيت:

وكأنَّ بارقه حريق يلتقي ريح عليه، وعرفج وأَلاءُ

"حريق اجتمع له ريح وبترول وخشب جِلْف، إلخ، ومع ذلك لا يعطي هذا الحريق -رغم كل ما اجتمع له- شيئا من صورة البرق الخاطف الذي رآه امرؤ القيس الشاعر المطبوع حقا..." [٥، ٤٧]. ومعنى البيت غير هذا، وليس هنالك بترول، ولا خشب جلف، ولا أراد الحسين تشبيه البرق الخاطف، وإنما أراد تشبيه البرق يلمع في الغمام بنار تلمع من خلل الدخان، وهو تشبيه جيد، كما سوف نرى. ومن الخير لنا أن نقف عند بعض أبيات القصيدة، فنبين ما فيها من الجودة، كهذه الأبيات:

كثرت لكثرة قطره أطباؤُه فإذا تحلَّب فاضت الأطباءُ
وكأنَّ بارقَه حريقٌ يلتقي ريحٌ عليه وعرفجٌ وأَلاءُ
وكأنَّ ريِّقه ولَمَّا يحتفلْ ودْقُ السماء، عجاجةٌ كَدْراءُ
مستضحكٌ بلوامعٍ، مستعبرٌ بمدامعٍ، لم تمْرِها الأقذاءُ

فله، بلا حُزْنٍ ولا بمسرَّةٍ، ضَحِكٌ يؤلِّفُ بينه وبكاءُ
حيرانُ متَّبعٌ صَباه تقودُه وجنوبُه كِنْفٌ له ووعاءُ
غَدِقٌ ينتِّج بالأباطح فُرَّقًا تلدُ السيولَ، وما بها أسلاءُ
غرٌّ محجَّلة، دوالحُ ضُمِّنتْ حمْلَ اللقاحِ، وكلُّها عذراءُ

فهو في البيت الأول يشبه القطر قبل أن ينهمر المطر بأطْباء تتقطر باللبن، ووجه الشبه القلة، فلما انهمر شبه انهماره بفيض الأطباء. وهي صورة معبرة عن تدرج نزول المطر، وانتقاله من قطر، إلى ماء منهمر. ثم ينتقل من ذلك إلى وصف لمع البرق في الغمام الكثيف، فيشبهه بحريق يجتمع فيه عرفج وألاء، وهما نوعان من الشجر، أولهما سريع الاتقاد، والآخر أخضر دائم الخضرة، فهو كثير الدخان إذا اشتعلت فيه النار؛ لأن ما فيه من الماء يبطِّئ احتراقه، فلا يشتعل كما يشتعل يابس الحطب، وفي دخان الألاء الكثيف تلمع نار العرفج التي تذكيها الرياح. ثم يكرر جانبا من الصورة في البيت الذي يليه، فيشبِّه السحاب قبل أن ينهمر ماؤه بالعجاجة الكدراء؛ لأن الماء إذا انهمر وأهراق السحاب ما فيه فني السحاب، وزال لونه. ومن أجمل ما في الأبيات تشبيه لمع البرق في انهمار المطر بالضحك في انحدار الدمع، من غير أن يكون بالعين ما يقتضي أن تدمع، من القذى ونحوه، ومن غير أن يكون انحدار الدمع من حزن، ولا الضحك من سرور. ثم يشبِّه السحاب بالحيران، الذي لا يدري أين يتجه، فتقوده ريح الصبا، وهي كناية عن بطئه، وبطؤه كناية عن كثرة مائه ودوام مطره، ولو لم يكن حيران لمرَّ كما يمر السائر، فكان ما ينزل منه على الأرض قليلا. ثم ينهي المشهد بصورة محببة إلى نفوس الرعاة من أهل البادية، هي ولادة الماشية، وما يتبعها من النماء والثروة، وما يصحب الولادة من البهجة والشعور بجمال الحياة، فيشبِّه خروج المطر من السحاب، ونزوله بالأباطح سيولا بخروج الأجنة من بطون أمهاتها، عند الولادة،

على ما بين المشبه والمشبه به من التباين، فولادة الدواب يسبقها لقاح، وتتلوها أسلاء، أما السحب، فعذارء لم تلقح، ولكنها مع ذلك تلد. وهي صور جميلة، في جملتها، وبينها تناسق وتلاؤم، ظهر من أول بيت، حين شبه السحاب بالضرع، وما يتقطر منه بتقطر الأطباء باللبن، ثم انهمار الماء منها بفيض الأطباء. ومعلوم أن الضرع إنما يدخله اللبن بعد الولادة، أو على قرب منها. وكان اختياره للضرع واللبن والولادة موفقا؛ لأنها كلها محببة، ومنذرة بحياة جديدة، كما أن المطر كذلك، منذر بالحياة، والخصب، وزوال القحط. وليس في شيء من هذه الصور تكلف ولا تعمل، وإنما هي شيء فاضت به قريحة الشاعر. وإذا كان في لغة بعض الأبيات غرابة وتنافر، وفي بعض الصور ما لا يستجاد، فإن ذلك يغتفر له فيما أجاد فيه، من أجل ارتجاله. على أن مما ينبغي ألا يُنسى أن الطبع الذي عبر عنه ابن قتيبة بالرونق والوشي لا يستوجب إجادة، فقد رأينا رأيه ورأي الجاحظ في شعر النابغة الجعدي ورؤبة، واشتحسانهما إياه على ما فيه من التفاوت، وتفاوت قصيدة الحسين لا ينفي عنها الطبع، فكيف إذا كانت مرتجلة؟.

ومما انتُقد من شواهد الطبع والتكلف بيت الفرزدق:

أوَلَّيتَ العراق ورافديه فزاريا أحذَّ يدِ القميصِ؟!

انتقد محمد مندور تمثيل ابنَ قتيبة به للشعر المتكلف الذي يزاد فيه ما بالمعنى غنى عنه [٥، ٨٩]، وبنى انتقاده على أنه عدَّ "رافديه" حشوًا، وليست بحشو، وإنما تزيد "العراق" جمالا وشعرا ونبلا، ولكن ابن قتيبة عجز عن إدراك ذلك. والشعر لا يقصد إلى مجرد تحديد المعنى، حتى يقال إن الرافدين جزء من العراق، أو هما العراق، فوجب حذفهما؛ لأنهما لا يضيفان إلى المعنى تحديدا، "وإنما الشعر نشر روح، وتحريك خيال، وبعث إحساس، وكم فيه من صيغ جميلة، لا تسعى إلى غير هذا"،

و"أحذَّ يدِ القميص" كناية جميلة لم يفطن ابن قتيبة إلى روعتها: "وهل أدلُّ على الخيانة من أن يكنى عنها بيد قميص يقطر صديدا؟ وهل أقوى من هذه العبارة؟ ومع ذلك يقول ابن قتيبة إنها حشو!" [٥، ٤٢]. ولم ينتقد ابن قتيبة الفرزدق في "رافديه"، ولا ذهب إلى شيء مما توهم محمد مندور، وإنما فسَّر "رافديه" بأنهما دجلة والفرات [٩، ٨٩]، ولم يزد على ذلك. ولا يخفى أن كون دجلة والفرات من العراق لا يعني أن ذكرهما حشو، فذكر الخاص بعد العام ضرب من ضروب الإطناب، له مقتضياته البلاغية، وقد ورد في القرآن الكريم، كقول الله -تعالى-: ﴿مَن كَانَ عَدُوًّا لِّلَّهِ وَمَلَٰٓئِكَتِهِۦ وَرُسُلِهِۦ وَجِبْرِيلَ وَمِيكَىٰلَ فَإِنَّ ٱللَّهَ عَدُوٌّ لِّلْكَٰفِرِينَ﴾ [البقرة، ٩٨]. وبعيدٌ أن يعترض ابن قتيبة على إيراد الكلمة من هذا الوجه، وهو يعلم كثرة نظائرها في البليغ من كلام العرب، ولا سيما القرآن الكريم. ولكن وجه الجمال في الكلمة ليس ما ظن محمد مندور، فكل كلمة في النص الأدبي ليست لها فائدة فهي حشو، ودليل على التكلف، ولا يمكن أن تثير روحا، ولا أن تحرك خيالا، أو تبعث إحساسا، إلا أن تضيف معنى، أو تعين على بيان. والكلمات التي مثَّل بها محمد مندور لا يصدق عليها ما قال، فكلها دالة في سياقها، وليس فيها ما هو حشو. والبيان الفني ليس هو التحديد، وغايته ليست هي الإيضاح والإعلام، فقط. ووجه الجمال في "رافديه" هو إبداء مزيد اهتمام بهما لكونهما أجمل العراق وأخصبه، وأوفره مالا، فمثلهما يُضَنُّ به على غير الأمين، والخسارة من توليته إياهما أعظم من الخسارة بتوليته ما هو دونهما؛ فوجه العتاب واللوم في توليته إياهما أوضح، وعذر اللائم فيها أبين مما لو اقتصر على العراق الذي لا يفهم منه وحده ما يفهم منه بعد إضافة رافديه إليه. أما الذي انتقد ابن قتيبة من البيت، وقال إنه زيادة، بالمعنى غنى عنها، ولا فائدة لها سوى التبلغ إلى القافية، فالقميص، فقد أراد الفرزدق أن عمر بن هبيرة "خفيف اليد،

نسبه إلى الخيانة" [٦٢ ، ح ذ ذ] ؛ لأن الحذذ هنا هو : الخفة والسرعة ، فقال له مستنكرا : "أوليتَها خفيف اليد"؟! [٩ ، ٨٩]، أي : مِثْله لا يولى العراق ورافديه ، لخيانته. ويرى بعض الشراح أنه أراد أنه قصير اليد عن نيل المعالي ، "فجعله كالأحذِّ الذي لا شَعْر لذنبه ، ولا يُحَبُّ لمن هذه صفته أن يُولَّى العراق" [٢٧ ، ح ذ ذ]. ولا داعي لذكر القميص ، في الحالين ، إلا إتمام الوزن ، وبلوغ القافية. ولم يخطر لمحمد مندور واحد من هذين المعنيين ، وإنما راعه البيت قبل أن يفهمه ! فحمل كلام ابن قتيبة على غير ما أراد ، وذهب إلى أن معنى "أحذ يد القميص" أنه يقطر صديدا ! وليس في البيت ما يدل على الصديد ، ولا على القطر ، ولو ردَّ البيت إلى أهل اللغة والأدب ، لعلمه الذين يستنبطونه منهم. وكل ما اطلعت عليه من انتقاد محمد مندور لما قال ابن قتيبة في شواهده ، كان على هذه الشاكلة ، دالا على عدم فهمه لما يقول ابن قتيبة وما يريد ، دلالته على أنه لم يكن وافر البضاعة من التراث العربي ، ولا قادرا على فهم الشعر العربي القديم ، كما ينبغي أن يُفْهم.

ومثل هذا ما قال في تفسير ابن قتيبة لقول رؤبة ، لما قال له أحدهم : "رأيت ابنك ، عقبة ، ينشد شعرا له أعجبني" ، فقال : "ولكنْ ليس لشعره قِرَان" ، من أن معناه "أنه لا يقارِنُ البيتَ بشبهه" ، وقال إن بعض أصحابه روى الكلمة على وجه آخر ، هو "قُرآن" ، والصحيح عنده "قِرَان" لا قرآن [٩ ، ٩١]. فقال محمد مندور : "إنه ، وإن يكن في بداهة القول أن ابن قتيبة قد أخرج لفظة رؤبة مخرجا متصنعا فيه ، وأن بعض أصحابه قد أصابوا شاكلة الصواب عندما قالوا "قرآن" ، بمعنى الشيوع ، والذيوع ، والتناقل ، والسير بين الناس ، لا "قِران" التي يتعسفها ابن قتيبة تأييدا لتعريفه ، فإننا برغم ذلك نسلم بأنه هنا أيضا قد وفق بعقله إلى صياغة مبدأ سليم ، هو انتفاء وحدة النسيج ، وسلامةِ المعدن في القصيدة المتكلفة ، ولكنه ، لحسن الحظ ، لم يحاول تطبيق

هذا المبدأ، ولا أورد له أمثلة، ولو أنه فعل لتخبط -فيما نرجح -، على عادته التي ألفناها" [٥، ٤٣].

ومما يعجب له المرء من انتقاد محمد مندور لابن قتيبة شدة ثقته بما يقول، على قلة علمه به، ووضوحِ وجه الخطأ فيه، وقولُه بالرأي، وجْه الإحالة فيه بيِّن، وقناعته بالتخيل عن مراجعة مصادر اللغة والأدب، يستعين بها على التبصر قبل الحكم. وتخطئته لابن قتيبة في عد الرواية الصحيحة في هذه الحكاية هي "القرآن"، وتفسيره "القرآن" بالظهور والشيوع يخالف السياق الذي وردت فيه الكلمة، فقد كان عقبة حَدَثا، لَمَّا يشتهر؛ فليس من الممكن أن يكون مراد أبيه في هذه القصة أن ولده شاعر مجيد ولكن شعره لما يشع في الناس؛ وإنما الذي يقتضيه السياق هو ما فهم ابن قتيبة، من أن رؤبة يعلم أن ولده شاعر، ولكن في شعره عيبا، يجعله دون ما يظن به من قرَّظه عن غير علم، هو أنْ لا رابط بين ما يقول، وإن جاد كل بيت منه وحده. ويؤيد هذا أن عقبة عرض شعره على أبيه رؤبة مرة، فقال له: "يا بني، إن أباك ليعرض له مثل هذا يمينا وشمالا، فما يلتفت إليه" [١٣، ١/ ٢٠٧]، فهو -إذن - يستسقط شعره، ويستضعفه، وعدم وجود قِران لشعره أثر من آثار الضعف الذي يشير إليه هذا الخبر. هذا إلى أن شيوع الشعر ليس من ماهيته، وعدمه لا يعيبه، ولا يغض منه، وإنما يعيبه ألا تكون له لحمة. ثم إن ابن قتيبة يرى أن "القِران" و"القرآن" اللتين اختلف فيهما هو وأصحابه مترادفتان، في هذا السياق، وإنما تختلفان في الاشتقاق، فالقِران مشتق من قَرَن، بمعنى ربط وجمع، والقرآن مشتق من قرأ، بمعنى ضم [٦٣، ق ر أ، و ٦٤، ١/ ٦٧]، والقرْن والجمع والضم، في هذا السياق، بمعنى، كلها تدل على الربط والوصل، لكن "القران"، في نظره، أولى من "القرآن"؛ لأن دلالته على الربط واللحمة أوضح من دلالة القرآن الذي يعني الجمع. هذا إلى أني لم أجد من فسر القرآن

بالشيوع، ولو مجازا، إلا عبارة محكية عن قطرب: "سُمي القرآن قرآنا لأن القارئ يظهره ويبينه من فيه، أخْذا من قول العرب: ما قرأت الناقة سلا قط، أي: ما رمت بولد، أي ما أسقطت ولدا، أي ما حملت قط، والقرآن يلفظه القارئ من فيه ويلقيه، فسمي قرآنا" [٦٤، ١/ ٦٧]. ولا يخفى أن محمد مندور لم يطلع على كلام قطرب، وأن حمل القرآن، في كلام رؤبة، على الشيوع بناء على ما حكى قطرب، على ندرته، لا يصح، فضلا عن أن العبارة التي روى قطرب يمكن حملها على الضم والجمع، ودلالتها عليه أوضح، وأبعد من التكلف. وقد روى الجاحظ عبارة رؤبة هكذا: "ولكن ليس لشعره قران"، ثم قال: "يريد بقوله: قران: التشابه والموافقة" [١٣، ١/ ٢٠٨]، ولم يزد عليها، ولا ذكر رواية أخرى في الخبر. على أنه لو فرض عدم صحة ما فسر به ابن قتيبة "القران"، وصحة ماقال محمد مندور، ما كان في ذلك ما ينقض رأي ابن قتيبة، لا من حيث التنظير، ولا من حيث التطبيق، أما من حيث التنظير، فإن عدم وحدة النص وتفككه سمة من سمات الشعر غير المطبوع، ودليل على التكلف وعدم الاقتدار، وهذا مما لا يخالف فيه محمد مندور، وأما من حيث التطبيق، فإن ابن قتيبة استشهد لأصل صحيح بعبارة مروية، تحتمل ما ذكر، واستشهد بعبارة أخرى لا خلاف في دلالتها على ما أراد، هي قول "عمر بن لجأ لبعض الشعراء: أنا أشعر منك، قال: وبم ذلك؟ فقال: لأني أقول البيت وأخاه، ولأنك تقول البيت وابن عمه" [٩، ٩٠].

وقريب من هذا انتقاد ابن قتيبة في التمثيل بالأشعار الرديئة؛ لأنها لا علاقة لها بالشعر، لا مطبوعه ولا متكلفه [٥، ٤٢]، وقول بعضهم إنه كان من الأولى ألا يسمي الضرب الرابع من أضرب الشعر شعرا؛ لأنه فقد ركني العمل الأدبي (اللفظ والمعنى)، وما يحدث بينهما من ترابط، يجعل النص الأدبي وحدة متكاملة [٦، ٩٠].

وما مثَّل به ابن قتيبة شعْر عند قائله وعند العرب، وهو من جنس الشعر من غير خلاف؛ لأنه موزون ومقفى، ويدل على معنى، ولكنه رديء، وإنما ذكره ليضعه حيث تقتضي قيمته أن يكون، فلم يخطئ في ذكره، ولم يخطئ في التمثيل له.

ومما يكاد يكون مستحيلا ما يذهب إليه محمد مندور ومتابعوه، من أن ابن قتيبة كان يصيب في التنظير، ويخطئ في التطبيق، في هذا السياق، فإن من أدرك ماهية الشيء بعُد أن يعجز عن التمثيل له، ولا سيما إذا كانت أمثلته قريبة موفورة؛ إذن لكان بين تنظيره والتمثيل تناقض، ينظِّر بما يدل على الفهم، ويمثل بما يدل على عدمه؛ لأن إدراك الماهية إدراك لحقيقة الكل، والتمثيل إبانة عن إدراك العلاقة بين الكل والجزء، وإدراك الكل دون الجزء أمر بعيد، ووسيلة الإدراك في الحالين واحدة، هي الذوق. لكن محمد مندور أسند إدراك ابن قتيبة للكل إلى عقله، فصوَّب حكمه، وأسند إدراكه للجزء إلى ذوقه، فحكم بفساده. وكان من الممكن أن يصح هذا التناقض لو كان ابن قتيبة ناقلا لا يعي، لكن محمد مندور ليس ممن نسبوه إلى ذلك، في هذا الموضع، في الأقل، بل نسبه إلى الاستقلال والثورة، وعدم الخضوع لتقاليد العرب ومعتقداتهم الأدبية [٥، ٢٣]. ومعرفة ابن قتيبة لماهية ما يتحدث عنه مستمدة من الأمثلة الشعرية التي يتحدث عنها، أي إن أحكامه الكلية مستمدة من استقرائه للأمثلة التي أورد بعضها، ومن أخبار الشعراء، وكذلك الشأن في إدراك الماهيات، إنما يستمد من إدراك جزئياتها، والتأليف بينها على وجه يخرج منها حكما يصدق عليها كلها. يدل على ذلك أن كل ما أخذ على شواهده كان ابن قتيبة مصيبا فيه، والمخطئ محمد مندور. وربما حاول تسويغ تخطئته بالاستشهاد بأقوال نقاد غربيين، يضعها في غير موضعها، أو بإيراد قضايا في النقد لا شاهد فيها ولا حجة.

مقدمة القصيدة

انتقد بعض المؤرخين ما قال ابن قتيبة في مقدمة القصيدة العربية، فذهب محمد مندور -مثلا - إلى أن ما قال فيها غير صحيح، فليس الشاعر المادح هو الذي فكَّر في أن يبدأ بذكر الديار والحبيبة والسفر، وما إلى ذلك؛ ليمهد لمديحه، وإنما هي عادات الشعر الجاهلي التي استمرت حية مسيطرة، بعد أن دخل التكسب في الشعر، فأصبحت المدائح تتكون من جزءين منفصلين كل الانفصال: القصيدة القديمة، كما نجدها عند الجاهليين القدماء، ثم المديح [٥، ٣٢]. ويرى جمال الدين بن الشيخ أن ما قال في بناء القصيدة لا يشمل كثيرا من الشعر العربي القديم، فقد ظهر الغزل غرضا مستقلا منذ الجاهلية، واستمر على ذلك من غير أن يفرض قواعد قد تثبِّت بناء القصيدة. وما النسيب (غزل المقدمات) إلا نوع من أنواع الغزل. أما الرحلة، وما يقال فيها، فترتبط بالوصف، وأما المديح، فمن الفخر، وهو عنصر من عناصر الشعر المتممة، وليست الرحلة، والمديح، والنسيب، مما يمكن أن يحدد مجال الشعر، ولا أن يغلقه. وقد أهمل ابن قتيبة مقدمات خمرية وزهدية. وليس في الشعر القديم ما يدل على هيمنة القصيدة الثلاثية أو الرباعية الأجزاء [٢، ١٩].

ولم يقصر ابن قتيبة هذه المقدمة على المداحين، ولا ادعى أن عناصرها كانت رسما لازما في كل قصيدة جاهلية، فمن نافلة القول أنه يعلم أن كثيرا من جياد القصائد الجاهلية لم يستوف هذه العناصر، وأن بعضها خلا منها كلها، كتلك التي أشار ابن الشيخ إلى بعضها، وإنما خص القصائد التي فيها هذه المقدمات، كدالية النابغة الذبياني في مديح النعمان بن المنذر "يا دار مية بالعلياء فلاسند"، فعلل بناءها على ذلك الوجه، وبيَّن العلاقة النفسية بين عناصرها، ومناسبتها للغرض الرئيس، وهو المديح، وهو تعليل معقول، وأدلته بينة، والعلاقة بينه وبين حال المداحين

وثقافتهم، وطبيعة المديح، واضحة. فإن وُجدت هذه المقدمة في قصيدة غير مدحية وجب أن تفسر تفسيرا يلائمها، كاستمالة السامع، وإثارة الشجن، يستعين به الشاعر على تحريك النفس، وبعثها على قول الشعر، فورود وصف الرحلة في مقدمة القصائد الفخرية -مثلا - ملائم للفخر؛ من حيث كان قطع الفيافي والقفار مما يفخر به العرب؛ لأنه دليل على الصبر، والجلد على ركوب الخطر، وتجشم الأهوال، أما ما يكون قبل وصف الرحلة من عناصر المقدمة، فلا خفاء بأهميته في كل قصيدة غير رثائية، لما يحقق من استمالة السامع، للأسباب التي ذكر ابن قتيبة.

ثم إن ابن قتيبة إنما كان يفسر نشأة القصيدة الجاهلية الأولى التي اجتمعت لها هذه العناصر، قبل أن يصير بناء القصيدة، وجزء من لغتها ومعانيها، عادات يفرضها العرف الأدبي، لا يراد بها شيء وراء اتباع سنة الفحول. ولم يقصد ابن قتيبة القصيدة الجاهلية المتأخرة، فضلا عن القصائد الإسلامية. أما أن الغزل كان غرضا مستقلا منذ الجاهلية، فغير معروف، إلا إن أريد به ما ينسب إلى قيس بن الحدادية، والمرقشينِ، وعنترة بن شداد، وأشباههم، وهي أشعار مصنوعة. أما أنه ربما كان يضع قواعد للشعر في زمانه، ويبدي موافقته على تطور حصل في عصره، بناء على إحصاء لمدائح القرن الثالث الهجري، قام به الباحث [٢، ٢١]، فبعيد، وآية ذلك ما أشار إليه ابن قتيبة من أن عناصر المقدمة مستمدة من حياة أهل العمَد، المخالفة لحياة أهل المدر، التي ليس فيها ما يقتضي ذكرَ شيء من هذه العناصر [٩، ٧٥]، ثم ما قال بعد ذلك من أنه "ليس لمتأخر الشعراء أن يخرج عن مذهب المتقدمين في هذه الأقسام، فيقف على منزل عامر..." [٩، ٧٧]. فهو إنما ينعت عمل المتقدمين، وحياتهم التي أوجبت هذا، ويبدي عدم رضاه عن شيء حصل في زمانه. هذا إلى أن ثورة أبي نواس على تلك المأثورات كانت سابقة لعصر ابن قتيبة، وهي دليل على أن النقاد كانوا يُلزمون

الشعراء عادات موروثة في بناء القصائد، وبناء مقدماتها، وأن كثرة لزوم المدحيات في القرن الثالث لهذه العادات إنما كان بدافع من التقليد، والشعور بالنقص إزاء الشعر الجاهلي، والحرص على تمثله، والخضوع لما تتطلبه أذواق الممدوحين وثقافتهم، من محاكاة الجاهليين، وتعليق العطاء بذلك.

الأصالة

يرى بعض المؤرخين أن أكثر عمل ابن قتيبة كان جمع أشتاتِ ما وصل إليه نقاد الشعر في القرن الثاني [٣، ١٢٩]، وأن كل ما قال في مقدمته قاله الجاحظ قبله في "البيان والتبيين"، و"الحيوان"، لكن آراء ابن قتيبة ذاعت، أكثر من ذيوع آراء الجاحظ، ونال من الشهرة والتقدير بجهد الجاحظ ما كان الجاحظ أولى به؛ وسبب ذلك أن "الشعر والشعراء" نُشر قبل "البيان والتبيين"، و"الحيوان"، وأن ابن قتيبة جمع في مقدمته ما فرَّق الجاحظ في كتبه [٤٤، ١٥٠]. وردَّد بعض الباحثين هذه الأقوال، وأضاف إليها أن تنظيره كان ضامرا، بل منحسرا، فانحصر التأصيل لديه في الإيديولوجي، بالاحتفاء بالجمع والتوثيق، مفاخرةً بمعارف العرب، واستشهادا على فضلهم، دون أن يتجاوز ذلك إلى التأصيل النظري [١٠، ٨٤٤]، على حين عده بعضهم "مستقلَّ الرأي، غير خاضع لتقاليد العرب الأدبية ولا مؤمن بأحكامهم، ولا مطمئن إلى المعتقدات الأدبية التي كانت منتشرة في عصره" [٥، ٢٣]. وهو رأي مبني على أن ابن قتيبة لم يأخذ بفكرة الطبقات، و"لم يأخذ بتقسيمات ابن سلام؛ لأنه لم يؤمن بمقاييسه، كمبدأ الكم" [٥، ٢٣]. وفكرة الطبقات لم يأخذ بها أحد من الأدباء قبل ابن سلام ولا بعده، وإن كان لها أصل مما رُوِي من أن بعض القدامى كانوا يعدون امرأ القيس وزهيرا والنابغة والأعشى طبقة، وجريرا والفرزدق والأخطل طبقة. وأما الكم، فهو أصل من

الأصول التي بنيت عليها الطبقات. وعدول ابن قتيبة عن ترداد ما قال ابن سلام وغيره لا يقتضي مخالفته إياه، فضلا عن أن يقتضي عدم الإيمان بتقاليد أمته، وعدم الاطمئنان إلى معتقدات أهل عصره في الأدب، هذا إلى أن فكرة الطبقات قد أُخذت عليها مآخذ كثيرة، تجعلها غير جديرة بالمتابعة، وكذلك فكرة الكم، وكان ابن سلام من أول من خالفها، فقد قدم المقلين على المكثرين، وجعل في الطبقات العليا من لا يعرِف له شعرا، كعَبيد بن الأبرص، ومن لا يعرف له سوى القصيدة والقصيدتين. وتنكُّب ابن قتيبة لما أخطأ فيه غيره مما يحمد له؛ لأنه علامة تبصر واستقلال. وحين يقرأ المرء أن ابن قتيبة كان غير مؤمن بأحكام أمته، ولا مطمئن إلى عقائدها الأدبية، يداخله الشك في أن يكون هذا الكلام مبنيا على شيء من تراث ابن قتيبة، ويترجح عنده أنه مبني على ظن، لم يحقَّق. ولا يخفى ما بين هذا الرأي والرأي الذي قبله من التناقض، إذ يجعله هذا مستقلا ثائرا، ويجعله ذلك جمَّاعا إيديولوجيا. وكان ابن قتيبة عالما، يستقل في رأيه طورا، ويتابع على بصيرة، طورا آخر، ويرِد ما لم يُسْبَق إليه، ويخالف في بعض ما سُبق إليه، فبعض ما قال في الطبع والتكلف من آرائه التي لم يسبق إليها، وكذلك ذمه للحداثة الفارغة. وكان رأيه في القدم والحداثة مما يوافق فيه بعض معاصريه، كالجاحظ [٥٧، ٣/ ١٣٠، و ٦٥، ١/١٨]، ولكن ليس في كلامه ما يدل على أنه كان متأثرا أو متابعا، لما فيه من الحجج الأصيلة، والأدلة القوية، والتفصيل الذي لا يوجد عند واحد من معاصريه، مما يحمل على ظن أن ما بينهم من وفاق إنما هو تلاق على فكرة، بدأت تنضج في عصرهما، عند ثلة من الأدباء، وتُوَلِّي وجْها غير الذي كانت توليه؛ لأن العصبية للقديم بلغت مداها، واستنفدت قواها، ومات أساطين الرواة المدافعين عنها، ونجَمَ أدباء ونقاد لا يرون رأيهم، ولا تبلغ بهم العصبية ما بلغت بسلفهم، وكان انتماؤهم إلى عصرهم لا يقل عن انتمائهم إلى ماضي العرب.

وظهر من إبداع المحدثين ما أوجب أن يُنظر إليه بعين غير التي كان ينظر إليه بها، وإلا نادى المعرض عنه على نفسه باللجاجة، والتعصب، وعدم البصر بالأدب.

وظهور ثقافة المرء ومعارف عصره فيما يكتب ليست مما ينبغي الاستدلال به على عدم الأصالة، فإن طبيعة الفكر تأليفية، وليس من المعهود في العلم أن يخترع المرء كل ما يقول، ولكن العبرة بحسن توظيف المعارف، وجدة ما يُنتهَى إليه من النتائج. وقد كان لابن قتيبة نصيب من ذلك، لا جرم. وقارئ "الشعر والشعراء" لا تخفى عليه شخصيته ابن قتيبة، واستقلاله في آرائه، في حدود الثقافة العربية المحافِظة. ويمكن أن يُرَى ذلك في انتقاده للأصمعي في اختيار ميمية المرقش، ورده على ذم الأدباء لأبيات يرى أنْ لا عيب فيها [٩، ٧٣ و ١٧٦ و ٢٥٦ و ٢٧٣ و ٢٧٤ و ٧٨٧ و ٧٩٥]، وقوله في أبي نواس: "وقد كان يُلحَّن في أشياء من شعره، لا أراه فيها إلا على حجة من الشعر المتقدم، وعلى علة بينة من علل النحو" [٩، ٨٠٨]، وأورد ما نُسب إليه عدي بن زيد من الكذب، في قوله:

رب نارٍ بتُّ أرْمُقُها تقْضِمُ الهنديَّ والغارا

ثم قال: "وليس هذا عندي كذبا؛ لأنه لم يُرد أنه يوقدها بالعود، وإنما أراد أنها توقَد بالغار، وهو شجر، وتلقى قطع العود على ذلك للطيب، وهو مثل قول الحارث بن حلزة:

أوقدتها بين العقيق فشرْخـ ـينِ بعُودٍ، كما يلوحُ الضياءُ

أراد أنها أوقدتها، وألقت عليها عود البخور" [٩، ٢٢٦].

أما أن الدفاع عن العرب والمفاخرة بمعارفهم كانت همَّه، فلعل ذلك ظهر في كتاب غير "الشعر والشعراء"، أما "الشعر والشعراء"، فليس فيه ما يدل عليه، وإنما كانت غايته التعريف بأشهر شعراء العربية الذين "يقع الاحتجاج بأشعارهم في

الغريب، وفي النحو، وفي كتاب الله عز وجل، وحديث رسول الله -صلى الله عليه وسلم-" [٩، ٦١]. وهي غاية تعلمية تثقفية. ومن "سوء الفهم تأويل طريقته باعتبارها دفاعا عن الشعر العربي وتمثيلا عنه" [٢، ١٠]. ويبدو من هذا النص الذي ننقله عن جمال الدين بن الشيخ أن هذا الرأي قد سُبق إليه من قال به، وإن لم ينسبه إلى مصدره.

ومما وقع فيه الخطأ من انتقاد المؤرخين لابن قتيبة ما يرى محمد مندور من أنه في ثورته على المقلدين من أنصار القديم كان صادرا عن نظر فلسفي أكثر من صدوره عن حكم استقراه من طبيعة الشعر القديم والحديث، ومقدار الجودة في كل منهما وقربه من مثل أعلى، وهي نظرة مجردة، إن صحت أمام العقل لا تصح أمام الواقع، فقد كان الشعر القديم خيرا من الشعر العباسي وما تلاه، وهذا يصدق على أشعار سائر الشعوب، فإن أمثلها ما قالت في أيام بداوتها [٥، ٢٣]. وابن قتيبة لم يعرض للمفاضلة بين أشعار العصور، وإنما جعل قيمة الشعر خارجة عن الزمن، ورأى أن الله لم يقصر العلم والبلاغة والشعر على زمن دون زمن. ولم ينتقد المتعصبين للقديم فيما استجادوا من جيد الشعر، وإنما انتقدهم أن يستجيدوا السخيف لتقدم قائله، ويُرْذِلوا الرصين لأنه قيل في زمانهم [٩، ٦٤]. هذا إلى أن الذي عناه ابن قتيبة في المساواة بين القديم والحديث هو أعيان الشعراء، ومن المتوقع أنه كان يدرك ما بين الشعر القديم والحديث من التفاوت في الطبع، وأن يكون إلى القديم أميل منه إلى الحديث؛ لما قد رأينا من إيثاره الطبع الذي هو سمة غالبة على القدامى، على الصنعة والتكلف اللذين يكثران في شعر المحدثين، لكن ذلك الحكم لا يصدق على كل شاعر، ولا على كل شعر، فما كل متقدم أطبع وأشعر من كل متأخر، ولا كل متأخر متكلف، وإنما يوجد المطبوعون

في المتأخرين، والمتكلفون في المتقدمين [٦٦، ٢٧٩ - ٢٨٤]. ومقتضى هذا أن يقوَّم الشعر بمعزل عن زمانه، فيقدَّم المجيد، ويُرذل الرذل.

وثم أمر ما ينبغي أن يغض عنه المنصف بصره، هو أن "الشعر والشعراء" أول كتاب يجمع مهمات قضايا النقد الأدبي، على هذا الوجه، ويخرج من الأحكام الجزئية التي لا تتجاوز البيت والبيتين والثلاثة ونحوها، ووصْف شعر الشاعر في عبارة موجزة، أو الزعم أنه "أشعر الناس إذ يقول"، إلى الدراسة الشاملة لبعض الظواهر الأدبية، ومحاولة استخلاص قواعد عامة تصدق على الشعر كله، موظفا في ذلك ما اطلع عليه من التراث النقدي قبله، وما توصل إليه بتجربته ودراسته. وكان مما عرض له القدم والحداثة، والطبع والصنعة، وقضية السرقات، ممثلة في الإشارة إلى ما أخذ الشاعر وما أُخذ منه، من غير أن يتجاوز ذلك إلى ما عني به نقاد القرن الرابع وما تلاه، من دراسة السرقات، وتقسيمها، وتتبعها، والتشنيع على بعض الشعراء، وبناء القصيدة العربية في العصر الجاهلي، وضروب الشعر، والأسباب التي تُروى لها الأشعار غير الجيدة، وما يَحتاج إليه راوي الشعر من ثقافة. بالإضافة إلى ما نثر من آراء النقاد قبله في بعض الأبيات، وإن لم يسمهم دائما. وإذا قيس هذا العمل بما عمل مَن قبله من النقاد كان لزاما على كل منصف أن يقرَّ بأنه كان واحدا من رواد النقد الذين أعانوا على الاتجاه به وجهة منهجية، وتجاوزوا الانطباع، والأحكام الجزئية المجملة، إلى طور، كان نواة لما كتب نقاد القرن الرابع من بعده. ويزداد المرء قدْرا لعمله إذا علم أن كتابه، في الأصل، كتاب تراجم، وليس كتابا في النقد والبلاغة، وإنما قال فيه ما قال على سبيل التوطئة، ليس إلا، فما ينبغي أن يقاس بـ"البيان والتبيين"، و"عيار الشعر"، و"كتاب الصناعتين"، و"الموازنة"، و"الوساطة"، ولا غيرها من الكتب التي كانت لها غايات غير غايته.

المراجع

[١] عباس، إحسان، *تاريخ النقد الأدبي عند العرب: نقد الشعر من القرن الثاني حتى القرن الثامن الهجري*، بيروت، دار الثقافة، ط٣، (١٤٠١ هـ - ١٩٨١ م).

[٢] ابن الشيخ، جمال الدين، *الشعرية العربية*، ترجمة مبرك حنون وآخرين، الدار البيضاء، دار توبقال، ط٢، (٢٠٠٨ م).

[٣] إبراهيم، طه أحمد، *تاريخ النقد الأدبي عند العرب من العصر الجاهلي إلى القرن الرابع الهجري*، بيروت، دار الحكمة، (١٩٣٧ م).

[٤] أمين، أحمد، *النقد الأدبي*، بيروت، دار الكتاب العربي، ط٤، (١٣٨٧ هـ - ١٩٦٧ م).

[٥] مندور، محمد، *النقد المنهجي عند العرب*، القاهرة، دار نهضة مصر، د. ت.

[٦] الحارثي، محمد مريسي، *ابن قتيبة ونقد الشعر*، رسالة ماجستير مرقونة بجامعة أم القرى، (١٣٩٦ هـ - ١٩٧٦م).

[٧] محمد مصطفى هدارة، *مشكلة السرقات في النقد العربي: دراسة تحليلية مقارنة*، بيروت ودمشق، المكتب الإسلامي، ط٢، ١٤٠١ هـ - ١٩٨١ م.

[٨] العشماوي، محمد زكي، *قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث*، بيروت، دار النهضة العربية، (١٩٧٩ م).

[٩] *ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم، الشعر والشعراء*، تحقيق أحمد محمد شاكر، القاهرة، دار الحديث، (١٤٢٧ هـ - ٢٠٠٦ م).

[١٠] الودرني، أحمد، *قضية اللفظ والمعنى ونظرية الشعر عند العرب من الأصول إلى القرن السابع الهجري*، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ط١، (١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٤ م).

[١١] صمود، حمادي، *التفكير البلاغي عند العرب: أسسه وتطوره إلى القرن السادس*. تونس، الجامعة التونسية، (١٩٨١م).

[١٢] المرزوقي، أبو علي أحمد بن محمد بن الحسن، *شرح ديوان الحماسة*، نشره أحمد أمين وعبد السلام هارون، بيروت، دار الجيل، ط١، (١٤١١ هـ - ١٩٩١ م).

[١٣] الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، *البيان والتبيين*، تحقيق عبد السلام هارون. القاهرة، مكتبة الخانجي. ط٥، (١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م).

[١٤] ابن الأثير، أبو الفتح ضياء الدين نصرالله بن محمد بن محمد بن عبدالكريم، *المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر*، تحقيق محمد محيي الدين عبدالحميد، المكتبة العصرية، بيروت، (١٩٩٥ م).

[١٥] القاضي الجرجاني، علي بن عبد العزيز، *الوساطة بين المتنبي وخصومه*، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم وعلي محمد البجاوي، بيروت، دار القلم، (١٣٨٦ هـ - ١٩٦٦ م).

[١٦] ابن جعفر، قدامة، *نقد الشعر*، تحقيق محمد عبد المنعم خفاجي، بيروت، دار الكتب العلمية، د. ت.

[١٧] الجرجاني، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن، *دلائل الإعجاز*، تحقيق محمود محمد شاكر، القاهرة، مطبعة المدني، وجدة، دار المدني، ط٣، (١٤١٣ هـ - ١٩٩٢ م).

[١٨] الجرجاني، عبد القاهر، *أسرار البلاغة*، تحقيق محمود محمد شاكر، القاهرة، جدة دار المدني، ط١، (١٤١٢ هـ - ١٩٩١ م).

[١٩] الباقلاني، أبو بكر محمد بن الطيب، *إعجاز القرآن*، تحقيق السيد أحمد صقر، القاهرة، دار المعارف، ط٣، (١٣٧٤ هـ - ١٩٥٤ م).

[٢٠] الصولي، أبو بكر محمد بن يحيى، *أخبار أبي تمام*، تحقيق خليل محمود عساكر وآخرين، بيروت، المكتب التجاري للطباعة والنشر والتوزيع، د. ت.

[٢١] ابن المعتز، عبد الله، *كتاب البديع*، تحقيق أغناطيوس كراتشقوفسكي، د.ت، د. م.

[٢٢] ابن رشيق، أبو الحسن علي، *العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده*، ابن رشيق، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، (١٣٥٣هـ - ١٩٣٤م).

[٢٣] ضيف، شوقي، *في النقد الأدبي*، القاهرة، مكتبة المعارف، ط٨، (١٩٩٣ م).

[٢٤] القزويني، الخطيب، *الإيضاح في علوم البلاغة*، شرح وتعليق محمد عبد المنعم خفاجي، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ط٥، (١٤٠٣ هـ - ١٩٨٣ م).

[٢٥] السكاكي، أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر، *مفتاح العلوم*، القاهرة، مطبعة التقدم، (١٣٤٨ هـ).

[٢٦] مطلوب، أحمد، *معجم المصطلحات البلاغية وتطورها*، بغداد، المجمع العلمي العراقي، (١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م).

[٢٧] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين بن محمد بن مكرم، *لسان العرب*، بيروت، دار صادر، د.ت.

[٢٨] ابن جعفر، قدامة، *نقد النثر*، تحقيق عبد الحميد العبادي، بيروت، المكتبة العلمية، (١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م).

[٢٩] الجوزو، مصطفى، *نظريات الشعر عند العرب*، بيروت، دار الطليعة، ط١، (١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٢ م).

[٣٠] محمد غنيمي هلال، *دراسات ونماذج في مذاهب الشعر ونقده*، القاهرة، دار نهضة مصر، د. ت، د. م.

[٣١] الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد، *المفردات في غريب القرآن*، تحقيق محمد سيد كيلاني، بيروت، دار المعرفة، د. ت.

[٣٢] الثبيتي، جريدي سليم سالم، *أبيات المعاني حتى نهاية القرن الثالث الهجري*، رسالة ماجستير مرقونة بجامعة أم القرى، (١٤٠٩ هـ - ١٩٨٩م).

[٣٣] ابن سلام، محمد، *طبقات فحول الشعراء*، تحقيق محمود محمد شاكر، القاهرة، مطبعة المدني، (١٣٩٤ هـ - ١٩٧٤ م).

[٣٤] السيوطي، جلال الدين، *المزهر في علوم اللغة وأنواعها*، تحقيق محمد جاد المولى وآخرين، بيروت وصيدا، المكتبة العصرية، (١٩٨٦ م).

[٣٥] المرزباني، أبو عبيد الله محمد بن عمران، *الموشح مآخذ العلماء على الشعراء*، تحقيق علي محمد البجاوي، بيروت، دار الفكر العربي، (١٣٨٥هـ - ١٩٦٥م).

[٣٦] الآمدي، أبو القاسم الحسن بن بشر، *الموازنة بين أبي تمام والبحتري*، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، بيروت، المكتبة العلمية، (١٣٦٣هـ - ١٩٤٤م).

[٣٧] العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل، *ديوان المعاني*، شرحه وضبط نصه أحمد حسن بسج، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، (١٤١٤ هـ - ١٩٩٤ م).

[٣٨] الضبي، المفضل بن محمد بن يعلى، *المفضليات*، تحقيق أحمد محمد شاكر وعبد السلام محمد هارون، ط٦، القاهرة، دار المعارف، د. ت.

[٣٩] العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل، *كتاب الصناعتين الكتابة والشعر*، تحقيق مفيد قميحة، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١؛ (١٤٠١هـ - ١٩٨١م).

[٤٠] أبو تمام، حبيب بن أوس الطائي، *ديوان الحماسة*، بشرح الخطيب التبريزي، بيروت، دار القلم، د. ت.

[٤١] أبو تمام، حبيب بن أوس الطائي، *كتاب الوحشيات*، تحقيق عبد العزيز الميمني الراجكوتي، القاهرة، دار المعارف، ط٣، (١٩٨٧ م).

[٤٢] ابن جني، أبو الفتح عثمان، *الخصائص*، تحقيق محمد علي النجار، القاهرة، دار الكتب المصرية، (١٣٧١ هـ - ١٩٥٢ م).

[٤٣] ، عز الدين إسماعيل، *الأسس الجمالية في النقد العربي: عرض وتفسير ومقارنة* القاهرة، دار الفكر العربي، (١٩٧٤ م).

[٤٤] دواود سلوم، *مقالات في تأريخ النقد العربي*، العراق، وزارة الثقافة والإعلام، (١٩٨١ م).

[٤٥] ابن طباطبا، أبو الحسن محمد بن أحمد العلوي، عيار *الشعر*، المكتبة الشاملة الإلكترونية.

[٤٦] الحارثي، محمد مريسي، *عمود الشعر العربي: النشأة والمفهوم والتطور*، مكة المكرمة، نادي مكة الثقافي الأدبي، ط١، (١٤١٧ هـ - ١٩٩٦ م).

[٤٧] القالي، أبو علي إسماعيل بن القاسم، *الأمالي*، القاهرة، المطبعة الأميرية، (١٣٢٤ هـ).

[٤٨] البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل، *صحيح البخاري*، تحقيق محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ط١، (١٤٢٢ هـ. د. م).

[٤٩] ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم، *عيون الأخبار*، تحقيق يوسف علي طويل، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، (١٤٠٦ هـ - ١٩٨٦ م).

[٥٠] الخالديان، *الأشباه والنظائر من أشعار المتقدمين*، المكتبة الشاملة الإلكترونية.

[٥١] ويليك، رينيه وأوستن وارين، *نظرية الأدب*، ترجمة محيي الدين صبحي، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، (١٩٨٧ م).

[٥٢] القرشي، أبو زيد محمد بن أبي الخطاب، *جمهرة أشعار العرب*، بيروت، دار بيروت، (١٣٩٨هـ - ١٩٧٨م).

[٥٣] الحاتمي، أبو علي محمد بن الحسين، *الرسالة الموضحة في ذكر سرقات المتنبي وساقط شعره*، المكتبة الشاملة الإلكترونية.

[٥٤] الثعالبي، أبو منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل، *كتاب خاص الخاص*، تحقيق : حسن الأمين، بيروت، دار مكتبة الحياة، د. ت.

[٥٥] ابن خلكان، شمس الدين أحمد بن محمد بن أبي بكر، *وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان*، تحقيق إحسان عباس، بيروت، دار صادر، د. ت.

[٥٦] كروتشه، بنديتو، *المجمل في فلسفة الفن*، ترجمة سامي الدروبي، بيروت والدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ط١، (٢٠٠٩ م).

[٥٧] الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر الكناني، *الحيوان*، تحقيق عبد السلام هارون. بيروت، دار الجيل، د. ت.

[٥٨] الأصمعي، عبد الملك بن قريب، *سؤالات أبي حاتم السجستاني للأصمعي ورده عليه فحولة الشعراء*، تحقيق محمد عودة أبو جرى، القاهرة، مكتبة الثقافة الدينية، (١٤١٤هـ - ١٩٩٤م).

[٥٩] ستولنيتز، جيروم، *النقد الفني: دراسة جمالية*، ترجمة فؤاد زكريا، الإسكندرية، دار الوفاء، ط١، (٢٠٠٧م).

[٦٠] الربيعي، محمود، *نصوص من النقد*، القاهرة، مكتبة الشباب، (١٩٨٣م).

[٦١] مندور، محمد، في الميزان الجديد، تونس، مؤسسات ع. بن عبد الله، ط٢، (١٩٩٣ م).

[٦٢] الجوهري، إسماعيل بن حماد، *الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية*، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، بيروت، دار العلم للملايين، ط٤، (١٤٠٧هـ - ١٩٨٧ م).

[٦٣] *المعجم الوسيط*، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، بيروت، دار الفكر، د. ت.

[٦٤] السيوطي، جلال الدين، *الإتقان في علوم القرآن*، بيروت، دار المعرفة، ط٤، (١٣٩٨ هـ - ١٩٧٨ م).

[٦٥] المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد، *الكامل في اللغة والأدب*، بيروت، دار المعارف، د. ت.

[٦٦] ابن سنان الخفاجي، *سر الفصاحة*، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، (١٤٠٢ه - ١٩٨٢م).

Ibn Qutaiba And His Critics

Dr. Mokhtar Sidi Moammed Mahmood Al Ghoth
Associate Professor, Department of arabic language, Faculty of Arts and Humanities, Taibah University, Medina Monawwara

Abstract. This research studied the views of the critics and historians of the Arabic criticism towards the issues raised by Ibn Qutaiba in his Prelude "The Poets and Poetry". It clarified misunderstandings of his opponents and what was based on these misunderstandings such as belittling his efforts and ranking him lower than his actual rank. The reason of that was to due to their mistakenness in understanding the difference between text and context and differentiating between what is natural and what is not natural. The research indicated that meaning, for Ibn Qutaiba and other old critics, is what adds wonderful pictures to the terminology and what is intended to be bizarre ideas. However, the term is the creation of the text, construction and authoring. Ibn Qutaiba made text and context equal, and he, as claimed by his critics, did not prefer one of them over the other. Rather he stated that good poetry is based on how good the text and the context are. Being a poet by nature is an attribute to the poet, i.e. every poet is an innate poet with an ability to compose poetry; it is also an attribute to the poetry. It is an innocent spirit without any making up. Making up poetry by poets is two types: negative attributed by poetry. This type is manifested by using poetic license, weakness, lack of unity. The other type is positive and it is attributed to the poets. Ibn Qutaiba named it "culturization". The research studied the examples given by Ibn Qutaiba and it proved that he was correct in understanding and judging them. He also proved the inaccuracy of his opponents and inexactness of the way on which they built their judgment. The research concluded that Ibn Qutaiba was one of the pioneers of the Arabic Criticism who deeply understood the efforts of the previous narrators and scholars of the Arabic poetry. He was a unique critic who discussed not the minor issues of poetry but the major ones. He did not simply copied the ideas of his precedents but he independently discussed and criticized them

مجلة العلوم العربية والإنسانية
جامعة القصيم، المجلد (٧)، العدد (١)، ص ص ٢٣٥-٢٦٣، (محرم ١٤٣٥هـ/ نوفمبر ٢٠١٣)

تذكير المؤنث
"دراسة تحليلية للأخطاء اللغوية الشائعة"

د. إبراهيم آدم إسحق
عضو هيئة التدريس بكلية اللغة العربية
جامعة أم درمان الإسلامية في السودان.

ملخص البحث. اعتدنا في السودان أن نشاهد هذه الأيام في الصحف ،وفي الدوريات، وفي دواوين الدولة ونحوها وصف النساء بأوصاف الرجال .من ذلك قولهم :سمية المحامي وموثق العقود، ودكتور فاطمة ونحو ذلك، تماماً كوصفهم أحمد بأنه محامي وموثق العقود، ولا فرق.

والذي دفع بعضهم إلي تذكير المؤنث، هو أن قراء الإنجليزية عندنا في العالم العربي والإسلامي بعامة، وفي السودان بخاصة، على سبيل التمثيل ،حاولوا تطبيق قواعد اللغة الإنجليزية وأساليبها من حيث التذكير والتأنيث، علي قواعد اللغة العربية ، وهما كما نعلم، من أسرتين لغوتين مختلفتين. فاللغة الإنجليزية من أسرة اللغات الهندية الأوربية ،في حين أن اللغة العربية من أسرة اللغات السامية ؛ومن ثم فإن سلوكهما من حيث التذكير والتأنيث مختلف.

وإذا كانت اللغة الإنجليزية تجيز في أنظمتها النحوية تقسيم الاسم إلي: مذكر، ومؤنث، ومحايد، في الوظائف، وفي الحِرف ونحوها، فإن اللغة العربية لا تقر في أنظمتها النحوية هذا الاسم المحايد، ولهذا فإن الوظيفة، أياً كانت ، إذا شغلها رجل، فلا بد من أن يوصف بأوصاف الرجال، وكذلك إذا شغلتها امرأة ؛ولذلك يجب أن يقال في العربية: أحمد المحامي وموثق العقود، وسمية المحامية وموثقة العقود.

وهذا ملخص لما قدمه هذا البحث لتصحيح هذا الخطأ من اللغوي الشائع.

مقدمة

من حكمة الله تعالي أنه خلق الكائنات الحية مزاوجةً ، أي من ذكر وأنثى ، ولذلك قال تعالى : ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن ذَكَرٖ وَأُنثَىٰ ﴾ [سورة الحجرات ، الآية ١٣]. وقال تعالى : ﴿ وَمَا خَلَقَ ٱلذَّكَرَ وَٱلۡأُنثَىٰٓ ﴾ [سورة الليل ، الآية ٣]. ويسمّي الذكر مذكّرًا : إذا وُصِفَ بالذكورة بخلاف الأنوثة ؛ ولذلك قالوا : ((المذكر : يُراد به المذكر في الأعيان ، والمعاني ، والألفاظ. والتذكير : يُراد به نَزْعُ ما يدلّ علي التأنيث ، والمؤنث خلافه ، يكون بزيادةٍ في لفظ المذكر للدلالة علي تأنيثه . . . وأن المؤنث وُضعت له علامة تميزه عن المذكر ليُعرف بها ، وهي زائدة في اللفظ. والمذكر ليست له علامة)).[١]

وجاء في اللسان : ((الأنثى : خلاف الذكر من كل شيء ، والجمع إِناث ، وأُنُث. . . والإناث : جماعة الأنثى ، ويجيء في الشعر (أناثي). وإذا قلت للشيء تؤنثه ، فالنعت بالهاء. فإذا قلت : المرأة ، تُؤنّث. فالنعت مثل الرجل : بغير هاء. ويقال : امرأة أنثى : إذا مُدِحت بأنها كاملة من النساء ، كما يقال : رجلُ ذكرُ : إذا وُصف بالكمال)).[٢]

ومع أن العلماء نصّوا علي ضرورة إيراد علامة تّميز الاسم المؤنث عن الاسم المذكر ، فإنك عندما تمرّ بالأسواق ، أو ببعض المؤسسات ، أو ببعض دواوين الدولة في السودان مثلا ، تري كثيرًا من الأخطاء اللغوية التي شاع استعمالها في هذه المرافق ، فقد تراها مكتوبة على الورق ، وقد تراها مكتوبة على اللوحات البيانية ، وقد تراها مكتوبة في الصحف اليومية ، وفى غيرها من وسائل الاتصال ، بل قد تسمعها من المذياع ، أو

---

(١) المذكر والمؤنث بين اللفظ والمعني ، للدكتور محمود عكاشة ، ط ، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي ٢٠٠٩م ، ص٩.

(٢) لسان العرب ، لمحمد بن مكرم بن منظور الإفريقي ، ت. ٧١١هـ ، ط المطبعة الأميرية ببولاق سنة ١٣٠٨ هـ ، ١٨٩١ م جـ ٤١٧/٢

من التلفاز، أو من غيرهما. وقد ثبتت هذه الأخطاء في أذهان كثير من الناس، بحيث لو حاولت تصحيحها لأنكرَ بعض القوم ذلك عليك. من هذه الأخطاء مثلاً:

أ) سعاد المحامى وموثق العقود.

ب) وسمية وزير التنمية الاجتماعية.

جـ) وزينب المحاسب الأول بالشركة، ونحو ذلك.

وليتهم وقفوا بأخطائهم عند هذا الحد، وإنما راحوا يقولون:

١ - مولانا ابتسام.

٢ -والقاضي علوية.

٣ -وعنايات وكيل النيابة.

٤ -وسعدية أمين عام اتحاد المرأة.

٥ -وأم كلثوم موجه أول رياضيات بالوزارة.

٦ -وقالوا أيضًا: دكتور بثينة، ورائد شرطة عائشة، ومقدم شرطة وداد، وهكذا. فهذه الأساليب ونحوها لم نكد نعهدها في السودان من قبل. أقول: من قبل؛ لأن مولانا زبيدة، والقاضي ابتسام، ووكيل نيابة فاطمة ونحوها، مسألة خلافية، إذ إن قضاء المرأة وإمامتها لا دليل عليهما من الشرع حتى يوم الناس هذا، وإنما هو أمرٌ جرى فيه القياس في ولاية النساء على الأموال عند أبى حنيفة، ولم يقل بذلك غيره من الأئمة حسبما أعلم.(٣)

---

(٣) قال أبو حيان في البحر المحيط، في تفسير قولة تعالى على لسان الهدهد: ﴿إِنِّي وَجَدتُّ ٱمۡرَأَةً تَمۡلِكُهُمۡ﴾ [سورة النمل، الآية ٢٣]، لا يدل قوله: (تملكهم) على جواز أن تكون المرأة ملكة؛ لأن ذلك من فعل قوم بلقيس، وهم كفار، فلا حجة في ذلك. . . ونُقِل عن محمد بن جرير الطبري أنه يجوّزُ أن تكون المرأة قاضية، ولم يصح عنه. ونُقِلَ عن أبى حنيفة أنها تقضى فيما تشهد فيه، لا على الإطلاق، ولا أن

والذي يُلاحظ هنا أننا في الدول الإسلامية التي ابتُليت بالاستعمار الإنجليزي بخاصة، تأثرنا بالثقافة الإنجليزية بوعي أو بدون وَعْى منا. فإذا كانت مارجريت تاتشر أصبحت رئيسة لوزراء بريطانيا، وهذا المنصب يعادل منصب الإمامة الكبرى عند المسلمين، فماذا يمنع من أن يكون رئيس وزراء دولة إسلامية كبرى كباكستان امرأة، وقِسْ على ذلك بنغلادش، وأندونيسيا، وتركيا، بالإضافة إلى الدول الدائرة في فلك الكومنولث البريطاني، كالهند، وسريلانكا، والفلبين وغيرها. فعندنا امرأة (قاضٍ) لا قاضية، وأخرى (والٍ)، وليست والية، وامرأة لواء، وربما نجد بعد حين امرأة (فريقًا)، وامرأة (مشيرًا)، وهكذا.

أما إذا عُدنا إلى القضية الأساس، قضية خلط الموازين اللغوية حينما وصفنا المؤنث بصفة المذكر، فقلنا: مولانا ابتسام، والقاضي سعاد، وبثينة المحامى وموثق العقود ونحوه، فنقول: إن ذلك كله استعجام، وخروج على مقتضى أقيسة العربية. وأحسب أن الذي جرّنا إلى ذلك كله أمران:

=يُكتب لها مسطور بأن فلانة مقدمة على الحكم، وإنما ذلك على سبيل التحكم والاستنابة في القضية الواحدة)). البحر المحيط٧/٦٧.

وقد بسط القول في هذه المسألة الشيخ الدكتور وهبة الزحيلي بقوله: ((وأما الذكورة، فهي شرط أيضًا عند غير الحنفية، فلا تُوَلى المرأة القضاء؛ لقوله صلى الله عليه وسلم: ((لن يُفلح قوم ولوا أمرهم امرأة))؛ ولِأن القضاء يحتاج إلى كمال الرأي، وتمام العقل، والفِطنَة، والخبرة بشؤون الحياة، والمرأة ناقصة العقل، قليلة الرأي بسبب ضعف خبرتها، وإطلاعها على واقع الحياة، ولأنه لابد من مجالسة الرجال من الفقهاء، والشهود، والخصوم، والمرأة ممنوعة من مجالسة الرجال بُعدًا عن الفتنة. وقد نبهَ الله تعالى على نسيان المرأة فقال:﴿ **أَن تَضِلَّ إِحْدَىٰهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَىٰهُمَا ٱلْأُخْرَىٰ** ﴾ [سورة البقرة، الآية ٢٨٢]. ولا تصلح للإمامة العظمى، ولا لِتوْلِيةِ البلدان؛ ولهذا لم يول النبي صل الله عليه وسلم، ولا أحد من خلفائه، ولا مَنْ بعدهم امرأةً قضاءً، ولا ولاَيَة بلدٍ)). الفقه الإسلامي وأدلته، للشيخ الدكتور وهبة الزحيلى، ط. دار الفكر، بيروت، الطبعة الثالثة ١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م. ج٦/٤٨٢

الأول: جهلنا، أو جهل أكثرنا بأساليب العربية الفصحى، وبنهجها في النحو، وفى التصريف.

والثاني: تأثرنا بلغات الأعاجم، وباللغة الإنجليزية منها بخاصة، وبثقافتها كذلك، دون وعيٍ منا بهذا التأثر، فطفقنا نذكر المؤنث، ونُلبس الأنثى أثواب الرجل ما دامت اللغة الإنجليزية تفعل ذلك، فَنَصِفُها من ثم بصفاته وهى منها براءٌ، وبالطبع ليست هي هو! وسيظل الرجل رجلاً، والمرأة امرأة ما طلع النّيّران، وستظل المرأة امرأة وإن أوْهَمَهَا بعضهم بأنها رجل، فذلك كله لا يغير من فطرتها شيئًا، ولا يغير كذلك من نسق اللغة العربية التي فرقت، في كل أساليبها، بين المذكر والمؤنث، وحرصت على ذلك حرصًا شديدًا، ومن ثم نخشى أن يأتينا يومٌ ننعت فيه الرجل أيضًا بنعوت الأنثى، فنقع فيما حذرنا منه أبو بكر بن الأنباري في كتابه (المذكر والمؤنث) بقوله: ((اعلم أنّ من تمام معرفة النحو والإعراب، معرفة المذكر والمؤنث؛ لأن من ذكر مؤنثًا، أو أنث مذكرًا، كان العيب ملازمًا له كلزومه مَن نصبَ مرفوعًا ، أو خَفَض منصوبًا . وأنا مُفَسِّر في كتابي هذا إن شاء الله التأنيث والتذكير، ومُبَيّنٌ ذلك بابًا بابًا، وأصلاً أصلاً. . . ليكون الناظر في كتابنا هذا، والعارف له، خارجًا عن جملة اللاحنين، ومباينًا جماعة المعيبين)).(٤)

والحق: ((أن الدارس للغات البشر يلاحظ أن عددًا كبيرًا منها يستعمل قواعد متنوعة، ومختلفة. فعملية التأنيث والتذكير تعتبر من أهم القواعد التي تتشابه وتختلف فيها الأنساق اللغوية. . . في كل من اللغة العربية والإنجليزية، والفرنسية، والألمانية.

(٤) المذكر والمؤنث، لأبى بكر بن الأنباري، تحقيق الشيخ الدكتور عبد الخالق عضيمة، ط. المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية بالقاهرة ١٤٠١هـ-١٩٨١م. جـ ١/٥١.

١ -إن اللغة الإنجليزية لا تكاد تهتم البتة بمسألة تذكير وتأنيث الأسماء فمعاجم لغة شكسبير لا تذكر حالة التأنيث أو التذكير أمام أسماء الكائنات الحية، أو الأشياء الجامدة، وبعبارة أخرى، فإن الأسماء تبقى محايدة في اللغة الإنجليزية.

٢ -وبالمقارنة بالإنجليزية، فإن اللغتين: العربية والفرنسية تتخذان مسألة تذكير وتأنيث الأسماء بكل جدية، أي إن أسماء الكائنات الحية، وأسماء الأشياء الجامدة تكون إما مؤنثة وإما مذكرة. وهكذا يبدو وكأن موقفي لغة الضاد، ولغة مولير يعزّزان القانون الكوني العام للتأنيث والتذكير الذي تلخصه الآية الكريمة: ﴿ وَمِن كُلِّ شَيْءٍ خَلَقْنَا زَوْجَيْنِ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ ﴾ [سورة الذاريات، الآية ٤٩].(٥)

ولم تكتف اللغة العربية، وفق التزامها الصارم بتذكير الأسماء وبتأنيثها، وإنما كان العرب، على ما نقله عبد الحق فاضل قد ((أنثوا من الجمادات ما هو شبيه بالأنوثة مما كان مثقوبًا، أو عميقًا، أو موطوءًا أو نحو ذلك، كالرَّحَى، والبئر، والأرض، وبوُسْعِنا أن نضيف إلى ذلك، جريًا على هذه القاعدة، من الجمادات المؤنثة التي تشبه المرأة ما كان ساميًا كالسماء، ووهّاجًا كالشمس، ومتقلبًا كالريح، ومحرقًا كالجحيم، ومدمرًا كالحرب)).(٦)

قال أبو حيان في ارتشاف الضرب في دخول تاء التأنيث علي الأسماء: ((أصل دخولها ، أي التاء في فصل وصف المؤنث من وصف المذكر، نحو: ضاربة وضارب. وفي فصل الآحاد المخلوقة من أجناسها، نحو: درة ودرر، وتمرة وتمرُ، وبقرة وبقر. وكون الأنثى من نحو بقرة بالهاء، والمذكر بطرحها. . . وحكوا: رأيت نعامًا علي

(٥) أسباب تفوق لغة الضاد على اللغات الحية في الدقة التعبيرية، الدكتور/ محمود الذوادى، مجلة التعريب، العدد الرابع، كانون الأول ١٩٩٢م، ص٢٠.

(٦) التأنيث في اللغة العربية، للأستاذ عبد الحق فاضل، مجلة اللسان العربي، العدد السابع ١٩٦٩م، ص٢٣٤

نعامة، وحمامًا علي حمامة. . . وقد تأتي لفصل الأسماء الجامدة نحو: امرؤ وامرأة، ورجل ورُجَلة، وغلام وغلامة، وأسَد وأسَدة، وإنسان وإنسانة، وحمار وحمارة، وبرذون وبرذونة)).[٧]

أما اللغات السامية، شقائق اللغة العربية، التي منها: الأكادية، والعبرية، والسريانية، والحبشية، فقد فرقت، منذ وقت مبكر جدًا، بين المذكر والمؤنث بأداة تأنيث هي التاء، إلا أن العربية وحدها تطورت – دون أخواتها الساميات - فأضافت أداة أخرى للتفريق بين المذكر والمؤنث هي (الألف)، سواءً أكانت الممدودة أو المقصورة.

غير أن الأصل في هذه اللغات السامية أنها وضعت، في بداية الأمر، لكل واحد من نوعى الذكر والأنثى كلمة خاصة به، من نحو (الرجل) في مقابل (المرأة)، وكالولد في مقابل البنت، وهكذا. وفى ذلك يقول بهاء الدين بن النحاس في تعليقته على المقرّب: ((كان الأصل أن يوضع لكل مؤنث لفظ غير لفظ المذكر، كما قالوا: عير وأتان، وجدي وعناق، وحَمَل ورَخْل، وحصان وحجر إلى غير ذلك، لكنهم خافوا أن تكثر عليهم الألفاظ، ويطول عليهم الأمر، فاختصروا ذلك بأن أتوا بعلامة فرقوا بها بين المذكر والمؤنث، تارة في الصفة كضارب وضاربة، وتارة في الاسم كامرئ وامرأة، ومَرْءٍ ومرأة في الحقيقي، ثم إنهم تجاوزوا ذلك إلى أن جمعوا بين اللفظ والعلامة للتوكيد، وحرصًا على البيان، فقالوا: كبْش ونعجة، وبلد ومدينة))[٨]

---

(٧) ارتشاف الضرب من لسان العرب، لأبي حيان الأندلسي، تحقيق الدكتور مصطفي أحمد النماس، ط. النسر الذهبي، ط أولي ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م، ج١/٢٩٤

(٨) الأشباه والنظائر، لجلال الدين السيوطي، تحقيق طه عبد الرءوف سعد. ط. مكتبة الكليات الأزهرية ١٣٩٥هـ-١٩٧٥م جـ١/٣١

فهذه التاء الفارقة بين المذكر والمؤنث أخَذت بها اللغات السامية حين كثرت عليها المعاني مع قلةٍ في الألفاظ. والمعروف أن الألفاظ متناهية، في حين أن المعاني غير متناهية؛ ولهذا فقد جعلت اللغات السامية هذه التاء وسيلتها الأولى للتفريق بين المذكر والمؤنث.

أ) فحين يُسند الفعل إلى الاسم المؤنث في هذه اللغات السامية، يلزم أن تقترن به هذه التاء إن كان المؤنث حقيقيًا، أي ذاتَ حِر كما يقول الإمام ابن مالك:

وَتَاءُ تَأْنِيثٍ تَلِي الْمَاضِي إِذَا كَانَ لأُنْثَى، كَ "أَبَتْ هِنْدُ الأَذَى"

وَإِنَّمَا تَلْزَمُ فِعْلَ مُضْمَرِ مُتَّصِلٍ، أَوْ مُفْهِمٍ ذَاتِ حِرِ

قال شارحه: ((تلزم تاء التأنيث الساكنة الفعل الماضي في مَوْضِعَين: أحدهما: أن يُسْنَد الفعلُ إلى ضميرٍ مؤنثٍ متصل، ولا فرق في ذلك بين المؤنث الحقيقي والمجازى، فتقول: هند قامت، والشمس طلعت، ولا تقول: قامَ، ولا طَلَعَ. فإن كان الضمير متصلاً لم يُؤتَ بالتاء، نحو: هِنْدُ مَا قَامَ إلاّ هِيَ. والثاني: أن يكون الفاعل ظاهرًا حقيقي التأنيث، نحو قامت هند، وهو المراد بقوله: (أو مُفْهِمٍ ذَاتِ حِرِ). وأصل (حِرِ): حِرِحٌ، فحذفت اللام)).[٩]

ب/ وتأتي هذه التاء أيضًا مقترنة بالأَسماء المؤَنثة للتفريق بينها وبين الأسماء المذكرة، وذلك فيما إذا اتّحدتا في الصيغة:

- فابن للمذكر، وابنة للمؤنث. - ومسلم للمذكر، ومسلمة للمؤنث.
- وأخ للمذكر، وأخت للمؤنث. - وقانت للمذكر، وقانتة للمؤنث.

ومن ثم فإن هذه التاء تأتى فارقةً بين المذكر والمؤنث في كل اللغات السامية.

---

(٩) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق الشيخ محمد محي الدين عبد الحميد، ط. مطبعة السعادة بمصر (د. ت) ج٢/٨٨

أ) اللغة الأكاديَّة:

ففي اللغة الأكادية، يقال مثلاً:

- sartu (شارتو) =شَعَر، لأن الشعر مؤنث في الأكادية.
- baltu (بَلْتُو) =بَعْلة، أي زوجة.
- iristu (إرستو) = أرض ، والأرض مؤنثة في الأكادية.
- napistu (نابستو) = نفس، وهى مؤنثة في الأكادية.
- esemtu (إيسِمْتو)= عَظَمة.(١٠)

وحين نعود إلى اللغة الحبشية، نجدها هي الأخرى تَلْتَزِم هذه التاء، كما في نحو:

- (reset)= ميراث، لأن الميراث مؤنثة في الحبشة. ومثلها أيضًا:
- (habt)= هِبة، وهكذا.

وهناك وسيلة أخري للتأنيث جاءت بها اللغات السامية، والعربية منها على وَجْهِ الخصوص، للتفريق بين المذكر والمؤنث، هي الألف بشقيها: المقصور، والممدود. وقد انفردت العربية بهذه الألف بأصل وضعها للتأنيث دون سائر أخواتها الساميات.

صحيح أن هناك هاءً للتأنيث في العبرية، في نحو ל ד (يلِد)= وَلَد، و לדה (يلْدَاهْ)= بنت، و: מ ל כ (ملخ)= مَلِك، و מ ל כ ה (ملكاه)= ملكة، وصحيح أيضًا أن هناك ألفًا في الآرامية تأتي في آخر الكلمة للدلالة على التأنيث، في نحو: ק פ ד ה (قِپودَا)= قنفذة، و מ ד ש ח ה (مُوشْحَا)= عجلة ،و ע ק ר ב ה (عَقرْڤا)= عقربة، أي عقرب. فكل هذه الكلم وأشباهها مؤنثة بالألف، إلاَّ أن

(١٠) تاريخ اللغات السامية. لإسرائيل ولفنسون، ط. دار القلم، بيروت، لبنان ١٩٨٠م، ص ٤٩، م. ونصوص من اللغات السامية، للدكتور/ رمضان عبد التواب، ط. القاهرة ١٩٧٩ م. ص ٨، ١٥.

الألف فيها ليست ألفًا أصلية كأصالة الألف في حمراء وصحراء، وإنما هي منقلبة عن التاء؛ وذلك بسبب كثرة الاستعمال.(١١)

ولعل من الممكن، بعد هذا كلهُ، أن نضرب أمثلة للتأنيث بالتاء في اللغات السامية، شقائق اللغة العربية، في غير المواضع التي مّرت بنا.

ب) اللغة العبرية:

أما في اللغة العبرية، فتقترن التاء بالاسم المؤنث في صورة (هاء) في حالة الوقف، إلا أن هذه الهاء ترجع إلى أصلها وهو التاء في حالة الإضافة، فمن ذلك مثلا:

ל ד(يلذ)=وَلد، في مقابل ל ד ה (يلذاه) = بنت، غير أن هذه الهاء في (يلذاه) ترجع، في حالة الإضافة، إلى التاء، فتصبح ל ד ת מ ך ש (يلذث موشى)=بنت موسى، حيث تحولت المدَّة الطويلة المنتهية بالهاء، وهى حركة القامص في (يلذاه) إلى تاءٍ ،لكنها تُنطق في العبرية ثاء لأسباب سياقية تركيبية تتصل بحروف (بجد كفت:) ב ג ד כ פ ת.(١٢)

فهذه التاء التي أصبحت ألفًا في حالة الإطلاق، أي الوقف، هي قريبة من استعمالنا الدارج لتاء التأنيث التي تصير ألفًا ممدودة، في نحو: ((شَجَرَا كبيرا، والبنت أميَرا، ربطوا لها الحريرَا وسووا لها الضَّريرَا)). (١٣)

---

(١١) في قواعد الساميات، للدكتور رمضان عبد التواب، نشر مكتبة الخانجي بمصر ١٩٨١ م، ص ٣٧

(١٢) في قواعد الساميات ص ٣٧.

(١٣) وأصل الكلام: شجرة كبيرة، والبنت أميرة، ربطوا على يديها الحريرة كما يفعلون ذلك في الختان وفى الأعراس، والضريرة أي الذريرة هي: الصَّنْدَل المهروس جيدًا، المخلوط بالعطور، يُجعل على رأس العروس يوم زفافها، كما يُجعل على رؤوس البنات عند ختانهن، وربما جعلوها على رؤوس الأولاد عند الختان أيضًا، وقد تجعل على رؤوس بعض العرسان. والضريرة من العطور السودانية الخالصة.

وتمضى العبرية في التذكير والتأنيث على الوتيرة نفسها، ففيها:

ש נ ה (شاناه) = سنة، فإذا أضِيفت إلى كلمة أخرى ظهرت هذه التاء، وذلك في نحو: ש נ ת ר ח מ ה (شانث روحماه) سنة الرحمة، للسنة الوفيرة الخيرات. ومن هذا الباب أيضًا:

ק צ ה (قيصاه) = رَاوٍ، وجمعه ק צ ה (قيصث)= رواة.

ר ש ה (روشاه)= بداية، وجمعها: ת ש ך (روشيث)= بدايات.

ב ר ה (باراه)= بقرة، وتصبح في حالة الإضافة ב ר ת מ ש (بارث موشى) بقرة موسى، حيث تحولت الألف، بسبب الإضافة، إلي ثاء، وهكذا.[١٤]

جـ. اللغة السريانية:

أما في اللغة السريانية، فإن تاء التأنيث قد تحولت، في الأسماء غير المضافة، إلى ألف ممدودة في آخر الكلمة، تشبه تمامًا ألف التعريف المقابلة لِـ (أل) التعريف في العربية، وليس من فرقٍ بين ألف التأنيث وألف التعريف في السريانية إلا صلاحية تغيّر ألف التأنيث إلى ثاء في حالة الإضافة. فمن ذلك مثلاً:

- ܒܝܫ (بيش) = رديء، ومؤنثة ܒܝܫܬܐ (بيشَا) = رديئة.
- ܛܒ (طاڤ) = طيب، ومؤنثه ܛܒܬܐ (طوڤا) = طيبة.
- ܬܠܡܝܕ (تَلْمِيدْ) = تلميذ، ومؤنثه ܬܠܡܝܕܬܐ (تلمِيدَا) = تلميذة.
- ܫܦܝܪ (شَفِّير) = جميل، ومؤنثه ܫܦܝܪܬܐ (شفيرا) = جميلة، وهكذا.

وحين تُضاف هذه الأسماء المنتهية بالألف إلى غيرها من الأسماء، فإن هذه الألف الممدودة، المنقلبة عن التاء، ترجع مرة أخرى إلى أصلها، فتعود تاءً كما كانت

---

(١٤) في قواعد الساميات ١٣٢ – ١٤٠.

من قبل ؛ لكنها لأسباب سياقية متصلة بقواعد اللغة السريانية، تُنطق ثاءً، حيث لا ثاء أصلية في اللغة السريانية، وذلك في نحو:

- ܒܝܫ (بيش) = رديء، ومؤنثه ܒܝܫܬܐ (بيشَا). وحين تضاف إلى اسم آخر تصبح ܒܝܫܬ ܣܡܪ ܕ (بيشَتْ إيتَانِينْ) = رديئة الأُتُن ، أي الحُمُر.

- ܟܬܦܐ(كْثَافَا) = كتاب، وحين يضاف إلى اسم آخر يصبح ܟܬܦܬ ܡܘܫܐ (كْثَافَتْ موشى) = كتاب موسى.

- ܬܠܡܝܕܐ (تلميدا) = تلميذة، وحين تضاف إِلى اسم آخر تُصبح ܬܠܡܝܕܬ ܡܫܝܚܐ (تَلْمِيذَتْ مِشِّيحَا) = تلميذة المسيح.[١٥]

د/ اللغة الحبشية:

أما اللغة الحبشية، من بين اللغات السامية، فقد التزمت بالتاء في الأسماء المؤنثة التزامًا تامًا، ولم تدفعها الحاجة إلى تغييرها، أو إلى إِبدالها ألفًا كما رأينا ذلك في العبرية، وفى السريانية. فمن ذلك مثلاً:

- : እመት (emat) = إمَت، جارية.
- : ሐየወት (haywat) = حياة.
- : ረጠብት (rettebat) = رطوبة.
- : ገነት (gannet) = جنة.
- : ረጸየት (reggeyat) = رقية، سِحْر.(١٦)

---

(١٥) في قواعد الساميات ٤٢

(١٦) في قواعد الساميات ٣٧.

ونخلص من ذلك كله إلى أنَّ اللغتين: العبرية والسريانية تفرقان بين المذكر والمؤنث بالتاء إلاّ أن هذه التاء تتحول بكثرة الاستعمال إلى مجرد (هاء) في العبرية، كما هو الحال في العربية عند الوقوف عليها، في نحو شجرهْ، كبيرهْ، ظليلهْ. من ذلك مثلاُ: ש נ ה (شَانَاهْ)= سنة ،و ב ר ה (باراه)= بقرة ،و ש מ ל ה (شِمْلاهْ)= ثوب، إلا أن هذه الهاء، كما رأينا، تتحول إلى (ثاء) في حالة الإضافة؛ لأسباب سياقية تتعلق بطرق الصرف والتصريف في العبرية، من نحو: ברה(باراه)بقرة ،التي تصبح في حالة الإضافة ברת מ ך ש (بيرث موشى)= بقرة موسى. ونحو ש מ ל ה(شملاه) التي تصبح في حالة الإضافة ש מ ל ת ב ת ך ל ה (شملت بَتولا)= ثوب البتول، وهكذا.(١٧)

أما اللغة السريانية، ففيها أيضًا، كما رأينا، تاء التأنيث، لكنها تحولت بكثرة الاستعمال إلى مجرد ألف تلحق آخر الأسماء الموقوف عليها في نحو: ܟܝܢܦܐ (كينڤا)=جناح ،و ܫܦܝܪܬܐ (شفيرتا)=جميلة، وهكذا.(١٨)

هـ) اللغة العربية:

أما اللغة العربية، فقد عالجت قضية التأنيث بأربع طرق، هي:

الأولى: أن يكون في الاسم المؤنث علامة تميزه عن المذكر، كالتاء في قولك: خديجة، وفاطمة، وأمامة، والألف المقصورة في نحو: ليلى، وسعدي، وحُبَّى، والألف الممدودة في نحو: عفراء، ولمياء، وظمياء. فالتاء، والألف المقصورة هي علامات فارقة بين المذكر والمؤنث.

---

(١٧) في قواعد الساميات ١٣٣.

(١٨) في قواعد الساميات ص١٣٦.

الثانية: أن يكون الاسم مُسْتغْنِيًا عن علامة التأنيث؛ وذلك لقيام معنى التأنيث فيه، كقولك: زينب، ونوار، وهند، ودعد، وبتول. فهذه الأسماء وأمثالها معلوم فيها التأنيث بأصل وضعها، ولا حاجة لها لعلامة تميزها عن المذكر؛ وذلك لِشُيُوعها، ولِشُهرتها بين المتكلمين بالعربية حتى صارت عندهم كالمعلوم بالضرورة.

الثالثة: أن يكون الاسم المذكر مخالفًا لفظه لفظ المؤنث، بمعنى أن العرب صاغت للمذكر اسمًا. وللمؤنث اسمًا آخر مُخالِفا له، وذلك نحو: حمار وأتان، وجدي وعَنَاق، وحَمَل ورَخْل، ورجل وامرأة، ورجال ونساء ونحوها. فهذه الأسماء لا تحتاج إلى العلامات الفارقة بين المذكر والمؤنث.

غير أن العرب تزيد التاء أحيانًا في صيغ المؤنث استيثاقًا، فقد قالت: شيخ وعجوز، وربما قالت: شيخة وعجوزة للاستيثاق.[١٩] وهذه التاء قليلة في الفصيح من كلام العرب. ذلك أن التاء في عجوزة كالتاء في زوجة، في قول ذي الرُّمّة:

أذو زوجةٍ بالمِصّر أم ذو خُصُومةٍ أَرَاكَ لها اليومَ بِالمِصْرِ ثَاوِيَا

ذلك أن العربية القديمة لا تعرف تأنيث (زوج)، وعجوز، وعروس ونحوها بالتاء، وإنما جاء فيها: هذا زوجٌ، وهذه زوجٌ، ورجلٌ عروسٌ وامرأة عروس؛ ولذلك فإن قولهم: (زوجة) وعجوزة، وعروسة ونحوها، هو من لغة المولّدين، أو ليست هي باللغة العالية. قال ابن منظور: ((أما الزوجُ، فأهل الحجاز يضعونه للمؤنث والمذكر وضعًا واحدًا، تقول المرأة: هذا زوجي، ويقول الرجل: هذه زوجي. . . قال

(١٩) المذكر والمؤنث لابن الأنباري ٥١/١.

تعالى: ﴿وَإِنْ أَرَدتُّمُ ٱسْتِبْدَالَ زَوْجٍ مَّكَانَ زَوْجٍ وَءَاتَيْتُمْ إِحْدَىٰهُنَّ قِنطَارًا فَلَا تَأْخُذُوا۟ مِنْهُ شَيْـًٔا ۚ أَتَأْخُذُونَهُۥ بُهْتَٰنًا وَإِثْمًا مُّبِينًا﴾ [سورة النساء الآية ٢٠].[٢٠]

أما زوجة، فيقال: أول ما وردت في شعر ذي الرمة، وهو من طبقة الإسلاميين الذين لا يعتد أصحاب التنقية اللغوية، كأبي عمرو بن العلاء، والأصمعي، بلغتهم، ويرونها محدثة. وقد حكوا عن أبى عمرو بن العلاء قوله: ((لقد كَثُر هذا المحدث وحسن حتى لقد هممت بروايته)). وكان الأصمعي يخطّئ ذا الرمة في شعره، ويقول: ((ذو الرمة جَرْمُقَاني طالما أكل المالح في حوانيت البقّالين)). يريد أنه ترك البادية، ودخل المدن، فأكل الحلوى والمطعومات، ومن ثمَّ طَرِىَ جِلده، وفَسَد لسَانُهُ.[٢١]

وجعل العلماء من هذا الباب أيضًا قول عبد يغوث الحارثى:

وَتَضْحَكُ مِنِّي شَيْخَةٌ عَبْشَمِيَّةٌ كَأَنْ لَمْ تَرَىْ قَبْلِي أَسِيْرًا يَمَانِيًا

فزوجة، وشيخة، وعروسة ونحوها إنما زيدت فيهن التاء للاستيثاق، لكنها ليست باللغة العالية.[٢٢]

الرابعة: أن يكون الاسم الذي فيه علامة التأنيث واقعًا على المذكر والمؤنث معًا، كنعامة، للذكر والأنثى، وبقرة للذكر والأنثى، وجرادة للذكر والأنثى، وسمكة للذكر والأنثى، ونملة، ونحلة، وذبابة ونحوها.

والأصل في هذا الباب أن كلمات مثل: جرادة، ونعامة، بقرة، وسمكة ونحوها هي من باب اسم الجنس الإفرادي، المقابل لاسم الجنس الجمعي. فاسم الجنس

---

(٢٠) لسان العرب، لمحمد بن مكرم بن منظور الإفريقي، ت. ٧١١هـ، ط المطبعة الأميرية ببولاق سنة ١٣٠٨ هـ، ١٨٩١ م جـ ١١٦/٣.

(٢١) الشعر والشعراء لابن قتيبة، تحقيق أحمد محمد شاكر، ط. دار المعارف بمصر ١٩٥٨م ، ٦٣/١.

(٢٢) الموشح في مآخذ العلماء على الشعراء، للمرزباني تحقيق علي محمد البجاوي، ط. القاهرة ١٩٦٥، ص ١٨٠، و(الجرامِقَة: قومٌ بالموصل، أصلهم من العجم). لسان العرب ٣١٨/٣.

الإفرادي يُفَرَّق بين مفرده وجمعه بالتاء، فيقال: شجرٌ للجمع، وشجرة للمفرد، ومثل ذلك: بقر وبقرة، وثمر وثمرة، ونعام ونعامة، ونخلٌ ونخلة.

وأما اسم الجنس الجمعي فيفرق بينه وبين واحده بالإضافة، فيقال: عربٌ للجمع، وواحده عربّي، وروم للجمع، وواحده روميّ، وسودان وسوداني، وترك وتركي، وحبش وحبشي.(٢٣)

وقد لخص لنا هذا الباب العلاّمة ابن مالك، فيما نقله عنه الأشموني، بقوله: ((الأصل في لحاق التاء الأسماء إنما هو تمييز المؤنث من المذكر، وأكثر ما يكون ذلك في الصفات، نحو: مسلم ومسلمة، وظريف وظريفة، وهو في الأسماء قليل نحو: رجلٌ ورجلة، وامرؤ وامرأة، وإنسانٌ وإنسانة، وغلام وغلامة، وفتًى وفتاة.

- وتكثر زيادة التاء لتمييز الواحد من الجنس في المخلوقات، نحو: تمر وتمرة، ونخل ونخلة، وشجر وشجرة.

- وقد تُزاد التاء لتمييز الجنس من الواحد، نحو: جبأة (ضرب من الكمأة أحمر) وَجبْء، وكمأة وكَمْء.

- وتُزَادُ لتمييز الواحد من الجنس في المصنوعات، نحو: جّر وجرَّة، ولبن ولبَنَة، وقلنْسُوّ وقلنْسُوَّة، وسفين وسفينة.

- وقد يُجاء بها للمبالغة، كراوية لكثير الرواية، ولتأكيد المبالغة كعلامة، ونَسَّابَة.

---

(٢٣) المذكر والمؤنث، لابن الأنباري ٥٢/١ ـ ٥٦ و شرح المفصل لابن يعيش، ط. المطبعة المنيرية (د. ت) ١٩/١، ٧١/٥.

- وقد تجيء مُعَاقِبَة لياء (مفاعيل) كزنادقة، وجحاجحة (سادة)، فالياء والهاء مُتعَاقِبَتان.

- وقد يجَاء بها دَالة على النّسب كقولهم: أشعثي وأشاعثة، وأزرقي وأزارقة، ومهلبي ومهالبة.

- وقد يجاء بها دالة على تعريب الأسماء المعجمة، نحو كيلجة وكيالجة، وموزج وموازجة.

- وقد تكون لمجرد تكثير حروف الكلمة كما في نحو: قرية، وبلدة، وغرفة، وسقاية.

- وقد تجيء عوضًا عن فاء، نحو عِدَة، أو من عين نحو (إقامة)، أو من لامٍ نحو (سنة).

- وقد عوّضت من مَدَّةِ (تفعيل)، نحو: تزكية، وتنمية، وتروية.

- وقد تكون التاء لازمة فيما يشترك فيه المذكر والمؤنث، كربعة للمعتدل القامة من الرجال والنساء.

- وقد تلازم التاء ما يخص المذكر، كرجلٍ بُهمة، وهو الشجاع.

- وقد يجيء في لفظ مخصوص بالمؤنث لتأكيد تأنيثه، كنعجة، وناقة. ومنه: حجارة، وصقورة، وخثولة، وعمومة، فإنها لتأكيد التأنيث اللاحق للجمع.(٢٤)

(٢٤) شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، ط. دار إحياء الكتب العربية بالقاهرة، (د. ت) جـ ١٨٢/٤ - ١٨٣، والأشباه والنظائر للسيوطي ١١٨/٢ - ١١٩.

وما قدمناه من تعدد مواقع تاء التأنيث في العربية، هو الذي جعل المستشرق برجشتراسر يشتكى من صعوبة التفريق بين المذكر والمؤنث في العربية بقوله: ((والتأنيث والتذكير من أغمض أبواب النحو، ومسائلهما عديدة مشكلة، ولم يوفق المستشرقون إلى حلها حلا حازمًا مع صرف الجهد الشديد في ذلك. . . وأما تاء التأنيث بالأخصّ، فهو كثير الاضطراب والتخالف)).(٢٥)

ويبدو أن الذي أزعج المستشرق برجشتراسر هو أن هناك أسماء في العربية تقع على المذكر والمؤنث، ولا علامة للتأنيث فيها، وإنما يُعرف ذلك بالسياق، وهو من أسرار اللغة العربية، وذلك نحو: (عقرب) التي أطلقتها العرب على الذكر والأنثى، إذ لم تعرف العربية (عقربة) وإنما عرفتها اللغات السامية الأخرى، كالآرامية التي فيها (عقرڤا)= عقربة. وقالت العرب: ضبع للذكر والأنثى، ومثلها (أفعى) يقع على الذكر والأنثى، والبرذون، والأيل، والبعير، ومثلها: إنسان، يقع على الذكر والأنثى، وأما (إنسانة) للمؤنث، فإن العرب لا تعرفها، وإنما هي من لغة المولدين. قال ابن منظور: ((ويقال للمرأة أيضًا: إنسان، ولا يقال: إنسانة والعامة تقوله. . . والإنسان أيضًا: إنسان العين، وهو المثال الذي يُرى في السواد)).(٢٦)

ويلزمنا - بعد هذا كله - أن نعود إلى قضيتنا الأساس: قضية (تذكير المؤنث) في الصحف والدواوين السودانية، فنعرض لها في ضوء أبواب النحو العربي، ونُقَسِّم تلك العبارات الخلاسيةgrossbreaded verses التي لا هي بالعربية الفصيحة، ولا هي بالأعجمية المستغلقة، وفق أبواب النحو العربي، إلى قسمين:

أ) أخبار جامدة لمبتدآت. ب) وأخبار مشتقة لمبتدآت.

---

(٢٥) التطور النحوي للغة العربية، لبرجشتراسر، مراجعة الدكتور رمضان عبد التواب، ط. مكتبة الخانجي بمصر، ودار الرفاعي بالسعودية ١٤٠٢هـ، ١٩٨٢م، ١٣- ١٤.

(٢٦) لسان العرب لابن منظور ١٣/٦.

أ) فمن الأخبار الجامدة المفردة لمبتدآت، قولهم:

١ - مولانا ابتسام. ٤ - وفاطمة وزير التنمية الاجتماعية.

٢ - ودكتور سلمى. ٥ - وسعاد رئيس الدائرة القانونية.

٣ - وهدى أخصائي الأطفال. ٦ - وسلمى أمين عام اتحاد المرأة.

فهذه العبارات ونحوها، يمكننا وضعها نحويًّا في باب المبتدأ والخبر على أحسن الأوجه. ذلك أن الأسماء الأولى منها: مولانا، ودكتور، ووزير الخ هي مبتدآت، وما جاء بعدها يمكن حملها على الأخبار. والخبر، كما يقول ابن مالك:

... **الْجُزْءُ الْمُتِمُّ الفَائِدَةْ كَاللهُ بَرٌّ وَالأَيَادِي شَاهِدَةْ**

وقد ذهب جمهور النحاة إلى وجوب المطابقة بين المبتدأ والخبر إفرادًا، وتثنية، وجمعًا، وتذكيرًا، وتأنيثًا بمعنى إن كان المبتدأ مثنى، فلابد للخبر من أن يكون حَاوِيًّا ضميرَ المثنى، نحو: الولدان يكتبان الدرس، والبنتان ناجحتان، وإن كان جمعًا كذلك، ومثل ذلك إن كان مذكرًا، أو مؤنثًا، نحو: محمد ناجح، وبثينة ناجحة، وهكذا. وهذا هو معنى قول ابن مالك:

وَالْمُفْرَدُ الْجَامِدُ فَارِغٌ وَإِنْ يُشْتَقَّ فَهْوَ ذُو ضَمِيرٍ مُسْتَكِنْ

أي إن كان الخبر المفرد اسمًا جامدًا، فلا يشترط فيه تحمّل ضمير يعود للمبتدأ، فنقول: زيدٌ أسدٌ، وخالد ثعلب، وبكرٌ أبوك، فأسد، وثعلب، وأبوك أسماء جامدة، لا يُشترط فيها أن تحتوى على ضمير يعود للمبتدأ، قال في أوضح المسالك في الخبر المفرد: ((والمفرد إما جامد، فلا يتحمل ضمير المبتدأ، نحو: هذا زيدٌ، إلاّ إن أُوِّلَ بالمشتق، نحو: زيد أسد، إذا أُريد به شجاع)).[٢٧]

---

(٢٧) أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، لجمال الدين بن مالك ت٧٦١هـ، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، ط. المكتبة العصرية، بيروت (د. ت) ج١/١٩٤.

ب) وأما الأخبار التي تدخل في باب المشتقات، فكقولهم:

١ - سلوى المحامى وموثق العقود.

٢ - وعنايات الموجه الأول للغة الإنجليزية.

٣ - ورائد شرطة سعدية.

٤ - وعزيزة أمين عام اتحاد المرأة بالولاية.

ودكتور سلمى، ونحو ذلك.

فهذه الأمثلة ونحوها يمكننا حملها على الأخبار المشتقة لمبتدآت هي: سلوى، وعنايات، وسعدية، وعزيزة، وسلمى الخ، ومادامت هذه الأخبار مشتقة، فإنه يشترط فيها أن تحتوى على ضمير يعود للمبتدأ. قال ابن مالك: ((وأما (الخبر) المشتق فيتحمل ضميره، نحو: زيد قائم، إلاّ إنْ رفع الظاهر، نحو: زيد قائم أبواه. ويبرز الضمير المتحمل إذا جرى الوصف على غير من هو له، سواء ألبْس، نحو: غلام زيد ضاربه هو، إذا كانت الهاء للغلام، أم لم يُلبس، نحو غلام هند ضاربته هي))[٢٨] ؛ ولهذا كله يجب أن يقال، فيما عرضنا له آنفًا من قضية تذكير المؤنث.

سلمى محامية وليست محامٍ، وموثقة العقود، وليستْ موثق العقود كما هو شائع بين المحامين، إذ يجب أن تحتوى الصفة المشتقة على ضمير يعود إلى سلمى، كأن يقال مثلاً: سلمى حامت أو تحامى عن فلان في القضية الفلانية، وهى وثقت أو توثق العقود.

وعنايات الموجهة الأولى للغة الإنجليزية، لا (الموجه الأول)، بمعنى أنها توجه الأساتذة في اللغة الإنجليزية. ومثل ذلك يمكن أن يقال في سعدية رائدة شرطة، لا (رائد شرطة)، وعزيزة أمينة اتحاد المرأة، لا(أمين عام اتحاد المرأة) كما هو شائع.

---

(٢٨) أوضح المسالك ١/١٩٥.

ويلزم أن يقال كذلك: دكتورة سلمى، لا (دكتور سلمى)، وذلك لأن سلمى طبيبة، أي متطبّبة، بمعنى طبَّبَتْ أو تطبّبُ، أي تعالج المرضى.

وإن كانت الدكتوراه درجة علمية، فيلزم أن يقال فيها أيضًا: دكتورة سلمى، أو سلمى دكتورة، بمعنى أن سلمى حازت، أو حصلت على درجة الدكتوراه، إذ لا يجوز أن يقال: سلمى حازَ، أو حصلَ على درجة الدكتوراه؛ وذلك لأن الضمير العائد على الاسم المتقدم واجب فيه المطابقة. قال ابن الأنباري في لحاق التاء بالأسماء المؤنثة التي جاءت على (فعيل): ((وربما ادخلوا الهاء وأضافوا، فقالوا: فلانة أميرة بني فلان، ووكيلة بني فلان، ووصية بني فلان. أنشدنا أبو العباس عن سلمة عن الفراء لعبد الله بن هَمّام السَّلُولِيِّ:

ولَوْ جاءُوا بِبَرَّةَ أَو بِهِنْدٍ لَبَايَعْنَا أَمِيرَةَ مُؤْمِنِينَا

وكذلك يقولون: فلانة كفيلة بني فلان، فيدخلون الهاء لأن الكفالة تكون في الرجال والنساء. وكان السجستانى يُسَوّى بين كفيل وأمير، وهذا غلط منه؛ لأنّ الإمارة لا تكاد تكون في النساء، والكفالة تكون في الرجال والنساء، وقال أبو زيد الأنصاري سمعت العرب تقول: وكيلات، فهذا يدل على وكيلة.[٢٩]

وإذا كانت هذه هي أحوال الاسم المؤنث في العربية، فمن أين جاءتنا هذه اللغة الخلاسية في نحو قولهم:

- بثينة المحامى وموثق العقود.
- وسمية أمين عام اتحاد المرأة، أو نائب أمين عام اتحاد المرأة.
- وعلوية المستشار القانوني بالشركة.
- وبلقيس مدقق حسابات الشركة، ونحوه؟

---

(٢٩) المذكر والمؤنث لابن الأنبارى ١/١٤٣-١٤٤.

نعم، لقد أشرنا من قبل إلي أن شُبهة إسقاط علامة التأنيث من الأسماء المؤنثة، جاءت إلينا من قِبَل قراء الإنجليزية في السودان، إذ كانت لغة التدريس بالجامعات المدنية في السودان، إلي وقت قريب، هي اللغة الإنجليزية، ومن ثمّ تشبَّعَ القومُ بها وبثقافتها، مما جعلهم يذهبون إلي قياس ضوابط اللغة العربية وقواعدها، دون أن يشعروا بذلك، بضوابط وقواعد اللغة الإنجليزية، وهما، من حيث علم اللغة، من أسرتين مختلفتين، ومن هنا جاء هذا الاضطراب المخلّ بأساليب العربية على النحو الذي عَرَضْنَا له آنفًا.

واللغة الانجليزية نفسها، كما يبدو لنا من مراجعتنا أصولها القديمة، كانت تفرق إلى حدٍّ ما، بين المذكر والمؤنث فيما يعرف عندها بالأسماء المحايدة Neutral names، لكنها ما لبثت أن تطورت فتخلت عنه، ذلك أننا نجد في الإنجليزية القديمة: إنجليزية القرن السادس عشر، كلمات من نحو Doctor للمذكر، في مقابل Doctoress للمؤنث.

والدكتور، في أصل معناه، هو المعلم، أو الأستاذ في المعاهد اللاهوتية القديمة، أو هو معلم اللاهوت في الكنيسة، ثم ما لبث أن تطورت دلالته، فصار يُطلق في كثير من الأحيان، على حاملي الدرجات المهنية والعلمية الرفيعة. غير أن الناس بدأوا، في الآونة الأخيرة، يطلقونها على غير المهن ذات الجهد الفكري، فقد أطلقوها على المغنين، والرياضيين، والممثلين، والذوَّاقين (ذوَّاقِي الأطعمة بالفنادق العالمية)، ومُصَفِفِي شعور النساء (المشَّاطين)، ومصمّمِي أزياء النساء (الطرزية)، وعلى غير هؤلاء من أرباب المهن التي لا علاقة لها بالجهد العقلي. ولم يبق من أصحاب المهن والحرف الذين لم يبتسم لهم الحظ لنيل درجة الدكتوراه في مجال تخصصاتهم سوى

الجزارين، والخبَّازين، والحدّادين، والحوذيّة، وغيرهم من أرباب المهن الشعبية اللصيقة بحياة عامة الناس.

ومن هذا الباب أيضًا – باب تأنيث الوظائف والألقاب في الإنجليزية القديمة prince بمعنى أمير، للمذكر، في مقابل princess بمعنى أميرة للمؤنث. ومثل ذلك أيضًا: Mr. بمعنى (سيد) للمذكر، في مقابل Mrs. بمعنى (سيدة) للمؤنث، وهكذا.

ولعل من المفيد، بعد هذا كله؛ أن نقف على حقيقة هذا التأنيث في انجليزية القرن السادس عشر، حسبما جاء في معجم أكسفورد التاريخي:[٣٠]

وقد جاء في هذا المعجم، على سبيل المثال، كلمات مثل:

(Soliciter (1551

a soliciter: one who preparely qualified and formarly admitted to practise as a law agent in any court of equity.

One who solicits or begs favours, pleader, intercessor, hence soliciteress. soliciterex: a female of soliciter.[٣١]

(Doctor (1549):

Generally: one who inculcate learning opinions, and one who skilled in and therefore competent to teach.

(Doctoress: a female doctor. (now only when sex is emphasized).[٣٢]

Inspector:

---

(٣٠) The oxford English dictionary on historical principles prepared by William little, Edited by clearendon press, oxford prin. 1975-1977.

(٣١) oxford Eng. dict. voll. 2, p2045.

(٣٢) oxford Eng. dict. voll. 1, p546.

.or into ، One who inspects or looks carefully at

.Inspectoress: a female of inspector [٣٣]

: Leader

Leader: one who leads the member of the government who has the official initiative، in the proceeding of the house، hence. .

.Leaderess: a female of leader [٣٤]

وما قدمناه من أمثلة من الإنجليزية القديمة، في معجم أكسفورد التاريخي، يوضح بجلاء أن اللغة الإنجليزية نفسها كانت، في عصورها القديمة، تفرّق بين المذكر والمؤنث، بأداةٍ هي (ess)، لكنها ما لبثت أن تطورت في الأربعة القرون الأخيرة، فتخلت عن ذلك، ومن ثم أصبح المذكر والمؤنث، فيما يتصل بالحِرَفِ والمهن ونحوهما، سواءً في نظرها، ومن هنا جاء التَّوهُّم، فيما يبدو، إلى قراء الإنجليزية عندنا في السودان حين قاسوا أساليب العربية بأساليب الإنجليزية، وهما كما ذكرنا من أسرتين لغويتين مختلفتين، فنشأ في أذهانهم هذا الخطأ الناشئ مما يعرف في علم اللغة بالقياس الخاطئwrong measurement، فأدى ذلك إلى خلطٍ في المعايير عندهم، ومن ثم تراهم يذكرون المؤنث، فيقولون:

- هدى محاضر في علم النبات، ودكتور فاطمة، أخصائي (اختصاصي) أمراض النساء والتوليد.

- والأستاذ الدكتور (بروفسور) عنايات، ونحو ذلك.

- وهذا كله، كما ترى، خبط عشواء، لا سبيل إلى قبوله في العربية. ذلك أن الإنجليزية التي اعتمدها القوم أساسًا لقياس العربية عليها كما رأينا، قد تخلت في

---

(٣٣) oxford Eng. dict. voll. 1 ، p1016.

(٣٤) oxford Eng. dict. voll. 1 ، p1119.

مراحل تطورها الأخيرة عن التفريق بين المذكر والمؤنث، في حين أن العربية لغة القرآن الكريم قد التزمت بذلك كله التزامًا صارمًا؛ ولهذا ينبغي أن يقال في الأمثلة المتقدمة ونحوها:

- دكتورة فاطمة، اختصاصية أمراض النساء والتوليد، لا أخصائي كما هو شائع.
- وسمية الأمينة العامة لاتحاد المرأة، لا الأمين العام كما أشاعها بعضهم.
- وعلوية المستشارة القانونية، لا المستشار القانوني.
- وبثينة المحامية وموثقة العقود، لا المحامى، ولا موثق العقود.
- وآمنة وزيرة الشؤون الاجتماعية، وليست وزيرًا للشؤون الاجتماعية، وهكذا.

ولعل من المفيد أن نسوق هنا بعض الأمثلة التي تُظهر لنا بجلاء تخلى اللغة الإنجليزية عن التفريق بين المذكر والمؤنث، لا في الأسماء الجامدة، ولا في النعوت وحسب، وإنما في الموصولات clauses أيضًا. فإذا كانت العربية تفرق بين اسم الموصول المذكر والآخر المؤنث بكلمتي (الذي) و(التي) في حالة الإفراد، فإنهما في الإنجليزية اليوم شيء واحد ولا فرق. مثال ذلك قولهم:

١\ The boy who came to the school early today was Ahmad.

٢\ The girl who came to the school early today was Amna.

فلو ترجمنا هاتين الجملتين إلى العربية ترجمة حرفية لقلنا:

الولد الذي جاء إلى المدرسة مبكرًا اليوم أحمد.

والبنت الذي جاء إلى المدرسة مبكرًا اليوم آمنة.

Ahmed is a teacher - Maha is a teacher

مثال آخر:

وترجمتهما الحرفية إلى العربية هي: أحمد مدرس، ومها مدرس، وليس من فرق بينهما كما ترى.

ويبدو أنه من هذا السلوك الخلاسى للغة الإنجليزية، أخذ بعض كتابنا السودانيين يرددون مقولة مفادها ((أن الوظائف لا تؤنث)). فهذه المقولة إن صحّ قبولها في ضوء قواعد اللغة الإنجليزية، فيما يسمى بالأسماء المحايدة Neutral names، فإنها لا تصح في اللغة العربية، ذلك أن الإنجليزية تجعل الأسماء أنواعًا ثلاثة، هي:

مذكر male

مؤنث female

ومحايد Neutral

ومن ثم فإن الوظائف في الإنجليزية، كما يرونها، تدخل في باب (الأسماء المحايدة)، ومن هنا جاء التوهّم لدى قراء الإنجليزية في السودان، من وصفهم المرأة الموظفة، أو صاحبة المهنة بأوصاف الرجال، وإلباسهم إياها أثواب الذكورة، وهى منها براء.

والواقع أن الوظيفة، من حيث هي وظيفة، لا تقف شاخصة وحدها، أو أن تكون معلقة في الهواء كما يقولون، إنما لا بدّ لها من شخص يحتلها، أو يتصف بها؛ وذلك لأنها ذات وضع معنوي، أي اعتباري، لكن الموظف الذي يشغل هذه الوظيفة إما أن يكون رجلا أو امرأة، ولا ثالث لهما (محايد) في نظر اللغة العربية، فإنْ شغلها رجل، فلا بد من أن يُنعت بنعوت الرجال، أي يوصف بأوصاف الرجال، فيقال مثلاً: دكتور محمد أحمد، ومولانا محمد أحمد، ومحمد أحمد المحامى وموثق العقود، ومحمد أحمد المستشار القانوني للشركة. . . الخ

وأما إن شغلت هذه الوظيفة امرأة، فلا بدَّ أيضًا من أن ننعتها بنعوت الإناث، إذ لا يجوز في العربية خلط المعايير؛ ولذلك يجب أن يقال: سعاد المحامية وموثقة العقود، ودكتورة سمية لا (دكتور)، ومولاتنا ابتسام لا (مولانا) كما هو شائع، تمامًا كما يقال: إجلال القاضية، ورقية مفتشة الحسابات، وهكذا في باقي الوظائف، من نحو:

رائدة شرطة نوال.

ومقدمة شرطة سجون أم كلثوم.

وعقيدة شرطة جمارك أم بشائر، ونحو ذلك من المستحدثات التي ركب الناس فيها شطط تقليد الغرب، حتى إنهم لو دخلوا جحر ضَبٍّ خرب لدخلوه معهم.

وفى معنى (مولانا ابتسام) حسبما هو شائع في الصحف والدواوين، يقول الزبيدى: في تاج العروس: ((المولى: المالك، من وَلِيَهُ ولاية: إذا ملكه، ويُطلق على العبد مولى، والأنثى بالهاء – أي مولاة)).(٣٥)

وتأسيسًا على هذا النص فإنه لا سبيل إلى قبول قولهم: (مولانا ابتسام) ونحوه، وإنما الوجهُ أن يقال: مولاتنا ابتسام، على فرض صحة ولاية المرأة في الشريعة الإسلامية كما سبق أنْ بيَّنا.

ويجدر بنا أن نشير بآخره إلى قاعدة العربية في تذكير النعوت وفى تأنيثها، وهى أن الصفة أي النعت المشتق، يعدّ متصرفًا أي كالفعل تمامًا، يحتوى على ضمير يعود إلى الموصوف. فمن ذلك مثلا قولهم:

---

(٣٥) تاج العروس من جواهر القاموس، للسيد محمد مرتضى الزبيدي ت ١٢٠٥هـ، ط. المطبعة الأميرية ببولاق، القاهرة ١٣٠٦هـ ج ٣٩٩/١٠.

محمد شجاع، فشجاع مثل: شَجُعَ، يحتوى على ضمير يعود إلى محمد، والأمر نفسه ينطبق على الموصوف المؤنث، فلو قلنا: آمنة محامية، فإن محامية مثل حامت أو تحامى، محتوية على ضمير يعود إلى آمنة.

وبمعنى آخر فإن النعت (المشتقّ) يحتوى على ضمير يعود إلى المنعوت؛ ولهذا فلو عرضنا لقولهم: (سمية المحامى، وآمنة موثق العقود)، فما نوع الضمير الذي يعود إلى أيّ منهما؟

ونخلص من ذلك كله إلى أن هذا الخطأ في التذكير والتأنيث الذي اتسمت به الصحف والدواوين السودانية، إنما أشاعَهُ بين الناس قراء الإنجليزية في السودان الذين توهموا أن سلوك العربية، في التذكير والتأنيث، يلزم أن يكون مثل سلوك اللغة الإنجليزية بجَعْلِ الحِرَف والوظائف والمِهن ونحوها في باب (الأسماء المحايدة)، في حين أن العربية لا تعرف هذا الاسم المحايد، فالأسماء فيها إما مذكرة أو مؤنثة ليس غير.

ولعل من المفيد أن نختم هذا البحث بما وقفنا عليه، في هذا الخصوص، من قرارات للمجمع اللغوي بالقاهرة، في دورة انعقاده رقم ٤٤ج/٧، بتاريخ ١٩٨٧/٣/٢١م، الذي ينص صراحة على الآتي: ((عدم جواز وَصْفِ المرأة بدون علامة التأنيث في ألقاب المناصب والأعمال. . . . .

((لا يجوز في ألقاب المناصب والأعمال - اسمًا كان أو صفة - أن يوصف المؤنث بالتذكير، فلا يقال: فلانة أستاذ، أو عضو، أو رئيس، أو مدير)).[٣٦]

(٣٦) مجمع اللغة العربية بالقاهرة (مجموع القرارات العلمية في خمسين عامًا ١٩٣٤-١٩٨٤م، قرار رقم ١٠٤، ص١٢٨)

The analysis of the around language errors: Describing a woman as a man (Sudan as specimen)

Dr. Ibrahim A. Ishaq
College of Arabic Language
Umm Derman University, Sudan

Abstract. We can normally see nowadays, in Sudanese writings such as newspapers, magazines and governmental documents, describing a woman exactly as a man. Hence ،we can see these writings saying such as:

a- Sumaya is a lawyer and solicitor.

b- Ahmed is a lawyer and solicitor.

As it is mentioned above, Sumaya is in equal footing with Ahmed without any difference between the tow of them.

This order induced the English language readers in the Sudan to apply measurements of English language grammar and styles to Arabic language rules and styles.

But, as we know that, these two languages came from tow different families, and so they give spontaneously quite different prescribe.

The English language, as well known, came from Indo_ European family, whereas Arabic language came from Semitic family.

In general, the English language grammatically, divides the name into three kinds: male, female and neutral, while Arabic language would never determine, in its styles, the neutral name.

The Arabic language, at any rate, confirmed to differentiate, in its styles, between male and female, hence, grammatically we should have to say:

a- Ahmad is a lawyer and solicitor.

b- Sumaya is a lawyeress and soliciteress.

مجلة العلوم العربية والإنسانية
جامعة القصيم، المجلد (٧)، العدد (١)، ص ص ٢٦٥-٣٠٣، (محرم ١٤٣٥هـ/ نوفمبر ٢٠١٣)

العنف لدى بعض الشخصيات النسائية في التاريخ الإسلامي (١٧٠-٦٥٥هـ)

د. عذاري بنت إبراهيم عبد العزيز الشعيبي
جامعة الملك فيصل بالإحساء، كلية الآداب، قسم التاريخ
ص. ب. ٧٥٥ الرمز البريدي ٣١٩٨٢
البريد الالكتروني : atshaibi@kfu.edu.sa

ملخص البحث. يهدف هذا البحث إلى دراسة موجزة لسير أربع شخصيات نسائية مشهورة في التاريخ الإسلامي عبر فترات زمنية مختلفة، ركزت معظم الكتب التاريخية على أدوارهن السياسية ومواقفهن البطولية، متغافلين عن بعض المواقف السلبية العنيفة في حياتهن، وتأثير تلك المواقف على مسار الأحداث التاريخية في عصرهن، والأسباب المؤدية لذلك العنف، وهو ما سنحاول إبراز في هذا البحث.

ونتيجة لذلك فقد قسمت الباحثة البحث إلى خمسة أجزاء استطاعت من خلالها أن تصل إلى الكشف عن حياة تلك النسوة وأهم مواقفهن السياسية المؤثرة، و دورهن السياسي والذي أدى في أوقات كثيرة إلى تغيير مجريات بعض الأمور السياسية في الدولة ، إضافة إلى مجموعة من النتائج الاجتماعية والسياسية.

وقد عرضت هذه الدراسة في عدة محاور جاءت كالآتي: مكانة المرأة المسلمة ودورها السياسي، العنف عند المرأة، الشخصيات النسائية الأربع مرتبات حسب تاريخ وفاتهن، أبرز العوامل المشتركة بين تلك النسوة ، وختمت الدراسة بخلاصة بينت فيها أهم نتائج البحث التي توصلت إليها.

مقدمة

المرأة نصف المجتمع مقولة تتردد كثيرا، وهي تعبر في مكنونها عن أهمية دور المرأة في مجالات الحياة المختلفة، فللمرأة دور بارز عبر الحضارات المختلفة وعلى مختلف العصور ولكن من الملاحظ أن هذا الدور يمر بحالات متقلبة، فنجده يبرز في أوقات ويتضاءل في أوقات أخرى.

ولقد ظهر الدور التاريخي للمرأة المسلمة منذ عهد النبي صلى الله عليه وسلم، فهي وإن لم تكن سبباً مباشراً في صناعة القرار السياسي، إلا أنها أثرت بشكل واضح وكبير وغير مباشر في صناعة القرار ومسيرة الأحداث السياسية التاريخية خاصة إذ كانت ذات صلة قريبة من الخليفة أو السلطان. فكان لها دور كبير في تحريك الأحداث التاريخية، سواء كانت تلك الأحداث سلبية أو إيجابية فدور المرأة يبرز فيها بوضوح.

والمطلع على السير الشخصية التاريخية يجد أن العديد منها يركز على الجوانب الإيجابية والبطولية للشخصية محاولاً الابتعاد أو التخفيف من شأن الجوانب السلبية، إما تشكيكاً بأحداثها أو محاولة لرسم الماضي للمرأة بصورة بطولية جميلة.

ولأن الرحمة والعطف بل والضعف أحيانا وصف ملازم للمرأة، إلا أن تلك الصفات قد تتحول إلى قسوة شديدة عند الغضب أو الخوف، فتنتزع منها الرحمة والشفقة، خاصة إذا تعارضت تلك الرحمة مع مصالحها الشخصية أو مبادئها السياسية أو الدينية. والتاريخ مليء بقصص مختلفة عن قسوة النساء والتي قد تصل بهن في أحيان كثيرة إلى العنف.

وهكذا المرأة قد تدفعها أمور عدة للتحول من الشخصية الهادئة المسالمة إلى شخصية عنيفة متوحشة، ولعلنا في هذا البحث سنتناول سير أربع شخصيات نسائية مشهورة في التاريخ الإسلامي، كان لهن مع العنف قصة ورواية ظهرت وبانت أحداثها

عبر التاريخ لبعضهن واختفت وشكك في صدقها للبعض الآخر، ركزت معظم الكتب التاريخية على أدوارهن السياسية ومواقفهن البطولية، متغافلين بعض المواقف السلبية العنيفة في حياتهن وتأثير تلك المواقف على مسار الأحداث التاريخية السياسية أو الاجتماعية في عصرهن، وقد تم اختيار شخصيات البحث عبر المراحل الزمنية المختلفة ووفق ظروف معيشية مختلفة رغبة في التنويع والاطلاع على اكبر عدد ممكن من الأسباب والدوافع للعنف لدى النساء الحاكمات، كما أننا عمدنا على أن تكون الظروف والأسباب المؤدية للعنف تختلف فيما بينهن وكذلك قرابة الشخص الموجه له ذلك العنف، ومنعاً للإطالة أو الاستطراد اكتفينا بهذا العدد لتناوله بالبحث والتحليل، ولعلنا في هذا البحث ومن خلال تناول موجز من سيرهن نحاول كشف الحقيقة بما تيسر لنا من روايات المؤرخين ومنقولاتهم وتمحيص ما تحتويه من تحيز ضدهن أو إنصاف لهن، ثم ربط المواقف المشتركة بينهن، وقد عمدت لتحقيق هذا الهدف إلى الرجوع إلى الكتب والمصادر التاريخية التي تناولت سيرة تلك النسوة من حيث النشأة والتربية وأهم المواقف والأدوار المهمة في حياتهن حتى وفاتهن.

ونتيجة لذلك قسمت الباحثة البحث إلى خمسة أجزاء استطاعت من خلالها أن تصل إلى الكشف عن حياة أولئك النسوة وأهم مواقفهن السياسية المؤثرة، إضافة إلى مجموعة من النتائج الاجتماعية والسياسية التي من أهمها: حياة الترف والراحة والدلال التي عاشتها تلك النسوة، دورهن السياسي المهم الذي أدى في أوقات كثيرة إلى تغيير مجريات بعض الأمور السياسية في الدولة.

وقد عرضت هذه الدراسة في عدة محاور جاءت كالآتي: مكانة المرأة ودورها السياسي في المجتمع الإسلامي، القوة عند المرأة في العصر الإسلامي، الشخصيات النسائية الأربع مرتبات حسب تاريخ وفاتهن ؛ وهن: الخيزران (ت: ١٧٣هـ/

٧٨٩م)، ست الملك (٤١٥ه/ ١٠٢٤م)، زمرد خاتون (ت: ٥٥٧ه/ ١١٦١م)، شجرة الدر (ت: ٦٥٥ه/ ١٢٥٧م)، أبرز العوامل المشتركة بينهن، وختمت الدراسة بخلاصة بينت فيها أهم نتائج البحث التي توصلت إليها.

مكانة المرأة المسلمة ودورها السياسي

من يقرأ التاريخ ويتتبع وضع المرأة فيه عبر العصور يرى وبوضوح المكانة العالية التي نالتها المرأة بمجرد دخولها الدين الإسلامي، فقد حفظ لها الإسلام مكانتها وقيمتها بمختلف أوضاعها كأم وزوجة وأخت وبنت ورفع من قدرها بعد أن كانت مهانة ذليلة في معظم العصور قبل العصر الإسلامي.

فلم يمنع الإسلام كونها امرأة من مشاورتها والأخذ برأيها حتى في الأمور السياسية المهمة، ولقد ضرب لنا رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم المثل الأعلى في حسن الخلق والتعامل مع النساء بل ومشاورتهن والأخذ برأيهن حتى في أمور أمته إن وجد في رأيهن خيراً و صلاحاً للأمة، فنجده يخبر زوجته عائشة رضي الله عنها بوجهته وخطته السياسية لفتح مكة ويطلب منها كتمان الأمر ولقد كان إخباره لها قبل أن يخبر أباها أبا بكر أقرب الناس إليه، وحينما سألها والدها لم تكتم عنه مكانه وجهته فقط بل عملت جاهدة على إخفاء الأمر عنه وتصعيبه عليه وذلك بذكرها العديد من الوجهات التي قد تكون إحداها وجهته صلى الله عليه وسلم [1].

---

(١) الواقدي ، أبو عبد الله محمد بن عمر بن واقد (ت: ٢٠٧ هـ)، كتاب المغازي، تحقيق: محمد عبد القادر أحمد عطا (بيروت: دار الكتب العلمية ، ١٤٢٤ هـ)، ج ٢ ،ص ٢٣٨،أبي الحديد المدائني، أبو حامد عز الدين بن هبة الله بن محمد بن محمد ، (ت: ٦٥٥ هـ)، شرح نهج البلاغة، تحقيق: محمد عبد الكريم النمري(بيروت: دار الكتب العلمية ، ١٤١٨هـ) ، ج ١٧ ، ص١٥٤.

أما في صلح الحديبية فنجد الرسول الكريم يبدأ بنفسه بنحر أضحيته وحلق شعره آخذاً برأي زوجته أم سلمة رضي الله عنها حتى تبعه قومه بعد أن تباطأ الناس في فعل ما أمرهم به[٢].

وعلى هذا النهج اقتدى الصحابة والتابعين ومن تبعهم بهذا الخلق من الاهتمام بالمرأة ومشاورتها والأخذ برأيها في بعض الأمور، حتى أضحت للمرأة مكانة مهمة في المجتمع الإسلامي السياسي، فكان بيدها تغيير بعض الأحداث السياسية لقربها من الحاكم أو حاشيته حتى و لو كان دورها مخفياً خلف الستار.

العنف عند المرأة

ترتبط صفة العنف و القوة بالرجل دائما، وللعنف أسباب عدة منها "الانتقام"، وقد تكون المرأة في أحوال كثيرة قاسية لكن من القليل أن تكون عنيفة، فالعنف صفة تندر عند النساء، فقد عرف عنهن الرحمة والعطف والتسامح، ولكن المتتبع لتاريخ الشخصيات النسائية يجد بعض المواقف التي يبرز فيها عنف المرأة وانتقامها الذي يفوق أحياناً عنف الرجل، ولعل من أبرز تلك المواقف في التاريخ الإسلامي انتقام هند بنت عتبة -رضي الله عنها - ووحشيتها على حمزة بن عبد المطلب رضي الله عنه لقتله أهلها، حيث جعلت حرية عبدها مرهونة بقتله حمزة، ولم تكتف بذلك بل عندما

(٢) الواقدي ، المغازي، ج ٢ ، ص٩٩، الحلبي ،علي بن برهان الدين (ت: ١٠٤٤ هـ)، السيرة الحلبية في سيرة الأمين المأمون (بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٠هـ)، ج ٢ ،ص ٧١٣.

قتل حمزة أقبلت على جثته فجدعت أنفه و بقرت بطنه ثم أخرجت كبده ولاكته بكل قسوة ووحشية ولفظته بعد ذلك[٣].

ولو تخيلنا ذلك المنظر لشعرنا بعنف هند وقسوة قلبها في ذلك الموقف والذي كان سببه الانتقام، وذلك قبل أن تعلن رغبتها للدخول في الإسلام وتتقدم إلى رسول الله راغبة طائعة وتكون ممن حسن إسلامهن من النساء رضي الله عنها وأرضاها.

الخيزران

حياتها ونشأتها

هي الخيزران بنت عطاء جارية عند المهدي[٤]، قيل إن أصلها من جُرش من بلاد اليمن، وقيل من البربر[٥]، كانت شاعرة أديبة بليغة[٦]. روي عنها حديث يتصل سنده بابن عباس [٧].

---

(٣) ابن إسحاق ، محمد بن يسار (ت: ١٥١هـ)، سيرة ابن إسحاق (المبتدأ والمبعث والمغازي)، تحقيق: محمد حميد الله (معهد الدراسات والأبحاث، ب، ت، ط)، ج ٣،ص ٣١٢، الواقدي ، المغازي ، ج ١ ،ص ٢٤٨.

(٤) النويري ، شهاب الدين أحمد بن عبد الوهاب (ت: ٣٧٧هـ) ، نهاية الأرب في فنون الأدب،تحقيق: فؤاد قميحة وآخرون(بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٤هـ)، ج٢٢، ص٨٥.

(٥) ابن الأثير ، أبو الحسن علي بن محمد الشيباني (ت: ٦٣٠هـ) ، الكامل في التاريخ ، تحقيق: عبد الله القاضي(بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ) ، م٥ ،ص ٢٧٧، الصفدي ، صلاح الدين خليل بن أيبك(ت: ٧٦٤هـ) ، الوافي بالوفيات ، تحقيق: أحمد الارناؤوط وتركي مصطفى(بيروت: دار إحياء التراث، ١٤٢٠هـ)، ج١٣،ص ٢٨٠، عبد الصبور، شاهين، إسلام ، الرفاعي، نساء وراء الأحداث(القاهرة: نهضة مصر، ٢٠٠٦م)،ص ١٠٦

(٦) الابشيهي ، شهاب الدين محمد بن أحمد(ت: ٨٥٠هـ) ،المستطرف في كل فن مستظرف ، تحقيق: مفيد قميحة(بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٦هـ)، ج٢،ص ١٢١.

أعجب المهدي بالخيزران وتزوجها فحظيت عنده بمكانة مميزة ، ولدت له ولدين هما الهادي وهارون الرشيد [٨].

كانت ذات دلال وقوة ونفوذ عاشت كزوجة خليفة مدللة لها رأي مسموع وكلام نافذ[٩]، تميزت بطيب شمائلها وحسن خلقها وكرمها فكانت لا ترد أحدا يطلبها [١٠].

أهم مواقفها الحاسمة

كانت الخيزران ذات كلمة مسموعة في البلاط العباسي، فدورها كزوجة خليفة وأم خليفة جعلها تأمر وتنهي دون رادع، فبالرغم من نفوذها في حياة زوجها إلا أن دورها الأكبر وسلطتها الأعظم ظهرت في حياة ولديها الهادي وهارون الرشيد[١١].

=(٧) وقد روت الخيزران عن زوجها المهدي عن أبيه عن جده عن ابن عباس قال: قال رسول الله «من اتقى الله وقاه كل شيء» ، ابن الجوزي ، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد بن الجوزي (ت: ٥٩٧هـ) ، المنتظم في تاريخ الأمم (بيروت: دار صادر، ١٣٥٨ هـ)، ج٨، ص٣٤٦، الخطيب البغدادي ، أحمد بن علي أبو بكر (ت: ٤٦٣هـ) ، تاريخ بغداد (بيروت: دار الكتب العلمية،ب ،ت ، ط)،ج١٤،ص ٤٣٠.

(٨) الأندلسي ، العقد الفريد ٥/ ٩٥ ، القيرواني ، زهر الآداب وثمر الألباب ١/ ٢٣٢، الصفدي ، الوافي بالوفيات ١٣/ ٢٨٠ ، عبد الصبور شاهين، نساء وراء الأحداث ١٠٧.

(٩) الطبري، أبي جعفر محمد بن جرير(ت: ٣١٠هـ)، تاريخ الطبري(بيروت: دار الكتب العلمية ،ب،ت،ط)، ج٤،ص٦٠٥ -٦٠٤، الصفدي، الوافي بالوفيات، ج١٣، ص ٢٨٠.

(١٠) ومن ذلك موقفها مع مزنة امرأة مروان بن محمد الأموي انظر: المسعودي الإمام أبو الحسن بن علي (ت: ٣٤٦هـ)، مروج الذهب ومعادن الجوهر، اعتنى به وراجعه: كمال حسن مرعي (بيروت: المكتبة العصرية، ٢٠٠٨م)، ج٣،ص ٢٥٩-٢٦١.

(١١) الطبري، تاريخ الطبري، ج٤،ص ٦٠٥-٦٠٤.

فخلال حكم الهادي كان الناس يفدون إليها لإجابة حوائجهم، حتى أصبح باب قصرها مزدحماً بالناس يرفعون إليها مطالبهم ورغباتهم حتى تنفذها لهم وفي ذلك يقول الشاعر:

يا خيزران هناك ثم هناك إن العباد يسوسهم ابناك[١٢]

واستمر الهادي يطيع أمه ويجيبها إلى ما تريد فترة ليست بالقصيرة، حتى طلبت منه أمراً فرفضه لأمور سياسية فغضبت عليه واشتد النقاش بينهما، فطلب منها التوقف عن قبول مطالب الناس وأن تحرص على عبادتها والاشتغال بنفسها عن التدخل في أمور الرجال والسياسة، حيث كان كثرة تردد الرجال والنساء عليها من مسلمين و ذميين قد أثار غضبه وغيرته، وهو ما رفضته وغضبت من أجله فساءت علاقتها بابنها لدرجة كبيرة حتى قررت مقاطعته [١٣].

وذكر بعض المؤرخين أنه من شدة سوء العلاقة بينهما حاول الهادي قتل والدته بأن بعث إليها بأكلة مسمومة، فقال لها: أني اشتهيتها فأكلتها فكلي منها، ولكن إحدى جواريها نصحتها أن تطعمها لكلب خوفا وريبة منها، فلما أطعمتها للكلب مات في الحال، فأرسل إليها بعد ذلك يسألها عن الأكلة هل أعجبتها، أجابت

(١٢) المسعودي ،مروج الذهب، ج٣ ،ص ٢٧٢، الذهبي ، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان (ت: ٧٤٨هـ) ، تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام ، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري(لبنان: دار الكتاب العربي، ١٤٠٧هـ)، ج١٠، ص٤٠.

(١٣) الطبري، تاريخ الطبري، ج٤،ص ٦٠٤-٦٠٥، البيهقي ، إبراهيم بن محمد (ت بعد: ٣٠٢هـ)، المحاسن والمساوئ ، تحقيق: عدنان علي(بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٠هـ) ، ج١،ص ٤٠٢، المسعودي ، مروج الذهب ، ج٣، ص٢٧٢.

بالإيجاب رد عليها بأنها لم تأكلها ولو أكلتها لارتاح منها، وقال لها: " فما أفلح خليفة له أم "[١٤].

وهذه الرواية تحمل بداخلها الكثير من الأمور فهي تعطي دلالة قوية على ما وصلت إليه العلاقة السيئة بين الهادي وأمه الخيزران حتى تصل لدرجة رغبة كل منهما التخلص من الآخر، كما أن نصيحة جارية الخيزران بإعطاء تلك الأكلة للكلب قبل تذوقها توضح أن تلك العلاقة السيئة كانت واضحة للجميع بالقصر بل ربما كان الكل يتوقع أن يقضي كل منهما على صاحبه، كما أن الهادي اعترف لوالدته بأنها لو كانت أكلت من تلك الأكلة لارتاح منها أي لماتت، وأوضح في كلامه معها أنه لن يفلح مادامت على قيد الحياة، وأنه سيكون مرتاحاً أكثر بوفاتها.

ولعل رواية قتلها لابنها الهادي وانتقامها منه عند كثير من المؤرخين لهي دليل حي على ما وصلت إليه تلك العلاقة وما حملته من مشاعر الكره والانتقام من أم تجاه فلذة كبدها.

فيروي ابن كثير أن قتل الهادي كان سنة (١٧٠ هـ/ ٧٨٦م) على يد أمه الخيزران حيث قامت بإرسال جواريها لدس السم له [١٥]، أما الطبري فيذكر أن الخيزران لم تحزن أو تتأثر حال معرفتها باحتضار الهادي ومعاناته مع سكرات الموت،

---

(١٤) البيهقي ، المحاسن و المساوئ،ص ٤٠٢، الطبري، تاريخ الطبري،ج٤،ص ٦٠٤، ابن تغري بردى، جمال الدين أبو المحاسن يوسف (ت: ٨٧٤هـ)، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة (مصر: وزارة الثقافة والإرشاد القومي، ب،ت، ط)، ج ٢ ،ص ٦٤.

(١٥) ابن كثير ، إسماعيل بن عمر (ت: ٧٧٤هـ)، البداية والنهاية، تحقيق: احمد عبد الوهاب فتيح(القاهرة: دار الحديث، ٢٠٠٢م)، م١٠ ، ص١٧٠..

فلم تهتم لأمره ولم تحرص على الجلوس بالقرب منه والاهتمام به، و إن إحدى جواريها هي من حثتها على الدخول عليه ومواساته في كربته[١٦].

كما يروي ابن الأثير أنه في وقت شدة مرض ولدها أمرت يحيى البرمكي بالاستعداد لكتابة الخطابات لعمال الولايات تنبؤهم بموت الهادي وتولي هارون الخلافة [١٧]، وفي هذا دلالة على استعجال الخيزران موته ورغبتها العاجلة بتولي هارون أمور الخلافة.

نستشعر من موقف الهادي وهو في سكرات الموت ندمه على إغضابه لوالدته ومحاولته كسب عطفها ونيل رضاها بعد أن أبعدها عن شؤون الحكم، موضحاً لها أنه عمل ذلك براً بها حيث كان يقصد الرفع من شأنها وإبعادها عن الأمور السياسية والتفرغ للأعمال الخيرية.

ولكن المؤرخ المسعودي ينفي هذه الحادثة جملة وتفصيلًا ويذكر أنها لم تكن السبب في قتل ابنها بل عندما أحس بدنو أجله طلب والدته الخيزران واعتذر منها عما بدر منه من إبعادها عن شؤون الحكم لحرصه على برها ومات ويدها بيده موضوعة على صدره [١٨].

وبالرغم من تكذيب المسعودي لرواية قتلها ابنها، إلا أننا لا نغفل عن حقيقة العلاقة المتوترة بين الهادي و الخيزران ومشاعر الغضب والحنق التي يحملها الطرفين لبعضهما البعض، والتي تفسر رغبة كل طرف بالتخلص من الآخر، فمع ابنها لم تكن قوية مترابطة، فمنعه لها من التدخل في أمور الحكم وإبعادها عن دروب السياسة وعدم انصياعه لأوامرها، مع علمه برغبتها القوية بالمشاركة بالأمور السياسية وأن تكون لها

---

(١٦) الطبري، تاريخ الطبري، ج٤،ص ٦٠٨

(١٧) ابن الأثير ، الكامل في التاريخ (ط دار الكتب العلمية)، م٥،ص ٢٧٢

(١٨) المسعودي ، مروج الذهب، ج٣، ص٢٧٦

السلطة في القرارات السياسية كان سبباً مهماً لوجود فجوة بينهما، بالإضافة إلى ما وصلها عن نيته بالانتقام من أخيه هارون الرشيد والقضاء عليه لتولي ابنه من بعده حكم البلاد، وهو أمر سيغضب الخيزران بلا شك خاصة إذا علمنا مدى الحب الكبير الذي تحمله في قلبها تجاه ابنها هارون وحرصها الشديد على توليه الخلافة لما عرف عنه من أنه لا يخالف لها رأياً ولا يرفض لها طلباً وكان شديد الحب والتعلق بها [١٩].

وبهذا نلخص أسباب قتلها لابنها بعدة أسباب:

-استبعاد الهادي لها من المشاركة في الشؤون السياسية.

-خوفها على ابنها هارون الرشيد من أن يفتك به أخوه الهادي وينصب ابنه بدلا عنه وريثاً للعرش.

أعمالها

عملت الخيزران خلال حياتها بعضاً من أعمال الخير والإحسان فيروى عنها أنها في عام(١٦١ه/٧٧٧م) اشترت داراً بمكة عرفت باسمها وبعدها تبرعت بها واتبعتها بالمسجد الحرام لزيادة توسعته[٢٠]، كما أنها أمرت بحفر نهر بالعراق قرب الأنبار اسمته الريان ولكنه يعرف الآن باسم المحدود وذلك لأن وكيلها قسمه أقساماً محددة وحدد لكل قوم قسماً ليقوموا بحفره [٢١].

---

(١٩) ابن الأثير ، الكامل في التاريخ (ط دار الكتب العلمية)، ج٥، ص٢٧٠-٢٧٣

(٢٠) ابن كثير،البداية والنهاية، ج١٠ ،ص ١٧٦، السفاريني ، محمد بن أحمد بن سالم الحنبلي (ت: ١١٨٨هـ)، غذاء الألباب شرح منظومة الآداب، تحقيق: محمد عبد العزيز الخالدي (بيروت: دار الكتب العلمية ، ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م)،ج ٢،ص ٨٨.

(٢١) البلاذري ، أحمد بن يحيى بن جابر (ت: ٢٧٩هـ)، فتوح البلدان، تحقيق: رضوان محمد رضوان(بيروت: دار الكتب العلمية ، ١٤٠٣ هـ)، ج ١ ، ص ٢٧٤ ، كحالة، عمر رضا ، أعلام النساء في عالمي العرب والإسلام (بيروت: مؤسسة الرسالة ، ١٩٥٩م)، ج١،ص ٣٩٨.

توفيت الخيزران في حياة ابنها الرشيد بمدينة بغداد سنة(١٧٣ه/٧٨٩مـ)، وقد حزن عليها حزناً شديداً حتى أنه مشى بجنازتها حافي القدمين [٢٢].

أهم الصفات القيادية التي تمتلكها

-بلاغتها وفصاحتها وشاعريتها مما أكسبها محبة زوجها وتعلقه بها.

-تميزت بحب مساعدة الناس ولعل تدخلها في الأمور السياسية لم يكن سوى طريقة لمساعدة الآخرين وتفريج الأمور عليهم وإدخال السعادة إلى قلوبهم وهو ما حرصت عليه خلال حياتها.

-سيطرتها على الأمور السياسية الداخلية في الدولة من تعيين أو إقصاء في حياة ولديها.

-لم يؤثر حزنها على وفاة ابنها الهادي في ابتعادها عن الأمور الداخلية، بل كان تنصيب هارون الرشيد فرجاً لها ومنطلقاً للمشاركة في العمل السياسي.

ست الملك

حياتها ونشأتها

هي ست الملك ابنة الخليفة العزيز بالله الفاطمي، ولدت ببلاد المغرب سنة (٣٥٩ه/ ٩٦٩م)[٢٣]، وكانت أمها جارية رومية نصرانية من سراري العزيز، تعرف بالست العزيزية كانت لها مكانة كبيرة في حياته، تربت ست الملك في القصر الفاطمي بوسط القاهرة وحازت على درجة كبيرة من حب أبيها،حيث أحاطها بكل أسباب الترف

(٢٢) ابن كثير ، البداية والنهاية،ج١٠، ص١٧٦، ابن الأثير، الكامل في التاريخ (ط الكتب العلمية)، م٥،ص ٢٨٦.

(٢٣) المقريزي ، تقي الدين أحمد (ت: ٨٤٥هـ) ، اتعاظ الحنفا بأخبار الأئمة الفاطميين الخلفا ، تحقيق جمال الدين الشيال (مصر: لجنة إحياء التراث)، م١،ص ٢٩٢.

والثراء، حتى أنه بنى لها القصر الغربي لتعيش فيه بمفردها، وكان لها نحو أربعة آلاف جارية يقمن بخدمتها [٢٤]، وبالرغم من عيشة الترف إلا أن شخصيتها اتسمت بالرزانة والحزم وحسن الفعل والقول، فقد كانت تهتم بجلائل الأمور مبتعدة عن صغائرها [٢٥]، ولما تملكه من تلك الشخصية المتزنة العاقلة أصبحت موضع ثقة والدها، حيث كان يستشيرها في بعض الأمور، كما أوصاها برعاية أخيها بعد وفاته[٢٦].

أهم مواقفها الحاسمة

بعد وفاة والدها تولى الحكم أخوها من أبيها الحاكم بأمر الله وقد كان عمره إحدى عشرة سنة[٢٧] وكانت تكبره بستة عشر عاماً [٢٨]، قامت بتنفيذ وصية والدها بكل حرص واهتمام فتميزت علاقتها بأخيها في بداية أمرها بعلاقة الوصاية والرعاية والاهتمام والمحبة، فكانت تهديه الأموال العظيمة والجوائز السنية وتتقرب إليه كثيرا [٢٩]، كما كانت تنصحه وتوجهه لما تراه خيراً للبلاد، وكان أخوها الحاكم في بداية أمره يتقبل مشورتها ويستعين برأيها ويستشيرها في كثيرٍ من الأمور، حتى أصبحت السيدة الأولى في القصر ذات القوة والنفوذ،و ما يؤكد ذلك ما روي أن باديس خليفة بني زيري أرسل سنة(٤٠٥هـ/ ١٠١٤م)، مجموعة من الهدايا القيمة إلى الخليفة الفاطمي الحاكم بأمر الله وكانت معها

---

(٢٤) المقريزي، تقي الدين أحمد (ت: ٨٤٥هـ)،المواعظ والأخبار بذكر الخطط والآثار ، تحقيق: محمد زينهم، مديحة الشرقاوي (مصر: مكتبة مدبولي، ١٩٩٨م)،ج٢،ص ٢٧١-٢٧٢.

(٢٥) ابن تغري بردي ، النجوم الزاهرة ،ج ٤ ،١٨٥،المقريزي ، المواعظ والأخبار ،ص ٢٧٢.

(٢٦) ديوان ، عبد الحميد، موسوعة أشهر النساء في التاريخ العربي (لبنان: كتابنا للنشر، ٢٠٠٨م) ،ص ٢٧٢.

(٢٧) أبو الفداء ، عماد الدين اسماعيل بن علي بن محمود (ت: ٧٣١هـ)،المختصر في أخبار البشر(القاهرة: مكتبة المتنبي ، د. ت)، ج١،ص ١٣١.

(٢٨) حيث ولد سنة ٣٧٥هـ ، المقريزي ، اتعاظ الحنفا، م٢ ،ص ٣.

(٢٩) المقريزي ، المواعظ والأخبار ٢٧٢، ابن الزبير ، الرشيد (ت: ق٥هـ) ، الذخائر والتحف ، تحقيق: صلاح المنجد(الكويت: دائرة المطبوعات،١٩٥٩م)، ص٦٨ ، ديوان ، أشهر النساء ،ص ٢٧٢

هدايا أخرى نفيسة إلى الأميرة ست الملك بالرغم من وجود أم الحاكم وزوجته وهو دليل واضح على ما كانت عليه ست الملك من مكانة سياسية هامة [٣٠].

ولكن بعد فترة ليست بالطويلة بدأت العلاقة تتدهور رويداً رويداً، حيث بدأ الحاكم يسيء لشعبه ويتمادى في ظلمه لهم فكانت دائمة النصح والتوجيه له خوفاً من غضب الناس وثورتهم حتى لا يكون ذلك سبباً في نهاية الخلافة الفاطمية [٣١]، ولكنه كان قد ضاق ذرعاً بتلك النصائح كما بدأ بالقتل والتنكيل بكل من كان على علاقة وفاق معها ومن ذلك قتله للقاضي مالك بن سعيد بتهمة موالاته لست الملك سنة(٤٠٥هـ / ١٠١٤م)[٣٢]، وسرعان ما تطورت الأمور بين الأخت وأخيها واتسعت فجوة الخلاف بينهما فنرى الخليفة الحاكم يستمع لبعض الإشاعات المغرضة التي تتهم أخته في شرفها فيصدقها بل ويسمعها غليظ القول و يتهمها بالزنا والحمل السفاح [٣٣]، ولم يكتف بذلك بل ويرسل القابلات لاستبرائها وهو ما اعتبرته قذفاً واتهاماً باطلًا يسيء لسمعتها وهي في عمر الخمسين، فأيقنت بعد ذلك الاتهام أن تلك هي بداية

---

(٣٠) عبد الصبور شاهين ، نساء وراء الأحداث،ص ٢٩٦

(٣١) الذهبي ، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز (ت: ٧٤٨هـ) ، سير أعلام النبلاء، تحقيق: شعيب الأرناؤوط ، محمد نعيم العرقسوسي (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٣هـ)، ج ١٥ ،ص ١٨١، ابن تغري بردي ، يوسف بن الأتابكي(ت: ٨٧٤هـ) ، مرد اللطافة في من ولي السلطنة والخلافة،تحقيق: نبيل محمد عبد العزيز أحمد (القاهرة: دار الكتب المصرية ، ١٩٩٧م)،ج ١،ص ١٩٦، كحالة، أعلام النساء، ج٢ ،ص ١٦٦، حسن ، محمد كامل ، سطور مع عظيمات(الكويت: دار البحوث العلمية ، ١٣٨٩هـ)،ص ٥٨.

(٣٢) المقريزي ، اتعاظ الحنفا، م٢ ، ص ١٠٧.

(٣٣) المقريزي ، اتعاظ الحنفا، م٢ ،ص ١١٥، حسن ، سطور مع عظيمات،ص ٥٨.

النهاية في علاقتها مع أخيها بل وقد تكون خاتمتها على يده [٣٤]، فأخذت في تدبير الحيل لقتل أخيها الحاكم بأمر الله خاصة مع تماديه في ظلمه للناس من قتل ونهب [٣٥].

عمدت ست الملك سنة (٤١١هـ / ١٠٢٠م)إلى أكبر أمراء الحاكم الأمير سيف الدين ابن دواس والذي لم يكن على وفاق معه، وطلبت منه مساعدتها في قتل الحاكم وأخبرته أن الحاكم ينوي قتله وقتلها، أجابها ابن دواس إلى طلبها واتفق معها على خطة لقتله كانت من تدبيرها [٣٦]، حيث قالت" اندب إليه جماعة من العبيد يقتلونه إذا خرج إلى حلوان، فانه ينفرد في ذلك المكان بنفسه، فيخرجوا عليه ويقتلوه هناك " كما وعدته ورغبته بوعود سنية فقالت له: " وتكون أنت المدبر للملكة بعده، وتولي ابنه الأمير علي"[٣٧].

ومما يبدو أن الحاكم كان يتوقع القتل غيلة من قبل أخته ست الملك حيث نراه بنفس الليلة التي قتل فيها يدفع إلى أمه خمسمائة ألف دينار ذخيرة لها وخوفاً عليها من بطش أخته ست الملك في حالة قتلها إياه[٣٨].

قتل الحاكم على يد ابن دواس وجماعته وبتحريض من ست الملك، ولكن ما أن انتهت مهمة ابن دواس حتى عمدت ست الملك المشهورة بذكائها وحسن تدبيرها

---

(٣٤) ابن تغري بردي ، النجوم الزاهرة ،ج ٤،ص ١٨٥.

(٣٥) ابن إياس ، محمد بن أحمد (ت: ٩٣٠هـ)، بدائع الزهور في وقائع الدهور، تحقيق: محمد مصطفى(القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٤٠٢هـ)، القسم الأول ، ج١، ص٢٠٩، أبي الفداء ، المختصر ،ج١-٢،ص ١٥١، كحالة، أعلام النساء، ج٢ ، ص١٦٦.

(٣٦) المقريزي ، اتعاظ الحنفا، م٢ ،ص ١١٥،عبد الصبور شاهين، نساء وراء الأحداث،ص ٣٠٧.

(٣٧) ابن إياس ، بدائع الزهور، ج١،ص ٢٠٩، كحالة، أعلام النساء ، ج٢،ص ١٦٧، ديوان ،أشهر النساء ،ص ٢٧٤-٢٧٦.

(٣٨) المقريزي ، اتعاظ الحنفا، م٢ ،ص ١١٦.

[٣٩] إلى القضاء على ابن دواس نفسه وكان ذلك حتى تنهي كل ماله علاقة أو علم بقتلها للحاكم، وبعدها تولت زمام أمور دولة ابن أخيها علي الظاهر لدين الله [٤٠].

ويذكر المقريزي وفاة الحاكم دون ذكر لدور ست الملك في موته، فيذكر أنه في سنة(٤١٥هـ / ١٠٢٤م) بعد وفاة الحاكم بأربع سنوات قبض على رجل من بني الحسين من صعيد مصر اعترف بقتله للحاكم بأمر الله، ووجد معه قطعة من القماش الذي كان على الحاكم وقطعة من جلد رأسه، وأنه قتله غيرة لله وللإسلام، يقصد بذلك من ادعاء الحاكم للألوهية [٤١].

رواية المقريزي لا تنفي قتل الحاكم على يد أخته ست الملك، فحتى لو كان الرجل صادقاً بادعائه بقتل الحاكم وأن ما يملكه من قماش أو جلد رأس هي للحاكم فعلاً، فقد يكون هو أحد من شارك ابن دواس بقتل الحاكم، وهناك احتمال أن يكون قد أخذ القماش والجلد من جثة الحاكم بعد مقتله وخاصة أنه قتل وظلت جثته مكشوفة عدة أيام حتى عثر عليه أتباعه، وبهذا فنعتقد أن رواية المقريزي لا تنفي قتل ست الملك لأخيها.[٤٢]

وبهذا نلخص أسباب قتلها لأخيها بعدة أسباب:

- خوفها من ثورة الناس ضده وبالتالي نهاية الحكم الفاطمي لمصر.
- إساءته إليها من خلال طعنه بشرفها وعذريتها.
- خوفها على نفسها منه وأن تكون نهايتها على يده.

---

(٣٩) ابن إياس ، بدائع الزهور، ج١،ص ٢٠٩.

(٤٠) ابن إياس ، بدائع الزهور، ج١،ص ٢١١، كحالة، أعلام النساء ، ج٢،ص ١٦٧، ديوان ،أشهر النساء ، ص٢٧٧.

(٤١) المقريزي ، الخطط والآثار ، ج٢، ص٣٩.

(٤٢) أبو الفداء ، المختصر ،ج١-٢،ص ١٥١.

أعمالها

كانت ست الملك أميرة غير عادية فقد استطاعت في خلافة ابن أخيها الظاهر أن تكون المدبر الأول والحاكم الفعلي لشؤون البلاد، حيث استمرت هذه الأميرة لأربعة أعوام بعد مصرع أخيها تدبر شئون الدولة [٤٣]وتدير أمورها بهمة وبراعة، فكانت تغدق على شعبها بكل كرم وسخاء حتى أحبها الناس ودعوا لها بطول العمر لما لمسوه منها من رعاية واهتمام وإنصاف وعدل [٤٤]، واستمرت في إدارتها لحكم البلاد حتى وافتها المنية في أواخر عام (٤١٥ه/ ١٠٢٤م). [٤٥]، وهي في الخامسة والخمسين من عمرها بعد أن استطاعت خلالها بفضل كياستها وذكائها وحسن تدبيرها أن تقود البلاد وتسير الناس حتى استقرت الأمور وهدأت الأوضاع في فترة تحتاج فيها لمن يخرجها من عثرة عانت منها زمناً طويلاً زمن أخيها الحاكم[٤٦].

أهم الصفات القيادية التي تمتلكها

- عدم العطف أو التساهل مع الخصوم أو ممن تتوقع منهم ضرراً مباشراً عليها ومن ذلك قتلها لابن دواس بعد مساعدته لها في قتل الحاكم، وقتلها لابن عمها قبيل أيام من وفاتها وذلك خوفاً من أن يتولى السلطة ويأخذ الحكم من ابن أخيها الظاهر.

---

(٤٣) البدوي، خليل، شهيرات النساء(الأردن: دار أسامة للنشر، ١٤١٩هـ)،ص١٤٢، حسن ، سطور مع عظيمات، ص٥٨

(٤٤) فواز، زينب، الدر المنثور في طبقات ربات الخدور، ج١، شبكة المشكاة الإسلامية الالكترونية،ص ٣٢٨، حسن، سطور مع عظيمات،ص ٥٨

(٤٥) ابن إياس، بدائع الزهور ، ج١، ص٢١١، كحالة،أعلام النساء ، ص١٧٠،أبي الفداء ، المختصر ،ج١، ص ١٥١

(٤٦) ابن إياس ، بدائع الزهور، ج١،ص ٢٠٩، ديوان ،أشهر النساء ،ص ٢٧٨، حسن ، إبراهيم حسن، تاريخ الإسلام السياسي والديني (القاهرة: مكتبة النهضة، ١٩٦٤م)،ج٤،ص ٦٤٢

- قدرتها على اختيار الشخصيات التي تتوقع منها الولاء والطاعة كاختيارها لابن دواس لقتل الحاكم لما علمته من خلاف مستتر بين الاثنين.

- قدرتها على ضبط البلاد وكسب الناس حولها وذلك بحل مشاكلهم وتوزيع الأموال والهبات عليهم.

- نشأت في بيئة غنية مدللة مترفة مسموعة الرأي من قبل والدها مما أعطاها شعوراً بالثقة بالنفس والقدرة على إدارة شؤون البلاد وهو ما جعلها تتدخل بشكل كبير في تصرفات أخيها الحاكم محاولة فرض رأيها وسيطرتها عليه.

- بالرغم مما قيل عن ست الملك من محاولتها تصحيح الأوضاع في البيت الفاطمي خلال فترة حكم أخيها والتي تمادى فيها بآرائه المجنونة ومحاولة تقريبه للصواب إلا أنها لم تقدم على تصحيح الأوضاع بطريقة جادة وسريعة إلا بعد أن تيقنت بتهميش الحاكم لها وتقليله من شأنها واتهامها بالحمل السفاح وهو ما اعتبرته بداية النهاية لحياتها وعندها عزمت على أن تعيش براحة وأمان وذلك بقتل الحاكم وتولي أمور البلاد بدلاً عنه ولو بطريقة مستترة خلف حاكم صغير يطيع أوامرها ولا يعصى لها أمراً.

زمرد خاتون

حياتها ونشأتها

زمرد خاتون أو صفوة الملك أميرة تركمانية هي ابنة الأمير جاولي حاكم القدس، والدها وعمها من قادة السلاجقة، أما أخوها لأمها فهو صاحب دمشق دقماق بن تتش السلجوقي، تزوجت من الأمير بوري ابن طفتكين وأنجبت منه

ولدين، ثم ما لبث زوجها أن ورث من والده حكم دمشق فأصبحت زمرد ملكة لدمشق سنوات عدة [٤٧].

كانت أميرة عالمة تميزت بتدبيرها ورجاحة عقلها[٤٨]، عرف عنها منذ صغرها حبها للعلم واشتغالها فيه ومحبتها للعلماء والفقهاء وأهل العلم، قرأت القران الكريم ثم حفظته كاملاً، وتوجهت بعدها لدراسة الحديث الشريف، و اشتغلت بعدها بتعلم الفقه على يد علماء عصرها ودرسته على مذهب أبي حنيفة النعمان، كما قامت بنسخ الكتب [٤٩].

كانت محبة للعلم وفعل الخير فبنت المدارس وعملت عليها الأوقاف الكثيرة، كل ذلك رغبة في نشر العلم وانتشاره بين الناس ، ومن أشهر مدارسها المدرسة الخاتونية بدمشق [٥٠].

---

(٤٧) النعيمي، عبد القادر بن محمد الدمشقي (ت: ٩٧٨هـ) ، الدارس في تاريخ المدارس ، تحقيق: إبراهيم شمس الدين (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٠هـ)، ج١،ص٣٨٥، ابن العماد ، شهاب الدين أبي الفلاح عبد الحي الحنبلي(ت: ١٠٨٩هـ)، شذرات الذهب في أخبار من ذهب ، أشرف على تحقيقه وتخريج أحاديثه: عبد القادر الأرناؤوط، تحقيق محمود الأرناؤوط(دمشق: دار ابن كثير ، ١٤٠٦هـ) ، م٦،ص ٢٩٨

(٤٨) الدمشقي ، الدارس، ج١،ص ٣٨٥، ماردينى ، عبد الرحيم، موسوعة مشاهير وعظماء وشخصيات من العالم(دمشق: دار المحبة، ٢٠٠٣م)ص ١٩٠

(٤٩) ابن عساكر ، أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله (ت: ٥٧١هـ)، تاريخ مدينة دمشق وذكر فضلها وتسمية من حلها من الأماثل، تحقيق: محب الدين أبي سعيد عمر بن غرامه العمري(بيروت: دار الفكر، ١٩٩٥م) ج٦٩، ص١٦٧، كحالة ، أعلام النساء ،ص ٣٧ ، ماردينى ، موسوعة مشاهير وعظماء وشخصيات من العالم، ص١٩٠

(٥٠) ابن عساكر ، تاريخ مدينة دمشق ، ج٦٩،ص ١٦٧-١٦٨، ابن الأثير، الكامل في التاريخ (ط دار الكتب العلمية) م٥، ص٣٠٠، كحالة ، أعلام النساء ، ص٣٧

أهم مواقفها الحاسمة

توفي زوجها الأمير بوري ملك دمشق سنة(٥٢٦هـ / ١١٣١م) [٥١]، وتولى الحكم من بعده ابنها الأكبر شمس الملوك إسماعيل بن بوري، فسار في بداية حكمه بالناس خير سيرة لكنه سرعان ما تغير حاله وكثر قبح أفعاله، فقبض على أصحاب أبيه وخاصته وعذبهم وقتل عدداً منهم، ولم يسلم بقية الشعب من شره حيث أهان رعيته وظلمهم فنفر منه الجميع وتمنوا هلاكه والقضاء عليه[٥٢]، فكان من ظلمه وقسوته على أهل مدينته أنه طلب من بعض جيرانه من الأمراء مساعدته على أهل دمشق حيث أرسل إلى عماد الدين زنكي يطلب منه مساعدته في الانتقام من أهلها وأنه سيعطيه دمشق مقابلاً لذلك وأنه لو تأخر أو رفض فسيسلم دمشق للفرنج [٥٣]، وفي الوقت نفسه قام بمهادنة الفرنج أعداء الدولة والدين ومصالحتهم وقرر السماح لهم بدخول دمشق وتولي الحكم فيها بعد أن نقل ماله وأملاكه إلى حصن صرخد خارج دمشق[٥٤].

وحقيقة ليس لهذا التغيير من سبب واضح، فتنازله عن بلاده بكل سهولة لأعدائه وانتقاله إلى أحد الحصون خارج دمشق قد يكون بدافع الانتقام من أهل دمشق وهو الأمر الذي لم يعرف له سبب محدد.

---

(٥١) ابن الأثير ، في التاريخ ، ط صادر ، م١٠ ، ص٦٧٩، ابن العماد ، شذرات الذهب ، م٦ ،ص ١٢٩.

(٥٢) ابن الأثير، الكامل في التاريخ (ط صادر)، م١١، ص٢٠، ابن العماد ، شذرات الذهب ، م٦،ص ١٤٨

(٥٣) ابن العديم، كمال الدين ابي القاسم عمر بن احمد (ت: ٦٠٠هـ)، زبدة الحلب من تاريخ حلب ، تحقيق: خليل المنصور (بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ) ص٣١١، ابن الأثير ، الكامل في التاريخ (ط صادر)، م١١،ص ٢٠.

(٥٤) ابن العديم، زبدة الحلب ، ج١، ط١، ص٣١١، كحالة ،أعلام النساء ،ص ٣٧.

وإزاء هذه التطورات العظيمة والشكاوى الكثيرة على شمس الملوك لم تستطع أن تقف والدته زمرد خاتون موقف المتفرج على خيانة ابنها لوطنه وملكه فأسرعت بإصدار أمر يقضي بإنهاء أمر تلك الجرائم والتخبطات السياسية التي يقوم بها، فقررت القيام بأمر يخالف عاطفة الأمومة ويقف مع الحق مهما كان الثمن غاليا جداً.

فقد أصدرت الملكة زمرد خاتون أوامرها لخدمها بقتل ابنها شمس الملوك والقضاء عليه في قلعة دمشق سنة (٥٢٩هـ/ ١١٣٤م)، وأمام الجميع حتى يشاهدوا مصرعه وكيفية موته وذلك حتى تحفظ بلاد المسلمين من خيانته وشروره [٥٥].

وإن كان ابن الأثير يرى أن السبب الحقيقي لقتل زمرد خاتون لابنها اتهامه لها في عرضها مع حاجب والده يوسف بن فيروز الذي هرب إلى "تدمر" خوفاً على حياته من شمس الملوك، بل ذكر ابن الأثير أن شمس الملوك كان ينوي قتلها والقضاء عليها بسبب ذلك الأمر، وعندما وصل إلى مسامع زمرد خاتون نيته تلك عزمت على قتله خوفاً منه[٥٦]، إلا أننا لا نعتقد أن هذا هو السبب في قتلها لابنها، لما عرف عن زمرد خاتون من حزم وورع وصلاح ديني [٥٧] يبعدها عن مواطن الشبهات و عمل الزلات، وقد يكون السبب الأرجح الذي جعلها تقدم على قتل ابنها هو تخبطاته السياسية وخيانته لأمته والتي كان أبرزها نيته تسليم البلاد الإسلامية للفرنج.

---

(٥٥) ابن الأثير ، الكامل في التاريخ (ط صادر)، م١١ ،ص ٢٠-٢١، ابن العماد ، شذرات الذهب ،م٦،ص ١٤٨، كحالة ، أعلام النساء ،ص ٣٧.

(٥٦) ابن الأثير ، الكامل في التاريخ (ط صادر)، م١١ ،ص ٢١.

(٥٧) ابن عساكر ، تاريخ مدينة دمشق ، ج٦٩، ص١٦٧،البدوي، شهيرات النساء، ص١٣١.

بعد مقتل شمس الملوك قامت زمرد خاتون بتنصيب ابنها الآخر شهاب الدين محمد بن بوري لتولي شؤون البلاد لكنه سرعان ما قتل على يد غلمانه سنة(٥٣٣هـ / ١١٣٨م) وذلك بعد أربع سنوات من توليه الحكم [٥٨].

و بالرغم من ابتعاد زمرد خاتون في بداية عهدها عن الأمور السياسية إلا أنها كانت المتحكم والمسيطر على الأوضاع في عهد ابنها شهاب الدين، فنجدها تقرر وتلقي الأوامر السياسية المهمة [٥٩]، كما أن موافقتها على الزواج من عماد الدين زنكي سنة (٥٣٢ه/ ١١٣٧م) وهي في سن كبيرة[٦٠]، لهو دليل على قوة شخصيتها و توليها زمام الأمور فلم يكن هناك من يقف أمامها أو يرفض تنفيذ رغباتها، خاصة بعد موافقتها على طلبه لإتمام الزواج والمتمثل بتنازلها عن حمص التي كانت تقبع تحت حصاره [٦١]، ومن هنا يتضح لنا من خلال قبولها لهذا الطلب تفكيرها السياسي السليم للحفاظ على دمشق من موجة الزحف الزنكي و المحافظة على أملاك ابنها حيث أنها تنازلت عن مدينة محاصرة في سبيل الحفاظ على بقية الأملاك، ولزيادة حرصها وحذرها مع تيقنها الداخلي ومعرفتها التامة بأن طلب عماد الدين زنكي للزواج منها وهي بهذا السن ما هو إلا وسيلة لضم دمشق إلى حوزته[٦٢]، فإنها تركت ديارها

(٥٨) ابن الأثير ، الكامل في التاريخ (ط صادر)، م١١ ، ص٦٨، ابن العماد ، شذرات الذهب ، م٦،ص ١٤٨، كحالة ،أعلام النساء ،ص ٣٧-٣٨.

(٥٩) ابن العماد ، شذرات الذهب ، م٦، ص١٧٠

(٦٠) النويري ، نهاية الأرب في فنون الأدب ، ج ٢٧ ، ص ٥٩ ، كحالة ،أعلام النساء ،ص ٣٨

(٦١) أبو العساكر ، تاريخ مدينة دمشق ، ج٦٩،ص ١٦٧-١٦٨

(٦٢) النويري ، نهاية الأرب في فنون الأدب،ج ٢٧ ،ص ٥٩.

متوجهة إلى حلب[٦٣] ديار زوجها حتى لا تكون حجة له لدخول دمشق ومن ثم تملكها، وهو ما حدث فلم يتمكن بعدها من ضم دمشق إليه[٦٤].

توفي زوجها عماد الدين زنكي سنة (٥٤١هـ / ١١٤٦م) [٦٥]بعد أن عاشت معه قرابة العشر سنوات قضاها في الجهاد ومحاربة الصليبيين، وبعدها تركت حلب و عادت إلى دمشق ولكنها لم تلبث فيها طويلاً حيث سرعان ما غيرت وجهتها إلى الديار المقدسة فذهبت إلى مكة للحج وظلت بها فترة ثم قررت الانتقال والإقامة في المدينة المنورة تقضي فيها بقية عمرها لتعبد ربها مبتعدة عن مظاهر الحياة وزينتها، ولأنها كانت ومنذ نشأتها سيدة فاضلة ورعة مولعة بأعمال الخير والبر، فإنها عند مغادرتها لدمشق لم تحمل معها إلا القليل من الأموال في رحلتها والتي سرعان ما نفذت منها في المدينة المنورة، فعمدت وهي الكبيرة في السن إلى العمل لتقيم صلبها وتعيش يومها فكانت تغربل القمح والشعير وتطحنهما ثم تبيعه على الناس فعاشت حتى آخر أيام حياتها تأكل من كسب يدها وعرق جبينها بالرغم من كبر سنها وشيخوختها [٦٦].وقد يكون اختيارها للمدينة المنورة لتبقى فيها بقية أيامها مع عيشة الكفاف والكسب من عمل يدها هو نتيجة طبيعية لشخصيتها المتدينة الورعة الحريصة على أعمال الخير ونيل الأجر والثواب من الله عز وجل.

كانت هذه الحياة الخشنة المتقشفة هي آخر أيام زمرد خاتون حيث توفيت سنة (٥٥٧هـ/ ١١٦١م) ودفنت بالبقيع[٦٧].

---

(٦٣) ابن العماد ، شذرات الذهب ، م٦،ص ١٤٨، البدوي، شهيرات النساء،ص ١٣٢.

(٦٤) النويري ، نهاية الأرب في فنون الأدب،ج ٢٧ ،ص ٥٩.

(٦٥) ابن الأثير ، الكامل في التاريخ (ط صادر)، م١١ ،ص ١١٠

(٦٦) ابن العماد ، شذرات الذهب ، م٦، ص٢٩٨، البدوي، شهيرات النساء، ص١٣٢.

(٦٧) ابن العماد ، شذرات الذهب ، م٦،ص ٢٩٨، كحالة، أعلام النساء ، ج٢،ص ٣٨

وبهذا نلخص أسباب قتلها لابنها بعدة أسباب :

-حرصها على البلاد الإسلامية وعدم تسليمها للإفرنج.

-استياؤها من إهانته لها بطعنها بشرفها مع حاجب والده السابق.

-خوفها من أن يقضي عليها وتكون نهايتها على يده بسبب شكه بها.

أعمالها

لم تحرص زمرد خاتون على التدخل في الأمور السياسية إلا ما كان منها مخالفاً للشريعة الإسلامية كتصرفات ابنها شمس الملوك فكان جل اهتمامها ينصب على العلم والعلماء، فكانت تسابق أهل عصرها في نشر العلم والدين والتشجيع عليه، فبنت المدارس والمساجد وحلقات العلم والقران و بنت مسجداً أسمته مسجد الأصحاب كما بنت مدرسة عظيمة للفقه كانت من أكبر وأشهر المدارس في وقتها تخرج منها العديد من العلماء والفقهاء على المذهب الحنفي، ولعل أبرز أعمالها المدرسة الخاتونية الشهيرة بدمشق [٦٨]، التي أوقفت عليها الأموال العظيمة والأوقاف الكثيرة [٦٩]، وهي مدرسة دينية علمية كانت لها شهرة كبيرة في ذلك الوقت، وهي من المدارس التي بقيت زمناً طويلاً منذ نشأتها حتى نهاية العصر المملوكي مزدهرة بأنواع العلوم تخرج المشايخ الفضلاء والفقهاء العلماء [٧٠].

أهم صفاتها القيادية

-قدرتها على اتخاذ القرارات المهمة والمصيرية دون تردد أو عطف فعندما رأت أن من الخير للبلاد إبعاد ابنها شمس الملوك عن الحكم قامت بتصفيته، وفي قصرها وتعيين أخيه بدلا منه ولم تكن عاطفة الأمومة لتمنعها عما فيه خير لشعبها.

---

(٦٨) ابن الأثير ، الكامل في التاريخ (ط صادر) ، م١١ ، ص٥٥، البدوي، شهيرات النساء،ص ١٣١.

(٦٩) ابن عساكر ، تاريخ مدينة دمشق ، ج٦٩،ص ١٦٧،البدوي، شهيرات النساء ،ص ١٣١

(٧٠) النعيمي ، الدارس، ج١،ص ٣٨٥، كحالة ، أعلام النساء ، ص٣٧

-إدارتها لشؤون البلاد لفترات متقطعة بعد وفاة زوجها وخلال حكم أبنائها وقدرتها على ضبط أمور الدولة بشكل حسن.

-ظهرت شخصيتها القيادية بشكل واضح بعد وفاة زوجها أما في حياته فكان شغلها الاهتمام بالعلم والعلماء ودروس القرآن.

-انتقالها من دمشق إلى حلب بعد زواجها من عماد الدين زنكي دليل وعيها وحذقها لما كان ينوي عليه عماد الدين من تملك دمشق وضمها تحت سيطرته وفهمها للخطط والمكر السياسي.

- كما كان في انتقالها لحلب إشارة إلى تضحيتها للانتقال والعيش بديار غير ديارها حماية لبلدها وخوفا عليها.

-قد يكون حزمها وورعها وصلاحها الديني سبباً مهماً في خوفها من الله وذلك بتطبيقها لشرع الله بالقصاص ممن خان أمانة المسلمين وحاول بيع ديارهم للمسيحيين حتى لو كان هذا الخائن هو ابنها.

شجرة الدر

حياتها ونشأتها

شجر الدر بنت عبد الله، جارية تركية بارعة الحسن والجمال تزوجها الملك الصالح أيوب فأسرت قلبه وروحه وأصبحت محظية عنده [٧١]، أنجبت منه ابنها الخليل الذي توفي في حياة والده، كانت ذات رأي وتدبير وعقل فاعتمد عليها الملك الصالح في

(٧١) ابن واصل ، جمال الدين محمد بن سالم (ت: ٦٩٧هـ) ، مفرج الكروب في أخبار بني أيوب، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري (بيروت: المكتبة العصرية، ٢٠٠٤م)، ص٢٠١، ابن العماد ، شذرات الذهب ، ج٧، ص٤٦٣-٤٦٤، كحالة ، أعلام النساء ، ج ٢، ص٢٨٦

جميع أموره ومهامه [٧٢] ، ولعل هذا الأمر من أهم أسباب حسن إدارتها للبلاد وكيفية تنظيم الأمور وترتيبها داخل مصر وخارجها بعد وفاته وعند توليها حكم البلاد.

أهم مواقفها الحاسمة

كانت لشجرة الدر مكانة خاصة عند الملك الصالح فكان لا يفارقها في حل أو ترحال، كما كان يعتمد عليها ويشاورها في بعض الأمور مما مكنها من معرفة دهاليز السياسة عن قرب، وهو ما ساعدها في إدارتها لأمور الجيش بعد وفاة زوجها الملك الصالح سنة(٦٤٧هـ/ ١٢٤٩م)، وكتمانها خبر موته ومحاولتها تهدئة الأمور لحين تولي ابنه توران شاه زمام حكم البلاد [٧٣]، فكانت توقع التواقيع وتدبر شؤون البلاد وتقضي حوائج الناس، حتى استطاعت بفضل حنكتها وحسن تدبيرها أن تحفظ له البلاد من الفوضى والاضطرابات وتسلمها له بهدوء وروية في وقت كانت فيه مصر تعاني ويلات الحروب الصليبية [٧٤].

لم تستطع شجر الدر أن تتجاهل سوء سلوك توران شاه وعدم حفظه لجميلها في حفظ البلاد عند وفاة والده، بل وتهديده لها بالقتل إن لم ترجع أموال والده التي

---

(٧٢) ابن واصل ، مفرج الكروب ، ص٢٠١، ابن دقماق ، إبراهيم بن محمد ايدمر (ت: ٨٠٩هـ)، الجوهر الثمين في سير الخلفاء والملوك والسلاطين، تحقيق: سعيد عاشور، مراجعة: أحمد السيد دراج، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ب،ت،ط، ص٢٤٦، العيني، بدر الدين محمود(ت: ٨٥٥هـ)، عقد الجمان في تاريخ أهل الزمان، حققه: محمد محمد أمين(القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٤٠٧هـ)، ص١٦٥، كحالة ، أعلام النساء ، ج ٢، ص٢٨٨.

(٧٣) ابن العماد، شذرات الذهب ، ج٧،ص٤١١، ابن تغري بردي ، النجوم الزاهرة ، م٦، ص٣٣٣.

(٧٤) ابن دقماق ، الجوهر الثمين، ص٢٥١، المقزيزي ، الخطط والآثار ، ج٣، ص٤٦٦، ابن الوكيل ، يوسف الملواني، تحفة الأحباب بمن ملك مصر من الملوك والنواب ، والذيل تأليف: مرتضى مصطفى بن حسن الكروي الدمشقي ، تحقيق: عبد الرحيم عبد الرحمن عبد الرحيم(مصر: دار الكتاب الجامعي، ب، ت،ط)، ص٧٠، كحالة ، أعلام النساء ، ج ٢، ص٢٨٧.

يعتقد أنها استولت عليها وهو ما رفضته جملة وتفصيلاً، فخافت منه على نفسها فعمدت بذكائها إلى إثارة المماليك البحرية ضده [٧٥]، خاصة مع نقمتهم عليه لتجاهلهم وعدم الرجوع إليهم ومخالفته نصائحهم، واستطاعوا بموافقتها القضاء عليه وقتله سنة (٦٤٨هـ / ١٢٤٨م)[٧٦].

وبذلك فشجرة الدر وإن لم تكن السبب الرئيسي في قتل توران شاه إلا أن لها دورًا مهماً وحاسماً في المشاركة بقتله وإن كان ذلك الدور غير واضح بشكل كبير أمام الجميع.

بعد مقتل توران شاه لم تجد أحدا أحق بالملك منها فأعلنت نفسها وبموافقة المماليك البحرية ملكة على مصر لمدة قاربت الثمانين يوماً [٧٧]، كانت أمورها في حكم البلاد تنم عن شخصية قيادية فذة حيث استطاعت أن تسير أمور الدولة بشكل منظم وهادئ يتناسب مع قدرتها العقلية العظيمة، فأدارت الحكم بحزم وقوة وسياسة حسنة مرنة بالوقت نفسه حتى استطاعت أن تكسب قلوب الجميع [٧٨]، ولكن الأمور لم تستمر كما تريد حيث جاء الرفض من الخليفة العباسي بأن بلداً إسلامياً عظيماً كمصر

---

(٧٥) ابن تغري بردي ، النجوم الزاهرة، م٦، ص٣٣٢، كحالة ، أعلام النساء ، ج ٢، ص٢٨٧،الهاشمي، عبد المنعم ، موسوعة تاريخ العرب –العصر الأيوبي-(بيروت: دار البحار ، ٢٠٠٦م)، ص٣٢٩.

(٧٦) ابن دقماق ، الجوهر الثمين، ص٢٤٩،الأتاوني،أحمد، دمشق في العصر الأيوبي، تقديم: سهيل زكار(دمشق: التكوين للتأليف والترجمة والنشر، ٢٠٠٧م)، ص١٤١، كحالة ، أعلام النساء ، ج ٢، ص٢٨٧، الهاشمي، العصر الأيوبي، ص٣٣٠

(٧٧) ابن واصل ، مفرج الكروب ، ص ١٨٢، ابن تغري بردي ، النجوم الزاهرة، م٦، ص٣٣٣، ابن دقماق، الجوهر الثمين، ص٢٥١.

(٧٨) ابن الوكيل، تحفة الأحباب، ص٧٠، الهاشمي ، عبد المنعم ، موسوعة تاريخ العرب-عصر المماليك والعثمانيين-(بيروت: دار البحار، ٢٠٠٦م)، ص١٢.

لا يجب أن تكون قيادته بيد امرأة، فقررت أن تتنازل عن الحكم للقائد المملوكي المعز أيبك الذي كان نائباً لها و أتابكاً للعسكر وقت حكمها لمصر [٧٩].

حكم المعز بلاد مصر وفي الوقت نفسه عقد زواجه على شجرة الدر التي ما رغبت بالبعد عن الحكم وإدارة البلاد خاصة بعد أن ذاقت حلاوته [٨٠]، فوافقت على الزواج لتكون قريبة من دهاليز السياسة وشؤون الحكم والأمر والنهي ولكن بصورة خفية تحت اسم زوجة السلطان المملوكي.

بدأت شجرة الدر بالمشاركة السياسية للبلاد، فكانت تقوم بدور الناصح مرة والمتحكم بالأمور مرات عديدة، وكنتيجة مؤكدة لرجل ولي حكم البلاد المصرية رفض المعز أيبك أن تسيطر عليه امرأة تتحكم بأموره وتؤثر على قراراته فسرعان ما ضاق ذرعاً بتدخلات شجرة الدر وحاول التخلص من سيطرتها عليه، خاصة مع محاولة تحكمها في حياته الخاصة و أموره الأسرية حين حاولت إقناعه بتطليق زوجته أم ابنه علي، وإبعاده عنها والتقليل من زيارته لها [٨١]، كما كانت دائماً ما تشعره بأن لها الفضل فيما وصل إليه من حكم للبلاد [٨٢]، بل عندما وصل إلى علمها خبر خطبته من ابنة صاحب الموصل اشتعلت الغيرة في قلبها وتصرفت بطبيعتها الأنثوية دون تحكيم لعقلها وفكرها فاعتبرت أن هذا الأمر دليل واضح على رغبته في إبعادها عن حياته بل

---

(٧٩) ابن دقماق ، الجوهر الثمين، ص٢٥٢ ،كحالة ، أعلام النساء ، ج ٢، ص٢٨٨.

(٨٠) ابن إياس ، النجوم الزاهرة، ج١ ، ص٢٨٨.

(٨١) ابن دقماق، الجوهر الثمين، ص٢٦١، كحالة ، أعلام النساء ، ج ٢، ص٢٨٩ ،الهاشمي ، عصر المماليك والعثمانيين، ص٢١.

(٨٢) ابن إياس ، بدائع الزهور ، ج١ ، ص٢٩٣.

و ربما محاولة منه للتخلص منها، فعزمت على أن تقضي عليه قبل أن يقضي عليها خاصة وأن هناك من حاول إبلاغها برغبته بالقضاء عليها(٨٣).

ومما يبدو أن كلا الزوجين لم يستأمنا جانب بعضهما البعض بعد خطبة المعز لابنة صاحب الموصل ودخلت بينهما الوحشة والخوف وعدم الأمان، فأخذ كل طرف يحاول حماية نفسه من الآخر بل ويفكر في طريقة للقضاء عليه قبل أن يقتله الثاني ويقضي عليه ويبدو أن شجرة الدر كانت هي الأسرع.

عمدت شجرة الدر إلى التخطيط لقتل زوجها وسارعت بالتنفيذ وبخطة محكمة ودهاء نسائي استطاعت خداعه فاستدرجته لقصرها معلنة له السمع والطاعة وعند دخوله للحمام أرسلت إليه عبيدها حيث دخلوا عليه وانقضوا عليه وقتلوه خنقاً في الحمام سنة(٦٥٥هـ/ ١٢٥٧م).(٨٤)

بعد مقتل المعز أيبك قام المماليك البحرية بمحاولة حماية شجرة الدر بوضعها في البرج الأحمر بعيداً عن أيدي المماليك المعزية إلا أن ضرتها وعدوتها القديمة أم علي زوج المعز أيبك حاولت إقناع البحرية بتسليم شجرة الدر لها لتأخذ ثأرها منها وبالفعل أرسلت شجرة الدر إلى القلعة ذليلة منكسرة، فأمرت أم علي جواريها بضربها

(٨٣) ابن واصل ، مفرج الكروب ، ص١٩٤، ابن دقماق، الجوهر الثمين، ص٢٦١، كحالة ، أعلام النساء ، ج ٢، ص٢٨٩ ،الهاشمي، عصر المماليك والعثمانيين، ص٢١-٢٢.

(٨٤) ابن واصل ، مفرج الكروب ، ص١٩٥، ابن عماد، شذرات الذهب ، ج٧، ص٤٦٢، ابن دقماق، الجوهر الثمين، ص٢٦١، كحالة ، أعلام النساء ، ج ٢، ص٢٨٩، شبارو، عصام محمد، السلاطين في المشرق العربي معالم دورهم السياسي والحضاري(بيروت: دار النهضة، ١٩٩٤م)، ص١٣-١٤.

بالقباقيب على كل جسمها حتى ماتت، ثم طرحوا جثتها من فوق سور القلعة وهي شبه عارية ودفنت بعد ثلاثة أيام سنة(٦٥٥هـ/١٢٥٧م) (٨٥).

وبهذا قد يكون السبب في قتلها توران شاه: خوفها على نفسها منه واستياءها من مضايقته لها واتهامها بسرقة أموال والده.

أما قتلها لزوجها المعز ايبك فنلخصه بعدة أسباب:

-تهميشه لها وعدم الأخذ بآرائها السياسية.

-غيرتها الشديدة عند معرفتها بخبر خطبته لابنة حاكم الموصل للزواج عليها.

-خوفها منه وعدم استئمانها نفسها عنده وأن تكون نهايتها على يده.

أعمالها

بالرغم من أن جل فترة حياة شجرة الدر قضتها حريصة على المشاركة في الشؤون السياسية وإدارة الحكم وتسيير أمور البلاد، إلا أنه كان لديها بعض من أعمال البر و الخير، فروي أن لها أوقافاً قريبة من تربة مشهد السيدة نفيسة وهو المكان الذي دفنت فيه، كما ذكر أنها بنت مدرسة عرفت باسمها "مدرسة شجرة الدر"، كما بنت حماماً عرف بحمام الست، وعندما تيقنت بقرب موتها بعد قتلها للمعز أيبك قامت بتوزيع أموالها ومجوهراتها (٨٦).

---

(٨٥) ابن عماد ، شذرات الذهب ، ج٧، ص٤٦٤، ابن الوكيل ، تحفة الأحباب ، ص ٧١، العيني ، عقد الجمان، ص١٤٣، كحالة ، أعلام النساء ، ج ٢، ص٢٩٠، عصام شبارو، السلاطين في المشرق العربي، ص١٤.

(٨٦) ابن تغري بردي ، النجوم الزاهرة ، م٦، ص٣٣٧، كحالة ، أعلام النساء ، ج٢، ص٢٨٨-٢٩٠

أهم الصفات القيادية التي تمتلكها

-قربها الشديد من زوجها وثقته بها وأخذ رأيها في الأمور السياسية ساعدها على فهم العمل السياسي وكيفية إدارته بذكاء ودراية وهو ما كان واضحاً بعد وفاة زوجها مباشرة وعند حكمها لمصر.

-استطاعت أن تحفظ حكم البلاد لابن زوجها بالرغم من الظروف الصعبة التي يعيشها الموقف في مصر حيث كانت الحرب مستمرة مع الفرنسيين.

-قدرتها على قيادة البلاد بطريقة صحيحة وقوية.

-غيرة شجرة الدر من وجود امرأة أخرى في حياة زوجها المعز أيبك جعلها تجانب الصواب في تصرفاتها فنجدها تمنعه من أم ولده علي بل وتحاول تطليقها منه، ولما علمت بخطبته لابنة الموصل ثارت ثائرتها واعتقدت أنها بداية نهايتها فقررت قتله

-قد يكون موقف شجرة الدر وقبولها لمقتل توران شاه من قبل المماليك البحرية دوراً هاماً في قسوة قلبها، وتسهيل أمر القتل لديها والاستهانة بأمره بل والرغبة فيه خاصة لو كان القتل فيه حماية لنفسها وقد يكون وراءه خير لها كتوليها الحكم بعد مقتل توران شاه.

من خلال اطلاعنا على هذه الشخصيات النسائية وجدنا أن هناك عوامل تربط بينهن كنساء، وإن كانت لكل شخصية منهن سماتها وشخصيتها وطريقة تربيتها المختلفة، وفيما يلي أهم عوامل التوافق بين تلك النسوة وهي:

١ -حياة الترف والراحة والدلال التي عشنها فجميعهن كانوا مدللات ومجابات الرغبات إما من قبل زوج أو والد أو ولد.

٢ -السبب الأهم في القتل هو خوفهن على حياتهن من المقتول وتيقنهن أن منيتهن ستكون على يده.

٣ -حبهن للعمل السياسي والرغبة في المشاركة فيه، وإبعاد أي عائق بطريقهن حتى لو كان بالقتل.

٤ -رغبتهن في الحياة ومواصلة الطريق مهما واجههن من صعوبات أو فراق عزيز كزوج أو ولد أو أخ، فلم يكن الموت أبداً سببا لبعدهم عن ملذات الحياة مهما كانت مكانة الشخص المفقود.

٥ -اجتمعت لديهن الرغبة بالاهتمام بالنواحي الاجتماعية والدينية في مجتمعاتهن وهي أولوية تختلف من واحدة لأخرى.

٦ -كان لهن دور سياسي مهم في مجريات الأحداث مهما بلغ حجم ذلك الدور والذي يختلف من واحدة لأخرى إلا أنه كان لكل واحدة منهن بصمة سياسية واضحة خاصة بها.

٧ -قوة سيطرتهن على مشاعرهن وتحكمهن فيها فلم تكن عاطفة الأمومة أو محبة الزوج أو رابطة الأخوة سببا لمنعهن من قيامهن بقتل أعز الناس عليهن مهما بلغت مكانته في قلوبهن.

٨ -لم تظهر ملامح القسوة والعنف لدى تلك النسوة إلا في تلك المواقف المحددة، فلم يكن يعرف عن شخصياتهن الغلظة والقسوة ويبدو أنهن لجأن لتلك القوة لأمر يعتقدن بضرورته.

قائمة المصادر العربية

[١] الأبشيهي، شهاب الدين محمد بن أحمد(ت: ٨٥٠هـ)، *المستطرف في كل فن مستظرف*، تحقيق: مفيد قميحة، الطبعة الثانية، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٦هـ.

[٢] ابن إسحاق، محمد بن يسار (ت: ١٥١هـ)، *سيرة ابن إسحاق (المبتدأ والمبعث والمغازي)*، تحقيق: محمد حميد الله، معهد الدراسات والأبحاث للتعريف، د. ت.

[٣] ابن الأثير، أبو الحسن علي بن محمد الشيباني (ت: ٦٣٠ه)، *الكامل في التاريخ*، بيروت: دار صادر، ١٩٦٦م.

[٤] *الكامل في التاريخ*، تحقيق: عبد الله القاضي، الطبعة الثانية، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ.

[٥] الأندلسي، احمد بن محمد بن عبد ربه(ت: ٣٢٨هـ)، *العقد الفريد*، الطبعة الثالثة، بيروت: دار إحياء التراث، ١٤٢٠هـ.

[٦] ابن الزبير، الرشيد (ت: ق٥هـ)، *الذخائر والتحف*، تحقيق: صلاح المنجد، الكويت: دائرة المطبوعات، ١٩٥٩م.

[٧] ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد بن الجوزي (ت: ٥٩٧هـ)، *المنتظم في تاريخ الأمم*، بيروت: دار صادر، الطبعة: الأولى، ١٣٥٨هـ.

[٨] ابن العديم، كمال الدين أبي القاسم عمر بن أحمد (ت: ٦٦٠هـ)، *زبدة الحلب من تاريخ حلب*، تحقيق: خليل المنصور، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ.

[٩] ابن العماد، شهاب الدين أبي الفلاح عبد الحي الحنبلي(ت: ١٠٨٩هـ)، *شذرات الذهب في أخبار من ذهب*، أشرف على تحقيقه وتخريج أحاديثه عبد القادر الأرناؤوط، تحقيق محمود الأرناؤوط، الطبعة الأولى، دمشق: دار ابن كثير، ١٤٠٦هـ.

[١٠] ابن واصل، جمال الدين محمد بن سالم (ت: ٦٩٧هـ)، *مفرج الكروب في أخبار بني أيوب*، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، بيروت: المكتبة العصرية، الطبعة الأولى، ٢٠٠٤م.

[١١] ابن الوكيل، يوسف بن محمد الملواني (ت: ١١١٤ه)، *تحفة الأحباب بمن ملك مصر من الملوك والنواب*، والذيل تأليف: مرتضى مصطفى بن حسن الكروي الدمشقي، تحقيق: عبد الرحيم عبد الرحمن عبد الرحيم، مصر: دار الكتاب الجامعي، د. ت.

[١٢] ابن إياس، محمد بن أحمد الحنفي (ت: ٩٣٠ه)، *بدائع الزهور في وقائع الدهور*، حققها: محمد مصطفى، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، القسم الأول، ١٤٠٢هـ.

[١٣] ابن تغري بردي، جمال الدين أبو المحاسن يوسف بن الأتابكي (ت: ٨٧٤هـ)، *النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة*، قدم له: محمد حسين شمس الدين، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ.

[١٤] *مرد اللطافة في من ولي السلطنة والخلافة*، تحقيق: نبيل محمد عبد العزيز أحمد، القاهرة: دار الكتب المصرية، ١٩٩٧م.

[١٥] ابن دقماق، إبراهيم بن محمد ايدمر (ت: ٨٠٩هـ)، *الجوهر الثمين في سير الخلفاء والملوك والسلاطين*، تحقيق: سعيد عاشور، مراجعة: أحمد السيد دراج، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، د.ت.

[١٦] ابن عساكر، أبي القاسم علي بن الحسن بن هبة الله (ت: ٥٧١هـ)، *تاريخ مدينة دمشق وذكر فضلها وتسمية من حلها من الأماثل*، تحقيق: محب الدين أبي سعيد عمر بن غرامه العمري، بيروت: دار الفكر، ١٩٩٥م.

[١٧] ابن كثير، اسماعيل بن عمر (ت: ٧٧٤هـ)، *البداية والنهاية*، تحقيق: أحمد عبد الوهاب فتيح، الطبعة السادسة، القاهرة: دار الحديث، المجلد العاشر، ٢٠٠٢م.

[١٨] أبو الحديد المدائني، أبو حامد عز الدين بن هبة الله بن محمد بن محمد، (ت: ٦٥٥هـ)، *شرح نهج البلاغة*، تحقيق: محمد عبد الكريم النمري، الطبعة الأولى، دار بيروت: الكتب العلمية، ١٤١٨هـ.

[١٩] أبو الفداء، عماد الدين إسماعيل بن علي بن محمود (ت: ٧٣١هـ)، *المختصر في أخبار البشر*، القاهرة: مكتبة المتنبي، د.ت.

[٢٠] البلاذري، أحمد بن يحيى بن جابر (ت: ٢٧٩هـ)، *فتوح البلدان*، تحقيق: رضوان محمد رضوان، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ.

[٢١] البيهقي، إبراهيم بن محمد (ت بعد: ٣٠٢هـ)، *المحاسن والمساؤي*، تحقيق: عدنان علي، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٠ه.

[٢٢] الحلبي، علي بن برهان الدين (ت: ١٠٤٤ هـ)، *السيرة الحلبية في سيرة الأمين المأمون*، بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٠هـ.

[٢٣] الخطيب البغدادي، أحمد بن علي أبو بكر (ت: ٤٦٣هـ)، *تاريخ بغداد*، بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

[٢٤] الدمشقي، عبد القادر بن محمد النعيمي (ت: ٩٧٨هـ)، *الدارس في تاريخ المدارس*، تحقيق: إبراهيم شمس الدين، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٠هـ.

[٢٥] الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز (ت: ٧٤٨ه)، *سير أعلام النبلاء*، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، محمد نعيم العرقسوسي، الطبعة التاسعة، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٣ه.

[٢٦] *تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام*، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، الطبعة الأولى، لبنان: دار الكتاب العربي، ١٤٠٧هـ.

[٢٧] الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك(ت: ٧٦٤هـ)، *الوافي بالوفيات*، تحقيق: أحمد الارناؤوط وتركي مصطفى، بيروت: دار إحياء التراث، ١٤٢٠هـ.

[٢٨] الطبري، أبي جعفر محمد بن جرير(ت: ٣١٠هـ)، *تاريخ الطبري*، بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

[٢٩] العيني، بدر الدين محمود(ت: ٨٥٥هـ)، *عقد الجمان في تاريخ أهل الزمان*، حققه: محمد محمد أمين، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٤٠٧هـ.

[٣٠] القيرواني، أبو إسحاق إبراهيم بن علي (ت: ٤٥٣هـ)، *زهر الآداب وثمر الألباب*، تحقيق أ.د يوسف الطويل، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧ه.

[٣١] المسعودي، الإمام أبو الحسن بن علي (ت: ٣٤٦هـ)، *مروج الذهب ومعادن الجوهر*، اعتنى به وراجعه: كمال حسن مرعي، بيروت: المكتبة العصرية، ٢٠٠٨م.

[٣٢] المقريزي، تقي الدين أحمد (ت: ٨٤٥هـ)، *اتعاظ الحنفا بأخبار الأئمة الفاطميين الخلفا*، تحقيق جمال الدين الشيال، مصر: لجنة إحياء التراث، المجلد الأول، د.ت.

[٣٣] *المواعظ والأخبار بذكر الخطط والآثار*، تحقيق: محمد زينهم، مديحة الشرقاوي، مصر: مكتبة مدبولي، ١٩٩٨م.

[٣٤] النويري، شهاب الدين احمد بن عبد الوهاب (ت: ٧٣٣هـ)، *نهاية الأرب في فنون الأدب*، تحقيق: فؤاد قميحة وآخرون، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٤هـ.

[٣٥] الواقدي، أبو عبد الله محمد بن عمر بن واقد (ت: ٢٠٧ هـ)، *المغازي*، تحقيق: محمد عبد القادر أحمد عطا، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٤م.

قائمة المراجع الحديثة

[٣٦] الأتاوني، أحمد، *دمشق في العصر الأيوبي*، تقديم: سهيل زكار، دمشق: التكوين للتأليف والترجمة والنشر، ٢٠٠٧م.

[٣٧] البدوي، خليل، *شهيرات النساء*، الطبعة الأولى، الأردن: دار أسامة للنشر، ١٤١٩هـ.

[٣٨] حسن، إبراهيم حسن، تاريخ الإسلام السياسي والديني، القاهرة: مكتبة النهضة، ١٩٦٤م.

[٣٩] حسن، محمد كامل، *سطور مع عظيمات*، الطبعة الأولى، بيروت: دار البحوث العلمية، ١٣٨٩هـ.

[٤٠] ديوان، عبد الحميد، *موسوعة أشهر النساء في التاريخ العربي*، الطبعة الأولى، لبنان: كتابنا للنشر، ٢٠٠٨م.

[٤١] السفاريني، محمد بن أحمد بن سالم الحنبلي (ت: ١١٨٨هـ)، *غذاء الألباب شرح منظومة الآداب*، تحقيق: محمد عبد العزيز الخالدي، الطبعة الثانية، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٣هـ - ٢٠٠٢م.

[٤٢] عبد الصبور، شاهين، إسلام، الرفاعي، *نساء وراء الأحداث*، الطبعة الأولى، القاهرة: نهضة مصر، ٢٠٠٦م.

[٤٣] شبارو، عصام محمد، *السلاطين في المشرق العربي معالم دورهم السياسي والحضاري*، بيروت: دار النهضة، ١٩٩٤م.

[٤٤] فواز، زينب، *الدر المنثور في طبقات ربات الخدور*، الجزء الأول، شبكة المشكاة الإسلامية الالكترونية.

[٤٥] كحالة، عمر رضا، *أعلام النساء في عالمي العرب والإسلام*، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٥٩م.

[٤٦] ماردیني، عبدالرحيم، *موسوعة مشاهير وعظماء وشخصيات من العالم*، الطبعة الأولى، دمشق: دار المحبة، ٢٠٠٣م.

[٤٧] الهاشمي، عبد المنعم، *موسوعة تاريخ العرب -عصر المماليك والعثمانيين*، بيروت: دار البحار، ٢٠٠٦م.

[٤٨] *موسوعة تاريخ العرب – العصر الأيوبي*، بيروت: دار البحار، ٢٠٠٦م

Violence in the life of some Women leaders in Islamic History (170-655)

Dr. Athari Ibrahim Abdul Aziz Al-Shuaibi
King Faisal University, College of Arts, History Dept.
P. B. 755 Zip Code 31982
Email: atshaibi@kfu.edu.sa

Abstract. The purpose of this research is to provide a brief biography of four famous female rulers in Islamic history through different periods of time. The focus of this research is to study and analyze the attitude of collusion and violence of their decisions during their ruling periods. Most of the historical resources focused on their political roles and heroic attitudes, overlooking some of their negative violent attitudes in their lives, and the effects of those attitudes on the course of historical events in their ages, and the reasons which leading to that violence. The researcher has divided the study into five parts; the status of women and their political role in Islamic society, the violence in the life of women in the Islamic era, the selected four female characters according to the date of their deaths, and the most common factors among these women. The study has shown several common characteristics and factors that these four women rulers share in general.

مجلة العلوم العربية والإنسانية
جامعة *القصيم*، المجلد (٧)، العدد (١)، ص ص ٣٠٥-٣٤٨، (محرم ١٤٣٥هـ/ نوفمبر ٢٠١٣)

الوظيفة الاتصاليّة لزخرفة الخط العربيّ
"دراسة تأصيلية للفنون الإسلامية"

د. أحمد محمّد أحمد آدم صافي الدّين
قسم الصّحافة والنّشر
جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلاميّة، (جمهوريّة السُّودان)

ملخص البحث. تناقش الورقة دور الفنُّ في خدمة العقيدة الإسلاميّة من خلال التّركيز على الإطار المعرفيّ الفّكريّ؛ كما تسلط الضوء على دور الفنّان المسلم في الارتقاء بفنِّ الخطِّ العربيِّ، وفنّون الزّخرفة الإسلاميّة وتطبيقات الفنّون في مختلف المجالات المعمارية وغيرها. وتستهدف الورقة الإسهام في تحقيق تأصيل للواقع بحسبان أنّ الفّنُّ هو الاقتدار على الضّبط، والبراعة في التّحرُّك، وإجادة التّصرف، والحركة في أضيق المساحات. كما تعدّ قضيّة البحث عن الهُويّة الفنيّة، وتنبيه أهل الاختصاص إلى ضرورة إعلاء مكانة الفنِّ الإسلاميِّ، والإسهام في تحقيق الرّياديّة للفّنِّ في السّاحة العالميّة تمثّل ضرورة. إنَّ المعرفة النّظريّة في الفُنّون هي شرط للدّخول في المجال العمليِّ، إلا أنّها ليست من خطوات تكوين المهارة ذاتها. كما أن قطع الطّريق أمام المنبهرين بالفّكر والحضارة الغربيّين خطوة مهمّة في الاتجاه الصّحيح، وأنّ التّأصيل الإسلاميّ للمعرفة والفّنِّ، وحفظ هوية الأمّة الإسلاميّة وخصوصيّتها أمر جوهريّ. فتطبيقات الفّنّ الّتي تحيط إحاطة السّوار بالمعصم؛ لها أثر كبير على الحياة، ويقتضي الواجب الاستفادة من الفنّون وتسخيرها لتقويم اعوجاج الواقع؛ فكريّاً وعمرانيّاً لتحقيق المقاصد النّبيلة. وخلصت إلى أن الفنَّ الإسلاميَّ يحمل معانٍ روحيّة وكونيّة. ولأجل هذا فإنّ تطبيقات الفنِّ الإسلاميِّ، تتطلب تبني القراءتين للوحي وللكون لتحقيق النّهضة الحضارية الشاملة انطلاقاً من الفّكر.

مقدمة

إنَّ سنن (الله) في الارتقاء والانهيار لا بد من وضعها في الاعتبار. وإنَّ صحة المجتمعات ومرضها، أساسه صحّة الفِّكر أو مرضه.[١] ولهذا فهنالك ضرورة لربط السُّنن الإلهيّة الكلّيّة والنّوعيّة بحركة الإنسان، وأنّ حركة الإنسان تتمّ عبر ثلاث خطوات هي: المشكلة، الحلُّ، العمل. وأنَّ مراعاة السُّنن الإلهية والسُّنن الكونية في واقع المجتمع العربيّ والإسلاميّ، يسهم في تحقيق الإصلاح والنّهضة الشّاملة والارتقاء الحضاريّ. فالنّهضة الحضاريّة للأمّة، لا يمكن أن تتمّ انطلاقاً من الواقع الغربيّ الحداثيّ أو اعتماداً على عقل هلاميّ، بل تتطلب تطوير نموذج حضاريّ بديل، انطلاقاً من الذّاتيّة التّاريخيّة للأمّة الّتي لا تستمد ثوابتها من هدايتها التّاريخيّة وحسب، بل تستمد كذلك من الوحي الذي منحها وأمدها بالقيم وزودها.

إنَّ فلسفة الفنِّ الإسلاميِّ تهدف إلى تجميل الحياة لا إلى تخليدها. وإنَّ الفطرة الإنسانيّة السّليمة تأبى على صاحبها إلا التّفاعل مع الجّمال والفنّ الأصيل. فمبدع الكون المنظور، هو منزِّل الكتاب المسطور. فالطّبيعة وما فيها من جماليات هي رسالة ربانيّة غير لفظيّة مرسلة للإنسان، في كلّ زمان، وكلّ مكان، لتدلّ على الإبداع الرّبانيّ الأصيل. كما أنّ سطور الكتاب بما تحتوي من معانٍ ومبانٍ، هي رسالة هدفها الجوهريُّ الدّلالة على الخالق المبدع؛ الذي أحسن كلَّ شيء خلقه. يُغفل كثيرون أثر الفنِّ في العقائد، ويتجاهل الدّعاةُ والعلماءُ المسلمون هذا الجانب الضّروريّ في عمليّة توصيل الخطاب الإسلاميّ، في إطار الرّسالة غير اللّفظيّة؛ والّتي تتفوق في أحايين على الرّسالة اللّفظيّة في التّصديق. بله، يحتقر بعض الإسلاميّين الفُنّون وأهلها؛ وهي أبلغ في

(١) الكيلاني، ماجد عرسان، هكذا ظهر جيل صلاح الدّين وهكذا عادت القدس، سلسلة حركات الإصلاح ومناهج التغيير، الدّار العالمية للكتاب الإسلاميّ والمعهد العالميّ للفّكر الإسلاميّ، ١٩٨١، ص ٣٧٤.

التّعبير عن المراد في ميادين ومواقف، لا ينافسها غيرها، وهي أبقى أثراً وأقلّ تكلفة، وأكثر انتشاراً؛ وبالجملة فهي أكثر فاعليّة ممّا نظنّ نحن، ويظنّون هم، من خلال تطبيقاتها الّتي تشمل مختلف مناحي الحياة.

أعترف أنّني لست من أصحاب هذا الاختصاص(الفنون)، ولكن مبدأ التّكامل المعرفيّ، قد فرض عليّ أن أسطّر هذه الأسطر. فهذه الورقة البحثيّة ذات صبغة أدبيّة وفكريّة؛ لا فنيّة. فقد وجدتُ نفسي مقحماً إقحاماً منذ سنوات، بسبب متابعات لي، وتمرُّ بي خواطر بين فينة وأخرى، تأبى عليّ نفسي إلا أنّ أسطرها مشاركة في هذا الحقل الضّروريّ الهام. فلقد لمست -من حيث أدري أو لا أدري - حرصاً على جمع بعض المراجع الفنّيّة، فهي وإن كانت قليلة في عددها، فهي كثيرة وكبيرة في نوعها ووزنها، وقد ظلّت لأكثر من عقد دون أن أدري أيّ سرٍّ دفين وراء احتفاظي بها. وقد انكشف غطاء عن ذلك الاهتمام. ومن ناحية أخرى، فقد كان للباحث قديم اهتمام بالفنِّ، شأنه في ذلك شأن العامّة دونما تميز؛ لا سيما حقل الخطّ العربيُّ، فلقد شغفتُ أيّما شغف بالارتقاء الذي وصلت إليه الحضارة الإسلاميّة من خلال الاعتماد على الحرف العربيُّ بجماليّاته البديعة المبهرة، فالتّطبيقات البديعة في العمارة الإسلاميّة، وزخرفة المساجد وغيرها من ثمرات الفنِّ الإسلاميِّ، اعتمدت بصفة جوهريّة على الحرف العربيُّ المتميز بخصائص لم تتوافر في غيره من الحروف.

ومن ناحية أخرى، فلقد شكّل ظهور الحاسب الالكترونيّ علامة فارقة في مسيرة فنّ الخطّ graphic arts، فبسبب ماحوى هذا الجّهاز من خطوط، تدهور فنّ الخطُّ العربيّ أيّما تدهور. فقد كانت للخطّاطين مكانة متميزة فقدوها بسبب التّطور التّقنيّ، وتدهورت القيم الفنّيّة بسبب هذه الآلة الّتي أثّرت على مواهب الخطّاطين ووضعهم الاقتصاديّ والاجتماعيّ. فعلى الرّغم من أنّ الكتّاب والخطّاطين ترتقي بهم ملكات

فنّ الخطِّ إلى مراتب الوزارة، فإنّ ظهور تقنيّات الكِّتابة الإلكترونيّة قد أسهم في تدهور المكانة السّامية لأهل هذه الصّنعة.

ففي الوقت الرّاهن، تهتم الأنظمة الحاكمة بكبار جنرالاتها من العسكريّين ومن جرى مجراهم، فهم عماد الأمن القوميُّ. ولقد كان الفنَّان يعدل في أهميّته أهميّة هؤلاء وأكثر. فقد كان بهزاد -أشهر المصوِّرين المسلمين جميعاً - محلَّ اعتزاز من الشّاه إسماعيل، سلطان إيران، حيث يحرص عليه حرصه على أغلى شيء في ملكه. وحينما نشبت الحرب وضعه في كهف سرِّي لا يفطن إليه أحد.(٢) ولقد كانت للخطّاط محمود النّيسابوريُّ مكانة لا تقلّ عن مكانة بهزاد المصوِّر. وذلك على الرّغم ممّا يذكر، من أنَّ الصّورة الدّينيّة نادرة في الفنِّ الإسلاميّ نظراً لما يحيط التّصوير من شكوك حولها.

من الحقائق الثّابتة أنّ الكتابة العربيّة قد خدمت الإسلام خدمة لا يضارعها شيء آخر؛ ذلك أنّها كانت له خيراً من السّيف. ومثلما يقال أنّ الجّواب يبين من عنوانه، وما يقال أيضاً عن أنّ الكتابة هي مفتاح للمكتوب، فالمكتوب هنا في الحضارة الإسلاميّة هو كلام (الله) المنزل على خاتم رسله (القرآن الكريم)؛ وقد تفضل (الله) بصونه من خلال الكِّتابة العربيّة. لا شكّ أنَّ المبدع الخالق (الله) اسماً ورسماً، هو محور مهم يدور حوله جزء كبير من أعمال الفّنّ الإسلاميُّ، وقد تجلّت تلك الأعمال من خلال الكِّتابة العربيّة والخطّ. يقول تعالى: ﴿ ۞ يَٰبَنِيٓ ءَادَمَ خُذُواْ زِينَتَكُمۡ عِندَ كُلِّ مَسۡجِدٖ وَكُلُواْ وَٱشۡرَبُواْ وَلَا تُسۡرِفُوٓاْۚ إِنَّهُۥ لَا يُحِبُّ ٱلۡمُسۡرِفِينَ ٣١ قُلۡ مَنۡ حَرَّمَ زِينَةَ ٱللَّهِ ٱلَّتِيٓ أَخۡرَجَ لِعِبَادِهِۦ وَٱلطَّيِّبَٰتِ مِنَ ٱلرِّزۡقِۚ قُلۡ هِيَ لِلَّذِينَ ءَامَنُواْ فِي ٱلۡحَيَوٰةِ ٱلدُّنۡيَا خَالِصَةٗ يَوۡمَ ٱلۡقِيَٰمَةِۗ كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ ٱلۡأٓيَٰتِ لِقَوۡمٖ يَعۡلَمُونَ ﴾ (الأعراف: ٣١ -٣٢).

(٢) غنيمة، عبد الفتاح مصطفى ، موسوعة الفُنّون الإسلاميّة: صناعة الكتاب المخطوط عند المسلمين، دار الفنون العلميّة، الاسكندريّة، ١٩٩٤، ص١٢٤.

تحتوي الورقة البحثية الّتي تتناول قضيّة التّأصيل الإسلاميّ للفنّون على ثلاثة مباحث، تناول المبحث الأوّل العقيدة والفنُّ. والثّاني تطرق إلى دور الخطّ العربيُّ في تشكيل الفنِّ الإسلاميّ، حيث تضمن الحرف وجماليّات الخطّ العربيّ، وأثر الخطّ العربيّ في الفنون عالميّاً. والمبحث الثّالث يدور حول تأصيل الواقع العربيّ من خلال الفنّ التّطبيقيّ. كما يناقش اتجاهات مدارس الفنّ العربيّة وأثرها العقديّ، فضلاً عن تناول الفنّون الزّخرفيّة التّطبيقيّة واشكاليّاتها المعاصرة. إنَّ عمليّة تحقيق الارتقاء تتطلّبُ الالتزام بمقوِّماتها. فمن بين مقوِّمات التّطور والنّهوض، التّمسك بالقوانين والسُّنن الكونيّة. هنالك أربع قوانين تحكم الكون هي: القانون الإلهيّ (الشّرائع)، والقانون الكونيّ (السُّنن) الذي يمضي على الإنسان والحيوان والنّبات والجّماد دونما تمييز، والقوانين الوضعيّة للأنظمة والمجتمعات المتمثِّلة في: الدّساتير والقوانين واللّوائح والأعراف والتّقاليد، ومنها قانون الضّمير الذّي يشكِّل الرّقابة الذّاتيّة على الإنسان. وكلّ مجتمع -مسلم أو غير مسلم - يتوجب عليه إن أراد النُّهوض الحضاريّ والارتقاء والظُّهور على غيره أن يستجيب لتلك النّواميس، ويبني على تلك السُّنن.

مشكلةُ البحث

تعد ظاهرة فساد الأذواق من أبرز المشكلات الّتي تواجه الإنسانيّة اليوم، لا سيما فيما يتعلّق بالفُنّون والجّماليّات. فالعولمة بما وفّرت من أدوات ووسائل ماديّة، وبما صنعت من أنماط حياتيّة، وبما توصّلت إليه من واقع افتراضيّ، أسهمت بصورة مباشرة وغير مباشرة، في فقدان الهويّة الفنّيّة الإسلاميّة، وتدهور الذّوق الإنسانيّ، الّذي هو معيارٌ جوهريٌّ في تذوق الفنّون والإبداع في صناعتها وتطبيقاتها.

وممّا لا ريب فيه، فإنّ الخطّ العربيّ يعدُّ قوّة من كبريات قوى الحضارة الإسلاميّة. فقد تمكّن المسلمون من نشر هذا الفنِّ لتكتب به كثير من اللّغات في مختلف بقاع الأرض. ولقد كانت الزّخارف ولا تزال تستخدم في الخطّ العربيُّ بديلاً للألوان، حيث أنَّ مرونة وخصائص الحرف، قد مكّنت من هذا الاستخدام وغيره. ولئن كان الفنّ المسيحيّ يدور حول المسيح وصلبه، والفنُّ الفرعونيُّ يدور حول فلسفة آلهة الفراعنة، فإنَّ الفنّ الإسلاميُّ يدور حول التّوحيد كمحور جوهريّ في فلسفة هذا الفنّ. فلقد اتُخذ حرف الألف محوراً تدور حوله بقيّة الأحرف العربيّة، وتستمد معاييرها الفنّيّة ومواصفاتها الهندسيّة من هذا الحرف. ولا يصحُّ أن نغفل بأنَ مفتتح اسم الجلالة (الله) يبدأ بهذا الحرف، وتلك دلالة توحيديّة في الكتابة العربيّة. عُرفت الكِّتابة بمداد الذّهب قبل الإسلام، ثمّ ازدهرت على يد المسلمين من خلال تذهيب المخطوطات الّذي يعد أرفع فنّون الكتابة. فالكتاب ينتقل من يد الورَّاق إلى الخطّاط، إلى المصوِّر، إلى المجلِّد، وإلى المذهِّب.[٣] ومن المحيّر أن المتعامل مع المخطوطات القديمة، لا يدري بماذا يصف فيها مواضع الجّمال، أهو يكمن في رشاقة الخطِّ، أم جمال الزّخرفة، أم روعة الصُّور، أم إتقان التّجليد، أم سحر التّذهيب والتّلوين، أم هذه مجتمعة؟[٤] فالخطُّ العربيّ يشكّلُ أوّل مظهرٍ مّن مظاهر الفنّ والجّمال الّذي عُني به العرب بعد الإسلام. ولقد كان الخطُّ العربيّ وسيلة للعلم، فأصبح مظهراً من مظاهر الجّمال؛ مضيفاً وظيفة جديدة إلى وظيفته الأولى. وقد نمت وتمدّدت وتطوّرت فنون الخطّ حتى بلغت أنواعه الثّمانين نوعاً، وهي دلالة على ثراء الكتابة ومرونة الحرف، وإبداعات الصّنائعة. كما أنَّ للخطِّ العربيِّ أسساً حسابيّة وهندسيّة ينبني عليها،

(٣) غنيمة، عبد الفتاح مصطفى ، مرجع سابق، ص٢٢٦.

(٤) غنيمة، عبد الفتاح مصطفى، مرجع سابق، ص ٢٢٦.

وخلف هذه الأسس يحتوي على قيم فلسفيّة ذات أبعاد تعبيريّة ودينيّة عظيمة الشّأن. لقد استخدمت الكتابة العربيّة قوالب الزّخرفة لتحلّ محلّ الصّورة لدواع ذات منطلقات عقديّة. وقد حملت الزّخرفة الإسلاميّة خصائص تتمثّل في كراهيّة الفراغ، وسطحيّة الزّخارف، والبعد عن الطّبيعة، والتّكرار، والمسحة الهندسيّة، كما اعتمدت على العناصر النباتيّة، والعناصر الحيوانيّة، والعناصر الهندسيّة، والعناصر الكتابيّة؛ الشّيء الذي أكسب الحرف والكتابة العربيّين ميزات فنيّة عالية في القيمة الجماليّة. ويأتي ذلك وفقاً لمنطوق الوحي: يقول تعالى: ﴿ وَٱلْأَنْعَٰمَ خَلَقَهَا ۗ لَكُمْ فِيهَا دِفْءٌ وَمَنَٰفِعُ وَمِنْهَا تَأْكُلُونَ ﴿٥﴾ وَلَكُمْ فِيهَا جَمَالٌ حِينَ تُرِيحُونَ وَحِينَ تَسْرَحُونَ ﴿٦﴾ وَتَحْمِلُ أَثْقَالَكُمْ إِلَىٰ بَلَدٍ لَّمْ تَكُونُوا۟ بَٰلِغِيهِ إِلَّا بِشِقِّ ٱلْأَنفُسِ ۚ إِنَّ رَبَّكُمْ لَرَءُوفٌ رَّحِيمٌ ﴿٧﴾ وَٱلْخَيْلَ وَٱلْبِغَالَ وَٱلْحَمِيرَ لِتَرْكَبُوهَا وَزِينَةً ۚ وَيَخْلُقُ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴾(النّحل: ٥ -٨).

إنَّ أبلغ تعبير عن مشكلة الورقة البحثية هو أنّ الفنَّ الإسلاميَّ في الواقع الراهن يعاني من إشكاليّة بناء الهويّة في ظلِّ تيارات العولمة المتصارعة. وتعد الحضارة الإسلاميّة الدِّرع الحصين، والقوّة المنيعة الّتي مّن شأنها أن تواجه هذا السّيل الجّارف. وبمقدور الفنِّ الإسلاميّ بشقّيه؛ المنظور والمسطور، مواجهة هذا الغثاء العولميّ ليذهب الزّبد جفاء، وليبقى مّا ينفع النّاس. كما أنّ اليقظة تقتضى تعبئة أهل الفنِّ الإسلاميِّ، وتبصير المتأخرين منهم بمدى تخلف دورهم الفنيُّ في المجالين المحليِّ و العالميِّ، وأنَّ صراع الحضارات قد بات يلبس لبوساً يشكّلُ الفنِّ ومنتجاته رقماً كبيراً. فالسّاحة الفنيّة العالميّة قد ملأها ضجيج الفُنّون الأخرى، دون أن يسجّل الفنُّ الإسلاميُّ الحضور المطلوب، رغم أثره في تلك الفُنّون، وأنّ الفُنّون التّطبيقيّة الّتي تعبر عن عقائد غير أهل التّوحيد قد غطّت السّاحة؛ بقضّها وقضيضها دونما استحقاق لتلك الذروات الّتي تبوأوها، بسبب غياب الفنِّ الإسلاميِّ الّذي يرتبط بحبل من السّماء، ومدد من عطاء

الإنسان المستخلف. إنَّ الفنَّ الإسلاميَّ هو فنٌّ كثير الزّخرفة، وهي الّتي تحمل معانٍ روحيّة وكونيّة، من خلال هندسة تجريديّة. ولأجل هذا فإنّ تطبيقات الفنِّ الإسلاميِّ، شكّلت حضوراً كثيفاً وريادّية على ساحة الفنِّ العالميِّ، بشهادة العدول من أهل الاختصاص، وكثيراً مّا تنسب لغير أهلها، ويغمط حقّهم. ولهذا وغيره يرجى من الخطّ العربيّ ، وفن الزّخرفة الإسلاميّة، والعمارة الإسلاميّة، والفنّون التّطبيقيّة في المدن الإسلاميّة، والتّصوير الإسلاميّ ...الخ القيام بدور لإحياء الفنِّ الإسلاميِّ، واستعادة مجده تحقيقاً للحقِّ، ونشراً للعدل، وتقويماً للمعوجِّ، ودحضاً للباطل، لتحقيق سعادة الإنسانيّة، الّتي لن تتحقق إلّا في ظلّ عقيدة السّماء ؛ صافية النّبع.

هناك مفاهيم مغلوطة عن الفنِّ والأدب الإسلاميّين. حيث يعتقد كثيرون أنَّ مراعاة قيم العقيدة، ستحيل الفّنِّ والأدب إلى نوع من الخطابة والوعظ والإرشاد ؛ وهو مفهوم جدُّ بيِّن الخطأ.(٥) فالفنُّ هو الاقتدار على الضّبط، والبراعة في إحسان التّحرُّك، وإجادة التّصرف، والحركة في أضيق المساحات والمجالات، وأدقّ الأطر دون المساس بها، أو خدشها وتشويهها، أو المروق عليها.(٦) هنالك محاور رئيسة للأدب الإسلاميّ: فالمحور الأوّل الّذي يدور حوله هو (الله) عزّ وجلّ. والمحور الثّاني هو الكون. والمحور الثّالث يرتكز حول الإنسان. والمحور الرّابع هو المجتمع.(٧)

تساؤلات الورقة البحثيّة

تطرح الورقة البحثية باعتبارها ذات دلالات أدبية **وفكرية**، عدداً من التّساؤلات منها: إلى أيّ مدى خدم الفنُّ العقيدة الإسلاميّة في انتشارها وتمكينها؟ ومّا مقدار تأثر

(٥) بيلو ، صالح آدم ، من قضايا الأدب الإسلاميّ، دار المنارة للنّشر والتّوزيع (جدّة)، بدون تاريخ، ص ١٢٤.

(٦) بيلو ، صالح آدم ، مرجع سبق ذكره،١٢٢.

(٧) بوزينة، مرجع سبق ذكره، ص ١٢٠-١٣٣.

فن الخطّ العربيّ والفنون الإسلاميّة الأخرى بمظاهر العولمة الّتي تجلّت في تقنيّات الحاسوب و غيره. وممّا دور الخطّ العربيُّ في تشكيل الفنّ الإسلاميّ؟ وممّا المطلوب من الفنَّان المسلم للارتقاء بفنِّ الخطِّ العربيِّ، وفنون الزّخرفة الإسلاميّة؟ وممّا السّبيل إلى استعادة الهويّة الفنّيّة الإسلاميّة، والذّوق الفنيّ للعامّة في ظلّ العولمة المتسارعة الخطى؟ وكيف يمكن تأصيل الواقع من خلال الفنون التّطبيقيّة؟

دوافع اختيار الموضوع

هنالك ودٌ قديم بين الباحث وفنّ الخطِّ العربيِّ. ولقد نمت هذه العلاقة مع مرور الأيّام، فكان لا بدّ من تجسيد تلك العلاقة وتوثيقها عبر هذه الجُمل الّتي تتناول قضيّة ذات صلة بذروة سنام الفنِّ الإسلاميِّ. فالأحرف الّتي تشكّل الكلمات، بمّا لها من خصائص تقترن بالجمال وتعكسه لتأسر لبّ المتلقّي وتسحره بقوّتها مرّة، وبجماليّاتها مرّة أخرى.

أهداف الورقة ومنهجها

تهدف الورقة البحثيّة إلى الاهتمام بالفنِّ الإسلاميّ عامّة، والخطّ العربيُّ بصفة أخص، لما تتوافر فيه من جماليّات، لا توجد في غير الكتابة العربّية، بسبب طبيعة الحرف وسماته، وذلك لتحقيق ثلاثة أهداف، الأوّل هو: الإسهام في التّأصيل الإسلاميِّ للفُنّون من خلال دراسة محور الهدم، ومحور البناء لاستعادة وتحقيق الهُويّة الفنيّة. فثمّة صنّاع للمجد وآخرون هم هادموه. والهدف الثّاني: البحث عن الذّات والإسهام في استعادة الذّوق الفنيّ المفقود في ظلّ فساد المعايير واضطرابها. والهدف الثّالث: تنبيه أهل الاختصاص إلى ضرورة استعادة مكانة الفنِّ الإسلاميِّ وتحقيق

الرّياديّة في السّاحة العالميّة. وتتبني الورقة البحثية المنهج الوصفيُّ والاستقرائيُّ لمناقشة محاور الورقة الواردة، للوصول إلى النّتائج الّتي تخدم تأصيل الحياة من خلال الفّنون وتطبيقاتها، والّتي تربط الفنِّ بالواقع في مختلف المجالات.

المبحثُ الأوّلُ: العقيدةُ والفنُّ والجّمال

طرح محمّد قطب في مقدِّمة كتابه منهج الفنِّ الإسلاميِّ سؤالاً هو: "هل للإسلام صلة بالفنِّ؟ أوليس الإسلام ديناً والفنُّ فنّاً فمّا علاقة هذا بذاك؟ وقد خلص إلى أنَّ الدِّين يلتقي في حقيقة النّفس بالفنِّ. فكلاهما انطلاق من عالم الضَّرورة ، وكلاهما شوق مجنح لعالم الكمال. وكلاهما ثورة على آليّة الحياة."[٨] والقرآن يوجه النَّفس إلى جمال السَّماء، وإلى جمال الكون كلِّه، لأنَّ إدراك جمال الوجود هو أقرب وأصدق وسيلة لإدراك جمال الخالق... وإنَّ أسعد لحظات القلب البشريّ لهي اللّحظات الّتي يتقبل فيها جمال الإبداع الإلهي في الكون، ذلك أنّها هي اللّحظات الّتي تهيئه، وتمدّ له ليتصل بالجَّمال الإلهيّ ذاته ويتملاه."[٩] بُني منهج الفّنِّ الإسلاميّ على خصائص محدّدة للقصّة القرآنيّة منها: تنوع طريقة العرض، وتنوع طريقة المفاجأة، والفجوات بين المشاهد، والتّصوير بريشة الفنّان المبدع يتشكّل في ألوان عدة منها قوّة العرض والإحياء، والتّخيل في العواطف والانفعالات، ورسم الشّخصيّات. فإعجاز القرآن هو إعجاز غير محدود، يشتمل ضمن ما يشتمل الجانب الفّنيّ . يقول ابن القيِّم: "إنَّ القرآن قد اجتمع فيه مّا لم يجتمع في غيره، فإنَّه هو الحجّة والدّعوة، وهو الدّليل والمدلول عليه، وهو الشّاهد والمشهود له، وهو الحكم والدّليل، وهو

(٨) قطب، محمّد ، منهج الفنّ الإسلاميّ، دار الشّروق،١٩٩٥، ص٥.

(٩) قطب، محمّد، المرجع نفسه، ص٥، نقلاً عن ظلال القرآن، لسيِّد قطب، ج٥/٢٢.

الدّعوى والبيِّنة". ومن هنا فإنَّ أثر العقيدة على الفنّ واضح وضوح الشّمس في رابعة النَّهار. فظهور القرآن على ما عداه، وهيمنته وقدسيّته، أمرٌ مفروغ منه. فلفِّكرة أعلاها ما فيها وأجل ما كان لله والدّار الآخرة، وأمّا أنّواعها فتتمثّل في: الفكرة في الآيات المنزلة وفهم المراد منها، والفِّكرة في آياته المشهودة والاعتبار بها، والفِّكرة في آلائه ونعمه وإحسانه على خلقه، والفِّكرة في عيوب النَّفس والعمل وآفاتهما، والفِّكرة في واجب الوقت ووظيفته. والفنّانون المسلمون خير سفراء من خلال بث الرّسائل غير اللّفظيّة (نتاج الفنّ) الّتي تتطابق مع الرّسالة اللّفظيّة المنزلة (القرآن الكريم). والفنُّ: هو التّطبيق العمليّ للنّظريّات العلميّة بالوسائل الحديثة الّتي تحققها، ويُكتسب بالدّراسة والمران. وهو جُملة القواعد الخاصّة بحرفة أو صنعة. وهو أيضاً جملة الوسائل التي يستعملها الإنسان لإثارة المشاعر والعواطف، وخاصّة عاطفة الجّمال كالتّصوير والموسيقى والشِّعر. والفنّانُ هو صاحب الموهبة الفنّيّة، كالشّاعر والكاتب والموسيقيُّ والمصورُ والممثلُ. والفنّانُ هو: الحمار الوحشيُّ لتفننه في العدوِ ولجماله. والفَنِّيُّ: الحاذق في حرفته.[١٠] والفنّ هو عمليّة ترتيب العناصر (كالخطوط والأشكال وغيرها) بهدف الوصول إلى تكوين يتمتع بالجاذبيّة والتّأثير. وكلمةGraphic هي كلمة تستعمل للدّلالة على عددٍ من الفنّون البصريّة كالرّسم والتّصميم والكتابة الفنّيّة. وتعني الحفر بأدوات خاصّة على أي سطح بهدف طباعة ونسخ ما يحفر على السّطح. والفنون هي نتاج إبداعيّ إنسانيّ، يلون الثّقافة الإنسانيّة لأنّها تعبير عن الذاتيّة، وليست تعبيراً عن حاجة الإنسان لمتطلبات حياته، رغم أن بعض العلماء يعتبرون الفنّ ضرورة حياتيّة للإنسان كالماء والطّعام. فهناك الفنّون الماديّة كالرّسم والنّحت والزّخرفة وصنع الفخّار والنّسيج والطّبخ. والفُنّون غير الماديّة مثل الموسيقى والرّقص والدّراما. وحالياً تُتّبع

(١٠) انظر المعجم الوسيط ، مجمع اللّغة العربيّة، ط ٢٠٠٤، ص ٧٠٣-٧٠٤.

الفنون في المجتمعات لغرض تجاريّ أو سياسيّ أو دينيّ أو تجاريّ وتخضع للحمايّة الفكريّة. والفنُّ بالمفهوم الإسلاميُّ يجب أن يلتزم بالخطِّ الإسلاميّ والمبادئ الإنسانيّة واستنباط قواعده من العقيدة، عن طريق الكتاب والسُّنّة. كما أنّ الفنُّ الإسلاميّ ليس بالضّرورة هو الفنُّ الذي يتحدث عن الإسلام ، إنّما هو الفنُّ الذي يرسم صورة الوجود من زاوية التّصور الإسلاميُّ.[١١] يقول عبده: "ويصور القرآن الأفكار فيحيل المعقولات إلى صور محسوسة تعرضها الآيات في لوحات، والإيمان بإعجاز القرآن، مرهون بازدهار الحاسة الفنّيّة لدى المسلم".[١٢] كما أنّ الفّنّ الإسلاميّ هو الّذي نشأ وازدهر في البلاد الّتي اتخذ أهلها الإسلام ديناً، أو غالبية سكان هذه الدّول على الأقلِّ من المسلمين. وبهذا فإن الفنّ الإسلاميّ يعاني من إشكاليّة بناء الهُويّة[١٣]، بسبب تداعيّات جمّة في مختلف المجالات الفكريِّة والثّقافيّة وغيرها. وتعني الكلمة مجموعة المهارات البشريّة على اختلاف ألوانها، وقد تتسع دائرة الفنِّ فتشمل كلَّ ما استبعده العلم من دائرته[١٤]. والفنّان شخص مفكِّر من خلال وسيط فنيّ معين، يشتمل عناصر حيّة مثل الألوان والأصوات والأشكال والإيقاعات.[١٥] والفّنُّ وسيلة لنقل الإنسان من الإحساس الماديِّ بالجّمال إلى الإحساس الرّوحيِّ بالجَّمال.[١٦] فعلى الرّغم من أنَّ الوثنيّة قد كانت منتشرة في بلاد العرب وغيرها، فإنَّ الرّسالة الخاتمة تعاملت مع قضيّة

(١١) عبده، مصطفى، أثر العقيدة في منهج الفنّ، دار الإشراق للطّباعة والنّشر، الطّبعة الأولى، ١٩٩٠، ص١٤-١٥.

(١٢) المرجع نفسه، ص ٩٦.

(١٣) عبده، مصطفى، مرجع سبق ذكره، ص١٩٢.

(١٤) عبده، مصطفى، المرجع السابق، ص ١٤.

(١٥) المرجع نفسه، ص ١٤.

(١٦) المرجع نفسه، ص ١٥.

الفُنّون برؤية فكريّة واضحة، وكان موقفها إيجابيّاً من الفُنّون. حيث لم يكن تأثير تحريم الصّور والتّماثيل سلبيّاً بل كان إيجابيّاً؛ فالعقيدة الإسلاميّة وجهت الفنّ الوجهة الصّحيحة الّتي ينبغي أن تسير عليها الفُنّون السّاميّة، وكان هذا التّوجيه بتقويم المعوج.[١٧] ولعلَّ من آثار هذا الموقف ازدهار التّعليم وبلوغ الكتابة درجة غير مسبوقة من الجودة، وكان التّفاعل قد بلغ أوجه. وحينما استخدام الحرف في التّشكيل والزّخرفة في كثير من جوانب الحياة. ولقد حمل الحرف بعداً مقدّساً في التّعامل مع العمارة الإسلاميّة. لقد تعدّدت المواقف من الفُنّون المختلفة، فهناك مذهب الرّفض المطلق للفنون والقائل بالتّحريم الكلّيُّ ، أمّا الموقف الثّاني فهو الموقف التّقويميّ والقائم على الإباحة المقيّدة للفُنّون استدلالاً بجملة من النّصوص. والموقف الإسلاميّ الصّحيح من الفُنّون -إبداعاً وتذوقاً - لا يكمن في إلغائها البتّة، بل يعمل على تحديدها بجملة من الضّوابط الموضوعيّة المطلقة التّكليفية وفقاً لمنطوق ومفهوم الوحي، ووفقاً للضّوابط التّكوينيّة التي تشمل السّنن الإلهيّة التي تضبط حركه الوجود، وعلى هذا الوجه تفسر جملة الأحاديث الّتي فهم منها أنصار الرّفض المطلق للفُنّون أنّ الإسلام يلغى الفنون، أي أنّه يحرِّمها كلّيّاً.

كان العربيُّ في الجاهليّة، يخاف من الموت لأنَّه هو النّهاية، فلمّا علم بعد إسلامه أنه يشكِّل بداية مرحلة جديدة، انطلق واتجه نحو الفنّ التّجريديّ، وابتعد عن المحاكاة والتّجسيم.[١٨] كما كانت نزعة تحريم الصّور والتّماثيل برداً وسلاماً على الفنِّ الإسلاميّ، فقد تمكَّن المسلمون من توجيه الفنّ الوجهة الصّحيحة والإيجابيّة لخدمة

(١٧) المرجع نفسه، ص ١٢٠.

(١٨) المرجع نفسه، ص ١٢١.

العقيدة. من التّوجيهات الإيجابيّة الاهتمام بفنّ الخطّ العربيّ، والزّخرفة الإسلاميّة، والعمارة الإسلاميّة، وبناء المدن الإسلاميّة، والتّصوير الإسلاميّ.[١٩]

لقد استطاع الإسلام أن يحرّر الفنّ من الأسر الكهنوتيّ والعقائد المنحرفة[٢٠]. فبسبب النّظرة الإيجابيّة النّاجمة عن دور الإنسان في البناء الحضاريّ، إعمار الكون، حقق المسلمون ريادة غير مسبوقة في استثمار الفنّون لتحقيق المقاصد الشّرعيّة، دونما تراخٍ أو كسلٍ، بل بادروا إلى تطوير الفنّ والاستفادة منه في تحقيق مّا تصبو إليه نفوسهم، وفقاً لمنطوق ومفهوم الوحيُّ الرّبانيُّ. ولتحقيق الجّمال اعتمد الفّنُّ على الزّخرفة. فهي تعرف الزّخرفة على أنّها تزيين الأشياء بالنّقش أو التّطريز أو التّطعيم وغير ذلك. وتزخرف: تزيَّن. والزّخرف: الذّهب والزّينة وكمال حسن الشّيء.[٢١] ففطرة الإنسان تصبو إلى كلِّ جميل، وهو أمر بثّه (الله) في تضاعيف الكون، من أرض وسماء، وغير ذلك من مخلوقات. واستشف الإنسان من عالم الأشياء الكثير من الرّؤى فصاغها في قالب فنّيّ جديد مفيد، وقد كانت الزّخرفة في طرقها الإسلاميّة تستهدف توظيف الفنّون لخدمة الحياة. إنَّ الثّراء في الفنِّ، قد أفرز وجود عدّة مصادر للزّخرفة، من بينها أربعة، هي: المصادر الحيوانيّة، والمصادر النباتيّة، والمصادر الهندسيّة، والمصادر الخطيّة الكتابيّة. وتعدّ الزّخرفة ذات وجود كثيف في الفنِّ الإسلاميّ الّذي يمتاز بالحركة، ويمتاز بالاتساع والامتداد. ومنها أنّها فنٌّ مبنيٌّ على سمات منها: كراهيّة الفراغ، فالفنّان المسلم يميل إلى تغطية كلِّ المساحة دون كلل أو ملل، ومنها سطحيّة الزّخارف، حيث بعدت الزّخرفة الإسلاميّة عن زخارف الإغريق والرّومان الّتي تبدو

---

(١٩) عبده، مصطفى ، المرجع السّابق نفسه، ص ١٣٦-١٥٧.

(٢٠) بوزوينة، عبد الحميد، نظرية الأدب في ضوء الإسلام: الأدب والمذاهب الأدبيّة، دار البشير، الطّبعة الأولى، ١٩٩٠.

(٢١) الصّقر، إياد ، الفنّون الإسلاميّة، دار مجدلاويّ للنّشر، الطّبعة الأولى، ٢٠٠٣، ص٢٥.

مشابهة للطّبيعة؛ ومنها التّجريد من خلال البعد عن الطّبيعة رغبة في عدم تقليد الخالق؛ ومنها التّكرار الّذي يعد أهمّ ميزة لملء الفراغ؛ ومنها المسحة الهندسيّة من خلال المربعات والمستطيلات والمثلثات.(٢٢)

يعد الفكر الأداة الجوهريّة في التّغيير. فالمعنى الخاصّ للفكر هو إعمال العقل في الأشياء للوصول إلى معرفتها. والمعنى العام يطلق على كلِّ ظاهرة من ظواهر الحياة العقليّة. ويعرّف التّفكير على أنّه نشاط العقل في حلِّ المعضلات و المشاكل الّتي تواجه الإنسان، ومحاولة التكيّف مع بيئته وفهم مّا يصادفه من ظواهر. فالنّشاط العقليّ يتمثّل في: القُدرات العقليّة و الملكات الفّكريّة، وهي عمليّة ذهنيّة تتمثل في: الإدراك، والتّحليل، والاستنتاج، والتخيّل، وعمل الذّاكرة...وهي الّتي تسعى المنهجيّة العلميّة إلى تحقيقها. ويعرِّفه باريل (Bareel) بأنّه سلسلة من النّشاطات الفعليّة الّتي يقوم بها الدّماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من مراكز الحواس الخمسة... وأنه عمليّة بحث عن معنى في الموقف والخبرة.(٢٣) وللتّفكير عدة أنواع هي: التّفكير الخُرافي: ويعتمد على طريقة العادات و التّقاليد في حلِّ المشكلات. والتّفكير عن طريق المحاولة والخطأ. وهنالك التّفكير بعقول الآخرين: كالاعتماد على الكهنة والعرّافين أو الأخذ بآراء الآخرين. ومنها التّفكير الخياليّ: ويعتمد على الوهم أو الخيال، لأنّه يتخيل أشياء غير موجودة، ويحاول تجسيدها في الواقع. أمّا تعريف التّفكير العلميّ: فهو الأسلوب الذي يُعالج به الدّارس المعلومات حتى تمكّنه من فهم العالم المحيط به من ظواهر و إيجاد حلول لها و تفسيرها، و يهدف للوصول إلى نتائج جديدة. ومن بين أساليب التّفكير العلميّ: التّفكير النّقديّ والتفكير الخلاّق (الإبداعيّ). فعمليّة

(٢٢) بشّاي، سامي رزق وآخرون، تاريخ الزّخرفة، مطابع الشّروق، ص٣٩٨.

(٢٣) خليل، كمال محمّد، سيكولوجيّة التّفكير:برامج وتدريبات، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، ط١،٢٠٠٦، ص١٥-١٦.

التّفكير العلميّ تتجاوز مسار التّفكير العاديّ، حيث أنّه يعمل على إيجاد علاقات جديدة بين الظّواهر للوصول إلى نتائج جديدة ممّا يساهم في حلِّ المشكلات. و مهما يكن من أمر، فهناك علاقة وطيدة بين التّفكير النّقديّ و الخلاّق ؛ فهما نتيجة للعمليّات العقليّة، ومُحصِّلة لمنظومة التّفكير العلميّ بموضوعيّته وخِبراته. ومن بين المستويات التّفكير العلميّ والتّحليليّ، والمنطقيّ، والاستقرائيّ، والقياس الاستقصائيّ والاستكشافيّ. والتّفكير ينشأ عند الإنسان من إحساسه بالواقع مع تلقّيه من غيره معلومات مع الإحساس، فيصبح عنده من ذلك فكر كأعظم ثروة ينالها المجتمع. ولتطوير عمليّات التّفكير التي تواجه صعوبات ومشكلات، فقد طرح بعض الباحثين، فكرة التّدريس بالطّريقة العقليّة لتجاوز الأزمات الفكريّة الّتي تعيشها الأمّة المسلمة. ويتطلب التّفكير عمليّة بحث عن المعرفة والأفكار والمعلومات، حيث يتميز الباحث بالعقل الرّاجح والميل الواضح إلى الاستطلاع و المعرفة والاستعداد الذّاتي لذلك. والفنَّانون المسلمون -كلٌّ من خلال مجاله - يمكنهم تقديم إنتاجهم للمساهمة في التّغيير وفقاً لرؤية مبنيّة على بصيرة وهدى. يقول ماكس مولر (توفي في ١٩٠٠): " لا شك أنّه يوجد في الرُّوح البشريّة شيء ما سواء قلنا إنَّه فكرة فطريّة أو حدس أو وعي بالإله. إنَّ مّا يميز الإنسان عن باقي الحيوانات، أساساً هو ذلك الشّعور الّذي لا يمكن استئصاله، وهو شعور بالتّبعيّة والاعتماد على قوة أعلى وهو شعور بالتّبعيّة والاعتماد على قوّة أعلى وهو شعور بالعبوديّة استمد منه الدِّين نفسه اسمه."[٢٤] فالمعرفة في المجتمع المسلم موصولة بحبل الله المتين، فلا تيه ولا ضلال يعتريها، وأمّا المعرفة في المجتمعات الأخرى، فقد أصابها مّا أصابها من هوى الأنفس. ولقد كانت ثمرة ذلك

(٢٤) جابر، الشّيخ على، نظريّة المعرفة عند الفلاسفة المسلمين، دار الهاديّ، الطّبعة الأولى، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م، ص ١٩، نقلاً عن إمام، عبد الفتاح، معجم ديانات وأساطير العالم، مكتبة مدبولي، ج١، د.ت، ص ١٦-١٧.

كلّه، ما تشهده الحضارة الإنسانية اليوم من أزمات في المعرفة الصّحيحة، والفِّكر، والقيم، والسّلوك السّوي. ولا مخرج إلا أن يدين النّاس للملك الدّيّان، وهو مصدر تلك القوى الخارقة، الّتي تمسك بتلابيب كلّ شيء، وتتحكم فيه. ففي الوقت الذي بدت فيه أزمة الفنِّ الحديث أكثر وضوحاً، جرّت الفرديّة الفّنّ إلى العبث والفراغ في سقوط مريع نحو الهاوية. وبلغت الأزمة العنيفة مرحلة الرِّدة. وقد قاد ذلك إلى البحث عن فنّون أكثر عراقة لملء الفراغ الفّنيّ الغربيّ. وقد كان الاتجاه نحو الشّرق، لفقدان الثّقة بالغرب. يقول دوجاران: "إنَّ تفاؤلي لا يسمح لي أن أتوقع أشياء كثيرة من حضارتنا، ولكن إذا أمكن للثّقّة أن تمتد، فإنّني لا أستطيع أن أتصور ذلك إلا من خلال الرّيح الّتي ستهبُ علينا من الشّرق."[٢٥] ولقد كان الفّنُّ العربيّ والياباني والإفريقيّ هو الملاذ. ففي وقت بلغ الأمر بصياغة مبادئ ضد الإبداع، ووجود هزّة عنيفة أصابت الفنّ، واتجهت الحداثة من الفنّ إلى اللافنّ، وظهور مأزق الفلسفة الجّماليّة. ومع ذلك، فهنالك أصوات تسعى لإصلاح الفنّ. يقول (هربرت ماكوز) مدافعاً عن علم الجّمال وأهميّة الفِّكر والأخلاق للحضارة: " إنّ الحضارة الغربيّة وريثة الكلاسيكيّة الّتي تطوّرت بدءاً من الفِّكرة، الّتي تقوم على اعتبار أفضليّة القيم الرّوحيّة والأخلاقيّة على الواقعيّة الماديّة. ولكن الثّقافة المبتورة الّتي أورثت الحداثة قد أفرغت الفنّ من مضمونه المثاليّ، بسبب انفصال الواقع عن المثال، وعن عالم القّيم[٢٦]. ولم يكن من بدّ، لتحقيق المقاصد النّبيلة للفنّ من اللّجوء للعقيدةُ، وتوجيه الفنّ والجمال لخدمتها. ففي ظلّ بروز أزمة عميقة في الحضارة الإنسانيّة، لا بدّ من عودة وأوبة إلى رشد رباني المصدر. فأفضليّة القيم الرّوحيّة والأخلاقيّة على الواقعيّة الماديّة أمر حتمي،

(٢٥) البهنسيّ، عفيف، من الحداثة إلى مّا بعد الحداثة في الفنِّ، دار الكتاب العربيّ، الطّبعة الأولى، ١٤١٨ هـ /١٩٩٧م، ص١٤.

(٢٦) البهنسيّ، المرجع السابق نفسه، ص ١٠٠-١٠١.

وإن لم يكن هذا، فإنّ الطّوفان هو المصير المحتوم. وعليه، فإن علاقة العقيدة بالفنّ والجّمال، علاقة وطيدة الدّعائم، فالإسلام يُرى فيه الجّمال، في الحقّ والصّواب، ويُرى القبح في الشّر والباطل في المقام الأوّل، ثم تأتي المعايير الجّمالية الأخرى، الّتي تطابق ولا تخالف تلك الرّؤية بطبيعة الأحوال. فزينة وجمال الإنسان في عقله، وصفاء نفسه أولاً، ثمّ تأتي زينته ورونق رقشه، وفيما تخطّه يده أو ترسمه ريشته حروف وأشكال وعناصر تيبوغرافيّة يراد منها تحقيق وظيفة اتصاليّة معينة.

المبحث الثّاني: دور الخطِّ العربيُّ في تشكيل الفنِّ الإسّلاميُّ

هنالك ميزة للكتابة العربيّة لا تتوافر في غيرها من الحروف الأخرى. حيث يشكّلُ الحرف العربيّ قاسماً مشتركاً في كثير من تطبيقات الفنّون. كما تتميز الحروف العربيّة بمزايا كبيرة مقارنة بغيرها. فمّما تتميز به الحروف العربيّة من سهولة قياساً إلى مّا عداها، فإنّ حرف الشّين وهو من بين وسط أصوات اللّغة الإنجليزيّة، يكتب بخمس عشرة طريقة[٢٧] تختلف في رسمها وشكلها.[٢٨] ولقد كان إبداع الحضارة الإسلاميّة ثمرة من ثمار التّفاعل الرّاقي مع السّنن المختلفة. فالهداية الّتي وفقت إليها تجربة الحضارة الإسلاميّة في الكتابة وغيرها، ما هي إلا نتيجة طبيعيّة للمنهج القويم الّذي يسير وفقاً لتلك السّنن المرسومة. أمّا تجربة الحضارات الأخريات، فقد شهدت تنكباً عن الجادّة، وشاب تلك التّجارب الشّدّ والجذب بسبب التّعارض مع السّنن، والتّصادم مع فطرة الإنسان النّقيّة الصّافية. فالألف في الأبجديّة رمز (لله)، وهو يدخل في كلّ عدد، وكلّ تهجئة، ويبقى واحداً مستقلاً في رسمه في غالب الكتابة، والصِّفر هو اللا حرف، وهو

(٢٧) هي (sh)، (c)، (ch)، (s)، (ti)، (ss)، (sc)، (chs)، (sci)، (ssi)، (si)، (ci)، (sch).

(٢٨) طالب عبد الرّحمن، نحو تقويم جديد للكتابة العربيّة، كتاب الأمّة (٦٩)، السّنة التّاسعة عشرة، المحرّم ١٤٢٠ هـ، ص٩٧.

بذاته قوام كل عدد، وبدونه لا يظهر للأرقام شأن ذو دلالة.[٢٩] والألفُ عند الخطّاطين العرب هي الحرف الّذي يقاس به تناسب بقيّة الحروف الجميلة. ويرجع اختيار الألف لأنّه الحرف الأوّل من اسم الجلالة (الله). فهذا الحرف المقدّس يشير إلى معنى (الله) ، ولأنه يماثل الرّقم واحد للدّلالة على التّوحيد. كما أنَّ الباريَّ -جلَّ جلاله - جعل لكلِّ عضو من أعضاء بدن الإنسان نسبة مناسبة لجملة جسده.[٣٠] وأنَّ الحرف العربيّ مستلهم شكله ورسمه من الاستقامة، وهي ضدَّ الاعوجاج. وبما أنَّ الحروف الأخرى قد أخذت وجود بنسب محدّدة من هذا الحرف، وفقاً لمعادلة هندسيّة، فإنه يمكن القول أنَّ الحروف العربيّة هي حروف مستمدة وجودها -معنى ومبنى - من أصل كريم. والحروف عند الأمم الأخرى، قد بنيت على أساس هندسيّ أو جماليّ، فهي لا تبلغ ما بلغته الكتابة بالحروف العربيّة. يقول جمعة: "ولا نظنُّ أمّة من الأمم قد أولت الكتابة هذه العناية، فجعلت منها فنّاً دقيقاً مفصل القواعد، ثابت الأسس، مقرر الضّوابط مثل أمّة العرب."[٣١] ويمضي جمعة فيقول: "ولا نخالُ خطّاً أفاض نقّاد الفُنّون في وصفه، وتقرير هيئته، وتشريح أجزائه، وإبراز معانيه الجماليّة، وإثبات خصائصه، وما ينبغي أن يكون عليه، مثل الخطّ العربيّ."[٣٢] وقد سأل الصّوليّ بعض الكتّاب عن الخطِّ: مّتى يستحق أن يوصف بالجودة؟ فقال:" إذا اعتدلت أقسامه، وطالت ألفه ولامه، واستقامت سطوره، وضاهى صعوده حدوره، وتفتحت عيونه، ولم تشتبه راؤه ونونه، وأشرق قرطاسه، وأظلمت أنفاسه، ولم تختلف أجناسه،

---

(٢٩) شلق، على، العقل العلمي في الإسلام، جروب برس،لبنان، ط،١٩٩٢، ص٣١٤.

(٣٠) غنيمة، عبد الفتاح مصطفى ، موسوعة الفنون الإسلاميّة: صناعة الكتاب المخطوط عند المسلمين، دار الفنون العلميّة، الاسكندريّة، ١٩٩٤، ص ٢٠٩.

(٣١) غنيمة، عبد الفتاح مصطفى، مرجع سابق، ص٩٠.

(٣٢) إبراهيم جمعة، مرجع سابق، ص٩٠.

وأسرع إلى العيون تصوره، وإلى القُلوب تنمره، وقدِّرت فصوله، وأدمجت أصوله وتناسب دقيقه وجليله، وتساوت أطنابه، واستدارت أهدابه، وصغرت نواجذه، وانفتحت محاجره، وخرج عن نمط الورّاقين، وبعد عن تصنع المحرِّرين، وخُيِّل أنّه يتحرّك وهو ساكن."[٣٣] إنَّ سرَّ وجود الحصانة الفكريّة في الأمّة العربيّة في العصر الرّاهن هو عدم الانخداع بما لدى الغير، على الرّغم من وجود تحريف للتّراث بسبب المتغيرات الجاريّة. فالجذور الموغلة الّتي استعصمت بحبل من السّماء، والّتي تمدّدت في جنبات الأرض، ما كان لرياح العولمة أن تقتلعها، مهما كانت قوّة دفع تياراتها. لقد مرّت الكتابة العربيّة بأطوار متلاحقة هي: الطّور الصُّوريّ، والرّمزيُّ، والمقطعيُّ، والصّوتيُّ، والهجائيُّ، وأخيراً الألفبائيُّ أو الأبجديُّ.[٣٤] وكان هذا التّطور لازم من لوازم الارتقاء، لتحقيق درجة من الجودة والإتقان لتحقيق البناء الهندسيّ للرّسم والكتابة. وهنالك عدّة نظريّات حول نشأة الخطّ العربيّ منها: نظريّة التّوقيف، ونظريّة مؤرخيّ العرب القدامى، ومنها النّظريّة الجنوبيّة (الحميريّة)، والنّظريّة الشّماليّة، وأخيراً النّظريّة الحديثة الّتي قسمت الكتابة من خلالها إلى المرحلة الآراميّة، والمرحلة النّبطيّة، ومرحلة النّضج.[٣٥] وأياً كان الأمر، فإنّ الكتابة العربيّة قد لقيت من الاهتمام ما هو جدير بالارتقاء بها. ومعلوم أن القرآن نزل وفي قريش سبعة عشر رجلاً يقرأ ويكتب كما استفاضت الأخبار. وقد قال ابن عبّاس: "أوّل ما خلق (الله) القلم، قال: اكتب: قال وما أكتب؟ قال اكتب القدر، فجرى بما يكون من ذلك اليوم إلى قيام السّاعة، ثمّ خلق النُّون...الخ." رواه ابن جرير وابن أبي حاتم. إنَّ أوّل كتاب بالمعنى

---

(٣٣) إبراهيم جمعة، مرجع سابق، ص٦٥.

(٣٤) نور، قاسم عثمان، الكتاب والمكتبة في الحضارة الإسلاميّة: منظور تاريخيّ، الخرطوم، مطبعة التّمدن، ٢٠٠٥، ص ١٣-١٤.

(٣٥) نور، قاسم عثمان، المرجع السابق، ص٢٤-٣٢.

الاصطلاحيّ يُكتب ويدوّن هو القرآن الكريم، وقد استمر طوال القرن الهجريّ الأوّل.[٣٦] ومن هنا فإنَّ سيادة الخطّ العربيّ وأثره في الفّنّ الإسلاميّ أمر مبرر، بسبب قداسة النّص الّذي شكّل العقل المسلم في سنينه الأولى. لقد كان لقدسيّة النّص القرآنيّ، أثر عظيم الشّأن في استلهام المسلمين عامّة، والخطّاطين خاصّة في اعتبار الحرف العربيّ، مرتكزٌ مّن مرتكزات الفّنِّ الإسلاميِّ، في مختلف مجالاته. فبقدر تفاعل الحضارة الإسلاميّة مع الواقع، تحقق تفاعل الخطّاطين والورّاقين مع الحرف العربيّ، فحلقوا في سماوات الإبداع الأصيل، دون أدنى ريب. الخطُّ العربيُّ شكَّل قاسماً مشتركاً في كلِّ الفُّنّون، وكلُّ مّا أخرجته أيدي الفنّانين من عمائر مشيَّدة، ومصاحف مكتوبة، أو مخطوطات العلوم والآداب، أو تُحف مصنوعة من الخزف أو الخشب أو المعدن أو النّسيج، فللخطّ العربيُّ نصيب الأسد.[٣٧] وقد أثر التّطور التّقنيُّ في الخطّ العربيُّ، وساهم في تدهوره. فالخطّ هو سيِّد الفُنّون الإسلاميّة، ويشكّل قاسماً مشتركاً بين هذه الفُّنّون. وهو فنٌ صعبٌ يستقيم مع الإبداع وينمو بازدهار الحريّة. فالخطّ فنٌ. والخطّاط هو الفّنّان الأوّل والرّئيس بين فنّانيّ إخراج المخطوطات والكتب، ويليه في المرتبة المذهِّب، فالمزوِّق، فالمصوِّر، فالمجلِّد.[٣٨] وطوال العصر الحديث اعتبر الخطَّاط في المجتمع العربيُّ الإسلاميُّ أحق أرباب الصّناعة بالفُنّون الإسلاميّة بمعنى الفنَّان. وأقربهم إلى الفِّكر، لأنَّه يكتب ويجوِّد كتاب (الله) وسنَّة رسوله. والفنَّان أكثر تكريماً وإجلالاً من العامّة والخاصّة. ومن العلماء ورجال الدَّولة. فقد أسهم الخطّاطون في إخراج معظم التُّحف الإسلاميّة، سواء في مجال العمارة أو الفُنّون الإسلاميّة. وقد شملت الفنّون

(٣٦) خليفة، شعبان عبد العزيز، الكتاب والمكتبة في الحضارة العربية الإسلامية، الدّار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى، محرم ١٤١٨هـ، مايو ١٩٩٧م، ص ٤٧.

(٣٧) عبد الفتاح مصطفى غنيمة، مرجع سابق، ص ٢١١.

(٣٨) عبد الفتاح مصطفى غنيمة، مرجع سابق، ص٢٢٨.

العديد من المنتجات بما في ذلك العملة. وهنالك دورٌ جماليٌّ واقتصاديٌّ وإعلاميٌّ وسياسيٌّ لعبته العملة الإسلاميّة، وهي إحدى تطبيقات الفّنِّ الإسلاميِّ. فعالميّة الدّينار تمثّلت في انقلاب خريطة العالم النّقديّة، وإسهامه في صبغ التّجارة الإسلاميّة بالصّبغة العالميّة، ولعب دوراً مهماً في نقل الأفكار والثّقافات بين الشّعوب، كما أسهم في خلق المهابة والاحترام، وفوق ذلك فقد بعث نشاطاً اقتصاديّاً وماليّاً وثقافيّاً. فقد كان أوّل دينار شرعيّ على طراز إسلاميّ هو الّذي سكّه الخليفة عبد الملك بن مروان في عام ٧٧ هـ بالخطّ العربيّ الكوفيّ. وقد نقش وسط وجهه "لا إله إلا الله وحده لا شريك له. وفي المحيط (محمّد رسول الله أرسله بالهدى ودين الحق ليظهره على الدِّين كلِّه)[٣٩]. ومن بين جماليّات العمارة الإسلاميّة الّتي تستخدم فيها الزّخرفة الكتابيّة المشربيّة. وهي تعرف بالرّوشان، وهي تعريب للكلمة الفارسيّة (روزن)، وتعني الكوَّة أو النّافذة، وهي الجزء البارز عن سمت حوائط جدران المباني. وللمشربيّة نفعٌ علميٌّ وقيمة جماليّة، ولكنّها فقدت دورها في الوقت الحاضر.[٤٠] كانت صناعة النّشر قديماً تعتمد على النّساخ والخطّاطين والمزوِّقين في إنتاج الكتاب، غير أن ظهور الطّباعة المتحرِّكة الأحرف قد بدّل الكثير. والذّين يؤرِّخون لتاريخ الطّباعة، يدركون مطلقاً أنَّ المخطوطات أكثر جمالاً وإبداعاً من المطبوعات.[٤١] وبعد ظهور المطبعة ذات الحروف المتحرِّكة، انتقلت حركة التّأليف مّن المخطوط المنسوخ باليد إلى الآلة. وعلى الرّغم من انتشار المطبوعات وانخفاض تكلفة إنتاجها، فلقد كان لهذا الانتقال أثره الّذي لا يخفى على الشّكل

(٣٩) عبد القديم زلّوم، الأموال في دولة الخلافة، دار العلم للملايين، ط١، ١٩٨٣م/١٤٠٣ هـ. صفحة الغلاف الدّاخليّ الأيمن.

(٤٠) كمال البهنسيّ، مجلّة العربيّ، العدد، ٥٠٨، ص ٤٩.

(٤١) اللبان، شريف درويش، تكنولوجيا الطباعة والنّشر الإلكتروني- ثورة الصّحافة في القرن القادم، العربيّ للنّشر والتوزيع، الطّبعة الأولى، ١٩٩٧، ص ٧.

والمضمون. فقد تقلّصت جودة الكتابة، في حين ظهر التّصحيف والتّحريف، فشاهت المعاني، مثلما تشوَّهت المباني، وهو أمر له دلالته وأثره على المعرفة والفِّكر والثّقافة. فالجودة والفاعليّة للمخطوطات قد فقدت درجتها، بسبب التّحول في عمليّات الإنتاج الفكريِّ. إنَّ هندسة الخطِّ العربيِّ، لها أثر لا يمكن إنكاره في الفنِّ الإسلاميِّ. ولقد كان للعمران المدنيّ دور ملموس في الارتقاء بهذه الصّنعة من خلال تطور العمران. ويذكر ابن خلدون في المقدّمة: "...أنّ جودة الخطّ تكون في المدينة، إذ أن الخطّ من جملة الصّنائع، وأنها تابعة للعمران، وعلى قدر الاجتماع والعمران والتّناغي في الكمالات والطّلب."(٤٢) يشكّل الفنُّ أثراً من آثار القرون الخالية للأمم البّاقية. فالفنُّ السّاسانيُ، والفنُّ البيزنطيّ هما مصدرا الفنُّ الإسلاميُّ.(٤٣) لقد أبدع المسلمون الأول أيّما إبداع في تفاعلهم مع الواقع، فقد أفادوا غيرهم، مثلما استفادوا هم من عطاء الحضارات التي سبقتهم. ولقد خلت العمائر الدّينيّة الإسلاميّة من التّماثيل والصُّور، وخلت من تقليد الطّبيعة تقليداً كاملاً؛ فغلب الاهتمام بالزّخرفة.(٤٤) وفي ذلك تفاعل مع الوحي والتّنزيل، الأمر الّذي ينسجم مع غايات الرّسالة. فقد بنيت الرّؤية الفنّيّة على بصيرة وهدي مستمد من السّماء، وقد اتصل بالأرض وتفاعل مع الواقع، ممّا حقق الكثير من الإعجاز والإبهار للآخرين. وهاهي أوربا وغيرها من الحضارات ترنو إلى الفنِّ الإسلاميّ وتنظر نظرة إعجاب مشوب بالغمط والبطر حسداً من عند أنفسهم، على الرّغم من أن النّفوس موقنة بقيمة هذا الفّنّ وبوافر العطاء لأهله. وقد أقدم بعض الأوروبيين -عن عمد - على حذف العمارة الإسلاميّة من تاريخ العمارة العام، لأسباب ندركها ويدركونها، شأنهم في ذلك شأن التّعامل مع كثير من المجالات. ففي

(٤٢) نور ، قاسم عثمان، مرجع سابق، ص٥٤.

(٤٣) الصّقر ،إيّاد ،الفنون الإسلاميّة، مرجع سابق، ص٩.

(٤٤) الصّقر ،إيّاد، مرجع سابق، ص٩.

إطار الصّراع الحضاريّ هنالك (تجسير) وإغفال مستهدف لكثير من الحقائق الثّابتة. ولم يكن مجال الفُنّون استثناء نظراً لخطورته في الحياة. فالكتاب المسّطور والكّون المنّظور يتكاملان في أداء الرّسالة إبلاغها للمكلّفين. يقول عبد الوهّاب السّعيديّ: "حين انفصل الدّينيّ عن الدّنيويّ، صعد الدّينيّ إلى عالم المثل والخيال، وهبط الدّنيويُّ إلى القاع، عند ذلك انطلق العقل يحوم في سماء التّجريد، وفي متاهات السّفسطة والشّكِّ، وجاء الصّراع بين فريقين متخاصمين، أناس قصروا العقل عن وظيفته الّتي شرعها (الله) له، فكثّرت الرِّواية دون دراية". وتستبين المأساة في بعض جوانبها في ظلّ الوعظيّات الجوفاء الّتي لا تقوِّم معوجاً، ولا تبقي مستقيما على حاله، ففي ظلّ ضعف المادّة والمنهج انحطّت المجتمعات بسبب الخواء الفّكريّ. وفي مقابل هذا، فإنّ هنالك من حمّلوا العقل فوق طاقته، وصرفوه من عالم الشّهادة إلى التّخبط في عالم الغيب، فهاموا وضاعوا، عند ذلك صار الشّقاق بين تيار العقل وتيّار النّقل، فحدث الفراق.[٤٥] والفنُّ الإسلاميّ يدور كلّه حول المقاصد الشّرعيّة العليا، لا يتجاوزها قيد أنملة، وفي ذلك استعصام بغايات سامية، لا سبيل إلى التّخلي عنها. كما لم يخلُ التّراث من رؤى تسهم في التّكامل بين الفنِّ وغيره. فهاهو الجّاحظ يحدِّد خصال الاتّصال في: الرّمز، والخطّ، والإشارة، والعقد، والخصلة الخامسة: مّا أوجد من صحّة الدّلالة وصدق الشّهادة ووضوح البرهان في الأجرام الجامدة الصّامتة، والسّاكنة، الّتي لا تنبس ولا تحسُّ ولا تفهم ولا تتحرك إلا بداخل يدخل عليها، أو عند ممسك خلى عنها، بعد أن كان تقييده لها، فيظهر في الخصلة الأخيرة الاتصال غير اللّفظيّ الّذي تشكل الفنون دعامة جوهرية فيه.كما قسم ابن وهب الاتّصال إلى أربعة

(٤٥) انظر: السّعيديّ، عبد الوهاب ،"الانفصام بين الشّريعة والطّبيعة"، ندوة التّكامل المعرفيّ بين علوم الوحي وعلوم الشّرع، الخرطوم-قاعة الصّداقة، ٢٠٠٩، ص٣.

أنماط، وتقدم على الطّرح الغربيّ بعدّة قرون، والأنماط هي: بيان الأشياء بذواتها (لسان الحال)، وبيان القلب (عند التّفكّر)، والبيان باللّسان(القول). والبيان بالكتاب. وهذه الضّروب تدخل في العمارة الإسلاميّة ومنجزات الفُنّون الّتي تشكّل رسالة غير لفظيّة دون ريب. هنالك إيحاءات لعناصر العمارة لها علاقة وطيدة بالخطّ العربيّ. فالشّكل العموديّ يوحي بتسامي الرّوح، والشّكل الأفقي يدلّ على الثّبات والاستقرار، والمنارة توحي بالامتداد والاتساع الفضائيّ نحو المطلق، والمحراب رمز للطّموح الدّينيّ والتّركيز. والخطُّ العربيُّ يدخل مع عناصر العمارة الإسلاميّة، في سبيل الجمع بين المبنى والمعنى: الجسد والرّوح. وتلك المعاني المتحققة في العمران البشريّ تعمل على إبعاد ما يعرض من مشكلات تنجم عن ممارسات الإنسان، فتعمل على خلخلته، ممّا يصعب أو يستحيل تحقيق المقاصد الشّرعيّة.

المبحث الثّالث: تأصيل الواقع العربيّ من خلال الفنِّ التّطبيقيّ

لقد شاع استخدام لفظ التّأصيل في الكتابات الإسلاميّة المعاصرة، حيث يراد به: إرجاع المعارف إلى الأصول الإسلاميّة، والحكم عليها وتوجيهها بما جاء في نصوص وقواعد الشّريعة. كما أنَّ معنى كلمة "تأصيل" الرّجوع إلى الأصل. والمعرفة ترجع إلى مصدرين: الوجود والوحي.[٤٦] ويُعبَّر عن مصطلح الأسلمة وهو قريب من مصطلح التّأصيل، يقول عماد الدّين خليل في إيضاح المعنى: "تعني إسلاميّة المعرفة أو أسلمة المعرفة: ممارسة النّشاط المعرفيّ كشفاً، وتجميعاً، وتوصيلاً، ونشراً، من زاوية التّصور الإسلاميّ للكون والحياة الإنسان."[٤٧] وعلى هذا تكون إسلاميّة المعرفة هي

(٤٦) انظر: مجلّة التّأصيل، العدد الأوّل، ص ٥٤.

(٤٧) مدخل إلى إسلاميّة المعرفة، عماد الدّين خليل، ص ١٥.

تحكيم أصول الإسلام في المعارف والعلوم الكونيّة. كما يعني التّأصيل الإسلاميّ للمعرفة الرّؤية المؤسسة على الإيمان ب(الله) -خالق الكون والإنسان والحياة - للمعارف على اختلافها (كونيّة، اجتماعيّة، وإنسانيّة) ووضعها في إطار التّصور الإسلاميّ الّذي يوحِّد بين عالم الغيب والشّهادة، وبين الدّنيا والآخرة.(٤٨) وتشمل مجالات التّأصيل كلا من العلوم الطّبيعية والعلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة. وبهذا يتسع ميدان التّأصيل الإسلاميّ للعلوم، في ظلِّ الانحرافات الفِّكريّة والاتّجاهات العلمانيّة السّائدة في مجتمع عصر العولمة globalization. فمن بين دواعي التّأصيل إنّ إسلاميّة المعرفة تمر بمرحلتين أساسيتين: أولاهما إتقان العلوم الحديثة والتّمكن من التّراث؛ وثانيها تحديد المشكلات العامّة وتحقيق الإبداع والمبادرة الإسلاميّة.(٤٩) إنَّ بعض المواد والمناهج الّتي تدرس حاليّاً في جامعات العالم الإسلاميِّ هي نسخ من المواد والمناهج الغربيّة، فهي تفتقر إلى الرّؤية الّتي حركتها في الغرب(٥٠). ويتطلبُ تطبيق تأصيل الفُنّون تحقيق التّربية الفنّيّة. فالتّربية تتمثّل أهدافها في تنمية النّاحية العاطفيّة أو الوجدانيّة، تدريب الحواس على الاستخدام غير المحدود، التّدرب على أسلوب الاندماج في العمل والتّعامل، العمل من أجل العمل، التّنفيس عن الانفعالات والأفكار، تأكيد الذّات والشّعور بالثّقة فيها، التّرابط الاجتماعيّ وتوحيد مشاعر النّاس، التّدرب على استخدام بعض العدد والأدوات، شغل وقت الفراغ بشكل مثمر

(٤٨) سليمان عثمان محمّد، ورقة بعنوان: "منهج التأصيل الإسلامي"، دورة في التأصيل المعرفي، مركز بحوث القرآن والسنّة النّبويّة، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلاميّة،٢٠٠٨، ص١.

(٤٩) المعهد العالميّ للفِكر الإسلاميّ، إسلاميّة المعرفة: المبادئ-خطّة العمل- الإنجازات، ١٤٠١هـ/١٩٨١م، ص ١٧٣-١٧٥.

(٥٠) المرجع نفسه، ص ٣٦.

نافع، احترام العمل اليدوي ومن يقومون به.[٥١] والفنُّ في مجمله، ينبع من حقل العمل، وينتقل إلى الرِّياضة. وهو نشاط ماديّ له خصوصيّته. والفنُّ شكل من أشكال الوعي المجتمعيّ. والأدب يقع في منتصف منظومة الفنّون. فهنالك الفنّون التّطبيقيّة والفنّون التّمثيليّة التي تشكّل جناحيّ الفنِّ. وتعدُّ الفنّون التّشكيليّة وفنّ الصّوت حقولاً انتقاليّة.[٥٢] فالشّعر هو فنُّ العرب الأوّل، حيث تشهد الأحداث على مكانته عندهم، وقد أسهمت خصائص اللّغة العربيّة في الارتقاء بهذا الفنِّ إلى أن نزل القرآن الّذي بدّل الحياة تبديلاً، ليس بعده تبديل. ولتحقيق تلك الرسالة، فهنالك ركنان للتّكامل المعرفيُّ بين الوحي والعقل، أوّلهما أن مرجع كليّات الوجود هو الوحي، والثّاني هو فهم الأسلوب في التّعامل مع الوحيّ والعقل والتّفاعل بينهما.[٥٣] وممّا يذكر، تعاقب الأطوار أو المراحل التي تمرُّ بها قيادة المجتمعات، فقد يتولاها أهل الفّكر، وقد يتولاها أهل الجهاد العمليّ، وقد يتولاها المترفون. والارتقاء يتطلّب أن يتبوأ المفّكرون قيادة المجتمعات لتحقيق التّغيير على بصيرة وهدى. وعلى الرّغم من أن التّنظير والتّطبيق حقلان مختلفان. وأنَّ فاعليّة الإنسان في العلم النّظريّ والتّطبيق العمليّ مرتهنة بقدرته على الأداء التّلقائيِّ، فإنَّ التّلقائيّة هي الأخرى، لا تتحقق إلا بالامتلاء والتّشبع والتّبرمج بموضوعات الأداء، ليأتي الفكر والفعل انسياباً قويّاً سالماً من التّلجلج أو التّكلف، كما حدث في صدر الإسلام، وفي عصر ازدهار حضارة الإسلام. وعلى الرّغم من أنَّ المعرفة النّظريّة هي شرط للدّخول في المجال العمليِّ، إلا أنّها ليست من خطوات تكوين المهارة ذاتها، وإنّما هي شرط سابق لبداية تكوينها. وممّا يؤسف له!

---

(٥١) خميس، حمديّ، طرق تدريس الفُنّون، دار المعارف، ١٩٨٠، ص١٩.

(٥٢) جمعة، حسين، تداخل أجناس الفنّ (مترجم)، منشورات أمانة عمّان الكبرى، الأردن، ٢٠٠٧، ص ١٩-٢٠.

(٥٣) المرجع نفسه، ص ١١٤.

فإنّ المسلمين اليوم قد بعدت عنهم الشُّقة بين القول والعمل في بعض المجالات. والخطاب القرآنيُّ كلّه يقرن بين النَّظر والعمل، دونما تفريق. وقد تمخض عن تلك البلوى بروز الوعظيّات والخطابيّات الجوفاء الّتي لا تقوم معوجاً. وهنا تضيع الأمّة بفقدانها قيمة العمل والإنتاج والسّلوك، في كلِّ منحى من مناحي الحياة، والفنّون ليست استثناء من هذا. ولا بدَّ من إعلاء قيمة العمل المرتبط بالفِّكر والنّظر العميق والمستنير؛ كما لا بدَّ من التّخلي عن الحماس والانفعال اللحظي غير المدروس، لتسخير الطّاقات الفكريّة والسّواعد العاملة للإنتاج الّذي يصلح لتحقيق رسالة هذه الأمّة العظيمة. فعامل الأرض، والثّروة الماديّة، والنَّاس، ووسائل الاتّصال، والفِّكر هي أساس النَّهضة، وهي منذ البعثة النَّبويّة وما تزال قائمة مّا عدا عنصر الفِّكر ، فهو الّذي يشكِّل غياباً. ولن تكون للمسلمين نهضة إلا بالفِّكر. إنَّ ما يحدث اليوم ينمُّ عن سذاجةٍ وطفولة فكريّة. إنّ تحقيق تأصيل الواقع العربيّ مّن خلال الفنِّ يتطلب أوّل مّا يتطلب إعمال الفكر. والتفكر لا يتحقق إلا في ظلِّ معطيات أربع هي: استدعاء المعلومات من الذّاكرة، والتّفاعل مع الواقع المحسوس، ليتحقق التّفكير من خلال أداة العقل. يشير الصَّفديُّ، إلى أنَّ العمليّة (العقليّة) التّفكيريّة، لا تتمُّ إلا بوجود أربعة عناصر هي: الواقع المحسوس، والحواس أو جزء منها، والدّماغ، والمعلومات السّابقة؛ فنقص واحد أو أكثر من هذه العناصر، لا يحدث الفِّكر مطلقاً.(٥٤) فدورة البناء الفِّكريّ لا بدّ لها من تحصيل وتراكم المعرفة، والاستنتاج والتّفقه، والتّفاعل مع البيئة المحيطة. وعليه، فالتّفكير ينشأ عند الإنسان من إحساسه بالواقع، مع تلقّيه من غيره معلومات مع الإحساس، فيصبح عنده من ذلك فكر. إنَّ أيّ مشروع نهضة علميّة

(٥٤) الصَّفديّ، عصام أحمد، نحو تعليم عالٍ بالفِّكر، المنهجيّة الإسلاميّة والعلوم السّلوكيّة والتّربويّة: بحوث ومناقشات المؤتمر العالميّ الرّابع للفِّكر الإسلاميّ، الجّزء الثّالث، ١٩٨١، ص١٧٥.

للأُمَّة لا بُدّ أنْ يستصحب الرّؤية القرآنيّة للمعرفة، والّتي يلتقي فيها الوحي والعقل، والتّجربة والإلهام، والنّظر بالعمل، وبذلك يندفع الإنسان إلى السّعي في الدُّنيا سيراً إلى الآخرة. وهنالك ضرورة للنّظر إلى قضيّة مرتبطة بالمنهج العقليِّ المتبع في التّعامل مع الفُنون. فالعقل المسلم مطالب بمراعاة المقاصد الشّرعية وما يدور حولها، دون أن يتجاوزها قيد أنملة. وما لم يتحقق هذا المنهج فإنَّ تيارات عديدة تقتلع الفنَّ الإسلاميَّ من جذوره، وتستبدله بفُنونٍ أخرى تتناقض مع المنطلقات الفلسفيّة للمسلمين. إنَّ العمارة الإسلاميّة تحتاج إلى من يعيد لها الاعتبار في عصرنا هذا. فالفهم الشّائع للعمارة الإسلاميّة حصرها في الجانب الدّينيّ فقط، على الرّغم من اتساع مدلول اللّفظ. والنّاظر اليوم إلى الواقع في البلاد العربيّة والإسلاميّة، يتحسر على ما آلت إليه الأمور، فهنالك غفلة تعيشها كثير من البلاد، وهنالك ضرورة لليقظة. فالارتقاء بالهمم وحده، كفيل باستعادة الماضي المشرق، واستشراف الأنفس للمستقبل، لتحقيق درجات عليا من استيعاب الجمال والفنِّ. كما أنَّ التّأصيل مطلوب اليوم شرعاً في المعاني(الأنفس والسّلوك) والمباني (العمران) على حدٍ سواء. فتيّار العولمة قد جرف الكثير من الأفكار والمعاني ليستبدل بها ما هو أدنى. فالأجيال المعاصرة تحتاج إلى جرعات كبيرة في التّنبيه إلى ضرورة التّمسك بالتّراث. و في الوقت الرّاهن تصاغ رسائل وسائل الاتّصال بذكاء شديد لطمس معالم الحضارة الإسلاميّة وتغيير ملامح منجزاتها وفنِّها، وتسميته بأسماء جديدة. إنَّ عمليّة إسناد الأمور إلى غير أهلها، شكّل كارثة كبرى، فقد غابت النَّظرة إلى التّأصيل في المباني حتى في كثير من الجامعات الإسلاميّة ذات النّشأة المتأخرة نسبيّاً. فعلى الرّغم من أنّ التّأصيل للمعرفة ظلَّ أهمِّ أهداف تلك المؤسسات، إلا أنَّ المدهش هو أنَّ التّأصيل في المباني قد غاب عن إداراتها، في حين أن التّأصيل في المعاني ظلّ يتأرجح مثل بندول السّاعة، بسبب غياب الفكر الثّاقب الّذي

يقود عمليّة التّأصيل. فهنالك اضطراب في الأفكار، وهنالك (غبش) في الرّؤى، ولا أمل في ظلٍّ واقع كهذا لتحقيق الارتقاء . ولا مناص من الجري وراء السَّراب. ففقدان البصيرة في تحقيق الفنِّ الإسلاميّ، مثله مثل غياب البصيرة في تحقيق التّأصيل في العنصر البشريّ: علماً وممارسة. وفي ظلِّ غياب الفِّكر الّذي يقود، والمنهج الذّي يصوِّب المسيرة، لم يبق إلا الادّعاء الأجوف.

إِنَّ منجزات اليوم من العمران والصّناعات تعدُّ تراثاً للغد، ولقد كانت منجزات الأمس تراثا لليوم. لقد غفل كثيرون عن خطل الممارسة التّي تشوه الواقع في مبانيه ومعانيه، فالتّاريخ يشهد على صنيع كلِّ جيل مرَّ على ظهر هذا الكوكب. فمن بين الأجيال من سطر اسمه بأحرف من نور، ونحت اسمه على (صخر) يرثه جيل إثر جيل، فمّا عطاؤنا اليوم للأجيال في الغد، ونحن ندعو للتّأصيل وللتّعريب والأسلمة؟ وأين سهمنا في الفنِّ الإسلاميّ الأصيل في مسيرة حضارة بني الإنسان. فمّا بين الفنّ والأدب الإسلاميّ علاقة وطيدة الدّعائم، فمدارس الفنِّ لها صلة متينة بالمدارس الأدبيّة. فمن أمثلة المذاهب الأدبيّة: المذهب الاتّباعي أو الكلاسيكيّ classism، والمذهب الرّومانسيّ(الابتداعيّ)، ومذهب الواقعيّة realisme، ومذهب الجّماليّة (الفنّ للفنّ) ...الخ.[٥٥] وأمّا مدارس الفنِّ الإسلاميِّ فمن أهمّها: مدرسة مصر والشّام، والمدرسة الفارسيّة، والمدرسة العثمانيّة، ومدرسة الأندلس وشمال إفريقيا، والمدرسة الهنديّة. ولكلِّ مدرسة من المدارس طابعها وألوانها المميزة لها عن غيرها. وقد تمخض عن هذه المدارس العديد من الصِّناعات مثل: المنسوجات، والصّناعات المعدنيّة، والزّجاج والخزف، والجلود . وقد أثَّرت هذه المنتجات بصورة واضحة في الحضارات المجاورة. ولعلَّ زيارة إلى المعالم البارزة بالمدن في هذه البلاد، ولمتاحفها تنبئ عن عظمة

(٥٥) الصّقر، إياد ، الفنون الإسلاميّة،مرجع سبق ذكره، ص ٥-٦٠.

الفنّون الإسلاميّة. لقد نجح فن العمارة الإسلاميّة الذي يعد الخطُّ دعامة جوهريّة فيه، في تحقيق التّوازن التّامّ بين الجوانب الماديِّة والرّوحيّة، من خلال مجموعة من القواعد والأسس والتّراكيب الّتي توصل إليها كلّ من المعماريّ والفنَّان المسلم.(٥٦) فالفنُّ يحيط بنا إحاطة السّوار بالمعصم، وسواء علم النّاس أم جهلوا، فإنّ للفنِّ أثرا مباشرا وكبيرا على الحياة، ويقتضي الأمر الاستفادة من الفنّون وتسخيرها لتقويم الواقع في المباني والمعاني؛ فكريّاً وعمرانيّاً لتحقيق مقاصد عليا. ولعلّ من المؤسف أنّ الفُنّون قد كاد يغيب حظّها في المناهج الدّراسيّة. فالسّنوات الأولى من عمر الطّفل -كما يشير المختصُّون - تظلُّ حاسمة في تكوين شخصيّته وموهبته الفنّيّة، ولكنَّ المناهج تخلو من جرعات مناسبة تعزز مهارات الأطفال في هذا المنحى، كما يخلو النّشاط المدرسيُّ من جرعة مناسبة في الفنون، وهو أمر له خطورته في طمس المواهب الفنّيّة للنّاشئة. وعلى الرغم من ذلك، يلاحظ اهتمام كثير من المجتمعات الغربيّة بمهارات الفنون لدى التّلاميذ وطلاب العلم بسبب النّظرة الإيجابيّة للفن، واعتبار الفنّ هو الحياة وما يتعلّق بها من أنشطة متعدّدة. وربما كان التّصور غير الصّحيح تجاه موقف الإسلام من الفنِّ هو الدّاعي إلى تقليل الاهتمام بالفّنون لدى المسلمين. إنَّ المرء، ليس بمقدوره الحديث عن الحضارة الفرعونيِّة من غير الإشارة إلى الأهرامات ومّا يتعلّق بها من طقوس، والأمر نفسه ينطبق على كثير من الحضارات التي خلفت آثارها تشهد عليه الحقبُ والسّنون. فلعل هذه الآثار تشهد شهادة، لا تعدلها شهادة أخرى.

لقد فرضت الفنّون الإسلاميّة نفسها على العالم، ولم يكن من بدّ للآخرين من الانبهار بها ، والأخذ عنها، وتقليدها. فالوحي السّماويّ قد ألهم المسلمين، فقدموا ما لم تقدّمه الحضارات الأخريات. فالجّمال طالما ينبع من ذات شفيفة، ونفس مؤمنة

(٥٦) مجلّة العربيّ، العدد ٥٠٨، مارس ٢٠٠١،ص ٩٤.

مطمئنة، ذات إدراك لعالم الغيب، ولعالم الشّهادة، فلا مناص من تحقيق منجزات لم تستطعها الأوائل. ولإثبات أثر الفنون على العالمين، هنالك برهانٌ علميٌّ ثابت يؤكّد على أنّ الشّاعر (دانتي) قد اقتبس أصول الكوميديا الإلهيّة من مصادر إسلاميّة، وأنّه وجد في ابن العربيّ مثالاً احتذاه في التّفاصيل، لدرجة تجعل من النّقل محتملاً.(٥٧)

إنّ تراث حضارة الإسلام زاخر بالعديد من الصّروح التي تعبر عن عظمة منجزاتها. فمن أنواع المباني الإسلاميّة: المساجد، والأضرحة، والأربطة، والحمامات، والمدارس، ومباني الخدمات: مثل البيمارستان، والدّكّة، والمنبر...الخ. ففي الأندلس كانت وما تزال تقف قصور بني الأحمر وغيرها شاهدة على الإبداع والجمال. وفي الشّرق في تركيا ومصر وبغداد وغيرها توجد صروحاً أخرى تدل على موهبة فنانيّ حضارة الإسلاميّة الباسقة، ذات الطّلع النّضيد. إنَّ نظرة عاجلة لكثير من المهن، تدلُّ على تشرُّب منسوبيها بفُنون ذات قيمة تقدّم للجمهور. فهنالك العديد من أشكال الفنّ الإسلاميّ مثل: الحفر على الحجر والجصّ والرّخام، والحفر على الخشب، والكتابة على الزّجاج والبلّور، والخزف، والحفر على العظم والعاجِّ. فالمنتجات تزدهر وتنكمش بحسب التّفاعل معها في سوق الإنتاج والاستهلاك. وتبقى ملامسة تلك المنتجات واستجابتها لرغبات وأذواق المستهلكين ذات أثر في انتشارها . ولا يصحُّ أن نغفل أثر وسائل الاتصال على الارتقاء بالذّوق الفنّيّ للجمهور. ففي ظلِّ العولمة الإعلاميّة، أضحت وسائل الاتصال حلقة وصل هامّة بين أصحاب المهن ومستهلكي السّلع. ولعلَّ استنهاض همم القائم بالاتصال لأداء دوره في الارتقاء بالفنِّ الإسلاميّ، له أثره الكبير في نشر الفِّكر عامّة، والارتقاء بحاسة الذَّوق الفنّيّ.

(٥٧) الطيباويّ، عبد اللطيف، محاضرات في تاريخ العرب والإسلام، دار الاندلس، الطبعة الثالثة، ١٩٨٢،ص ٢٨٢-٢٨٣.

فللزّخارف المعماريّة عدّة طرز تشكّل مدارس متنوعة منها: طراز العصر الأُمويّ، وطراز العصر العباسيُّ، وطراز العصر الفاطميُّ، وطراز العصر السّلجوقي، وطراز العصر الأيوبيُّ، وطراز الفنُّ المغربيُّ الأسبانيُّ، والطِّراز المغربيُّ، والطِّراز التُّركيّ، والطّراز الهنديُّ. وهذا التّنوع في تلك المدارس ، يدلُّ على ثراء بديع في ممارسة الفنون في المجتمعات الإسلاميّة. فكلِّ مجتمع له خصوصيّته، في ظلِّ سمات وخصائص عامّة يتميز بها الفنِّ الإسلاميّ عن غيره.

هنالك ضرورة لتأصيل القيم الإسلاميّة في العمارة المعاصرة. إذ تحتاج العمائر المعاصرة إلى ربطها بالتّراث المعماريّ الإسلاميّ. فهنالك فجوة تحتاج إلى ردم بين النّموذجين. فقد ابتليت المدن بنماذج لا علاقة لها بالبيئة ولا بالقيم ، وهو أمر يحتاج إلى إعادة النّظر في أساليب تطبيق الفنّ المعمار المعاصر ليتماشى مع الواقع، وتنسجم مع التّراث المعماريّ. فالفناء والإيوان، والأروقة والطارمة، والسّراديب والرّدهات، والمداخل والدّهاليز والأبواب والنّوافذ والكواء الصغيرة، كلّها عنصر ومظاهر للعمارة الإسلاميّة تجد حظها كثيراً في العمران المعاصر. وقد شملت تشويه الفنّ الإسلاميّ حتى المنائر والمآذن، وهو أمر يتطلب المطالبة بالعودة إلى التّراث المعماريُّ القديم. إنَّ الدّعوة إلى التّأصيل المعرفيُّ للفنّون انطلاقاً من منهجيّة الحنفاء أمر مطلوب. وفي مواجهة تيارات التّغريب في الفنِّ، يرى محمّد قطب في آفاق مستقبل الفنِّ الإسلاميِّ أنَّ الخبرة الفنّيّة في الأدب العربيِّ وغيره قد استمدت كلِّها من أوربا، ولا ضير في الاستمداد. ولكن هذه الخبرة ينبغي أن تخدم أصالتنا الفنِّيّة لا أن تخدم التّقليد.[٥٨] فمجال الفنّ الإسلاميّ وفقاً للمقاصد الشّرعيّة يخرج كلَّ القصص الجنسيّة الّتي لا تهدف إلى شيء سوى إثارة الغريزة. وأنَّ تصوير الفواحش: النّفسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والسّياسيّة والخلقيّة

(٥٨) محمّد قطب، منهج الفنّ الإسلاميّ، دار الشّروق،١٩٩٥، ص٢٢٦.

وتبنيها، أمر مرفوض في الفنِّ الإسلاميّ.[٥٩] والفنُّ الإسلاميُّ فنٌ واقعيٌّ ينظر إلى المرأة كجزء من الحياة، يتمّ التّعامل معها على أساس ذلك، لا على أساس أنَّها سلعة وفقاً للنّظرة الغربيّة. ومن هنا فإنّ تيار التّغريب الفّكريّ والثّقافيّ، لا يجد الفّنّ على اتساع نطاقه للعبث بفكر الأمّة. فقضيّة الفنِّ في الفِّكر الإسلاميِّ في ظلِّ صراع الحضارات، كان لا بدّ في ختامها بعد كشف العلّة بوضوح، من تقديم الدّواء المناسب لها. والباحث إنَّما يطرح منهجيّة مدرسة الحنفاء في التّعاطي مع الواقع المعتلِّ، في إطار جهود إيجاد حل لتلك الآفات التي تعترض الاجتماع البشريّ. وهي فكرة ربما تصلح لأن تكون مفتاحاً لحلِّ كثير من مشكلات المجتمع الرّاهن. وباستقراء التّراث الهائل حول الفِّكر، هنالك أربعة مستويات للتّفكير، هي: التَّفكير السّطحيُّ، ويتحقق بالحُكم على الشّيء بالنَّظر فيه؛ والتَّفكير العميق، ويتحقق بالنَّظر في الشّيء ومّا حوله؛ والتَّفكير المستنير يتوفر في الحكم على الشَّيء من خلال النَّظر فيه، وفي مّا حوله، وما يتعلَّق به؛ والتَّفكير العميق والمستنير يكون بإضافة الحقيقة المطلقة في شأنه فوق كلِّ مّا ذكر سابقاً.[٦٠] وعليه، فإنَّ الفنَّ الإسلاميَّ قد حقق المستويات العليا من التَّفكير من خلال إضافة الحقيقة المطلقة، واستخدام بعد النَّظر في تطبيقات الفّنِّ الإسلاميِّ المختلفة. وكان مّا كان من شأن الارتقاء بالذّوق والحاسّة الفنِّيّة الّتي ارتبطت بمدد من السّماء. ولهذا نهض المسلمون وحملوا قيادة العالم فكريّاً وماديّاً، من خلال بثّ

(٥٩) محمّد قطب، منهج الفنّ الإسلاميّ، دار الشّروق،١٩٩٥، ص١٥٧.

(٦٠) الصَّفديّ، عصام أحمد، مرجع سابق، ص ١٨٠ – ١٨٢.

*مدرسة الواحد، هي مدرسة تشكيلية سودانية أعلن عنها عدد من الفنانين التشكليين السّودانيين على رأسهم البروفيسور أحمد عبد العال(رحمة الله)، وقد تولى عدة مناصب أكاديميّة ومهنية رفيعة، وصمم عدداً من الشعارات. وقد استندت إلى المنطلقات الفلسفية في الخط العربيّ، للدعوة إلى التّوحيد، قد حملت اسم مدرسة الواحد كدلالة لتوحيد الله. وقد حققت المدرسة تأصيل الفنّون من خلال منطلقاتها الفلسفيّة.

الحضارة المشبعة برّوح الإيمان، في كلِّ قارات الدّنيا، ولم يكن لغيرهم بدٌّ من الأخذ عنهم، والاقتداء بهم، فهم أنموذج بعيد المنال، ومثال عزَّ نظيره. هنالك جهود عدة لتعزيز وترسيخ الفن الاسلامي، فمن بين تلك الجهود هنالك مدرسة (الواحد السُّودانيّة)❖، فهي تعمل لترسيخ النّظرة الإسلاميّة للفنّ. فقد انطلقت من ذات الأرضية الّتي انطلق منها الحرف العربيّ. وقد انعكست فلسفة تلك المدرسة في تناولها للخط، وتطبيقاتها الفنيّة والزّخرفيّة وإشكاليّاتها المعاصرة. والورقة البحثية هنا، لا تستفيض في الحديث حول مدرسة الواحد، وإنما تكتفي بالإشارة إليها، باعتبارها قد أسهمت في أحياء ما اندرس من معالم تلك الرّؤية الإسلاميّة للحرف العربيّ. ومن هنا فإنّ جهود كثير من التّشكيليين السّودانيّين الّذين كان لهم فضل في إنشاء تلك المدرسة، قد حقّقت تقدماً في تأصيل الزّخرفة والفّنّ الإسلاميّ في التّطبيقات الفنّيّة المختلفة من خلال استخدام الحرف العربيّ وغيره.

وبعد، ففي الجمع بين قراءة الكتاب المسطور بوعي فكريّ بما يحتويه من إعجاز وبيان، وبين قراءة الكون المنظور، استجابة للدّعوة القرآنيّة إلى التّأمل والتّفكر والتّدبر؛ وفي تأمل سطور الكائنات الّتي بثها (الله) في الكون المنظور؛ من أرض وسماء ونجوم زواهر. وبالتّفكر في الأنفس ودقيق صنع (الله) فيها يتوصل المرء إلى سرٍّ دفين وراء ذلك كلّه، يدعوه إلى التّوحيد الّذي يرمز له حرف الألف، أصل الحروف العربيّة. فالكون بما فيه يشكّل لوحة فنيّة، تستبين معالمها لمن كان له قلب، أو ألقى السَّمع وهو شهيد. وقد صور شاعر ذلك المعني في أبياتٍ له، تقول:

تأملْ سطور الكائنات فإنَّها ... من الملك الأعلى إليك رسائلُ
وقدْ خطَّ فيها لو تأملت خطها ... ألا كلَّ شيء مّا خلا (الله) باطلُ
تشيرُ بإثبات الصِّفات لربِّها ... فصامتها يهدي ومن هو قائلُ

الخاتمة: (النّتائج والتّوصيّات)

انطلاقاً من تساؤلات الدّراسة الّتي تدور حول خدمة الفنُّ للعقيدة الإسلاميّة، ومقدار تأثر فنِّ الخطّ العربيّ بالتّطور التّقنيُّ، ودور الخطِّ في تشكيل الفنِّ الإسلاميِّ، ودور الفنّان المسلم في الارتقاء بفنِّ الخطِّ العربيِّ، وفنون الزّخرفة الإسلاميّة، واستعادة الذّوق الفنيّ المفقود، وكيفيّة تحقيق تأصيل للواقع من خلال الفنون التّطبيقيّة. ووصلاً بأهداف الورقة البحثية ذات الصّلة بالهُويّة الفنّيّة واستعادة مكانة الفنِّ الإسلاميِّ وتحقيق الرّياديّة، توصلّت الورقة إلى الآتي:

أوّلاً: النّتائج

- إنّ الخط العربيّ، مبني على زخرفة لها معاييرها المنضبطة في الكتابة، وأنَّ الحرف العربيّ هو مكان للتّقديس من خلال مضامين نصوصه، كما أنّه يحمل جماليّات ترتقي به إلى ذروة الإبداع.

- دراسة زخرفة الخطّ العربيّ، قد بُنيت على أساس هندسيّ جماليّ، دقيق مفصل القواعد، ثابت الأسس، مقرّر الضّوابط، لا نظير لغيره عند الأمم الأخرى.

- يحتاج الفكر المعماريّ والفنيّ إلى التأصيل، في ظلّ واقع يعاني كثيراً من الغربة والانحراف في الفّكر والممارسة.

- تبني الفّكر العربيّ والإسلاميّ النّابع من عقيدة الأمّة، ليحلّ محلّ الأفكار والنّظريّات المستوردة في الفنّون المختلفة.

-تؤدي وسائل الاتصال دوراً تنسيقياً ومحورياً في تعزيز ونشر رسالة الفنّ الإسلاميّ على كافة الأصعدة المحليّة والإقليميّة والدّوليّة.

- يعتبر الخطَّاط في المجتمع العربيُّ الإسلاميُّ أحق أرباب الصّناعة بالفُنّون الإسلاميّة بمعنى الفنَّان، وأقربهم إلى الفِّكر، لأنَّه يكتب ويجوِّد ويخرج التُّحف

الإسلاميّة، سواء في مجال العمارة أو الفُنّون الإسلاميّة الأخرى، ولا بدَّ للحكومات من العناية به وبكيانات الخطّاطين ودعمهم بسخاء؛ ماديّاً ومعنويّاً.

- بيان قيمة وأهمّيّة مساهمات العلماء والمفّكرين والفنّانين العرب والمسلمين في ميادين الفّنّ والعمارة، مع كشف ثراء هذه الأفكار وتلك الكنوز الفنيّة.

- قطع الطّريق أمام المنبهرين بالفّكر والحضارة الغربيّة، من خلال بيان إسهام الحضارة الإسلاميّة في الفنّون، سواء تلك التي عرفت قديماً أو تلك الّتي عرفت العصور المتأخرة.

- التّأصيل الإسلاميّ للمعرفة والفنّ، و حفظ هوية الأمّة الإسلاميّة وخصوصيّتها وتميزها ومشاركة العقل الإسلاميّ المبدع المجتهد في بناء الحضارة الإنسانيّة العالميّة على هدى الكتاب والسنّة.

- مواجهة اتّجاهات الفِّكر العلمانيّ في فلسفة العلوم المختلفة، وتوثيق عروة العلم والدّين، من خلال تسخير الفنون.

- إحياء التّراث الإسلاميّ المعرفيّ في العلوم كافة، والإفادة منه في معالجة قضايا العصر، ودفع حركة النّهضة الفنّيّة من خلال تفجير ينابيع المعرفة في الفلسفة الإسلاميّة.

- تأصيل القِّيم الإسلاميّة في العمارة المعاصرة، من خلال دراسة واقعها دراسة موضوعيّة وإيجاد معالجات لما شابها من تشوهات، وبعث وإحياء تطبيقاتها في التّراث الإسلاميّ.

- إنَّ المعرفة النّظريّة للتأصيل في الفُنّون هي شرط للدّخول في المجال العمليِّ، إلا أنّها ليست من خطوات تكوين المهارة ذاتها، ولذا يتطلّب الأمر التّركيز على التّطبيقات العمليّة للفّنِّ الإسلاميّ.

- وضح أن الفّنُّ يحيط الحياة إحاطة السّوار بالمعصم، وعليه يجب الاستفادة من الفنّون، وتسخيرها لتقويم الواقع.

-الجمال هو الحقّ والصّواب، والقبح هو الخطأ والباطل، والفّنُّ هو الاقتدار على الضّبط، والبراعة في إحسان التّحرُّك، وإجادة التّصرف، والحركة في أضيق المساحات والمجالات، وأدقّ الأطر دون المساس بها، أو خدشها وتشويهها.

- هنالك علاقة وطيدة الدّعائم، ومكانة ركينة للفنّ في الفكر الإسلاميّ، وقد تجسدّت في مكانة الفنّان والخطّاط في المجتمع الإسلاميّ، ورسالته الفّكريّة والجماليّة الّتي لا غنى عنها.

- هنالك ضرورة للبحث عن الهويّة الفنّيّة لدى المجتمع الإسلاميّ، والإسهام في استعادة الذّوق الفنّيّ المفقود في ظلّ فساد المعايير واضطرابها في الوقت الرّاهن.

- تأثر فنِّ الخطّ العربيّ بالتّطور التّقنيُّ تأثراً تراوح بين السّلب والإيجاب بسبب المتغيرات في مختلف أنشطة الحياة.

- شكّلت منهجية (الحنفاء) في الجاهليّة العربيّة ظاهرة، وعلامة فارقة في الفّكر الإسلاميّ، ويمكن الاستفادة من موقفهم ومنهجهم الرّافض للجّاهليّة والوثنيّة الّتي انطوت على انحراف بيِّن في تقويم كثير من المجالات، على رأسها الفنّ.

- إنَّ مراعاة السُّنن الإلهية والسُّنن الكونيّة في واقع المجتمع العربيّ والإسلاميّ، ضمان لتحقيق الإصلاح النّهضة الشّاملة والارتقاء الحضاريّ.

-إنَّ قراءة الكون قراءة متجدّدة مع تطور العلوم والمخترعات، يعدُّ ضرورة لتحقيق التّفكر والتّدبر والتّأمل الّذي حثّ القرآن النّاس عليه في مواضع كثيرة، وحفزهم ونبههم عليه.

- إنَّ مّا تبدعه يد الفنّان، مهما أوتي من مواهب، يظلُّ متواضعاً مقارنة بما حبا (الله) به الكون المنظور من لوحات فنّيّة، ومشاهد تظهر مع تعاقب اللّيل والنّهار، وطلوع الشّمس وغروب القّمر.

-إنَّ عملية الارتقاء بالفّنّ الإسلاميّ، تتطلب خارطة طريق، يتمُّ من خلالها تشخيص مشكلات الواقع والبحث عن الحلول المناسبة من خلال المنهجيّة العلميّة.

-تمثل (**القراءتان**) للوحي وللكون المخرج من الأزمة الفّكريّة والضّلال الّذي تعانيه المجتمعات المسلمة.

ثانياً: التّوصيّات

-أن تُعنى وسائل الاتصال من صحف وإذاعات وفضائيات وشبكات ومواقع انترنت بنشر ثقافة الفن الإسلاميّ مستفيدة من الوسائط المتعددة على كافة الأصعدة المحليّة والإقليميّة والدّوليّة.

- إنَّ تتبنى الكلّيّات ذات الاختصاص في الجامعات العربيّة والإسلاميّة، برامج علميّة ومشروعات عمليّة تستهدف تحقيق تأصيل الفُنّون في البلاد العربيّة والإسلاميّة، لتحقيق تأصيل في هذا الحقل.

- إدخال دراسة الفُنّون عامّة والفنِّ الإسلاميّ في المناهج الدّراسيّة في مختلف المراحل، لتحقيق تنمية للذّوق الفنّيّ للنّاشئة.

-دعم الاتجاهات الغربيّة الدّاعية إلى ربط الفّنّ بالقيم والأخلاق، بدلاً عن التّقليد للمدارس الفنّيّة الّتي تعيش في حالة من التّيه.

- السّعي إلى دراسة المدارس الفنيّة ونقدها والتّبصير بما هي عليه من تشرذم وإسفاف وانحطاط في القيم والاتجاهات والأفكار والتّطبيقات.

- العناية بالخطِّ العربيّ من خلال الأبحاث العلميّة، ونشر ثقافة الفُنّون الإسلاميّة، في مختلف مناحي الحياة.

-تسخير الحاسوب وبرامجه وتطويرها من أجل الارتقاء بفنّ الخطّ العربيّ.

المصادر والمراجع

أوّلاً: المصادر

[١] *القرآن الكريم*.

[٢] *ابن منظور*، لسان العرب، الجزء التّاسع ، دار صادر.

[٣] *المعجم الوسيط* ، مجمع اللّغة العربيّة ، ٢٠٠٤، د. ت.

[٤] *الرّازيّ*، مختار الصّحّاح، تحقيق محمود خاطر، القّاهرة، دار الحديث.

[٥] معجم أكسفورد.

[٦] *زقزوق*، محمود حمديّ، الموسوعة الإسلاميّة العامّة، القاهرة، ٢٠٠٣.

ثانياً: المراجع

[٧] السّعيديُّ، عبد الوهّاب، *"الانفصام بين الشّريعة والطّبيعة"*: ندوة التّكامل المعرفيّ بين علوم الوحي وعلوم الشّرع، قاعة الصّداقة بالخرطوم، ٢٠٠٩.

[٨] البهنسيّ، عفيف، *من الحداثة إلى مّا بعد الحداثة في الفنِّ*، دار الكتاب العربيّ، الطّبعة الأولى، ١٤١٨هـ/ ١٩٩٧م.

[٩] الصّقر، إياد ، *الفنّون الإسلاميّة*، دار مجدلاويّ للنّشر، الطّبعة الأولى، ٢٠٠٣.

[١٠] الطّيباويُّ، عبد اللّطيف، *محاضرات في تاريخ العرب والإسلام*، دار الأندلس، الطّبعة الثّالثة، ١٩٨٢.

[١١] اللّبان، شريف درويش، *تكنولوجيا الطّباعة والنّشر الإلكترونيّ* - ثورة الصّحافة في القرن القادم، العربيّ للنّشر والتّوزيع، الطّبعة الأولى، ١٩٩٧.

[١٢] إمام، عبد الفتّاح، *معجم ديانات وأساطير العالم*، مكتبة مدبولي، ج١، د.ت.

[١٣] المعهد العالميّ للفِّكر الإسلاميّ، *إسلاميّة المعرفة: المبادئ - خطّة العمل - الإنجازات*، ١٤٠١هـ/١٩٨١م.

[١٤] الصَّفديّ، عصام أحمد، *"نحو تعليم عالٍ بالفِّكر"*، المنهجيّة الاسلاميّة والعلوم السّلوكية والتّربويّة: بحوث ومناقشات المؤتمر العالميّ الرّابع للفّكر الإسلاميّ، الجزء الثّالث، ١٩٨١.

[١٥] الكيلانيّ، ماجد عرسان، *هكذا ظهر جيل صلاح الدِّين وهكذا عادت القدس*، سلسلة حركات الإصلاح ومناهج التّغيير(١)، الدّار العالمية للكتاب الإسلاميّ والمعهد العالمي للفِّكر الإسلاميّ، ١٩٨١.

[١٦] بوزوينة، عبد الحميد، *نظريّة الأدب في ضوء الإسلام: الأدب والمذاهب الأدبيّة*، دار البشير، الطّبعة الأولى، ١٩٩٠.

[١٧] بيلو، صالح آدم ، *من قضايا الأدب الإسلاميّ*، دار المنارة للنّشر والتّوزيع (جدّة)، د.ت.

[١٨] بشّاي، سامي رزق، وآخرون، *تاريخ الزّخرفة*، مطابع الشّروق، د.ت.

[١٩] جابر، الشّيخ على، *نظريّة المعرفة عند الفلاسفة المسلمين*، دار الهاديّ، الطّبعة الأولى، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م.

[٢٠] جمعة، إبراهيم، *قصّة الكتابة العربيّة*، دار المعارف، الطّبعة الرّابعة، ١٩٨٤.

[٢١] جمعة، حسين، *تداخل أجناس الفنّ (مترجم)*، منشورات أمانة عمّان الكبرى، الأردن، ٢٠٠٧.

[٢٢] زلّوم، عبد القديم، *الأموال في دولة الخلافة*، دار العلم للملايين، ط١، ١٩٨٣م/١٤٠٣ هـ.

[٢٣] صافي، لؤي، *إعمال العقل من النّظرة التّجزيئية إلى الرّؤية التّكامليّة*، دار الفِّكر، دمشق(سوريا) و دار الفِّكر المعاصر (لبنان)، ط١، ١٩٩٨.

[٢٤] خليفة، شعبان عبد العزيز، *الكتاب والمكتبة في الحضارة العربيّة الإسلاميّة*، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، الطّبعة الأولى، مايو ١٩٩٧.

[٢٥] خليل، عمّاد الدِّين، *مدخل إلى إسلاميّة المعرفة*، المعهد العالميّ للفكر الإسلاميّ.

[٢٦] خليل، كمال محمّد، *سيكولوجيّة التّفكير: برامج وتدريبات*، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، ط، ٢٠٠٦.

[٢٧] خميس، حمديّ، *طرق تدريس الفُنّون*، دار المعارف، ١٩٨٠.

[٢٨] نور، قاسم عثمان، *الكّتاب والمكتبة في الحضارة الإسلاميّة - منظور تاريخيّ*، الخرطوم، مطبعة التّمدن، ٢٠٠٥.

[٢٩] شلق، على، *العقل العلميّ في الإسلام*، جروب برس، لبنان، ط، ١٩٩٢.

[٣٠] محمّد، سليمان عثمان، *ورقة بحثيّة بعنوان: "منهج التّأصيل الإسلاميّ"*، مركز بحوث القرآن والسنّة النّبويّة، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلاميّة، ٢٠٠٨م.

[٣١] عبده، مصطفى، *أثر العقيدة في منهج الفنّ*، دار الإشراق للطّباعة والنّشر، الطّبعة الأولى، ١٩٩٠.

[٣٢] عبد الرّحمن، طالب ، *نحو تقويم جديد للكتابة العربيّة* ، كتاب الأمّة (٦٩)، السّنة التّاسعة عشرة، المحرّم١٤٢٠هـ.

[٣٣] قطب، سيِّد، *في ظلال القرآن* ، الجزء الخامس.

[٣٤] قطب، محمّد، *منهج الفنّ الإسلاميّ*، دار الشّروق، ١٩٩٥.

[٣٥] غنيمة، عبد الفتّاح مصطفى، *موسوعة الفنّون الإسلاميّة* : صناعة الكتاب المخطوط عند المسلمين دار الفنّون العلميّة، الإسكندريّة، ١٩٩٤.

ثالثاً: الدّوريّات

[٣٦] *مجلّة التّأصيل*، وزارة التّعليم العالي، جمهوريّة السُّودان، العدد الأوّل.

[٣٧] *مجلّة العربيّ*، العدد ٥٠٨، مارس ٢٠٠١.

Arab calligraphy communicative function
A study to Islamic arts

Ahmed Mohammad Safi - Alddin
Media and publication Dept.
Holy Qura'an and Islamic Sciences
University, Sudan

Abstract. The paper discusses the role of art in servicing of the Islamic faith by focusing on the intellectual framework of knowledge; also shed light on the role of the artist to the upgrading of the Muslim art of Arabic calligraphy, and decorative arts of the Islamic Arts and applications in various architectural and other fields .The paper aims to contribute to the achievement of rooting of the reality that art is made punctual competence on the settings, and the dexterity to move, and proficiency in acting, and movement in narrow spaces .It is also the issue of artistic search for identity, and to alert people to the need to uphold the jurisdiction status of Islamic Art, and contribute to the leading of art in the global arena is a necessity .The theoretical knowledge in the arts is a condition for entering into the practical field, but they are not the steps to configure the same skill, and rooting out Islamic art, and save the nation's Islamic identity and privacy is essential .And concluded that the holding of Islamic Art and shore universal .For this, the application of Islamic Art, require the adoption of readings of the revelation and the fact that to achieve the comprehensive cultural renaissance from thought.

مجلة العلوم العربية والإنسانية
جامعة القصيم، المجلد (٧)، العدد (١)، ص ص ٣٤٩-٣٨٢، (محرم ١٤٣٥هـ/ نوفمبر ٢٠١٣)

موجات الهجرة في ظل الربيع العربي

د. أحمد بن محمد البسام
أستاذ مساعد في جغرافية السكان، قسم الجغرافيا
جامعة القصيم
Albassam11@hotmail.co.uk

ملخص البحث. الربيع العربي هو تلك الاحتجاجات والثورات السلمية التي بدأت في دولة تونس في نهاية عام ٢٠١٠م وتبعتها بعض الدول العربية كمصر واليمن وليبيا وسوريا ولا زالت قائمة في بعض الدول العربية حتى الآن.

يهتم هذا البحث بدراسة أثر الثورات العربية «أو ما يسمى إعلامياً بالربيع العربي» على حركة السكان في الوطن العربي، والهجرات الناتجة عنها، وذلك لما تؤكده التقارير من هجرة أعداد كبيرة جداً من سكان هذه الدول لأسباب متعددة، وعودة كثير منهم إليها لأسباب أخرى، أو ما يمكننا أن نعتبره حركة نشاط ضخمة في الهجرة من هذه الدول والهجرة العكسية إليها مرة أخرى. فقد كانت هناك هجرات خارجية كالهجرة إلى دول أوربية وعربية بالآلاف وداخلية في نطاق الدولة الواحدة. وتعتبر دولة سوريا من أكثر الدول هجرةً ولا زالت حتى وقتنا الحاضر.

وخلصت الدراسة إلى أن هذه التطورات ما زالت جارية. لذلك، بما أن الصراع له تأثير على الهجرة، فإن أي دراسة في المستقبل يجب أن تركز على آثار النزاع والاضطرابات وتحديداً فيما يتعلق بالهجرة الداخلية والخارجية.

مقدمة

تعتبر منطقة الشرق الأوسط واحدة من أكبر مناطق العالم من حيث عدد اللاجئين. ولقد كان عام ٢٠١١م أو ما يسمى بالربيع العربي مليئاً بالاضطرابات السياسية والثورات في دول المنطقة كتونس ومصر واليمن وليبيا وسوريا ، وقد نتج عن الربيع العربي تغيير في الحياة السياسية والاقتصادية لتلك الدول العربية، بل وساهم أيضاً في الهجرة الاضطرارية وغير الشرعية داخل الدول وخارجها. وفي الواقع، إلى جانب القمع السياسي، هناك المشاكل الاقتصادية والاجتماعية مع وجود الاضطرابات الأهلية الأخيرة. وينبغي أن نتذكر أن من أهم أسباب تلك الثورات هو وجود بعض المشاكل الاقتصادية والتي تعتبر من أهم الأسباب التي أدت إلى ظهور تلك الثورات[١]. ولقد رزحت بعض من الدول العربية تحت سلطات غاشمة عقوداً من الزمن حتى رحل الجيل القديم بانكساره وخيبته [٢].

أثر الربيع العربي على ملايين المهاجرين في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا عندما ظهرت المظاهرات في أنحاء مختلفة من المنطقة وتسببت بتيارات هجرة جديدة، سواءً إلى داخل المنطقة و إلى خارجها وبالذات إلى أوربا. ففي ليبيا مثلاً هناك مهاجرون من جنوب الصحراء الكبرى من تشاد والنيجر والسودان والسنغال ومالي ونيجيريا، مما تسبب بهروب مئات الآلاف منهم إلى ديارهم حيث تعجز مجتمعاتهم عن تلبية احتياجاتهم [٣]. وتعتبر الثورة السورية من أكثر الثورات في المنطقة ولا زالت ومن أكثر الدول هجرة، خاصة اللاجئين في الداخل والخارج بسبب ما صاحبها من أحداث عنف وقتل من قبل النظام لمواطنيه، على نحو أفضى لتدمير مدن بأكملها، وتحويل أكثر من مليون ونصف المليون مواطن إلى لاجئين في مدن سورية مختلفة [٤].

مشكلة الدراسة

على الرغم من أهمية دراسة الهجرة سواءً كانت داخلية أو خارجية واهتمام الباحثين بها لسنوات عدة إلا أن دراسة الربيع العربي من هذا الجانب أو بمعنى آخر أثر الربيع العربي على الهجرة لم يلاقِ اهتماماً أو بحوثاً من بداية ظهور تلك الثورات حتى الوقت الحاضر، على الرغم من أن منطقة الشرق الأوسط من أكبر المناطق في العالم من حيث عدد اللاجئين، وهذه من الأسباب التي أدت إلى اختيار هذا الموضوع. ولكن يجب أن نعترف أن هذا البحث تغشاه كثير من الصعوبات، وذلك كما يلي:

أولاً: صعوبة الحصول على معلومات أكيدة عن عدد المهاجرين من وإلى هذه الدول، في ظل الثورات المتلاحقة، وغياب الدور الرقابي عن هذه الهجرات، ولجوء جانب كبير منها إلى الهجرة غير الشرعية، وهي هجرة غائبة عن الأنظار، فآن لنا أن نحصر أعدادها.

ثانياً: التقارير الزائفة التي تنشرها العديد من المؤسسات، سواءً في عدد الوفيات أو المهاجرين أو اللاجئين في ظل هذه الثورات، وهي مؤسسات قد تكون حكومية أحياناً، ومن هنا تأتي الخطورة إذ أن التقارير الحكومية هي التي لها طابع الرسمية في هذه الإحصاءات.

ثالثاً: سرعة التغيرات والهجرات في هذه الثورات، مما يصعب متابعة هذه الإحصاءات لأعداد المهاجرين واتجاهاتهم، وهي السرعة التي قد توهم بتضارب الإحصاءات أحياناً.

رابعاً: أن أغلب المهاجرين في هذه الدراسة هم طرف معادٍ للحكومات القائمة في بلدانهم، ولا شك أن رعاية الحكومة لتعداد السكان أمر افتراضي في الإحصاء

السكاني والمهاجرين [٥]، لكن الحكومة في هذا الوضع - كما في سوريا - يهمها التعتيم على أعداد اللاجئين.

خامساً: عدم وجود مراجع علمية خاصة بالموضوع، وكل ما كتب عنه إما أنه جمع صحفي للأحداث، أو سيرة ذاتية لشهود على بعض هذه الأحداث، أو ربما مقالات صحفية تكاد تخلو تماماً من الطابع العلمي، غارقة في الأسلوب الأدبي المجرد.

وعلى الرغم من هذه الصعوبات، فإن الحاجة ماسة لدراسة التحركات السكانية المرتبطة بتطورات الربيع.

أهداف الدراسة

نظراً لندرة الدراسات التي تناولت أثر الربيع العربي على الهجرة في الدول العربية ولأهمية موضوع الهجرة، تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

١ - معرفة أثر الربيع العربي على السكان داخل الوطن العربي وخارجه.

٢ - التعرف على مصادر هجرة السكان في الدول المتأثرة بالربيع العربي.

٣ - التعرف على حجم أو عدد المهاجرين و اللاجئين.

٤ - التعرف على اتجاه المهاجرين من وإلى الدول المتأثرة بالربيع العربي.

٥ - التركيز على المهاجرين في دولة سوريا كأكثر الدول تأثراً بالربيع العربي.

تساؤلات الدراسة

انطلاقاً من أهداف الدراسة، يمكن صياغة بعض التساؤلات التي ستحاول الدراسة الإجابة عنها وهي كما يلي:

١ -ما هي الدول المتأثرة بموجة الربيع العربي ؟ و هل توقف هذا الأثر على الدول التي اشتعلت فيها شرارة الثورة العربية ؟

٢ -من أين يأتي المهاجرون المتأثرون بالربيع العربي ؟

٣ -كم عدد المهاجرين ؟

٤ -ما هي اتجاهات المهاجرين ؟ و هل امتد هذا الاتجاه إلى دول غير عربية كدول أوربا ؟

٥ -هل تعتبر دولة سوريا من أكثر الدول تأثراً بالربيع العربي بالنسبة للهجرة؟

أهمية الدراسة

لا نكاد نرى موجة ثورية في التاريخ المعاصر مثل هذه الموجة العربية المسماة بالربيع العربي، والتي غيرت كثيراً من واقع الخارطة السياسية والسكانية في المنطقة التي كادت تتحول على صورة زيتية، مليئة بالبقع والرتوش القاتمة، فإذا بهذه المنطقة تتحول فجأة من بحيرة راكدة إلى بركان يغلي بالأحداث يلفت انتباه العالم أجمع.

ومما لا شك فيه أن الربيع العربي ونتائجه المستقبلية سوف يبقى موضوعَ اهتمامٍ ودراسةٍ لأعوامٍ عدةٍ قادمة، فكما هو واضح بأن الهجرة لعبت دورا كبيرا في الانتفاضات التي انتشرت عبر مناطق الربيع العربي ، فالقوارب المكتظة بالتونسيين والقادمين من الدول الأفريقية جنوب الصحراء عبر البحر المتوسط إلى جزيرة لامبيدوسا والعديد من المهاجرين المصريين ما هي إلا أمثلة قليلة على صور تقاطع التنقل البشري مع الأحداث في شمال أفريقيا [٦].

منهجية الدراسة

على الرغم من ندرة الدراسات التي تناولت أثر الربيع العربي على الهجرة إلا أن الدراسة اعتمدت على ما هو متوافر من جمع للبيانات والدراسات الخاصة بالموضوع، حيث قامت الدراسة بحصر أغلب الكتب والتقارير المتعلقة بالدراسة وكل ما كتب من مقالات أو ما جمع صحفياً عبر الأحداث.

الدراسات السابقة

١- دراسة مطر ٢٠١٢م [٧]

هدفت هذه الدراسة إلى توثيق أحداث الانتفاضة السورية من مواقف وتداعيات أساسية لتلك الانتفاضة فذكرت الأحداث تقريباً بشكل يومي، ويبدو أنها بذلت جهداً كبيراً في تتبع أحداث الانتفاضة. ولكنها لم تذكر إحصائيات عن الهجرة بقدر ما ذكرت إحصائيات عن قتلى الانتفاضة، وذكرتها فقط تبياناً للواقع الذي تجري خلاله الأحداث.

٢- الظفيري ٢٠١٢م [٨]

وأشار إلى سرد سيرة الكاتب الذاتية، حيث يروي فيه قصته مع العمل بقناة الجزيرة الفضائية، ورحلاته عبر الوطن العربي خلال عمله بالقناة، ومشاهداته لمقدمات الثورات في الوطن العربي، وانتهاءً برواية بعض أحداث ثورات الربيع العربي، لكنه كتاب أدبي، خالٍ تماماً من أي بياناتٍ إحصائية، أو توثيقات، غير أنها مشاهدات شخصية. كما أنه لم يتكلم عن مسألة الثورات العربية إلا تقريباً في الثلث الأخير من الكتاب، وكذلك لم يولِ مسألة الهجرة الناتجة عن الربيع العربي بالاً.

٣- بنجلّون ٢٠١٢م [٩]

وهدف إلى متابعةٍ صحفيةٍ لأحداث الربيع العربي، بداية من حادثة إشعال محمد البوعزيزي التونسي نفسه أمام مبنى بلدية سيدي بوزيد في تونس، وقد غلب عليه الطابع الصحفي، ولكنه دعم كتابه ببيانات وتواريخ ومصادر من الجرائد، فكان نواة لا بأس بها لمن يريد تتبع هذه الثورات لما فيه من نظرات تاريخية، لكنه خلا تماماً من الإحصائيات السكانية.

٤- أبو طالب ٢٠١١م [٢]

وقد تحدث في كتابه الصحفي عن مجموعة من مقالاته اليومية في صحيفة عكاظ السعودية المنشورة خلال الفترة من ٢٠١١/١/١٥م وحتى٢٠١١/٨/٢٠م، وهي يوميات صحفية، تتنقل بالقارئ بين دول الربيع العربي والأحداث التي تمر بها، في صياغة إخبارية خالية من التتبع الإحصائي، لذا لم يكن فيها مادة مهتمة بالهجرة خلال تلك الأحداث، لكنها متابعة يومية للأحداث خلال هذه الفترة.

أولاً: التعريف بالربيع العربي

الربيع العربي هو المصطلح الذي تناولته وسائل الإعلام للتعبير عن الحركة الاحتجاجية السلمية الضخمة التي انطلقت في بعض البلدان العربية خلال أواخر عام ٢٠١٠م ومطلع ٢٠١١م، متأثرة بالثورة التونسية التي اندلعت جراء إحراق محمد البوعزيزي نفسه ١٧ من ديسمبر ٢٠١٠ م [٩]، ونجحت في تونس في الإطاحة بالرئيس السابق زين العابدين بن علي وكان من أسبابها الأساسية انتشار الفساد والركود الاقتصاديّ وسوء الأحوال المَعيشية، إضافة إلى التضييق السياسيّ والأمني وعدم نزاهة الانتخابات.

ولقد نجحت الثورات بالإطاحة بأربعة أنظمة، فبعدَ الثورة التونسية نجحت ثورة ٢٥ يناير المصرية في إسقاط الرئيس السابق محمد حسني مبارك، ثم ثورة ١٧ فبراير الليبية

والتي أدت إلى مقتل معمر القذافي وإسقاط نظامه، ثم الثورة اليمنية التي أجبرت علي عبد الله صالح على التنحي، ولا زالت هذه الثورة مستمرة في سوريا حتى هذه اللحظة.

سرد موجز للربيع العربي

مصطلح "الربيع العربي" (Arab spring) ذو مرجعية غربية، أطلقته وسائل الإعلام والدوائر السياسية في الغرب على الحراك الجماهيري الذي عرفته المنطقة العربية، منذ اندلاع أحداث تونس التي أطاحت بنظام زين العابدين بن علي في يناير ٢٠١١م [١٠]، بدأت الثورات في تونس عندما أضرم الشابُّ محمد البوعزيزي النار في نفسه احتجاجاً على الأوضاع الاقتصادية المتردية، فاندلعت بذلك الثورة التونسية، وانتهت في ١٤ يناير ٢٠١١م عندما غادر زين العابدين بن علي البلاد، واستلم من بعده السلطة محمد الغنوشي. وبعدها بتسعة أيام، اندلعت ثورة ٢٥ يناير المصرية تلاها بأيام الثورة اليمنية، وفي ١١ فبراير أعلن محمد حسني مبارك تنحيه عن السلطة.

وإثر نجاح الثورتين التونسية والمصرية بإسقاط نظامين بدأت الاحتجاجات السلميّة المطالبة بإنهاء الفساد وتحسين الأوضاع المعيشية، ففي ١٧ فبراير ٢٠١١م اندلعت الثورة الليبية، التي سُرعان ما تحولت إلى ثورة مسلحة، وبعد صراع طويل تمكن الثوار من السيطرة على العاصمة في أواخر شهر أغسطس عام ٢٠١١م، قبل مقتل معمر القذافي في ٢٠ أكتوبر، وبعدها تسلّم السلطة في البلاد المجلس الوطني الانتقالي. وبعد ذلك بدأت الثورة في اليمن والتي أجبرت الرئيس اليمني على عبد الله صالح إلى التنحي عن السلطة وكان ذلك في أواخر شهر فبراير عام ٢٠١٢م. وفي ١٥ مارس ٢٠١١م، اندلعت حركة احتجاجات سلمية واسعة النطاق في سوريا وذلك بعدما صرح بشار الأسد بأنه يستبعد تماما حدوث احتجاجات في سوريا كالتي سبقت في تونس ومصر؛ زاعماً أن الوضع السوري على أفضل ما يكون، ولكن خرجت

جموع من المعارضين في سوريا في التاريخ المذكور، مما أدى إلى رفع حالة الطوارئ في إعلان رئاسي يوم ٢٧/ من نفس الشهر [٧]، كما أنها أوقعت أكثر من ثمانية آلاف قتيل ودفعت المجتمع الدولي إلى مُطالبة الرئيس بشار الأسد بالتنحي عن السلطة. ثم تصاعد عدد المهجرين من سوريا حتى قدر بـ ١٥٠٠٠ مهجرا في تاريخ ١٦ يوليو ٢٠١١م [٧].

ثانياً: مفهوم الهجرة

تعد ظاهرة الهجرة من الموضوعات التي استقطبت اهتمام الباحثين لفترات طويلة من الزمن وهي تعتبر ظاهرة ديناميكية تتصف بالجذب والطرد على مستوى المنطقة ، فهي تأتي استجابة للتغيّر في ظروف البيئة التي يعيش فيها الإنسان أو في البيئة المحيطة به [١١]. والهجرة تعتبر العامل الثالث المؤثرة في تغير السكان في منطقة أو إقليم ما، بعد الولادات والوفيات. فالهجرة لها تأثير في زيادة أو قلة السكان في المناطق الأصلية والمناطق المقصودة. والهجرة نوعان : هجرة داخلية وهجرة خارجية فأما الهجرة الداخلية فهي تلك التي تحدث ضمن قطر معين بدوافع كثيرة، من تلك الدوافع الحروب الأهلية كما هو الحاصل في مناطق الربيع العربي والتي أدت تلك الهجرات إلى نتائج مختلفة . أما الهجرة الخارجية فهي تلك التي تحدث بانتقال السكان من بلد إلى آخر أي عبر الحدود الدولية وهذه الهجرة أيضاً ظهرت في دول منطقة الربيع العربي [١٢].

تعد الهجرة عنصراً رئيسياً من عناصر الدراسة السكانية ؛ ذلك لأنها فيما عدا الزيادة الطبيعية تعد المصدر الوحيد لتغير حجم السكان، وهي ظاهرة جغرافية تميز بها السكان على مر العصور، وتعكس معظم الحركات السكانية رغبة الإنسان في مغادرة منطقة ما تصعب معيشته فيها إلى منطقة أخرى يعتقد بإمكانه العيش بها بصورة أفضل وأحسن، وليس ذلك في الهجرات الدولية فقط، بل وفي الهجرات المحلية كذلك [١٣].

والهجرة حسب تعريف الأمم المتحدة: هي انتقال السكان من مكان يدعى المكان الأصلي، أو ترك مكان المغادرة إلى مكان آخر يدعى مكان الوصول، أو المكان المقصود، ويتبع ذلك تغيير في محل الإقامة [١٤].

فالهجرة تمثل إحدى الظواهر الجغرافية، والتي تتدخل في تغيير صورتها وتتداخل في عناصرها الكثير من العوامل الخارجية، ممثلة في أي مظهر من مظاهر النشاط الإنساني [١٥] كما أن الهجرة قد تصنف على أساس حرية الانتقال إلى: إجبارية أو اختيارية، فالمهاجر قد يكون مضطراً للهجرة، ولكن له بعض الحرية لاتخاذ القرار وتحديد الوجهة أو المكان الذي يقصده، ولكن في حالة الهجرة الإجبارية لا يكون لديه أية حرية في اتخاذ القرار [٥]. فالهجرة الإجبارية تكون أحياناً عندما تجبر الحكومة بعض الأفراد على النزوح أو المغادرة من أراضيها، ويدخل فيها الطرد الذي قد يتعرض له فرد أو جماعة. وقد يترك المطرودون بلدهم دون أن يكون لديهم أي هدف أو مكان يذهبون إليه ويقصدونه [١٥]. لكن ما تشهده بعض الساحات العربية الآن وفي ظل الثورات العربية، لا يعد كله من باب الهجرات بل البعض منه يعتبر تهجيراً صريحاً، والتهجير هو: التهجير الإجباري وإزاحة السكان من مكان لآخر داخل الدولة وخارجها، ومن ذلك ما جرى في مصر في أعقاب حرب ١٩٦٧م، ومنها الهجرة الأوربية الضخمة التي جرت ما بين ١٨٥٠م -١٨٥٥م في منطقة الأطلسي [١٣].

ثالثاً: أثر الربيع العربي على موجات الهجرة

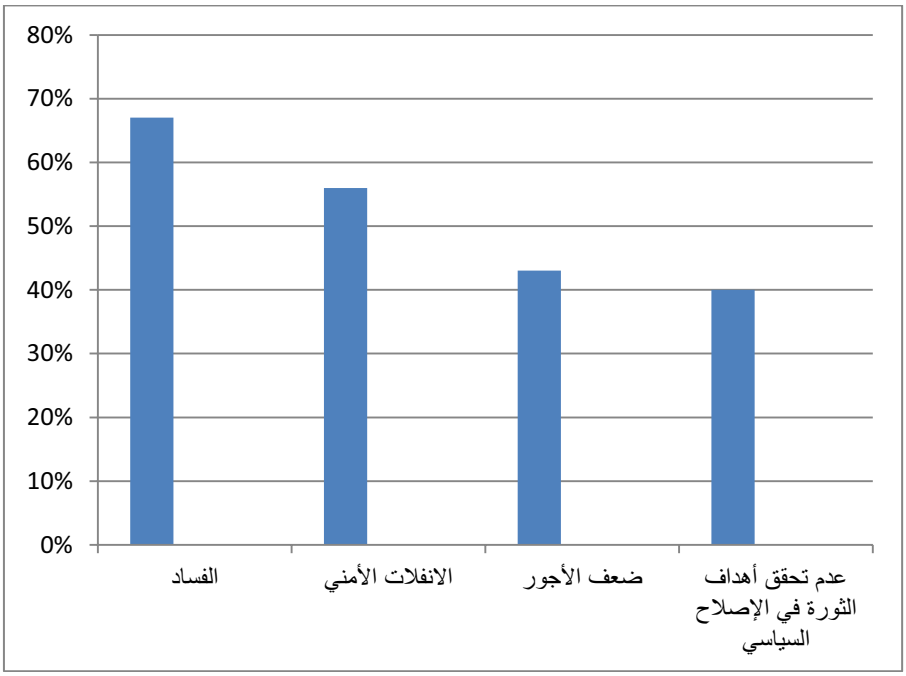
أدت عملية العولمة وتنقل السكان إلى تحول الهجرة الدولية إلى جزء مهم ولا يتجزأ من الواقع الحالي. وقد تمثل الاهتمام بعمليات الهجرة وتأثيراتها المختلفة على التطور العالمي في معاهدة حماية كافة حقوق العمل للمهاجرين وأفراد أسرهم

والتي أقرتها الجمعية العامة للأمم المتحدة في ١٩٩٠م. وبعد ١٠ سنوات من الزمن أعلنت الجمعية العامة يوم ١٨ من ديسمبر يوما عالمياً للمهاجر. ولقد دعا الأمين العام للأمم المتحدة بان غي مون إلى احترام حقوق المهاجرين ووضع سياسة صحيحة للهجرة. وقد أدت الأحداث في الشرق العربي، والذي كان قبل أحداث الربيع العربي أحد أهم مراكز الهجرة غير الشرعية، فقد أدت إلى حدوث طفرة في موجات الهجرة القسرية (involuntary أو forced migration) إلى العالم العربي وإلى الدول الأوروبية، ولقد كانت الثورات في مصر وليبيا لها أثر كبير في موجات تلك الهجرات. فمصر تعتبر الأولى في المنطقة من حيث عدد المهاجرين. ووفقاً لإحصاءات البنك الدولي فإن أكثر من ثلاثة ملايين مصري يعيشون خارج البلاد [١٦]. وحسب مصادر أخرى فإن هذا الرقم يناهز ٨ ملايين شخص [١٧]. وقد أجرت المنظمة العالمية للهجرة استفتاء شمل ٧٥٠ مصريا حول تأثير الأوضاع بعد اندلاع الثورات العربية في البلاد وعن رغبتهم في الهجرة أو البقاء في البلاد، واعتبر ٧٩ ٪ من المستطلعين أن البطالة هي من أكبر المشاكل التي يواجهونها، وقد أشار ٤٣ ٪ منهم إلى تدني الأجور والفساد والمشاكل في قطاع الأمن والتعليم والصحة [١٨].

كشف استبيان لمنظمة الهجرة الدولية في الشرق الأوسط حول تأثير ثورة ٢٥ يناير على توجهات الشباب المصري، ورغبته في السفر والهجرة إلى الخارج من مختلف أنحاء مصر بأن ١٥ ٪ من الشباب يدفعهم الوضع الحالي في مصر إلى الهجرة ، وفي المقابل يحمل ٥٠ ٪ من المستطلعين وجهات نظر متفائلة بخصوص المستقبل السياسي والاقتصادي لمصر [١٩].

وأشار استبيان أجري على شباب مصرين من الجنسين إلى أنهم مازالوا يشعرون بالتوتر حيال الحصول على فرصة عمل سواء في مصر أو خارجها، وأظهر الاستبيان

أن الحصول على وظيفة يشكل مصدر قلق بالغ للغالبية العظمى من الشباب (الشكل رقم ١) إضافة إلى الفساد بنسبة ٦٧ ٪ ، ومشاكل الأمن بنسبة ٥٦ ٪ ، وضعف الأجور بنسبة ٤٣ ٪ ، ونهج إصلاح المسيرة السياسية بنسبة ٤٠ ٪ [٢٠].



الشكل رقم (١). الأسباب التي تدفع الشباب إلى الهجرة من مصر، بعد ثورة ٢٥ يناير.

من ناحية أخرى فإن ٢٠٠ ألف مصري عادوا من ليبيا بعد الثورة ويبحثون عن فرص عمل في وقت تدخل فيه البلاد مرحلة انتقالية حرجة وتعتبر الدول العربية الوجهة المفضلة لسفر الشباب، خاصة السعودية بنسبة ٢٦ ٪ [٢٠]. أيضا هناك هجرة من دول أخرى إلى السعودية فعلى سبيل المثال هناك عشرات الآلاف من اليمنيين الذين فرو إلى السعودية بشكل غير قانوني من أجل الحصول على فرص للعمل،

حيث تم احتجاز حوالي ٢٣٩,٠٠٠ مهاجر غير شرعي خلال عام ٢٠١١م، أي بنسبة ٣٧ ٪ أكثر من عام ٢٠١٠م [٣]. تلي السعودية بالنسبة لهجرة الشباب المصري الإمارات بنسبة ٢٢٪، الكويت بنسبة ١١٪، فيما تحتل الولايات المتحدة الأمريكية ١٢٪ من رغبات الشباب الساعين للسفر للخارج مقابل ٥ ٪ لإيطاليا [٢٠].

وقد أدت التحولات التي فرضها الربيع العربي إلى نمو المشاعر القومية لدى كثير من المصريين الذين يتابعون تلك الأحداث في بلادهم من البلاد التي هاجروا إليها. فرياح التغييرات قد تحمس هؤلاء للعودة إلى الوطن والمشاركة في بناء مصر من جديد. وينتظر عودة أعداد كبيرة من المصريين إلى الوطن لأسباب عدة كالتغييرات في تشريعات العمل في عدد من الدول العربية [١٦].

كما قامت حكومة المملكة العربية السعودية بفرض قيود على موضوع الهجرة، ابتداء من سبتمبر ٢٠١١ م حيث عملت على تطبيق سياسية برنامج السعودة في البلاد وذلك بهدف خفض عدد الوافدين باستبدالهم بالأيدي العاملة السعودية وإعطاء المزيد من فرص العمل للسعوديين، وبشكل أكثر تحديداً لخفض معدل البطالة في صفوف الشباب، والتي تشكل ٣٠ ٪ [٢١]. وهناك بعض المشاكل التي تواجه المهاجرين المحتملين إلى السعودية والدول الخليجية الأخرى وهي مشكلة نظام الكفالة، الذي يجبر المهاجر في البلد المضيف على أن يكون له وسيط ، ومع ذلك فإن المحللين الاقتصاديين يعربون عن قلقهم إزاء صرف المهاجرين من ذوي المهارات العالية الذين ساهموا في الازدهار الاقتصادي لا سيما من دول الخليج العربي، كدول البحرين والإمارات وقطر[١٦].

وفيما يتعلق بدولة ليبيا، فعلى مدار سنوات كثيرة كانت الجماهيرية تستقبل مهاجرين من الدول الأفريقية الفقيرة، وكانت نقطة التقاء للاجئين والمهاجرين غير

الشرعيين الساعين للهجرة إلى أوروبا، وخصوصاً إلى دولة إيطاليا. وقد بدأت موجات الهجرة إلى ليبيا في سبعينيات القرن الماضي وبحلول العام ١٩٩٢م بلغ عدد المهاجرين إليها نحو ٢ مليون شخص، نصفهم من دولة مصر، والقسم الآخر من دولة تونس ودول آسيوية وعربية أخرى. وقد أدت الحرب الأهلية وأحداث الربيع العربي والتدخل العسكري في ليبيا لاحقاً إلى هجرة ليست من الليبيين فقط ، بل ومن المهاجرين المصريين والتونسيين ومن الدول الأخرى، من أولئك الذين عملوا في الشركات والمؤسسات الليبية [١٦].

أدت أحداث الربيع العربي والصراعات المتتالية في ليبيا إلى فرار اللاجئين فيها إلى الدول المجاورة، وكذلك البعض منهم هاجر إلى داخل ليبيا حيث بلغ عدد المهاجرين داخلياً ٢٤٣,٠٠٠ مهاجر داخل ليبيا وحدها. ومع استمرار الصراع في ليبيا أجبر المهاجرين إلى الهجرة من المنطقة الغربية إلى الجبال جنوب شرق تونس [٢٢]، وقد فر أكثر من مليون لاجئ من ليبيا إلى البلدان المجاورة مثل مصر وتونس والجزائر وتشاد والنيجر [٢٣]، وفي أثناء الصراع في ليبيا اضطر ما يقدر بـ ٦٠٠,٠٠٠ مصري إلى العودة إلى ديارهم [٢٤]، بالرغم من معاناتهم من صعوبات كثيرة ومشاكل اقتصادية وقد فقدوا معظم مدخراتهم بسبب تلك الأحداث [٣]. وفي ٣٠ سبتمبر ٢٠١١م هاجر إلى إيطاليا عن طريق ليبيا حوالي ٢٦ ألف مهاجر [١٦].

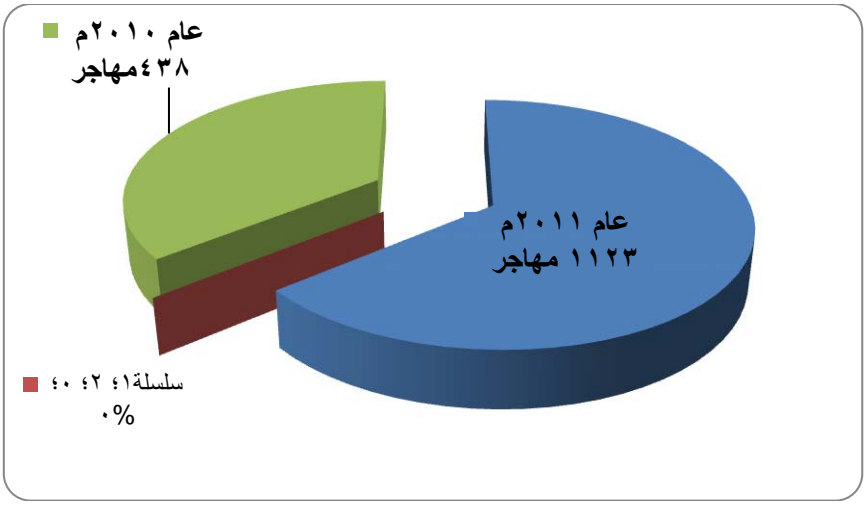
أما بالنسبة للاضطرابات والأحداث في سوريا والتي لا زالت حتى يومنا هذا واستمرار أعدد اللاجئين الذين يفرون إلى الدول المجاورة وخاصة إلى تركيا، إلا أن القوات السورية قد شنت حملة على ذلك حيث أنها تعتبر مصدر حرج للحكومة السورية [٢٥]. (سوف يتم توضيح أثر الربيع العربي على المهاجرين في سوريا بالتفصيل لاحقا).

بعد أحداث الربيع العربي والخوف من موجات الهجرة غير المنضبطة ساهم ذلك في التأثير على الاتحاد الأوروبي، والمتعلقة بمسائل تقديم اللجوء السياسي والهجرة ومراقبة الحدود. وقد تم خلال قمة بروكسل التي انعقدت في يونيو ٢٠١١م التأكيد على حق دول الاتحاد الأوروبي بالرقابة على حدودها. وهكذا فقد تسببت أحداث الربيع العربي في تعقيد مسالة الهجرة الاضطرارية وغير الشرعية، والتي يتطلب حلها وضع سياسة للهجرة تكون فعالة ومشتركة بين الدول العربية [١٦].

١- الربيع العربي يفاقم تيارات الهجرة

اندلعت ثورات الربيع العربي أملاً في الارتقاء بمستوى المعيشة وتغيير في الحياة الاقتصادية، حيث خرج مجموعة من المتظاهرين بعدما نفد صبرهم من الفساد السياسي والمالي وتدني الأجور، بينما لجأ البعض الآخر إلى الهجرة إلى الدول العربية وإلى الدول الأوروبية سعياً وراء فرص عمل أفضل. ورغم أن ظاهرة الهجرة ظلت دائماً محور التعاون بين الدول إلا أن الربيع العربي فرض واقعا جديدا أكثر تعقيداً، جعل الهجرة قسرية أكثر منها طوعية، حيث أدت الاضطرابات وعدم الاستقرار والحروب الأهلية التي شهدها العالم العربي منذ بداية الثورة إلى نزوح البعض بحثاً عن مكان آمن خارج بلاده. فالاضطرابات في شمال أفريقيا جلبت آلاف اللاجئين إلى الشواطئ الأوروبية، وأدت إلى تزايد أعداد المهاجرين القتلى في البحر ، فبالنسبة للهجرة إلى الدول الأوربية فهناك الآلاف من المصريين والليبيين والتونسيين الذين هاجروا إلى الأراضي الإيطالية، حيث تصدرت مصر أكثر الدول تصديراً للمهاجرين. فقد ارتفع عدد الشباب في إيطاليا القادمين من مصر عام ٢٠١١م إلى١١٢٣ مهاجر (الشكل رقم ٢) مقارنة بعام ٢٠١٠م والذي كان عددهم ٤٣٨ شاباً[٢٦].

دفعت الحروب الأهلية التي شهدتها دولة ليبيا وعدم استقرار الأوضاع في تونس إلى ارتفاع نسب اللاجئين ، حيث أكد وزير الداخلية الإيطالي أن تقريبا ٤٨٠٠٠ تونسي وليبي كانوا مهاجرين إلى ايطاليا حتى يوليو ٢٠١١م [٢٦]. وقد وصل خلال الأحداث في سبتمبر ٢٠١١م حوالي ٢٦ ألف مهاجر من ليبيا إلى إيطاليا ونحو ١٥٠٠ إلى مالطا [١٦]. وقد منحت إيطاليا تراخيص إقامة مؤقتة لأكثر من ٢٠ ألف مهاجر تونسي غير شرعي ، كانوا قد وصلوا السواحل الإيطالية بعد الثورة. وقد استقبلت اليونان أيضاً النازحين من سوريا ، وذلك من خلال الحدود التركية التي مازالت تستضيف آلاف المهاجرين ، في ظل الإبادة الجماعية وجرائم الحرب التي ارتكبها النظام ضد المدنيين منذ اندلاع الثورة السورية [٢٦].



الشكل رقم (٢). عدد الشباب المصرين في إيطاليا بين العامين ٢٠١٠م–٢٠١١م.

٢- أثر الربيع العربي في عودة المهاجر إلى وطنه

تشهد دول الربيع العربي هجرة متمثلة في موجتين:

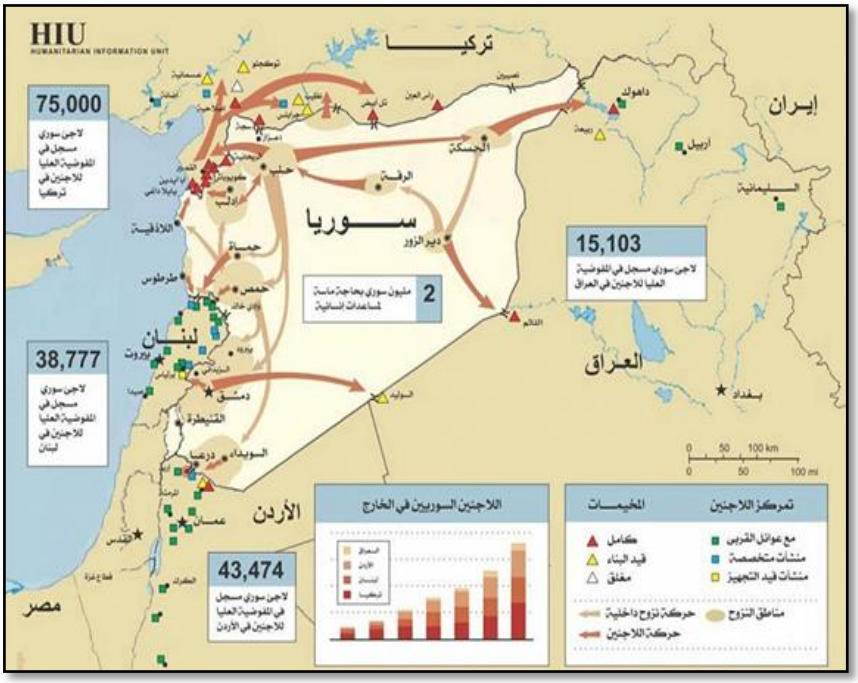
الموجة الأولى: وهي عودة أبناء هذه الدول إليها في ظل الأحداث التي تمر بأهاليهم، ليساندوهم في معاناتهم، كما ظهر ذلك في كثير من أبناء سوريا الذين عادوا ليرفعوا السلاح في وجه النظام، وكما في مصر مع رجوع عدد كبير من المهاجرين إليها للمشاركة في صناعة المستقبل، أو العودة إليها من دول أخرى اشتعلت فيها شرارة الربيع العربي، وفي سبتمبر ٢٠١١م عاد نحو ١٠٠ ألف مصري على الأقل من ليبيا إلى الوطن بسبب الحرب[١٦].

الموجة الثانية: هي خروج الأجانب من دول الربيع العربي؛ نتيجة ما تمر به تلك الدول من قلاقل وحروب، فلن يكون العيش معها مجديا. ومن هذه الموجات تم كشف مئات الآلاف من العمال المهاجرين من الدول الأفريقية جنوب الصحراء والمهاجرين الآخرين المشردين في أرجاء من ليبيا مما اضطروا في تلك الفترة إلى اللجوء عبر الحدود المصرية والتونسية [٦].

رابعاً: أثر الربيع العربي على الهجرة في سوريا

تتعاظم مشكلات التهجير والنزوح القسري، بأشكال متعددة ولأسباب مختلفة، في معظم دول العالم كالبلدان المستضعفة في أميركا اللاتينية وآسيا وإفريقيا، ولكنها تتخذ في بلدان الربيع العربي، اتجاهاً آخر وتصاعدياً، حيث تتصف عمليات التهجير والنزوح الداخلي، بالتطهير العرقي والطائفي والقبلي، الذي يستهدف تهميش المجتمع وشل فعالياته، ولقد أتى الربيع العربي بأكبر موجة من أعداد المهجرين والنازحين حسب إحصائيات الأمم المتحدة بنسبة ٢٠٪ مع نهاية عام ٢٠١١م [٢٧]، ولكن يتوقع

أن تزداد نسبة المهاجرين واللاجئين إلى الضعف في سوريا (الشكل رقم ٣) بسبب الأحداث الجارية [٢٨].

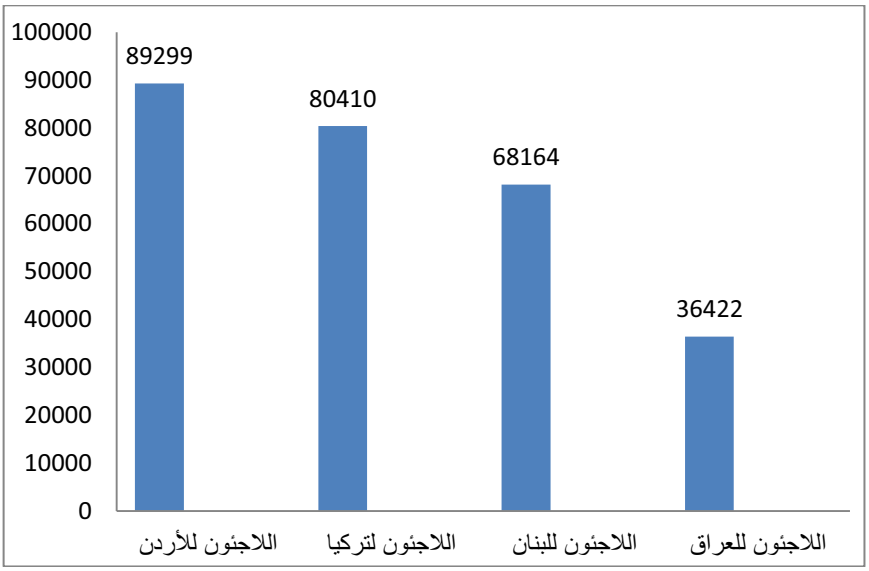


الشكل رقم (٣). هجرة ولجوء السوريين داخل وخارج سوريا عام ٢٠١٢م. المصدر: العالمية (٢٠١٢م).

في ١٧ أغسطس عام ٢٠١٢ م بلغ العدد الإجمالي للمهاجرين السوريين المسجلين رسمياً في الأردن ٤٦,٩ ألفاً، وفي لبنان ٤٦,٧ ألف ، وفي العراق ١٥,١ ألفاً، أما في تركيا فالعدد وصل إلى ٦١,٤ ألف لاجئ [٢٩] .

وقد تواصل تدفق اللاجئين السوريين إلى الدول المجاورة بسبب العنف المستمر فهناك الآلاف من المدنيين وبشكل يومي يهاجرون هرباً من العنف المتصاعد في البلاد

حيث أظهرت إحصائيات الأمم المتحدة في أكتوبر ٢٠١٢م أن عدد اللاجئين السوريين منذ بداية الثورة وصل إلى ما يزيد عن ٢٧٤,٢٩٥لاجئ ، منهم ٨٩,٢٩٩ لاجئ في الأردن و٨٠,٤١٠ لاجئ في تركيا، و٦٨,١٦٤ لاجئ في لبنان و٣٦,٤٢٢ لاجئ في العراق (الشكل رقم ٤) [٣٠].



الشكل رقم (٤). عداد اللاجئين السوريين في الأردن وتركيا ولبنان العراق عام ٢٠١٢م.

وفي سياق آخر توقعت مفوضية اللاجئين أن يرتفع عدد السوريين الفارين إلى الأردن من ١٠٣,٥٠٠ لاجئ إلى ٢٥٠ ألفا في نوفمبر عام ٢٠١٢م، وفي تركيا يتوقع أن يرتفع العدد إلى ٢٨٠ ألفا، أما في العراق فقد سجلت المفوضية ٣٣,٧٠٠ لاجئ وفي لبنان سجلت ٨٠,٨٠٠ لاجئ وتوقعت أن يرتفع العدد في نهاية العام إلى ١٢٠ ألفا [٣١]. هذا بالإضافة إلى أكثر من ٢٠٠ ألف لاجئ خارج سوريا في سبتمبر عام

٢٠١٢م جدول رقم (١) هذا وقد تخطى عدد اللاجئين السوريين في الخارج حاجز المليون ونصف المليون [٤].

الجدول رقم (١) أعدد اللاجئين السوريين إلى دول الجوار

أعداد اللاجئين السوريين	الأردن	لبنان	العراق	تركيا	المجموع
الأعداد المسجلة	٤٣,٩٦٢	٣٩,١٩٤	١٣,٨٥٦	٧٤,١١٢	١٧١,١٢٤
الأعداد في انتظار التسجيل	١٧,٠٤٠	١١,٨٦١	٢,٠٤٢	–	٣٠٩٤٣
المجموع	٦١,٠٠٢	٥١,٠٥٥	١٥,٨٩٨	٧٤,١١٢	٢٠٢,٠٦٧

المصدر: خليل ، الموجة الرابعة: التداعيات الإقليمية لأزمة اللاجئين في سوريا (٢٠١٢م).

وقد بلغ عدد اللاجئين الذين هاجروا من سوريا حوالي ٧٠٠ ألف بحلول نهاية ٢٠١٢م وأن نحو ٢٩٤ ألف لاجئ حتى ٢٧ سبتمبر ٢٠١٢م، حيث عبروا إلى أربع دول مجاورة هي الأردن والعراق ولبنان وتركيا، بنحو ألفين إلى ثلاثة آلاف شخص يعبرون الحدود يوميا هرباً من الصراع الدائر في سوريا، وتشكل النساء والأطفال نحو ٧٥ ٪ من إجمالي اللاجئين السوريين [٣٢]. ويقيم على الأراضي الأردنية في أغسطس عام ٢٠١٢م نحو ١٤٢ ألف سوري دخلوا الأراضي الأردنية هربا، فيما بلغ عدد المتواجدين في المخيم ١٢٠٠ شخص [٣٣]. وتشير الأرقام التي أعلنتها وزارة التعليم في سوريا إلى أن أغلب اللاجئين يقيمون في مدارس ١٢ محافظة من أصل ١٤ محافظة سورية، وهذا يعكس حجم الحروب والدمار الذي لحق بالمدن السورية، ويكشف أيضا حركة النزوح الداخلي التي شملت تقريبا معظم المدن السورية، وفق نمط يستهدف النزوح الداخلي أو الهجرة الداخلية في الدولة أو المدينة ذاتها [٤]. وقد هاجر حوالي ١٣٥٠سوري إلى قرية وادي خالد شمال لبنان في شهر مايو ٢٠١١م، معظمهم من النساء والأطفال. ومن المتوقع وصول المزيد مستقبلا [٣٤].

١- أنماط اللجوء السوري

كانت أنماط نزوح اللاجئين عبر الحدود السورية إلى دول الجوار الجغرافي، على النحو التالي [٤]:

أ) اللجوء المتكرر

واحدة من السمات الأساسية لحركة اللاجئين السوريين، سواء على المستوى الداخلي أو الخارجي، وذلك بسبب سوء الأوضاع الأمنية أو المعيشية في الدولة، بما يدفع بعض اللاجئين إلى الهجرة من مكان إلى آخر، سعياً إلى الشعور بالأمان وتحقيقاً لحاجاته المعيشية [٤]. فقد ذكرت مفوضية الأمم المتحدة العليا لشؤون اللاجئين أنه في مارس ٢٠١٢م هناك مئات الآلاف نزحوا داخل سوريا [٣٥]. ففي الشهر نفسه هناك أكثر من ٢٣٠ ألف شخص في سوريا فروا من منازلهم [٣٦].

ب) اللجوء العكسي

ويتمثل في مظهرين أساسيين، أولهما يتعلق بعودة اللاجئين في الخارج إلى سوريا، وذلك في ظل الصعوبات التي يواجهونها هناك، حيث الأوضاع المعيشية الصعبة في مخيمات اللاجئين. وهي ظاهرة امتدت في كل من تركيا، والعراق، والأردن، ولبنان. أما ثانيهما، فيتعلق بنزوح اللاجئين العراقيين والفلسطينيين في سوريا لدول أخرى، وذلك تأثراً بالأوضاع السياسية والأمنية التي تشهدها سوريا. وتشير تقارير المفوضية للاجئين إلى أن أكثر من ٢٠ ألفاً من اللاجئين العراقيين قد غادروا سوريا، وهذا الرقم يمثل ربع مجتمع اللاجئين العراقيين في سوريا.

جـ) اللجوء غير الرسمي

يرتبط هذا النمط من اللجوء بحركة غير رسمية عبر الحدود بين سوريا والدول الأخرى المجاورة، ويرتبط بعدم رغبة الكثيرين من اللاجئين في تسجيل أنفسهم لدى

المفوضية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين أو لدى الأجهزة المختصة في الدول المستقبلة، وذلك انطلاقا من اعتبارات أمنية واعتبارات تتعلق بالرغبة في عدم العودة لسوريا إلا بعد الاستقرار السياسي والأمني، أو في ظل سعى البعض للخروج من مخيمات اللاجئين التي يصفها الكثير من اللاجئين بأنها أشبه بالسجون المغلقة التي تفتقد للخدمات الأساسية، مثل المياه والغذاء والأدوات الطبية.

د) اللجوء السياسي

ارتبط هذا النمط بسياسة ترك الميدان التي اتبعها عدد من مسئولي النظام السوري، إما على المستوى العسكري، أو على المستوى المدني، وذلك إلى دول الجوار، وعدد من الدول العربية والغربية وبالذات الأوربية منها. وهناك العديد من السوريين الذين يطالبون باللجوء السياسي إلى الدول المستضيفة.

هـ) إعادة الترحيل القسري

يرتبط هذا النمط بإقدام الدولة المستضيفة على إيواء اللاجئين في مخيمات ومراكز ، ثم تقوم بعد ذلك بترحيلهم إلى الدولة الأم [٤]. ففي تقرير قالت مفوضية اللاجئين التابعة للأمم المتحدة إن عدد السوريين النازحين في أغسطس ٢٠١٢م إلى ولايتي هاتاي وكيليس التركيتين أكثر من ٣٥٠٠ سوري. وقد ارتفع العدد الإجمالي للاجئين السوريين في تركيا إلى ٦٥ ألف تم إسكانهم في تسعة مخيمات. وقد وصل ١٠٨٠ لاجئاً إلى منطقتي الرمثا وجابر الحدوديتين الأردنيتين في ١٧ أغسطس ٢٠١٢م، وتقدر الحكومة الأردنية عدد السوريين الذين لجأوا إلى الأردن بـ ١٥٠ ألفا [٣٧]. وقد طلبت الأمم المتحدة التي تتوقع تواصل ارتفاع أعداد اللاجئين ٨٤ مليون دولار لمساعدة ١٠٠ ألف لاجئ على مدار الأشهر القادمة، ولديها خطة احتواء لأكثر من ٢٠٠ ألف لاجئ [٣٥].

وقد تجاوز عدد اللاجئين السوريين في عدة مخيمات جنوب شرق تركيا ١٧٠ ألفا لاجئ بعد فرارهم من النزاع الذي تشهده بلادهم منذ مارس 2011 ، حسب أرقام الهيئة العامة للأوضاع الطارئة. لكن قد يتجاوز عددهم أكثر من ٢٢٠ ألف لاجئ في تركيا لأن العديد من السوريين يستأجرون منازل بدلاً من الإقامة في مخيمات اللاجئين [٣٨].

٢- النزوح السوري إلى لبنان

أورد التقرير الأسبوعي لمفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين والذي أعلن بتاريخ ١٦ سبتمبر ٢٠١١م بأن ٣٥٨٠ نازحا سوريًّا سجلوا أسماءهم بشمال لبنان وذلك منذ بدء الثورة السورية حتى تاريخ الإعلان [٧]، وأن هناك أكثر من ٨٥٢٠٠ نازح سوري يتلقون الحماية والمساعدات في لبنان من خلال الجهود التي تبذلها الحكومة اللبنانية والشركاء من الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية، ومن بين هؤلاء، ٦٠٠٨٩ شخصا فقط مسجلون لدى المفوضية، بالإضافة إلى٢٥١٥٠شخصا كانوا قد اتصلوا بالمفوضية لكي يتم تسجيلهم، وقد قامت المفوضية بتسجيل أكثر من ٣٠٠٠ لاجئ في مراكزها في كل من طرابلس وبعلبك وبيروت [٣٩]. وذكر التقرير إلى أن أعداد النازحين المسجلين في أكتوبر ٢٠١٢م يتوزعون في شمال لبنان ٣٣٥٤٩نازح والبقاع ٢٤٩٠٥نازح وبيروت ١٦٣٥نازح، وكان هناك نحو ١٠٠٠ شخص (٢٠٠ أسرة) عبروا إلى وادي خالد من دمشق وحمص وحلب، وأكثر من ٥٠ أسرة وصلت من العويشات وتل فرح عقب احتدام المشاكل الأمنية هناك [٣٩].

وقد توجه عدد متزايد من اللاجئين السوريين إلى المناطق الفقيرة في لبنان، وقيام بعض الأهالي بتزويج بناتهم المراهقات من أجل حمايتهن من الظروف المعيشية السيئة . فالزواج هنا سيضمن لهؤلاء الفتيات الفرصة للاستقرار مع رجال يعيشون في ظل

ظروف معيشية أفضل [٤٠]. وفي شمال لبنان، يخضع مسجد أكروم لعملية ترميم وتجديد، وإصلاح السمكرة والكهرباء، كما يجري تركيب ثلاثة منازل يتسع كل واحد منها لأسرة، كما يجري تكييف المنازل لأسر اللاجئين السوريين لضمان الحماية خلال أشهر البرد والمطر، وتعمل اليونيسيف على تأمين الوقاية من الفيضانات في المبادرات الصغيرة النطاق المتعلقة بمياه الصرف الصحي في الشتاء [٤١]. وفي ١٠ فبراير ٢٠١٣م بلغ عدد اللاجئين السوريين إلى لبنان ٢٦٥ ألفا و٣٠٨ لاجئين فروا مع تصاعد وتيرة العنف التي تشهدها سوريا. وأوضح التقرير الأسبوعي الذي تصدره مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين أن أكثر من ٢٦٥٣٠٨ لاجئا سوريا يتلقون الحماية والمساعدة من الحكومة اللبنانية والأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية الشريكة. وبحسب التقرير فإن من بين هؤلاء، نحو ١٧٤٠٠٠ لاجئ مسجل لدى المفوضية، بالإضافة إلى ما يزيد عن ٩٠٠٠٠ شخص في انتظار حلول موعد تسجيلهم لافتاً إلى أن وتيرة اللاجئين الذين يدخلون لبنان لا تزال غير ثابتة نسبياً، مع استمرار الغالبية بالوصول من حمص وإدلب ودمشق وحلب. فهناك ٥ آلاف سوري يفرون يومياً بسبب الأزمة التي تشهدها البلاد، ويتزايد عدد النازحين من سوريا إلى لبنان في ظل صعوبة الأوضاع المعيشية [٤٢].

خامساً: أثر الربيع العربي في الهجرة إلى أوروبا

هل ساهمت أحداث الربيع العربي والوضع السياسي المتأزم في بعض الدول العربية إلى ازدياد عدد المهاجرين العرب نحو أوروبا؟ أم أن الأمل في مستقبل أفضل جعلهم يعدلون عن فكرة الهجرة؟ أو الأمر يختلف حسب تقاليد الهجرة التاريخية؟

بعد عام واحد على اندلاع الشرارة الأولى للثورات العربية، وما خلفته من أوضاع سياسية متذبذبة بين توتر واستقرار نسبي. يُطرح السؤال حول مدى تأثير الوضع السياسي على مسألة الهجرة من دول الربيع العربي في شمال إفريقيا إلى أوربا. فحسب آخر الإحصائيات الألمانية في يناير ٢٠١٢م فإن عدد القادمين إلى ألمانيا من تونس ومصر وليبيا تقريبا ٨٠٠ شخص. وتقاليد الهجرة عند تلك الدول - تونس ومصر وليبيا - جعلهم يفضلون الهجرة إلى فرنسا وإيطاليا أكثر من ألمانيا [٤٣].

وقد كانت هناك هجرة بصورة واسعة في ليبيا وهجرة التونسيين بسبب قلة انتشار الشرطة هناك خلال الثورة، ولقد تجسدت كثيراً بالهجرة غير المنتظمة بالقوارب إلى دول أوروبا وبالذات إلى ايطاليا [٦]. وقالت مؤسسة بروكينغز للأبحاث بواشنطن إن نحو مليوني شخص نزحوا في عام ٢٠١١م نتيجة لموجة الربيع العربي في شمال أفريقيا والشرق الأوسط، وكان العدد الأكبر من المهاجرين نزح إلى أوروبا [٣٥]. أما بالنسبة لسوريا فهناك ١٢٠٠ لاجئ سوري قدموا إلى دولة السويد خلال النصف الأول من عام ٢٠١٢م، وقد اتخذت دائرة الهجرة السويدية قراراً بمنح اللاجئين السوريين الذين استطاعوا إثبات تعرضهم للأذى في سوريا إقامات لمدة تتراوح بين ٣ -٥ سنوات، ومعونة مالية شهرية بالإضافة إلى إيجار الشقة ومصاريف التأمين الصحي والاجتماعي. وقد بلغ عدد اللاجئين السوريين في فرنسا منذ بداية الاحتجاجات في مارس من عام ٢٠١١م وحتى سبتمبر ٢٠١٢م بلغ ستة عشر ألفاً وثلاثمائة لاجئ [٤٤].

وقالت وكالة الإحصاء الأوروبية ومؤسسة الأبحاث الأميركية إن عدد طالبي اللجوء من الدول العربية ودول شمال أفريقيا إلى أوروبا تزايد مع موجة الثورات

العربية والتي تعرف بالربيع العربي. وأوضحت وكالة الإحصاء التابعة للاتحاد الأوروبي يوروستات أنه في مارس ٢٠١٢م كانت طلبات اللجوء من التونسيين قد ارتفعت بنسبة ٩٢,٥٪ لتصل إلى ٦٣٣٠ طلبا، ومن الليبيين بنسبة ٧٦٪ لتصل إلى ٢٩٠٠ طلب [٣٥].

١- إيطاليا من أكثر الدول تأثراً بالربيع العربي

بالنسبة للهجرة الخارجية أو بمعنى آخر هجرة السكان من بعض الدول العربية في ظل الثورات العربية، وبالذات من تونس فقد كانت دولة إيطاليا من أكثر الدول الأوربية بالرغم من أنها إحدى البلدان الأوروبية المتضررة من الأزمة الاقتصادية، فكانت ولا زالت وجهة لآلاف المهاجرين التونسيين غير الشرعيين حيث كانوا يهاجرون على قوارب إلى إيطاليا وقد عاد أغلبهم إلى تونس، فيعتبر التاريخ واللغة عوامل مساعدة على التوجه إلى تلك الدولة [٤٣]. وهناك ١١٠ مهاجرين تونسيين غير شرعيين، هاجروا من سواحل مدينة صفاقس في سبتمبر ٢٠١٢م إلى جنوب جزيرة لامبيدوزا الإيطالية، وقد أنقذ خفر السواحل الإيطالي ٥٦ شخصا آخرين قرب جزيرة لامبيوني الصغيرة غربي لامبيدوزا [٤٥].

سادساً: المهاجرون غير العرب في الوطن العربي

وفي ظل هذه الأحداث يظهر لنا تطور آخر في المقابل، وهو موقف المهاجرين والمقيمين في دول الربيع العربي من غير أهلها، وذلك أن هؤلاء المقيمين أو المهاجرين قد اعتبروا هذه الدول بعد قيام هذه الثورات موطنا غير آمن للإقامة فيها، مما اضطرهم للخروج منها، وقد قامت كثير من الدول التي لها رعايا في دول الربيع العربي

بمناشدتهم أحياناً للخروج من هذه الدول، بل إن هناك دولاً لم تجد في إمكانها إخراج رعاياها بشكل ذاتي، فقامت المنظمات الدولية بهذه المهمة، ومن ذلك ما أعلنته منظمة الهجرة الدولية.

فقد واصل النازحون والمهاجرون الإثيوبيون التدفق باتجاه اليمن بأرقام متزايدة وبشكل غير مسبوق على الرغم من المشاكل العديدة التي يعاني منها اليمن وبالذات مشاكل اقتصادية فقدر عدد المهاجرين حوالي ٥٠٠,٠٠٠ مهاجر [٣]، وأعلنت منظمة الهجرة الدولية أنها أعادت في ٩ نوفمبر ٢٠١٢م نحو ٢٧٥ مهاجراً أثيوبياً من مطار الحديدة باليمن إلى أديس أبابا ليرتفع بذلك عدد المهاجرين الأثيوبيين العائدين من اليمن إلى ٩١٥ مهاجر، وقالت المنظمة أنها تمكنت من إعادة ٥٥١ مهاجراً أثيوبياً بطريقة غير شرعية. وهناك حوالي ٤ آلاف أثيوبي يعيشون بمنطقة حرض بشمال غرب اليمن. وأشارت المنظمة إلى أنها سوف تعطي أولوية لإعادة المهاجرين الأكثر تأثراً كالنساء والأطفال والمسنين من اليمن إلى أثيوبيا نظرا لإمكاناتهم المادية المحدودة، وقالت إن غالبية هؤلاء المهاجرين يفرون هرباً من الفقر بحثاً عن وظائف عبر رحلة بحرية من خلال خليج عدن [٤٦].

الخاتمة

لقد بينت الدراسة أن أحداث الربيع العربي أدت إلى تغيير في الحياة السياسية والاقتصادية لتلك الدول المتأثرة بتلك الأحداث. وقد أسهمت تلك الأحداث أيضا في الهجرة الاضطرارية وغير الشرعية داخل الدول وخارجها. ولكن للأسف هذا الأثر أو بمعنى آخر أثر الربيع العربي على الهجرة لم يلاقِ اهتماماً أو بحوثاً من بداية ظهوره حتى الوقت الحاضر. ولذلك كانت هناك صعوبة في الحصول على معلومات أكيدة عن

عدد المهاجرين في وإلى هذه الدول لقلة المراجع وصعوبة الحصول عليها. وتعتبر ظاهرة الهجرة من الموضوعات التي تحتاج إلى دراسة مستمرة ولا سيما إذا كانت تلك الظاهرة أو الهجرة أخذت فترة طويلة وتعبر حدوداً جغرافيةً كمدينة أو إقليم أو دولة (كمنطقة الربيع العربي) فمن الواضح حالياً كيف أن تلك الهجرات أثرت على سكان الدول المتأثرة بالربيع العربي.

لقد كان الصراع القائم في بعض دول شمال إفريقيا كتونس وليبيا نتيجة للمشاكل الاقتصادية الأثر الكبير على أنماط الهجرة منها إلى دول أوربا، فمثلاً إيطاليا من أكثر الدول الأوربية استقبالا للمهاجرين والتي كانت وجهة لآلاف المهاجرين. ولقد ظهرت حركات احتجاجية بلغت بعض أنحاء الوطن العربي، وكانت أكبرها هي حركة الاحتجاجات في سوريا والتي تطورت إلى حمل السلاح لمدة تبلغ الآن حوالي عاماً ونصف العام تقريبا.فهناك الآلاف من المدنيين السوريين الذين يهاجرون حتى يومنا هذا إلى الدول المجاورة بشكل يومي هرباً من العنف المستمر في البلاد، و هناك الآلاف منهم يتلقون الحماية والمساعدات في بعض الدول وبالذات في تركيا والأردن ولبنان. وكما ظهرت الموجات الفارة من مواطنها، ظهرت أيضاً موجات أخرى تعود إلى موطنها الذي هجرته، سواء لمد يد العون في بناء المستقبل المنشود، أو لرفع المعاناة في ظل الظروف المستجدة، أو خوفاً من الموت في بلاد لم تسلم هي الأخرى من مخاطر الموت. أما المقيمون في دول الربيع العربي من غير أهلها فقد اعتبروا هذه الدول بعد قيام هذه الثورات موطنا غير آمن للإقامة فيها، مما اضطرهم للخروج منها.

المراجع

[١] Albassam, A, (2011)Urbanisation and Migration in Saudi Arabia: The Case of Buraydah City. PhD Thesis. UK: University of Leicester.

[٢] أبو طالب، حمود، (١٤٣٢هـ)، ساحات ٢٠١١، أخيرا... الشعب يريد، الطبعة الأولى، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت.

[٣] شبكة الأنباء الإنسانية (إيرين)، (٢٠١٢م)، الخدمة الإخبارية التابعة لمكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية (أوتشا) في http://arabic.irinnews.org/ReportArabic.aspx?SID=2921

[٤] خليل، محمد عبد القادر، (٢٠١١م)، الموجة الرابعة: التداعيات الإقليمية لأزمة اللاجئين في سوريا، مجلة السياسة الدولية ، مؤسسة الأهرام ،القاهرة.

[٥] الخريف، رشود محمد،(١٤٢٣ هـ)، السكان، المفاهيم والأساليب والتطبيقات، الطبعة الأولى ،الرياض.

[٦] De Haas, H and Sigona, N, (2012). Migration and revolution, North Africa and displacement 2011-2012, Bulletin Forced Migration.

[٧] مطر، منى، (٢٠١٢م)، *الانتفاضة السورية من الألف إلى الياء*، مواكبة توثيقية لأحداث الانتفاضة السورية، الدار العربية للعلوم ناشرون، الطبعة الأولى، بيروت.

[٨] الظفيري، علي، (٢٠١٢م)، *بين الجزيرة والثورة، سنوات اليأس.. ورياح التغيير*، الطبعة الأولى، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت – لبنان.

[٩] بنجلون، الطاهر ، (٢٠١٢م)، *الشرارة، انتفاضات في البلدان العربية ويليها بالنار*، الطبعة الأولى ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء – المغرب.

[١٠] أمعضشو، فريد ، (٢٠١٣م)، الربيع العربي: قراءة في المفهوم والمصطلح، العرب أونلاين في http://www.alarabonline.org/libyatoday/display.asp?fname=2013%5C01%5C01-31%5C950.htm&dismode=x&ts=31-1-2013%208:02:28

[١١] البسام، أحمد بن محمد، (١٤٢٥هـ)، "هجرة السكان السعوديين إلى مدينة عنيزة، خصائصها واتجاهاتها المكانية"، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الاداب، جامعة الملك سعود، الرياض.

[١٢] على، يونس حمادي، (٢٠١٢م)، *مبادئ علم الديمغرافية (دراسة السكان)*، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.

[١٣] أبو عيانة، فتحي محمد،(٢٠١٢م)، *جغرافية السكان أسس وتطبيقات*، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

[١٤] U.N.(1973) The Determinants and Consequences of Population Trends , Washington, D. C.:U

[١٥] الشرنوبي، محمد عبد الرحمن، (٢٠٠٥م)، *السكان*، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

[١٦] ايقوشينا، زهانا، (٢٠١٢م)، *تأثير"الربيع العربي" على موجات الهجرة*، مجلة الشرق الجديدة، موسكو في http://www.ar.journal-neo.com/node/12222

[١٧] جريدة الاقتصادية الإلكترونية " ٩١مليون نسمة عدد سكان مصر منهم ٨ ملايين بالخارج"، العدد(٦٨٩٨)، ١٢/١٠/ ١٤٣٣هـ.

[١٨] السلامي، الفه، (٢٠١٢م)، "الثورات" تخذل الأقليات!، بوابة الأهرام العربي في http://arabi.ahram.org.eg/NewsContent/3/9488

[١٩] العالمية نيوز، (٢٠١١م)، منظمة الهجرة الدولية: ١٥% من شباب مصر يريدون الهجرة بعد ثورة يناير في http://www.alalemya.com/alalemya_news/0_2011_5_/11_/11-7-1/24-7/eygept_youth.html

[٢٠] مؤسسة الأهرام الرقمي،(٢٠١١م)، الهجرة الدولية: ١٥ بالمائة من شباب مصر يرغبون بالهجرة في http://ahramonline.org.eg/Policy.aspx?Serial=588734

[٢١] World Bank, (2009). Middle East and North Africa region, 2008, economic developments and prospects. Regional integration for global competitiveness. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.

[٢٢] United Nations,(2011). Fighting near Libyan-Tunisian border leaves refugees at risk – UN (UN News Centre). Available at: http://www.un.org/apps/news/story.asp?NewsID=38233andCr=libyaandCr

[٢٣] Coghlan, J., (2011). Arab Spring Refugees: the Cost of War. Foreign Policy Journal. Available at: http://www.foreignpolicyjournal.com/2011/06/28/arab-spring-refugees-the-cost-of-war/.

[٢٤] (Arab News) 5 June, 2011 Cousins. M., 2011. Refugees – rising to the challenge . Available at: http://arabnews.com/middleeast/article449033.ece

[٢٥] Associated Press, 2011. Syria forces spread through border area; 19 Killed.Arab News,1st July. Available at: http://arabnews.com/middleeast/article465149.ece.

[٢٦] الحريري، منه، (٢٠١٢م)، الربيع العربي يفاقم ظاهرة الهجرة، المصري اليوم في http://www.jaridatak.com/ChildPages/dir.htm?u=http://www.almasry-alyoum.com/article2.aspx?ArticleID=326720&IssueID=2398

[٢٧] العربي، عدنان محمد، (٢٠١٢م)، التهجير القسري والفرز السكاني في خدمة التقسيم والتفتيت، جريدة الثبات في http://www.athabat.net/news/index.php/arabic-international/arabic-international/arabic/5082

[٢٨] العالمية، (٢٠١٢م)، خارطة حركة نزوح اللاجئين السوريين داخل وخارج سوريا في http://www.alamiya.org/index.php?option=com_content&view=article&id=17559&catid=16

[٢٩] وكالة إيتار- تاس الروسية ،(٢٠١٢م)، الأمم المتحدة: ارتفاع عدد اللاجئين السوريين في دول الجوار إلى ١٧٠ ألفا، روسيا اليوم في http://arabic.rt.com/news_all_news/news/592529/

[٣٠] مركز التواصل والأبحاث الإستراتيجية، (٢٠١٢م)، الملخص اليومي للثورة السورية: الأحد ١٦ أيلول ٢٠١٢، لندن في http://ar.strescom.org/briefs/daily/item/316-db17092012.html

[٣١] الجزيرة.نت،(٢٠١٢م)، سوريا ترفع لاجئي العالم لرقم قياسي في http://www.aljazeera.net/news/pages/fbb04289-418e-44a5-a585-ccf78f331a84

[٣٢] بي بي سي، (٢٠١٢م)، الأمم المتحدة: عدد اللاجئين السوريين قد يصل إلى ٧٠٠ ألف بنهاية العام الجاري في
http://www.bbc.co.uk/arabic/middleeast/2012/09/120927_syria_refugees.shtml

[٣٣] سي ان ان ، (٢٠١٢م)، اللاجئ العربي.. محنة النزوح وقيود القانون في
http://arabic.cnn.com/2012/hiaw/8/9/Arab_refugee.rights/

[٣٤] Ghaddar, H.,(2011).Syria's refugees from terror, The Middle East channel, 13 May, Washington. Available at:
http://mideast.foreignpolicy.com/posts/2011/05/13/syrias_refugees_from_terror

[٣٥] رويترز، (٢٠١٢م)، زيادة اللجوء لأوروبا بعد الربيع العربي، الجزيرة.نت في
http://www.aljazeera.net/news/pages/6d99b86d-e34a-434e-88dc-4d3f21eb2260

[٣٦] بي بي سي ، (٢٠١٢م)، الأمم المتحدة: ٢٣٠ ألف سوري هجروا منازلهم بسبب أعمال العنف في
http://www.bbc.co.uk/arabic/middleeast/2012/03/120313_syria_un_refugees.shtml

[٣٧] بي بي سي ، (٢٠١٢م)، مفوضية اللاجئين: ارتفاع حاد في عدد النازحين من سوريا في
http://www.bbc.co.uk/arabic/middleeast/2012/08/120813_syria_refugees.shtml

[٣٨] نبراس نيوز، (٢٠١٣م)، اردوغان: تركيا أنفقت ٦٠٠ مليون دولار على اللاجئين السوريين، وكالة نبراس نيوز الإخبارية في
http://www.nebrasnews.com/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=54675&Itemid=85

[٣٩] حمود، نجلة،(٢٠١٢م)، النازحون المسجلون في المدارس ٧٨٥٢ تلميذاً، جريدة السفير، العدد(١٢٣٠٤)، ٩/١٠/٢٠١٢م في
http://www.assafir.com/Article.aspx?EditionId=2277&articleId=1000&ChannelId=54657&Author

[٤٠] حلاق، ميشال،(٢٠١٢م)، عدد النازحين السوريين ناهز الـ ٨٥٢٠٠ في كل لبنان، جريدة النهار، العدد(٢٤٨٧٢)، ٢٠١٢/١٠/٨م في http://www.annahar.com/article.php?t=mahaly&p=17&d=24872

[٤١] لبنان الآن، (٢٠١٢م)، مفوضية اللاجئين: أكثر من ٨٥٢٠٠ نازح سوري يتلقون المساعدة في لبنان، لبنان في http://www.nowlebanon.com/arabic/NewsArchiveDetails.aspx?ID=4439

[٤٢] الزمان، (٢٠١٣م)، الأمم المتحدة ٢٦٥ ألف نازح سوري إلى لبنان، جريدة الزمان في http://www.azzaman.com/?p=25983

[٤٣] نجمي، ريم،(٢٠١٢م)، الربيع العربي وتأثيره على الهجرة نحو أوربا، مؤسسة المنارة للإعلام في http://www.almanaralink.com/press/2012/01/8145/

[٤٤] إبراهيم، طالب،(٢٠١٢م)، اللاجئون السوريون يتدفقون على أوروبا التي تزداد تشدداً، إذاعة هولندا العالمية، هنا أمستردام في http://www.rnw.nl/arabic/article/

[٤٥] رويترز، يو بي آي (٢٠١٢م)، مصرع شخص وفقدان العشرات في غرق قارب بمهاجرين تونسيين قرب السواحل الايطالية، المركز العربي للدراسات المستقبلية في http://www.mostakbaliat.com/?p=25391

[٤٦] صدى البلد،(٢٠١٢م)، منظمة الهجرة الدولية تعيد ٩١٥ مهاجرا إثيوبيا من اليمن، صدى البلد في http://www.el-balad.com/272213

Waves of migration in the light of Arab Spring

Dr. Ahmad Mohammad Albassam
Assistant Prof. of Population Geography
Department of Geography-Arabic Language and Social Studies-Qassim University level of teaching, and teacher's specialty

Abstract. Arab Spring is such peaceful protests and demonstrations that began in Tunisia at the of 2010, followed by some Arab countries such as Egypt, Yemen, Libya and Syria. They still existing in some Arab countries up to now.

This research is concerned with the impact of Arab revolutions, or " what is known in media as Arab Spring" , on the movement of populations in Arab world and consequent migrations. That is due to what is confirmed by reports on the migration of very large numbers of the population of such countries for several reasons and the return of a lot of them for other reasons. The matter that we can consider as a massive movement of activity in migration from these countries and the reverse migration into them again. There have been external migrations to European and Arab countries and internal migrations within the single country. Syria was and still considered one of the most migration countries.

The study concluded that these progresses are still ongoing. Therefore, since the conflict has an impact on migration, any future study must focus on impacts of conflict and unrests particularly on what related to internal and external migration.

مجلة العلوم العربية والإنسانية
جامعة القصيم، المجلد (٧)، العدد (١)، ص ص ٣٨٣-٤٤٨، (محرم ١٤٣٥هـ/ نوفمبر ٢٠١٣)

دور الشركات الصناعية في حماية البيئة في ضوء مفهوم المسؤولية الاجتماعية للشركات
دراسة ميدانية مطبقة على بعض مناطق المملكة العربية السعودية

أ.د. بدر الدين كمال عبده[١]، أ.د. محمود محمد أحمد صادق[٢]، أ.د. أحمد حسني إبراهيم[٣]،
أ.د. يوسف بن احمد الرميح[٤]، و د. حمدي علي أحمد[٥]
١ أستاذ بقسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية جامعة القصيم
٢ أستاذ بقسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية جامعة القصيم
٣ أستاذ بقسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية جامعة القصيم
٤ أستاذ مساعد بقسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية جامعة القصيم
٥ أستاذ مساعد بقسم الاجتماع جامعة الإسكندرية

ملخص البحث. تتحدد مشكلة الدراسة في " محاولة التعرف على إسهامات الشركات الصناعية الكبرى والمتوسطة والواقعة في بعض مناطق المملكة العربية السعودية (القصيم، جدة، الرياض، الشرقية)، في القيام بأدوار استباقية أو علاجية فيما يتعلق بحماية البيئة الداخلية (مجتمع الشركة) والبيئة الخارجية (المجتمع خارج الشركة) في ضوء المفهوم الدقيق والشامل للمعنى الحالي والسائد في الأدبيات الحديثة لمفهوم المسؤولية الاجتماعية "

وقد تمت معالجة هذه القضية منهجياً وميدانياً وكان أهم نتائجها ما يلي:

١- أن الغالبية العظمى من المبحوثين يرون أن مفهوم المسؤولية الاجتماعية يعني الاهتمام بمكافحة التلوث وعدم الإضرار بالبيئة المحيطة، والتخلص من العوادم بطريقة آمنة وسعي الشركة لتحسين أحوال العاملين من كافة الجوانب، والالتزام بوسائل الأمن والسلامة المهنية.

٢- تحدد الدور الرئيسي للشركات الصناعية في حماية البيئة في أنها تعلن وتروج عن منتجاتها بصدق وتحرص على الشفافية والنزاهة والصدق في تعاملاتها مع العملاء، و توفر وتدون على منتجاتها بيانات واضحة

وسليمة للمستهلكين، كما أنها تحرص على تدوين تاريخ إنتاج وانتهاء صلاحية كافة منتجاتها، و أنها تصدر فواتير صحيحة بالمواصفات الحقيقية لمنتجاتها.

٣- أن أكثر أبعاد السلامة المهنية والأمن الصناعي اهتماماً من قبل الشركة تتعلق بتوفير راحة للعمال في الفترات المخصصة لذلك،ثم الاهتمام بتوفير الشركة لوسائل وأدوات للحفاظ على سلامة العاملين.

٤- أن أكثر الخدمات تضررا بطبيعة الخدمات التي تقدمها الشركة هو عدم توفر نظام صحي لعائلات العمال ، تليها أن الشركة تضع شروطاً للاستفادة من الخدمات الصحية وحدود تكلفتها.

٥- أكدت نتائج الدراسة على أنه لا يخرج من المصنع مياه ملوثة، وأن النشاط الصناعي للشركة لا يؤدي لخروج إشعاعات ولا تتسرب عوادم تؤثر على العمال والبيئة.

٦- اتضح أن الخدمات الاجتماعية والترويحية المقدمة للعمال الأكثر تضرر منها العمال هي على التوالي " عدم وجود نظام للحوافز خاصة في المناسبات الدينية والقومية وعدم اهتمام الشركة بتبادل الزيارات بينها وبين الشركات الأخرى.

٧- دور الشركات الصناعية فيما يتعلق بدعم الخدمات والأنشطة أن هذا الدور يتمثل في مساعدة المجتمع في أوقات الكوارث والنكبات، ويرون أن دورها محدود في تقديم الدعم المادي للجمعيات الخيرية.

مقدمة

يكتسب الدور الاجتماعي للشركات والقطاع الخاص بشكل عام أهمية متزايدة بعد تخلي الحكومات عن كثير من أدوارها الاقتصادية والخدمية التي صحبتها برامج اجتماعية كان ينظر إليها على أنها أمر طبيعي ومتوقع في ظل انتفاء الهدف الربحي للمؤسسات الاقتصادية التي تديرها الحكومات ... وكان من المتوقع لتحول تلك المؤسسات إلى الملكية الخاصة وإعادة تنظيمها وإدارتها على هذا الأساس أن يُلغى دورها الاجتماعي غير أن التطبيق العملي لتجارب الخصخصة أظهر أن الدور الاجتماعي والالتزام الأخلاقي للشركات هو أيضا استثمار يعود عليها بزيادة الربح والإنتاج ويقلل النزاعات والخلافات بين الإدارة وبين العاملين فيها والمجتمعات التي تتعامل معها، كما يزيد من انتماء العاملين والمستفيدين في هذه الشركات، كما أظهر التطبيق العملي أن كثيراً من قادة وأصحاب هذه الشركات يرغبون في المشاركة الاجتماعية وينظرون إلى العملية الاقتصادية على أنها نشاط اجتماعي ووطني وإنساني يهدف فيما يهدف إلى التنمية والمشاركة في العمل العام، وليست عمليات معزولة عن أهداف المجتمعات وتطلعاتها (الأسرج، ٩٤، ٢٠١٠).

ومنذ منتصف التسعينات للقرن الماضي وخاصة بعد قيام منظمة التجارة العالمية أثارت ردود أفعال مناهضي العولمة، الصدى العميق لدى الشركات العملاقة ذات الجنسيات المتعددة حول دورها ومسؤولياتها الجديدة في مواجهة تنامي ظاهرة الفقر والإفقار في العالم نتيجة للتطبيقات الصارمة لتحرير التجارة العالمية.

إن موجبات المسؤولية الاجتماعية للشركات لا تعني بالضرورة شريحة معينة من الشركات الوطنية والدولية لأن فلسفة هذه المسؤولية مستمدة من طابعها الاختياري المرن والشامل بما يسمح ويشجع كل مؤسسة أياً كان حجم ونطاق أعمالها بانتهاج

إجراءات وممارسات مناسبة وملائمة وفقاً لإمكاناتها وقدراتها، وبما يتجاوب مع حقائق السوق ومقتضياته .

وقد تزايد الاهتمام بالمسؤولية الاجتماعية للشركات في معظم البلدان وأصبح لها الأولوية من حيث تحول الشركات إلى شركاء في التنمية المستدامة Sustainable development وهذا ما دعت إليه جميع الحكومات أكثر من مرة من خلال العدالة في توزيع الدخل والتنمية والاستثمارات، وكذلك برامج الأمم المتحدة NDP وغيرها من المنظمات الدولية الداعية إلى ممارسة المسؤولية الاجتماعية.

كما بات الحديث عن المسؤولية الاجتماعية للشركات في الآونة الأخيرة عنواناً للمؤتمرات والندوات ومجالاً للدراسات والأبحاث سواء من قبل الأفراد أو مراكز البحوث والمنظمات الدولية، كما تزايد الاهتمام بها من قبل كل الحكومات والشركات نفسها، كما أصبحت المسؤولية الاجتماعية جزءاً من استراتيجية شركات الأعمال للتفاعل مع المجتمع والبيئة المحيطة، ولا شك إن مجال المسؤولية الاجتماعية للشركات ما زال يحتاج إلى مزيد من الدراسات المتعمقة والأبحاث والحوار من خلال إقامة ورش العمل والندوات والمؤتمرات، لتوضيح مفهوم ومجالات ومنافع المسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص .

وتمثل المسؤولية الاجتماعية للشركات ورجال الأعمال ضرورة هامة في توفير احتياجات المجتمع المحلي من استثمار في تشغيل وتأمين صحي وتعليم وتدريب وتثقيف وخلق بيئة نظيفة، وغيرها من متطلبات البعد الاجتماعي.

مشكلة البحث

تقتضي مبادئ المواطنة حصول أفراد المجتمع على حقوقهم العادلة والواجبة، كما تقتضي كذلك قيامهم بأداء مسؤولياتهم ومن هذا المنطلق فإن ممارسة الشركات لمبادئ المسؤولية الاجتماعية هو جزءٌ لا يتجزأ من مبدأ المواطنة، فكما أن لهذه الشركات حقوقاً فإن عليها واجبات والتزامات . وإن كانت الأفكار الأولى لتوضيح معنى المسؤولية الاجتماعية للشركات على أنها أعمال خيرية أو مبادرات إنسانية تؤدي لصالح جهات وفئات معينة في المجتمع فإن الفترات الأخيرة وما حدث فيها من تغيير في بيئة الأعمال ونوعية الحياة بشكل عام، نجد أن الأدبيات المعاصرة المرتبطة بهذا المفهوم قد نحت منحى جديداً يقدم المسؤولية الاجتماعية في إطار أكثر شمولية وأوسع معنى للمساهمة الفعالة في تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية من خلال ترسيخ المبادئ التي تحث على الاهتمام بالعمالة والمجتمع والبيئة المحيطة، وتمثل المسؤولية الاجتماعية للشركات اليوم اللغة المستخدمة للتعبير عن دور تلك الشركات وقطاع الأعمال في المجتمع وهو في جوهره يركز على أهمية ترابط تنمية المجتمع مع تنمية القطاع الخاص . واليوم تملك السعودية مؤسسات مرموقة على المستوى العالمي، فهناك خمس شركات سعودية أدرجت في مؤشر فاننشيال تايمز مؤخراً في قائمة أهم (٥٠٠) شركة على مستوى العالم بالتساوي مع روسيا من حيث العدد، وعلى المستوى المحلي بلغت مشاركة القطاع الخاص السعودي في الناتج المحلي الإجمالي معدل ٤٧٪ في عام ٢٠٠٦، وأمّن القطاع الخاص السعودي ٨٦٪، من فرص العمل في عام ٢٠٠١، ومن ثم يعتقد المراقبون بأن الوقت قد حان ليضطلع القطاع الخاص خاصة الشركات الصناعية بدور استباقي في مواجهة التحديات الاجتماعية والبيئية، وفي مقابل ذلك فقد جاء في الدراسة الرائدة التي أجرتها مؤسسة " تمكين " للاستشارات الإدارية والتنموية

بالتعاون مع جامعة لاند بالسويد في فبراير ٢٠٠٧ لتوضح أن الشركات السعودية شبه غائبة في التصنيفات الدولية على مستوى قابلية الاستجابة للقضايا الاجتماعية والبيئية ومن ثم تتحدد مشكلة الدراسة في " محاولة التعرف على إسهامات الشركات الصناعية الكبرى والمتوسطة والواقعة في بعض مناطق المملكة العربية السعودية (القصيم، جدة، الرياض، الشرقية)، في القيام بأدوار استباقية أو علاجية فيما يتعلق بحماية البيئة الداخلية (مجتمع الشركة) والبيئة الخارجية (المجتمع خارج الشركة) في ضوء المفهوم الدقيق والشامل للمعنى الحالي والسائد في الأدبيات الحديثة لمفهوم المسؤولية الاجتماعية ".

أهمية البحث

إن هذه الدراسة تستمد أهميتها من الأمور التالية :

١ -ندرة الدراسات حول دور الشركات الصناعية في حماية البيئة في ضوء المفهوم العالمي للمسئولية الاجتماعية في المجتمع السعودي عامة وفي منطقة الدراسة خاصة .

٢ -إمكانية الشركات الصناعية في تحقيق مبدأ المواطنة والوفاء بمسؤولياتها وواجباتها تجاه المجتمع .

٣ -الإسهامات المضطردة للقطاع الخاص السعودي في الناتج المحلي حيث زاد من ٢٥,٥٪ عام ١٩٧٢ إلى ما قيمته ٤٦,٨٪ بنمو سنوي يقدر بنحو ٦٪ .

٤ -وضوح المفهوم الحديث للمسؤولية الاجتماعية للشركات الصناعية عالميا على المستويين الداخلي والخارجي لبيئة الشركة .

٥ -إن ثقافة المسؤولية الاجتماعية باتت راسخة في مواجهة التحديات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية .

٦ -عدم وجود استراتيجية واضحة المعالم فيما يتعلق بما تقدمه الشركات الصناعية من دعم في مجال العمل الخيري وهو أمر أشارت إليه الدراسات السابقة .

٧ -محاولة تعظيم وتعزيز المردود الايجابي لمساهمات الشركات الصناعية في مجال تنمية الموارد البشرية وحماية البيئة .

أهداف البحث

١ -إبراز ثقافة المسؤولية الاجتماعية ونشرها بمفهومها العلمي الحديث، والتأكيد على دور الشركات الصناعية في حماية البيئة في ضوء هذا المفهوم .

٢ -تحديد دور واضح للشركات الصناعية نحو البيئة الداخلية للشركة في ضوء مفهوم المسؤولية الاجتماعية .

وينبثق عن هذا الهدف هدفان فرعيان:

أ) رصد وتحليل دور الشركات الصناعية في مجال تقديم الرعاية الاجتماعية للعاملين وأسرهم (أمن صناعي – سلامة مهنية – رعاية صحية – تغذية – نقل – ملابس–إسكان– ترفيه – تعويضات – أجازات) .

ب) رصد وتحليل دور الشركات الصناعية فيما يتعلق بتدريب وتطوير ورفع كفاءة العاملين بالشركة.

٣ -تحديد دور الشركات الصناعية نحو البيئة الخارجية في ضوء مفهوم المسؤولية الاجتماعية .

وينبثق عن هذا الهدف هدفان فرعيان:

أ) رصد التدابير والإجراءات المتخذة من قبل الشركات الصناعية في الحد من التلوث البيئي لكل من (الماء – الهواء – التربة) .

ب) رصد وتحليل دور الشركات الصناعية في مجال دعم الخدمات والأنشطة (دعم المؤسسات الصحية – الجمعيات الخيرية – دور رعاية المحرومين من الرعاية الأسرية والمعرضين للانحراف – مراكز البحوث العلمية – تدريب وتأهيل الراغبين في العمل وإتاحة فرص العمل لهم – دعم المشروعات الصغيرة .... الخ) وما تطرحه من برامج متميزة في هذا المجال.

الإطار النظري للدراسة

١– نشأة وتطور مفهوم المسؤولية الاجتماعية للشركات

ورد مصطلح المسؤولية الاجتماعية لأول مرة عام ١٩٢٣ ، حين أشار (شلدون Sheldon) إلى أن مسئولية أي منظمة هي بالدرجة الأولى مسئولية اجتماعية ، وأن بقاء أي منظمة واستمرارها يحتم عليها أن تلتزم وتستوفي مسئولياتها الاجتماعية عند أداء وظائفها المختلفة .

وبدأ هذا المفهوم يلفت أنظار الباحثين بالجامعات والدوائر البحثية والمنظمات المهنية بالخارج حتى أن القضاء الأمريكي ذاته قد شارك في هذا المجال بما أصدره من أحكام حول ضرورة وفاء منظمات الأعمال بمسؤولياتها الاجتماعية .

هذا وقد عقد مؤتمر تحت عنوان " المسؤولية الاجتماعية لمنظمات الأعمال " أقامته جامعة كاليفورنيا ، وقد أكد في توصياته على ضرورة تعديل منظمات الأعمال للنموذج الاقتصادي التقليدي القائم على تعظيم الربحية فقط مع الأخذ في الحسبان أيضاً الاعتبارات الاجتماعية .

وبناء عليه شكلت وزارة التجارة الأمريكية لجنة عمل لدراسة أبعاد المسؤولية الاجتماعية لمنظمات الأعمال، حيث أشارت اللجنة إلى أن العقد المبرم بين المجتمع ومنظماته في مجال الأعمال قد تغير اليوم إلى الدرجة التي أصبح معه ضرورة إسهام تلك المنظمات بشكل فعال في تحسين مختلف مناحي الحياة وليس الوقوف فقط على مجرد تقديم السلع والخدمات اللازمة .

فقد أصدرت محكمة نيوجرسي حكماً ذا دلالة بشأن رغبة إحدى منظمات الأعمال للمساهمة في دفع عجلة التعليم في إحدى الجامعات الواقعة في مجتمعها عن طريق تبرعات مالية، وذلك على غير رغبة المساهمين، وقد نص الحكم الصادر على أن المساهمة في هذا المجال ليست فقط مجرد حق للشركة وإنما أيضاً واجبها استيفاء مسئوليتها الاجتماعية.

وفي هذا الإطار أصبح لزاماً على شركات الأعمال أن تعمل على مقابلة توقعات المجتمع وتقدير متطلباته وأصبحت منظمات الأعمال ملزمة بالوفاء بأشكال مختلفة من مسئولياتها الاجتماعية في حدود إمكانياتها مع العمل في الوقت نفسه على إعلام الأطراف المعنية بأشكال ذلك الأداء الاجتماعي والإفصاح عن نتائجه .

وأوضح " ديفيز " Davis أن التقرير عن نتائج الأداء الاجتماعي للمنظمة لم يعد اختياراً مطروحاً أمام منظمات الأعمال، وإنما أصبح أمراً إجبارياً حتى بدون وجود نص قانوني ملزم بذلك الإفصاح، وعليه فإن أي مشروع كان، وفي أي منظمة اجتماعية يتحتم عليه إذا أراد البقاء أن يخدم رغبات أفراد المجتمع ويشبع توجهاتهم .

غير أن معالم المسؤولية الاجتماعية لم تضح بشكل قاطع على الأقل على مستوى دول العالم النامي عامة، والعالم العربي خاصة، ويمكن ردّ ذلك إلى ثلاث حقائق رئيسة هي :

الحقيقة الأولى: إن المفاهيم والمتغيرات الأساسية للمسئولية الاجتماعية لم تتحدد بشكل قاطع

من الملاحظ أن المتغيرات الأساسية التي تشكل أبعاد المسئولية الاجتماعية حتى في الدول المتقدمة التي قطعت شوطاً كبيراً في تحديد المسؤولية الاجتماعية مازالت تعاني من عدم بلورة مفهوم واضح للمسئولية الاجتماعية فما بالك بالدول النامية.

هذا ما أكدت عليه الدراسات والبحوث في الدول الغربية، فقد أشار "ستلكمت" Steckmet أن مفهوم المسؤولية الاجتماعية في مجال الأعمال مازال مفهوماً غامضاً ولم يتفق عليه بعد، وهذه الحقيقة هي التي ولدت الارتباك والحيرة بين منظمات الأعمال في تحديد مدى مسئولياتهم تجاه المجتمع ونوعيتها.

ويؤكد " سوانسون " Swanson أن مشكلة تحديد ماهية المسؤولية الاجتماعية لمنظمات الأعمال بشكل واضح تنبع في حقيقتها من التداخل بين الأنشطة الاقتصادية والأنشطة الاجتماعية لمنظمات الأعمال بالإضافة إلى صعوبة رسم خط فاصل بين هذه الأنشطة .

ويرى " بلكاوي " Belkaoui أنه على الرغم من كل الاهتمام الذي حظي به موضوع المسؤولية الاجتماعية فإن الحقيقة المؤكدة أن عملية الوصول إلى معايير دقيقة لقياس عائد الوفاء بتلك المسؤولية هي عملية مازال يحيط بها الكثير من الصعوبات والجدل والاجتهاد نظراً لعدم وجود اتفاق دقيق حول أبعاد محددة لتلك المسؤولية .

إن أحد أهم الأسباب التي تسهم بشكل واضح في صعوبة الوصول لتحديد دقيق لماهية المسؤولية الاجتماعية لمنظمات الأعمال وحقيقة أبعادها هو أن تلك المسؤولية موزعة وخاصة في الدول النامية بين مؤسسات تلك الدول وبين منظمات الأعمال دون وجود ضوابط واضحة تبرز الحد الأدنى من المسؤوليات أو الالتزامات

التي يجب أن يهتم بها كل فريق، وبناء عليه فإننا يمكن أن نبلور الحقيقة الأولى في الآتي:

إن عدم القدرة على الوصول إلى اتفاق محدد حول ماهية المسؤولية الاجتماعية وحقيقة أبعادها، إنما يعني عدم القدرة على تحديدها بشكل دقيق وما لا يمكن تحديده بشكل دقيق لا يمكن قياسه أو مراجعته بشكل موضوعي

الحقيقة الثانية: أن المشكلات والقيم والتوقعات تختلف من مجتمع لآخر

إن قيم ومفاهيم ومشكلات وتوقعات المجتمعات من منظمات الأعمال تختلف من مجتمع لآخر، فعلى مستوى مشكلات وتوقعات المجتمع فإن المجتمعات المتقدمة تعاني من مشكلات اجتماعية خطيرة مثل: الإجهاض غير المشروع، والتفرقة العنصرية، وغيرها من المشكلات الأخرى والتي تعد من المشكلات الاجتماعية والتي يتوقع من منظمات الأعمال أن تعمل على إيجاد حل لها أو على الأقل التخفيف من حدتها .

أما في الدول النامية فإن المجتمع مازال ينتظر إيجاد حلول لبعض المشكلات كالبطالة، والإسكان، ومشكلة المواصلات، ومحو الأمية، وغيرها من المشكلات التي تجاوزتها المجتمعات المتقدمة منذ زمن بعيد .

وعلى مستوى قيم ومفاهيم المجتمع فإن القيم الدينية والمفاهيم السياسية تفرض في كل مجتمع على منظمات الأعمال سلوكيات معينة لأدائها وتحدد سلوكيات منظمات الأعمال المقبولة وغير المقبولة اجتماعياً، فإن كذب أي منظمة في عرض منتجاتها وثبوت ذلك فإن ذلك يضع المنظمات تحت طائلة القانون ويعرضها للعقاب .

ونخلص من ذلك إلى أن: الاختلاف في طبيعة ومفاهيم ومشكلات وتوقعات كل مجتمع بذاته من منظمات أعماله إنما يولد اختلافاً آخر مباشراً في المسؤوليات

الاجتماعية لمنظمات الأعمال في كل مجتمع من تلك المجتمعات، وإذا ما اختلفت المسؤوليات الاجتماعية لمنظمات الأعمال في كل مجتمع بذاته فلابد أن تختلف حتماً وبالضرورة مجالات المسؤولية الاجتماعية في كل مجتمع بذاته .

الحقيقة الثالثة: إن المشكلات الاجتماعية تتسم بالحركية

إن الصعوبة في تحديد إطار عام للمسئولية الاجتماعية يرجع إلى أن التوقعات والمشكلات الاجتماعية ليست لها صفة الثبات وإنما تتسم بالديناميكية والحركية والتغيير، لذا يترتب على ذلك عدم القدرة على تحديد أنشطة للمسئولية الاجتماعية بعينها بحيث تمثل التزامات للمنظمة الاجتماعية تساهم في حل المشكلات الاجتماعية السائدة لمنظمات الأعمال التي قد تصلح للتعامل مع مشكلات اجتماعية في مجتمع ما، وزمن ما قد لا تصلح مع المشكلات في نفس المجتمع في زمن آخر .

وتبرز انعكاسات حركية المشكلات الاجتماعية في دول العالم النامي بصفة خاصة حيث تعطي تلك الدول أهمية فائقة لخدمات التنمية في شكل خطط طموحة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، ولاشك أن التغيرات الاجتماعية في تلك الدول وما يصاحبها من تغيرات في المشكلات الاجتماعية التي لم تكن موجودة من قبل إنما هي نتاج مباشر لما تحققه خطط التنمية من نجاح في تلك الدول، ومن ثم تبرز الحاجة إلى أن تأخذ منظمات الأعمال دوراً في حل المشكلات الاجتماعية المترتبة على التغيرات في تلك الدول أو حتى التخفيف من حدتها .

خلاصة القول

إن حركية المشكلات الاجتماعية تحتم تلقائياً على منظمات الأعمال ضرورة تغيير وتعديل التزاماتها ومسؤولياتها تجاه مجتمعاتها بنفس معدل سرعة التغيير في

المشكلات السائدة بالمجتمع لضمان تواكب الأولى مع الثانية وإلا أصبح الأداء الاجتماعي للمنظمة إهداراً للوقت والجهد .

وبناء عليه فإن الطبيعة الحركية للمشكلات الاجتماعية إنما تعني عدم مقدرة منظمات الأعمال على التعامل معها إلا عن طريق أنشطة اجتماعية لها حرية الحركة والتغيير المستمرين، وكلما كانت الأنشطة الاجتماعية متغيرة أصبحت عملية مراجعة الأداء الاجتماعي لتلك الأنشطة أكثر صعوبة وتعقيداً .

٢- مفاهيم البحث

أ) المسؤولية الاجتماعية للشركات

ويقترح بعض الباحثين والمتخصصين تحويل مصطلح المسؤولية الاجتماعية إلى مصطلح الاستجابة الاجتماعية، حيث يتضمن المصطلح الأول نوعاً من الإلزام بينما يتضمن الثاني وجود دافع أو حافز أمام رأس المال لتحمل المسؤولية الاجتماعية (السحيباني،٤١، ٢٠٠٩) .وقد تعددت المصطلحات المتعلقة بمفهوم المسؤولية الاجتماعية ومنها: مواطنة الشركات، والشركات الأخلاقية، والحوكمة الجيدة للشركات .

وفي الحقيقة لا يوجد تعريف واحد رسمي محدد ومتفق عليه للمسئولية الاجتماعية للشركات، بل هناك تعاريف متعددة نذكر منها الآتي:

عرف البنك الدولي مفهوم المسؤولية الاجتماعية للشركات على أنها: (التزام أصحاب النشاطات التجارية بالمساهمة في التنمية المستدامة من خلال العمل مع موظفيهم وعائلاتهم والمجتمع المحلي ككل لتحسين مستوى معيشة الناس بأسلوب يخدم التجارة ويخدم التنمية في آن واحد) .

كما عرفت الغرفة التجارية العالمية المسؤولية الاجتماعية على أنها "جميع المحاولات التي تساهم في تطوع الشركات لتحقيق تنمية ذات اعتبارات أخلاقية واجتماعية، وبالتالي فالمسؤولية الاجتماعية تعتمد على المبادرات الحسنة من الشركات دون وجود إجراءات ملزمة قانونياً، ولذلك فإن المسؤولية الاجتماعية تتحقق من خلال الإقناع والتعليم" (برامج الأمم المتحدة،٥٧، ٢٠٠٧)، في حين يعرف الاتحاد الأوروبي المسؤولية الاجتماعية على أنها " مفهوم تقوم الشركات بمقتضاه بتضمين اعتبارات اجتماعية وبيئية في أعمالها وفي تفاعلها مع أصحاب المصالح على نحو تطوعي، ويركز الاتحاد الأوربي على فكرة أن المسؤولية الاجتماعية تمثل مفهوماً تطوعياً لا يستلزم سن القوانين أو وضع قواعد محددة تلتزم بها الشركات للقيام بمسؤولياتها تجاه المجتمع (الغزالي، ٢١، ٢٠١٠) .

ومن خلال ما سبق عرضه من تعريفات حول المسؤولية الاجتماعية للشركات يمكن أن نستخلص أن هذا المفهوم يعني تصرف الشركات على نحو يتسم بالمسؤولية الاجتماعية والمساءلة ليس فقط أمام أصحاب هذه الشركات بل أمام أصحاب المصالح الأخرى بمن فيهم الموظفين والعملاء والحكومة والشركاء والمجتمعات الأخرى والأجيال القادمة.

ويقصد بالمسؤولية الاجتماعية للشركات إجرائياً في هذه الدراسة:

-واجب والتزام من جانب الشركات الصناعية تجاه المجتمع بشرائحه المختلفة .

- مع الأخذ في الاعتبار التوقعات الحالية والبعيدة المدى لتلك الشرائح .

-و تتخذ صورا عديدة يغلب عليها طابع الاهتمام بسلامة ورعاية العاملين وأسرهم، وبالبيئة الطبيعية، وبفئات المجتمع ومؤسساته الأكثر احتياجاً لجوانب الرعاية المختلفة .

ب) الشركات الصناعية

نعني بها في هذه الدراسة :

-تلك المنظمات الكبيرة والمتوسطة .

-و التي تنتج سلعاً صناعية أي كانت نوعية ملكيتها .

ج) مفهوم حماية البيئة

ونعني بهذا المفهوم:

١ -حماية البيئة الداخلية: ضمان سلامة ورعاية كل العاملين بالمنشأة وأسرهم من خلال مجموعة متكاملة من الخدمات والأنشطة التي تقدم داخل وخارج المنشأة، والتي سبق تحديدها في أهداف الدراسة رقم (٢) (أ) .

٢ -حماية البيئة الخارجية: وننظر لها على أنها " إسهامات الشركات الصناعية من خلال الحلول الاستباقية والعلاجية في الحد أو منع التلوث البيئي للماء والهواء والتربة، وفي دعم الخدمات والأنشطة للمراكز والمؤسسات الاجتماعية والصحية والبحثية والعلمية الموجودة على المستوى المحلي والوطني والاهتمام بطرح برامج ومشروعات متطورة في هذا المجال " .

٣- الدراسات السابقة

هناك بعض الدراسات العربية والأجنبية والتي بينها وبين موضوع الدراسة ثمة ارتباط ويمكن توظيفها لخدمة هذا البحث ونبدأ بدراسة (فانس Fans ١٩٧٥) حول المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بنجاح المؤسسة تجارياً وقد أوضحت نتائجها وجود علاقة طردية بين المسؤولية الاجتماعية ونجاح المؤسسات اقتصادياً . ودراسة (هولمز Holmaz ١٩٧٦) حول رؤية المنشآت التجارية نحو المشاركات والمساهمات الاجتماعية والتي أكدت أن نسبة كبيرة من المنشآت بدأت في النظر إلى تلك المساهمات

على أنها عمل مرغوب بل واجب يتحتم القيام به، ودراسة (التويجري ١٩٨٨) حول المسؤولية الاجتماعية في القطاع الخاص في المملكة العربية السعودية بينت نتائجها مساهماته لا تزال محدودة ومحصورة في أنشطة اجتماعية معينة قياساً بالقدرات المالية والإدارية المتوفرة لديها وأن مفهوم المسؤولية الاجتماعية يحتاج إلى مزيد من التوعية والتثقيف به، وثمة دراسة قام بها (مركز مصدر الأخلاقيات في أمريكا ١٩٨٨) لاحظ ازدياد أهمية الجوانب الأخلاقية على صعيد البيئة العالمية وتركيز منظمات الأعمال وخاصة الشركات الدولية على القضايا الأخلاقية ومفردات المسؤولية الاجتماعية، وفي دراسة أجراها (علام، ١٩٩١) عن حدود المسؤولية الاجتماعية أكد فيها على أن القياس الموضوعي الدقيق لأبعاد المسؤولية الاجتماعية ما زال يحتاج إلى المزيد من الدراسات، وأن هناك اختلافاً في طبيعة قيم ومفاهيم ومشكلات وتوقعات كل مجتمع من منظمات أعماله وشركائه وأن هذا الاختلاف يولد اختلافاً آخر مباشراً في المسؤوليات الاجتماعية للشركات في كل مجتمع من تلك المجتمعات، أما الأبحاث الرائدة لـ (Carroll ١٩٩١) قد أوضحت أن مفهوم المسؤولية الاجتماعية يشتمل على أربعة جوانب أساسية أولها يتصل بالمسؤولية الاقتصادية، والثاني بالمسؤولية القانونية، والثالث بمسئولية خيرية، والأخير بالمسؤولية الأخلاقية . في حين أن دراسة (عوض، ١٩٩٦) التي اهتمت بممارسة المسؤولية الاجتماعية في القطاع الخاص الصناعي بدولة الكويت أوضحت أن هناك ضعفا في إدراك المسؤولين في المنشآت الصناعية حول مفهوم المسؤولية الاجتماعية وأن لذلك تأثيرا مباشراً على مدى وفاء تلك المنشآت بمسؤولياتها الاجتماعية . وأنه لابد للدولة أن تراجع إجراءاتها في حث القطاع الخاص الصناعي على تفعيل إسهاماته في مختلف جوانب تلك المسؤولية . وقد أوضحت الدراسة التي قام بها (يسلوباك Uslobak ٢٠٠٠) أن هناك كثيراً من الشركات اتجهت

إلى إنشاء مؤسسة خيرية توكل إليها مسئولية الاضطلاع بالأنشطة والخدمات الاجتماعية لأفراد المجتمع .

أما الدراسة التي قامت بها مؤسسة (تمكين بالتعاون مع جامعة لاند بالسويد ٢٠٠٧) والتي أجريت على ٣٢ شركة من كبار الشركات المائة السعودية (قائمة ٢٠٠٥ -٢٠٠٦) أن الشركات تبدي تجاوباً مع القضايا الاجتماعية بشكل يفوق ما يشاع عنها بشكل عام وذلك بدوافع أخلاقية ودينية غير أن أنشطة معظم الشركات تشير إلى غياب الاستراتيجية أو العمليات المنهجية في تحديد أولوياتها وما يجب التركيز عليه في ممارساتها للمسئولية الاجتماعية، وأن كثيراً من المدراء لا يفكرون جدياً بالقضايا البيئية، أما دراسة(شاهين ٢٠٠٩) التي ركزت على البعد البيئي للمسئولية الاجتماعية للقطاع الخاص الفلسطيني حيث أشارت إلى أن هناك شبه إجماع على أن ممارسة مفهوم المسؤولية الاجتماعية للشركات مازال دون المستوى المطلوب وأن معظم المبادرات تأخذ الطابع الشخصي أو جانب العلاقات العامة، ويرجع ذلك إلى غياب الثقافة والوعي بهذا المفهوم .

أما دراسة (عيسى٢٠١٠) التي أجريت حول المسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص بمصر فقد أكدت على أن المستفيد الأول من أداء الشركات لمسئولياتها الاجتماعية هم فئة العاملين يليها فئة العملاء وأخيراً المجتمع المحيط بالشركة، وتوصلت إلى بعض المعايير والمؤشرات التي يمكن استخدامها في قياس وتقييم المسؤولية الاجتماعية للشركات .

مرتكزات المسؤولية الاجتماعية للشركات وأسسها وأبعادها:

تتمثل هذه المرتكزات والأسس فيما يلي: (الاسرج، ٦١، ٢٠١٠) .

١ - مبادرات عالم الأعمال، ميثاق غرفة التجارة الدولية بشأن التنمية المستدامة .

٢ - مبادرات منظومة الأمم المتحدة والمنظمات الحكومية، إعلان المبادئ الثلاثية حول الشركات المتعددة الجنسيات والسياسة الاجتماعية الصادر عن منظمة العمل الدولية، المبادئ التوجيهية لمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية بشأن الشركات متعددة الجنسيات، الميثاق العالمي للمسئولية الاجتماعية .

٣ - المبادرات الصادرة عن المنظمات غير الحكومية، توجيهات منظمة العفو الدولية في مسائل حقوق الإنسان في المؤسسات، المدونة الأساسية لممارسات العمل الصادرة عن الاتحاد الدولي للنقابات الحرة، والسكرتاريات المهنية الدولية .

٤ - المبادرات ذات الطابع الحكومي الصادرة عن حكومة الولايات المتحدة، الوثيقة البيضاء الصادرة عن المفوضية الأوروبية .

٥ - المبادرات التجارية التي وضعتها المؤسسات العالمية ذاتها مثل مختلف مدونات السلوك الفردية، آليات التقارير وجميع هذه المبادرات وغيرها لا تشكل نموذجاً عالمياً موحداً ولا تفرض في حد ذاتها قيوداً والتزامات على المؤسسات وإنما أنماط سلوك عمل يتسم بالمرونة والتنوع كي تسترشد بها المؤسسات .

٦ - الميثاق العالمي للمسئولية الاجتماعية وهي مبادرة دولية صدرت في عام ١٩٩٩، دعت بمقتضاها الأمم المتحدة الشركات للتحلي بروح المواطنة المؤسسية وزيادة مساهماتها في التصدي لتحديات العولمة والمشاركة الطوعية في التنمية المستدامة .

ويعتبر الميثاق العالمي أن المسؤولية الاجتماعية هي كل ما تقوم به الشركات أياً كان حجمها أو مجال عملها طواعية من أجل تعظيم قيمتها المضافة للمجتمع ككل .

والمسؤولية الاجتماعية هي مسئولية كل شخص بالشركة وليست مسئولية إدارة واحدة أو مدير واحد، وقد بدأت المسؤولية الاجتماعية للشركات من التزام الشركات بالقوانين المختلفة، خاصة فيما يتعلق بحقوق العاملين والحفاظ على البيئة وتنمية المجتمع.

وتقسم المبادئ العشر للاتفاق العالمي للمسئولية الاجتماعية للمؤسسات والشركات إلى المجموعات الأربع التالية:

١ -**حقوق الإنسان:** تتمثل في دعم حماية حقوق الإنسان المعلنة دولياً واحترامها والتأكد من عدم الاشتراك في انتهاكات لها .

٢ -**معايير العمل:** تتمثل في احترام حرية تكوين الجمعيات والاعتراف الفعلي بالحق في المساواة الاجتماعية والقضاء على جميع أشكال السخرة والعمل الإجباري والقضاء على عمالة الأطفال والقضاء على التميز في مجال التوظيف والتمهين .

٣ -**المحافظة على البيئة:** تتمثل في تشجيع اتباع نهج احترازي إزاء جميع التحديات البيئية والاضطلاع بمبادرات لتوسيع نطاق المسؤولية عن البيئة وتشجيع تطوير التكنولوجيا غير الضارة بالبيئة ونشرها .

٤ -**مكافحة الفساد :** مكافحة الفساد بكل أشكاله بما فيها الابتزاز والرشاوى.

الأنشطة المختلفة والمسؤولية الاجتماعية للشركات "مجالات المسؤولية الاجتماعية للشركات":

إن المسؤولية الاجتماعية لا تعني مجرد المساهمة في بناء المستشفيات والمدارس وتقديم الأعمال الخيرية للفقراء والمحتاجين، **وإنما يتسع المفهوم ليشمل مسؤولية الشركة تجاه ثلاث فئات رئيسية هي:**

فئة العاملين والموظفين بالشركة، وفئة العملاء والمستهلكين، وأخيراً فئة المجتمع.

فضلاً عن حماية البيئة، والأثر الإيجابي المتوقع للتعامل مع تلك الفئات الثلاث ينصب في النهاية لصالح المساهمين (أصحاب الشركة)، وهذه صورة من صور المسؤولية الاجتماعية تجاه أصحاب الأسهم، وذلك من خلال الشفافية والعلاقات الدائمة والمسؤولية والمحاسبة المستمرة .

ويمكن تصنيف ما تقدمه الشركات في مجالات المسؤولية الاجتماعية إلى ما يأتي : (عيسى، ١١ ،بدون)

أولاً: الأنشطة الاجتماعية للشركات تجاه العاملين فيها

يمثل الإنفاق على الموارد البشرية في الشركة استثماراً حقيقياً على المدى القصير والطويل حيث تمثل العمالة أحد المجالات الداخلية للمسئولية الاجتماعية وتلتزم الشركة فيه بتوفير الخدمات اللازمة لتحسين جودة حياة العاملين ويتم ذلك من خلال :

-تنمية المهارات الفنية والإدارية للعاملين من خلال توفير البرامج التدريبية اللازمة بالداخل والخارج والإنفاق على بعض العاملين الراغبين في استكمال الدراسات العليا .

-المساهمة في التأمينات الاجتماعية للعاملين بنسبة من رواتبهم للحصول على مرتب تقاعد مناسب بعد انتهاء خدمتهم .

-وضع نظم للحوافز والمكافآت سواء في المناسبات الدينية أو غيرها .

-إقامة سكن للعاملين أو على الأقل مساعدتهم مادياً في الحصول على سكن مناسب .

-توفير وسائل انتقال من مناطق السكن إلى مكان العمل وبالعكس .

-المساعدة المادية في تأدية مناسك الحج والعمرة .

-توفير وسائل الأمن الصناعي والعمل على تفادي الحوادث بالشركة .

-توزيع حصة على العاملين من الأرباح السنوية الموزعة .

-وضع نظم للرعاية الصحية والعلاج بالمستشفيات للعاملين وأسرهم .

-إقامة مصايف للعاملين وأسرهم .

وتستهدف مثل هذه الأنشطة الاجتماعية إلى توفير مناخ مناسب يشجع على الجهد والعطاء، وكذلك الانتماء والولاء لصالح الشركة مما يحقق منافعاً اقتصادية للشركة .

ثانياً: الأنشطة الخاصة بتحسين جودة التعامل مع العملاء والمستهلكين

تهدف تلك الأنشطة إلى زيادة أرباح الشركة، وزيادة سمعتها في الأوساط الصناعية والتجارية، وزيادة قدرتها التنافسية وحصة مبيعاتها في السوق المحلية وسهولة نفاذها للسوق الخارجية .

إن تحقيق رغبات العملاء والمستهلكين يؤدي إلى تطوير وتحسين خدمات ومنتجات الشركة على جذب ثقتهم ورضاهم والحفاظ على هذا الرضا .

ونذكر هنا أهم الأنشطة التي تقدمها الشركة للعملاء والمستهلكين:

-الشفافية والنزاهة والصدق وعدم الخداع في التعامل مع العملاء .

-توفير البيانات والإيضاحات اللازمة عن المنتجات مثل تواريخ الإنتاج وفترة الصلاحية والمكونات والمنشأ، وغيرها.

-توفير خدمة ما بعد البيع والالتزام بتاريخ الضمان .

-إصدار فواتير صحيحة بالمواصفات الحقيقية للمنتج .

-الرد على الشكاوي المقدمة من العملاء والاستجابة المناسبة لها .

-الإعلان والترويج الصادق والأمين عن منتجات وخدمات الشركة .

ثالثاً: الأنشطة الاجتماعية للشركة تجاه المجتمع

يقصد بهذه الأنشطة كل ما يقدم من أجل النفع العام لأفراد المجتمع والمشاركة مع الحكومة في تقديم تلك الأنشطة من أجل القضاء على المشكلات الاجتماعية مما يخلق مناخاً جاذباً للاستثمار بالإضافة إلى توفير الاستقرار الاجتماعي لشرائح المجتمع المختلفة، **ومن أمثلة تلك الأنشطة ما يلي:**

-أنشطة رياضية متمثلة في التبرع للأندية الرياضية والمساهمة في توفير البنية التحتية ومرافق الملاعب الرياضية والمتنزهات لصالح الأطفال والنساء .

-أنشطة بيئية مثل إقامة الحدائق الخضراء ونافورات المياه للحفاظ على البيئة ومقاومة التلوث .

-التبرع للمؤسسات والجمعيات الخيرية والمنظمات غير الحكومية لتمويل وتوفير احتياجات الأعضاء والأهالي المحتاجين .

-**في المجال التعليمي**: إقامة معاهد تعليمية وفنية لرفع كفاءة الخريجين الجدد وإعدادهم للدخول في سوق العمل وتقديم التبرعات للطلبة المحتاجين وتشجيعهم على مواصلة دراساتهم العليا، وكذلك إقامة بعض المعامل العلمية في بعض الجامعات .

-**في المجال الطبي**: إقامة مستوصفات طبية وغرف عمليات كاملة في بعض المستشفيات، والمساهمة في إقامة مستشفيات للأمراض الخطرة والمتوطنة، والعلاج بالخارج .

-مساعدة أفراد المجتمع في حالات الكوارث الطبيعية والاجتماعية، كما هو الحال في حالة حدوث حرائق ببعض المناطق .

-في المجال الثقافي: إقامة المكتبات في بعض المناطق الفقيرة، وتمويل المعارض وإصدار مجلات علمية وثقافية توزع في المؤتمرات والندوات .

رابعاً: أنشطة الشركات للحفاظ على البيئة

يقع على عاتق الشركات جزء كبير من المسؤولية في هذا المجال يشمل منع التلوث والأضرار البيئية الناجمة عن الإشعاعات نتيجة عمليات الإنتاج أو تلوث المياه، لذا وجب على الشركات مراعاة الحفاظ على البيئة وإحداث التوازن بين التكلفة الاجتماعية للإنتاج وتكاليف التحكم والرقابة وبين المنافع الاجتماعية له، وكذلك العمل على تدوير بعض المواد الضارة للاستفادة منها وتسويقها .

دوافع تشجيع الشركات نحو ممارسة المسؤولية الاجتماعية:

ترجع القوى المحركة للمسؤولية الاجتماعية للشركات إلى طبيعة دور الدولة الذي تراجع في الحياة الاقتصادية بعد تزايد دور القطاع الخاص الرائد في العملية الإنتاجية، وتقديم الخدمات والمشاركة في إقامة البنية التحتية، كما تعد الخصائص الثقافية والعادات الاجتماعية محركات داخلية للمسئولية الاجتماعية لرجال الأعمال بالإضافة إلى دور المنظمات الدولية والحكومات المانحة، وهي تمثل محركات خارجية للمسئولية الاجتماعية للشركات (Working Report on Social Responsibility ,147, 2004)، والجوانب التالية تمثل أهم دوافع الشركات تجاه المسؤولية الاجتماعية:

-منح الشركات ورجال الأعمال إعفاء جزئي من الضرائب التي تخضع لها الأرباح إذا قامت بالتبرع للأنشطة المختلفة من باب أنها مسئولية اجتماعية .

-منح جوائز معنوية للشركات التي تحقق أفضل الممارسات في مجال المسؤولية الاجتماعية .

-الإشهار في وسائل الإعلام المختلفة عن الشركات التي تقدم أفضل خدمات اجتماعية للعاملين بها ولعملائها ولأفراد المجتمع .

-الاستفادة من جوائز الدولة التقديرية السنوية التي تقدمها الدولة للعلماء والباحثين في تشجيع الشركات على ممارسة المسؤولية الاجتماعية .

مزايا وأهمية المسؤولية الاجتماعية للشركات: (Cetind anara & Husoy,83, 2007)

تمثل المسؤولية الاجتماعية أحد المبادئ الأخلاقية حيث أن الشركات تتطور وتنمو بأمر المجتمع الذي نعيش فيه وتستخدم موارده المادية والبشرية والمالية، لذا وجب عليها أن تسعى لحماية البيئة وحماية المجتمع ككل .

ولا شك أن تلك المسؤولية تحقق العديد من المزايا والمنافع للشركات والمجتمع في نفس الوقت، وذلك على النحو التالي :

١ - إعطاء قيمة مضافة للمساهمين تجعلهم أكثر ثقة في الشركات نتيجة للسياسات الاجتماعية التي تطبقها تجاه العاملين والمجتمع حيث كلما تحسنت نظرة الآخرين للشركة كان هذا أفضل بالنسبة لها .

٢ - إن زيادة التكاليف الناتجة عن القيام بالمسؤولية الاجتماعية والحفاظ على البيئة تستطيع الشركة تعويضها على المدى البعيد عبر مستويات ربحية يفوق تلك التكاليف بعد تمتعها بسمعة جيدة من خلال تطبيق المعايير البيئية والاجتماعية .

٣ - تحسين الأداء المالي للشركة نتيجة زيادة الإنتاجية وتحسين نوعية المنتج وبالتالي ارتفاع حجم المبيعات بسبب تقليل تكلفة التشغيل وولاء العاملين للشركة .

٤ - زيادة قدرة الشركات على الاحتفاظ بموظفيها المتميزين والأكفاء مما يساعد في جذب المستثمرين .

٥ - تحسين سمعة الشركة في الأوساط المالية والتجارية بين الموردين والعملاء وأفراد المجتمع .

المسؤولية الاجتماعية للشركات بين مؤيد ومعارض

لا نتصور خطأ كما يتصور البعض أن المسؤولية الاجتماعية تمثل عبئاً على الشركة وتقلل أرباحها، ولكن على العكس فقد أثبتت الدراسات ونتائجها أن قيام الشركات بمسؤولياتها الاجتماعية تجاه أصحاب المصالح وغيرهم في المجتمع يساهم في تحسين صورة ومركز الشركة في أعين العملاء والجمهور المستفيد مما يترتب عليه زيادة عائدات الشركة في الأجل المتوسط والطويل لذلك فإن المسؤولية الاجتماعية للشركة تعد استثماراً طويل الأجل له عائده على المدى الطويل يفوق التكلفة المنفقة على أوجه الأنشطة الاجتماعية للشركة . وهناك ثلاثة آراء مختلفة حول ممارسة المسؤولية الاجتماعية للشركات وهي :

أ) **آراء المؤيدين:** ترى أن مصالح كبيرة للشركات وأصحاب الأعمال تتبنى مذهب المسؤولية الاجتماعية لأنها سوف تستفيد على المدى البعيد من نتائج ممارسة هذه المسؤولية على صعيد الاستقرار والسلام الاجتماعي، وذلك من خلال تعظيم أرباح الشركة على المدى البعيد .

ب) **آراء معارضة:** ويمثلون نقداً لفكرة المسؤولية الاجتماعية حيث يعتقدون أن الدور الاجتماعي لرجال الأعمال قد يشتت تركيزهم على الجوانب الاقتصادية .

جـ) **آراء رافضة:** هناك آراء رافضة لفكرة المسؤولية الاجتماعية للشركات انطلاقاً من خلفية أيديولوجية ترى أن الفكرة ليست إلا محاولة لتفريغ دور الحكومة والدولة كرقيب على المؤسسات الاقتصادية بصفة عامة والشركات بصفة خاصة .

المسؤولية الاجتماعية في القطاع الخاص في المملكة العربية السعودية

من الملاحظ أن المسؤولية الاجتماعية للمنشأة ودورها في دعم وتطوير نهضة مجتمعاتها وبيئاتها قد حظيت باهتمام بالغ في الغرب سواء من قبل الأكاديميين أو رجال الأعمال لدرجة أصبح الاهتمام بالمسؤولية الاجتماعية يسود معظم أجزاء المنشأة في تلك الدول، وبالنظر بصفة خاصة للمسؤولية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية، نلاحظ وجود ندرة ملحوظة في الدراسات النظرية والميدانية، وبما أن المملكة العربية السعودية تمر حالياً بمرحلة تصنيع وتقديم خدمات للمجتمع، لذا فإن الاهتمام بالمسؤولية الاجتماعية في المجالات الصناعية والخدمية أصبح أمراً هاماً .

وفي دراسة بالمملكة العربية السعودية أجراها (التويجري، ٤٠، ١٩٨٨)، استهدفت التعرف على مدى توافر المسؤولية الاجتماعية في الهيكل الإداري للمنشآت العاملة من حيث النشاطات الاجتماعية التي تقوم بها تلك المنشآت ومساهمتها في توفير التسهيلات للموظفين من ناحية السكن والأماكن الترفيهية والمحافظة على البيئة الخارجية والمساعدة على توظيف المعاقين .

هذا وقد طبقت الدراسة على (١١٠) منشأة، (٤٥) منشأة يمثلون قطاع الخدمات، (٦٥) منشأة يمثلون قطاع الصناعة، **وكان من نتائج هذه الدراسة ما يأتي:**

أولاً: فيما يتعلق بمدى مساهمة المنشأة في النشاطات الاجتماعية

احتلت مشاركات المنشآت الصناعية والخدمية في أسبوع المرور وأسبوع الشجرة والتبرعات الخيرية المركز الأول، أما عن المشاركات في تزيين المدينة ومعارض الكتب والبرنامج التعاوني لطلاب الجامعات فجاءت قليلة جداً وهذا مرجعه أن تزيين المدينة من اختصاص البلدية، أما عن ندرة المشاركات في معارض الكتب فهذا يخص دور النشر والمكتبات، وإن المنشآت الصناعية والخدمية ليس لها صلة مباشرة بهذه الأمور .

ثانياً: فيما يتعلق بسياسة إسكان الموظفين والعاملين

أشارت النتائج أن المنشآت الصناعية والخدمية تقدم عدة خيارات للعاملين فيما يتعلق بالسكن، واتضح أن السكن المؤثث وعلاوة السكن هما أكثر شيوعاً واستخداماً للمنشآت المذكورة، في حين أن أقل الخيارات شيوعاً هو توزيع أراضي على السعوديين وبنائها، وكذلك مسكن مجاني مع وجود خطة للامتلاك، ويدل اهتمام المنشآت الصناعية والخدمية بإسكان موظفيها وعائلاتهم على وعي تلك المنشآت بأن مردود ذلك على العاملين يزيد من نشاطهم وإنتاجهم .

ثالثاً: فيما يتعلق بالمحافظة على البيئة والطاقة

اتضح من النتائج أن ٨٠٪ من المنشآت تحاول تطبيق أفضل الطرق والسبل للمحافظة على البيئة والطاقة وأن المنشآت تبذل الجهود والبرامج لتوعية المستهلكين بدورهم في المحافظة على البيئة ونظافتها .

رابعاً: فيما يتعلق بأولوية الأهداف التي تسعى المنشآت لتحقيقها

أظهرت النتائج أن المنشآت الصناعية والخدمية لا تعتبر المسؤولية الاجتماعية هدفاً رئيساً تسعى لتحقيقه بل تعطى الأولوية للهدف المالي أو التوسعي .

خامساً: فيما يتعلق بوجود دائرة مختصة بالمسؤولية الاجتماعية بالمنشأة

أوضحت النتائج أن الغالبية العظمى من المنشآت الصناعية والخدمية تقدر نسبتها بنحو ٩٨٪، ليس لديها دائرة أو قسم مختص لإدارة شئون المسؤولية الاجتماعية، وهذا يدل على عدم فهم فكرة المسؤولية الاجتماعية وأنها مهملة في تلك المنشآت، وتوكل إدارتها إلى قسم العلاقات العامة في المنشأة .

ما تحتاجه المنشآت الصناعية والخدمية بالمملكة العربية السعودية فيما يخص المسؤولية الاجتماعية بتلك المنشآت ما يلي:

- توعية وتثقيف مديري المنشآت عن دور المسؤولية الاجتماعية وأهميتها في المجتمع .

- تنظيم الندوات والدورات التدريبية والمؤتمرات بهذا الصدد .

- يتوجب على المنشآت إنشاء دوائر مختصة بالمسؤولية الاجتماعية، يكون بعض أهدافها العناية بالبيئة والعمل على توظيف ذوي العاهات، على أن تكون هذه الدوائر ضمن الهيكل التنظيمي للمنشأة .

المعوقات التي تواجه المسؤولية الاجتماعية للشركات في المجتمعات العربية

تلعب المسؤولية الاجتماعية في المجتمعات الغربية دوراً حيوياً من قبل الشركات، حيث نجد درجة استشعار المسؤولية الاجتماعية لدى القائمين عليها عالية .

ولكن في مجتمعنا العربي نجد الكثير من المعوقات والتي لخصها " عبد الرحمن البراك " التي تحد من دور المسؤولية الاجتماعية للشركات وهي على النحو التالي :

ضعف تواصل أجهزة الدولة مع المؤسسات الخاصة، وعدم توفير القطاع الخاص للمشاركة، وتعقد الإجراءات التي تمر بها عملية المساهمة في مشروعات خدمة المجتمع، وغياب التشريعات المنظمة لعمل البنوك والشركات الأخرى في أداء دورها الاجتماعي ... ولكن مثل هذه العوائق يمكن تجاوزها عن طريق الأخذ ببعض الإجراءات ومنها : إلزام مؤسسات القطاع الخاص بدعم الأنشطة الاجتماعية بـ ١٪ من أرباحها الصافية سنوياً وإنشاء إدارة في القطاع الخاص تحت مسمى إدارة خدمة المجتمع، تكون همزة الوصل بين الإدارات العليا لهذه المؤسسات والمجتمع، وتنظيم حملات عن طريق وسائل الإعلام بهدف نشر ثقافة خدمة المجتمع .وتأسيس صندوق

المسؤولية الاجتماعية وإلزام مؤسسات القطاع الخاص بتوجيه جزء من أرباحها ومبالغها للصرف على الأنشطة الاجتماعية .

ويجب أن تعي هذه المؤسسات أنها ليست معزولة عن المجتمع بقدر ما يجب أن تكون جزءاً من تركيبته للتحول من كونها هادفة للربح المادي إلى مؤسسات مانحة كما يجب على تلك المؤسسات والشركات الشعور بمعاناة أفراد المجتمع والعمل على تخفيف همومه، ناهيك عن أن شركات القطاع الخاص في غير مجتمعنا تعمل على تخفيف نسبة البطالة من خلال تأهيل العاطلين عن العمل، والمساهمة في دعم المراكز الصحية، ودعم المستشفيات بالتجهيزات الطبية المتطورة، وتبني الطلاب الموهوبين والمتفوقين، ودعم البحوث العلمية والمساهمة في البرامج التي تقدمها الجامعات لخدمة المجتمع .

الصعوبات التي تواجه المسؤولية الاجتماعية للشركات في المملكة العربية السعودية

على الرغم من ضخامة حجم القطاع الخاص السعودي، إلا أن حركة المسؤولية الاجتماعية لهذا القطاع مازالت بطيئة ولا تتماشى مع حجم نمو نشاطه وأرباحه الطائلة.

ويرجع خبراء المسؤولية الاجتماعية محدودية دور الشركات السعودية إلى عدة أسباب منها: (التويجري، ٥١، ١٩٨٨) . ضعف الوعي إن لمن يكن غيابه لدى الكثير من الشركات بالمسؤولية الاجتماعية بالإضافة إلى الخلط بينها وبين العمل الخيري وقلة الخبرات والقدرة العملية على وضع المعايير والمقاييس لقياس المجهودات فيتم النظر إلى مبادرات أصحاب الأعمال على أنها إحسان وليس مسؤولية اجتماعية، وكذلك عدم وجود دافع مالي لدى الشركات ورجال الأعمال مثل الضرائب حتى يحاولوا تلافيها .

أما عن غياب الفهم والوعي بالمسؤولية الاجتماعية في هذا القطاع، فإن هذا الغياب في الفهم يتضمن جوانب عديدة منها:

الالتزام بالأنظمة والقوانين المتبعة والنواحي الصحية والبيئية ومراعاة حقوق الإنسان وخاصة حقوق العاملين وتطوير المجتمع المحلي والالتزام بالمنافسة العادلة والبعد عن الاحتكار وإرضاء المستهلك.

ولذا يرى خبراء المسؤولية الاجتماعية أن المملكة العربية السعودية تحتاج إلى سنوات لنشر الوعي بالمسؤولية الاجتماعية بين الشركات والأفراد، ويحمل بعض الخبراء في هذا المجال الإعلام المسؤولية في ذلك بتجاهله دور القطاع الخاص في المسؤولية الاجتماعية، وربما افتقاره لمفردات الوعي بهذا المفهوم.

وتؤكد خبيرة المسؤولية الاجتماعية ورئيس شركة " تمكين " للاستشارات التنموية والإدارية أن القطاع الخاص السعودي لا يزال بعيداً عن مفهوم المسؤولية الاجتماعية حيث مازالت معظم الشركات تنفق على مبادرات مسئولياتها الاجتماعية من بند العلاقات العامة، حيث لا يوجد بند خاص تحت مسمى المسؤولية الاجتماعية.

وحثت الخبيرة القطاع الخاص على أن يضع في اعتباره ويهتم بعائد المسؤولية الاجتماعية على المدى الطويل، مشيرة في معرض حديثها إلى أن الشركات التي تعتنق مفهوم المسؤولية الاجتماعية يزيد معدل الربح فيها على ١٨٪ عن تلك التي ليس لديها برامج في المسؤولية الاجتماعية.

ومن الأمور الهامة في هذا الشأن لدعم المسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص ضرورة تعاون الحكومة والقطاع الخاص وتفعيل هذه الشراكة، حيث لا تستطيع الحكومة أن تفعل كل شيء، ومن الممكن أن تجبر الحكومة القطاع الخاص على تبني

برامج للمسؤولية الاجتماعية من خلال اشتراطها على الشركات التي تتقدم للمناقصات والعقود أن يكون لديها برامج للمسؤولية الاجتماعية .

وتعتبر شركة " تمكين " أول شركة سعودية تهتم بالمسؤولية الاجتماعية للشركات، وهي منظمة غير ربحية متخصصة في مجال الأبحاث والدراسات فيما يتعلق بالمسؤولية الاجتماعية للشركات وتهتم برفع مستوى الوعي بالأدوار المتنامية للشركات ومسئولياتها تجاه المجتمع والبيئة .

هذا وقد أجرت شركة " تمكين " دراسة على (١٠٠) شركة من كبريات الشركات السعودية حول مفهوم وتطبيق برامج المسؤولية الاجتماعية، وقد كشفت النتائج وجود تجاوب ورغبة من جانب رؤساء مجالس إدارة تلك الشركات على تنفيذ برامج المسؤولية الاجتماعية، وأن (٤٪) فقط من تلك الشركات تخصص قسماً منفصلاً للمسؤولية الاجتماعية، وأن نسبة (١٠٪) من الشركات هي التي ترفع تقارير عن بعض أنشطتها المرتبطة بالبيئة .

ويوجد في المملكة العربية السعودية نحو (٤٠٠ ألف) رجل أعمال يملكون (٣٥) مؤسسة اجتماعية تنموية ... وأن عدد الشركات المتبنية ثقافة المسؤولية الاجتماعية وهم يمثلون قلة من الشركات الكبرى، بينما يجهل الغالبية العظمى من تلك الشركات مفهوم المسؤولية الاجتماعية ويعزو السبب في ذلك إلى غياب ثقافة العطاء للتنمية، حيث أن معظم جهود رجال الأعمال تنحصر في دعم أعمال خيرية غير تنموية ومرتبطة بإطعام الفقراء أو توفير ملابس أو إطعام صائم .

وأشارت عضو مجلس الغرفة التجارية ورئيسة مركز جدة للمسؤولية الاجتماعية أن المسؤولية الاجتماعية للشركات ثقافة جديدة على المجتمع السعودي،

ولابد من تطوير السياسات والاستراتيجيات المرتبطة بها وفقاً للنماذج العالمية وظروف مجتمعاتنا العربية والإسلامية .

المنطلقات النظرية للبحث: ينطلق هذا البحث من نظريتي: نظرية الدور والنظرية التبادلية

١- نظرية الدور

الدور يرتبط بالمكانة الاجتماعية للشركة(باعتبارها شخصية اعتبارية) أو لملاكها سواء كان المالك فرداً أو عائلة أو مجموعة، والمكانة تحتم عليهم لعب أدوار معينة، حيث أن الدور يمثل الجانب الديناميكي للمكانة هذا من جانب ومن جانب آخر أشارت كتابات كثيرة إلى الدور باعتباره نموذجاً للسلوك المنظم وأن هذا السلوك يتأثر بمجموعة من العوامل الديناميكية :

١ -احتياجات ملاك الشركة أو القائمين على إدارتها ودوافعهم الشعورية واللاشعورية .

٢ -إدراكهم لمسئولياتهم نحو البيئة الداخلية والخارجية للشركة والتوقعات المتبادلة بينهم وبين الأطراف المستفيدة من تطبيق المسؤولية الاجتماعية والتي تتأثر بالثقافة السائدة والمكانة التي تشغلها الشركة أو مالكيها .

٣ -التكامل أو الصراع بين إدراك الشركة (إدارة وملاك) لهذه المسؤوليات والتوقعات وإدراك الآخرين (العاملين والمجتمع) لتلك المسؤوليات والتوقعات .

وإليك بعض المفاهيم والافتراضات الأساسية لهذه النظرية:

أ) **وصف الدور**: وجود إطار محدد ومتفق عليه في المجتمع لما يجب أن تقوم به الشركة لأداء دورها المتعلق بمسؤولياتها الاجتماعية .

ب) **غموض الدور**: يعني عدم وضوح دور الشركة فيما يتعلق بمسؤولياتها الاجتماعية، أي ليس هناك اتفاق بين هيئات المجتمع ومنظماته على ما هو متوقع من الشركة في هذا الجانب ومن ثم فغموض الدور يؤثر في مدى فعاليته .

جـ) **توقعات الدور**: وهي الأفكار التي يحملها (العمال – المجتمع) عما يجب أن يكون عليه دور الشركة فيما يتعلق بالتزامات وواجبات الشركة نحوهم .

د) **الدور المدرك**: هو الالتزامات والواجبات التي تعتقد الشركة أنها مسؤولة عن تقديمها للآخرين .

هـ) **الدور الممارس**: ما تقوم به الشركات الصناعية فعليا فيما يتعلق بمسؤوليتها الاجتماعية نحو البيئة الداخلية والخارجية.

٢– النظرية التبادلية: ومن افتراضاتها الرئيسية:

– أن الشركة تؤدي مسؤولياتها الاجتماعية من خلال الدخول في علاقات اجتماعية جديدة مع فئات أو مؤسسات مجتمعية لأنها تتوقع المكافأة .

– توجد العديد من الاختيارات المتاحة أمام الشركة، ولابد أن تقرر أيهما يحقق لها أكبر درجة من المنفعة أو الكسب .

– تدخل الشركة في التفاعل الاجتماعي سواء مع مفردات البيئة الداخلية أو مكونات البيئة الخارجية، وكلا الطرفين متوقعان أن هذا التفاعل سوف يمدهم بنوع من الفائدة أو القيمة .

– أداء الشركة لمسئولياتها الاجتماعية يتضمن عملية تبادل اجتماعي أي عملية تبادل الأخذ والعطاء .

– إذا حصلت الشركة على مكافآت (مادية – معنوية) عن نشاط معين مرتبط بالمسؤولية الاجتماعية زاد تكرار وتواتر هذا النشاط، وإذا واجهت

موقفا مشابها للموقف الذي حقق لها المكافأة السابقة زاد احتمال تكرار النشاط السابق.

- كلما تعدد في الماضي القريب تلقي الشركة لنشاط مكافئ من الآخرين، قل في نظرها أي أنشطة أخرى يبديها هذا الآخر، ولا تحقق نفس القدر من الفائدة .

معايير قياس المسؤولية الاجتماعية للشركات وتقييمها

رغم الاهتمام المتزايد بالمسؤولية الاجتماعية ومحاولة ترسيخ ممارسة أنشطتها الاجتماعية في شركات قطاع الأعمال، إلا أنه لا يوجد اهتمام مقابل بالإفصاح عن هذه الأنشطة في التقارير والقوائم المالية الصادرة عن تلك الشركات، مما يستدعي بذل الجهود لدراسة المشكلات المتعلقة بعملية الإفصاح عن أنشطة المسؤولية الاجتماعية وإيجاد الحلول المناسبة لها .

إن النظم المحاسبية المطبقة الآن في شركات الأعمال لا تشتمل على طرق وأساليب خاصة بالمحاسبة عن أنشطة المسؤولية الاجتماعية، وإن كل ما يتم الإفصاح عنه في التقارير والقوائم المالية من معلومات خاصة بالأنشطة الاجتماعية لا تخرج عن حدود تلك الأنشطة التي ترتب عليها أعباء مالية للأغراض الضريبية، ويتم الإفصاح عنها على أساس أنها جزء من معلومات تتعلق بالأنشطة الاقتصادية، وليس بوصفها معلومات تتعلق بمدى ممارسة الشركة لمسؤولياتها الاجتماعية، فعلى سبيل المثال، فإن قيمة التأمينات الاجتماعية التي تدفعها الشركة عن العاملين بها يتم الإفصاح عنها ضمن بنود الرواتب والأجور، أما المعلومات المتعلقة بالأنشطة الاجتماعية تجاه المجتمع لا يترتب عليها أعباء مالية صريحة سواء كانت نتائجها إيجابية مثل الإنفاق على دراسة وتدريبهم بعض الطلبة وكفالة اليتيم، أو سلبية مثل مساهمة الشركة في تلوث البيئة

نتيجة للأتربة والدخان المتطاير من ممارستها لأنشطتها فلا يتم الإفصاح عنها في القوائم المالية المنشورة عن الشركة .

وقد أدى النقص في النظم المحاسبية المتعلقة بحصر المعلومات الخاصة بالأنشطة الاجتماعية إلى الحد من إمكانيات الشركات في الإفصاح عن ممارستها للأداء الاجتماعي في تقاريرها المحاسبية والمالية، وبالتالي حرمانها من فرصة تقييمها بشكل موضوعي، وحيث إن المسؤولية الاجتماعية أصبحت الآن أحد المؤشرات الأساسية في عملية تقييم الأداء واتخاذ القرارات المتعلقة بالجوانب الاجتماعية لشركات القطاع الخاص، فكان لابد من البحث عن معايير أو مؤشرات قياسية تتصدى للمشاكل المحاسبية الخاصة بعملية قياس وتقييم الأنشطة الاجتماعية (عبد الرحيم،١٣، ١٩٨٠).

التمييز بين الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية

أما الأنشطة الاجتماعية فتتميز بأنها تنطوي تحت مفهوم المسؤولية الاجتماعية، وهناك آراء متفاوتة حول هذا التمييز، حيث يرى فريق أن معيار التفرقة بين الأنشطة الاجتماعية والأنشطة الاقتصادية للشركة هو وجود أو عدم وجود إلزام قانون للشركات بالأداء الاجتماعي، وعليه فإن الشركة لابد وأن تفي بالتزاماتها الاجتماعية، أما الفريق الآخر فإنه يسعى إلى أبعد من ذلك، ويرى أن المسؤولية الاجتماعية للشركة لا تقتصر على قيام الشركة ببعض الأنشطة الاجتماعية اختيارياً، وإنما تشمل جميع الأنشطة ذات الطابع الاجتماعي بصرف النظر عن وجود إلزام قانوني من عدمه، وتقوم الشركة بتنفيذ هذه الأنشطة بهدف تحسين مستوى معيشة العاملين فيها وتحقيق الأمان والاستقرار في العمل، أما الأنشطة الاجتماعية تجاه المجتمع

فتهدف إلى تحسين ظروف البيئة المحيطة، ويرى هذا الفريق أيضاً أن الأنشطة الاجتماعية تشمل أيضاً تلك الأنشطة التي تقوم بها الشركة نتيجة لالتزامها بالقوانين والأنظمة، ولا تتوقع الشركة أن تحقق منها منفعة اقتصادية مباشرة .

قياس تكاليف الأنشطة الاجتماعية وعوائدها

يترتب على قيام الشركة بتنفيذ نشاطها الاقتصادي الذي وجدت من أجله العديد من أنواع التكاليف والتي يطل عليها التكاليف الاقتصادية، هذا فضلاً عن تحقيق تلك العوائد، أما إذا مارست الشركة مسؤولياتها الاجتماعية سواء تجاه العاملين وعملائها أو تجاه المجتمع .

فإن ما يترتب على ذلك من تكاليف تسمى بالتكاليف الاجتماعية وفي المقابل يطل على المنافع الناتجة سواء لصالح الشركة نفسها أو لصالح العاملين والعملاء والمجتمع بالعوائد الاجتماعية . ولتحقيق الهدف من استخدام تلك التكاليف والعوائد الاجتماعية لابد من إجراء عملية قياس لها، **وهذا يحتاج إلى عدد من الخطوات منها**:

- تحديد مفهوم واضح وصريح لكل من الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية بالنسبة للشركة .

- التفرقة النقدية بين التكاليف الاجتماعية والاقتصادية في دفاتر الشركة وسجلاتها.

- الإفصاح عن التكاليف الاجتماعية بشكل منفصل عن التكاليف الاقتصادية داخل التقارير والقوائم المالية الصادرة عن الشركة .

- قياس كل من التكاليف الاجتماعية والعوائد الاجتماعية للمسؤولية الاجتماعية لأغراض تقييم الدور الاجتماعي للشركة .

معايير قياس المسؤولية الاجتماعية وتقييمها

تم وضع عدد من المؤشرات التي يمكن استخدامها في قياس الدور الاجتماعي الذي تؤديه الشركات، من خلال قيامها بمختلف الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية المتعلقة بطبيعة عملها، ولقياس دور تلك الشركة في تحمل مسؤولياتها الاجتماعية تجاه الأطراف المتعددة سواء داخلها أو خارجها، فإنه يتم مقارنة تلك المعايير تاريخياً عبر فترة من الزمن للوقوف على تطور الأداء، أو تتم المقارنة مع مؤشرات أداء لشركات مماثلة في المجتمع، أو يتم قياس تلك المؤشرات مع معيار أداء اجتماعي يتم الاتفاق عليه في مجالات العمل الاجتماعي يطلق عليه (معيار الصناعة) أي معيار صناعة الأداء الاجتماعي من منظور المسؤولية الاجتماعية لقطاع الأعمال الخاص .

منهجية البحث

أولاً: أسئلة الدراسة

س١: ما هو التصور السائد لدى الشركات الصناعية في منطقة القصيم عن مفهوم المسؤولية الاجتماعية ؟

س٢: هل هناك دور للشركات الصناعية – في منطقة الدراسة – في حماية البيئة (وفق مفهوم الدراسة) ؟

س٣: ما هو دور الشركات الصناعية نحو البيئة الداخلية للشركة ؟ وينبثق من هذا السؤال عدد من الأسئلة الفرعية :

أ) ما هو دور الشركات الصناعية فيما يتعلق بالسلامة المهنية والأمن الصناعي؟

ب) ما هو دور الشركات الصناعية فيما يتعلق بالخدمات الصحية والإعاشة والترفيه للعاملين وأسرهم ؟

جـ) ما هو دور الشركات الصناعية فيما يتعلق بتعويضات الإجازات؟

س٤: ما هو دور الشركات الصناعية نحو البيئة الخارجية ؟ وينبثق من هذا السؤال عدد من الأسئلة الفرعية :

أ) ما هو دور الشركات الصناعية في الحد من تلوث الماء والهواء والتربة ؟

ب) ما هو دور الشركات الصناعية فيما يتعلق بدعم الخدمات والأنشطة السابق ذكرها في الهدف الثالث (ب) ؟

ثانياً: منهج الدراسة

سوف نعتمد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي بغرض وصف موقف الشركات الصناعية من مفهوم المسؤولية الاجتماعية وتحليل اتجاهاتها نحو تلك المسؤولية وتوجهاتها الفعلية الواقعية في هذا المجال، سواء على مستوى البيئة الداخلية أو البيئة الخارجية .

ثالثاً: أدوات جمع البيانات: سوف نعتمد في جمع البيانات على أداتين:

أ . استمارة المقابلة المقننة وستطبق على من ترشحهم إدارات الشركات الكبرى والمتوسطة أو مدرائها، وستركز هذه الأداة على معرفة مفهوم المسؤولية الاجتماعية لدى الشركات وما تؤديه من ممارسة عملية لهذا المفهوم نحو البيئة الداخلية والخارجية، وذلك في ضوء أهداف وتساؤلات الدراسة .

ب. استمارة استبيان وستطبق على العاملين داخل الشركات بغرض معرفة الخدمات والأنشطة التي تقدم لهم ولأسرهم ومدى ملاءمتها وإشباعها لاحتياجاتهم .

مجالات الدراسة

المجال البشري: تم اتباع الإجراءات التالية في تحديد المبحوثين:

١. حصر الشركات الصناعية الكبيرة والمتوسطة بمناطق (القصيم، جدة، الرياض، الشرقية)،.

٢. حصر عدد العاملين بتلك الشركات وتوزيعهم من حيث درجاتهم الوظيفية والفنية، وتصنيفهم حسب الأقسام والإدارات والموطن الأصلي.

٣. اختيار ثلاث مصانع من كل منطقة عن طريق العينة العشوائية، إحداهما مصنع كبير، والآخران مصنعان متوسطان.

٤. تم تطبيق استمارة المقابلة المقننة على ممثلي الشركات الاثني عشر.

٥. تم تطبيق استمارة الاستبيان على عينة طبقية من العاملين بكل الشركات بحيث تمثل كل الفئات وفق ما ورد سلفاً، حيث يتراوح من يتم اختيارهم من (٢ – ١٠٪) من إجمالي العاملين بكل شركة، وبحد أقصى (٢٠) عامل، وإجمالي (٢٤٠) مبحوث في كل الشركات موضوع الدراسة.

المجال المكاني: مناطق (القصيم، جدة، الرياض، الشرقية)

المجال الزمني: فترة إجراء الدراسة بداية من ١٤٣٢ هـ / ١٤٣٣ هـ

أولاً: جداول الدراسة الخاصة بالعاملين

الجدول رقم (١). الوظيفة الحالية للمبحوثين.

م	الوظيفة الحالية	التكرار	%
١	مهندس	٥	٢,١
٢	إداري	٣٢	١٣,٣
٣	عامل فني	١٣٨	٥٧,٥
٤	عامل	٦٥	٢٧,١
مج		٢٤٠	%١٠٠

يتضح من الجدول أن نسبة ٥٩,٦٪ من المبحوثين ما بين مهندسين وعمال فنيين يمارسون أعمالاً فنية ونسبة ٢٧,١٪ يمارسون أعمالاً غير فنية، ونسبة ١٣,٣٪ يعملون في أعمال إدارية .

الجدول رقم (٢). الحالة التعليمية للمبحوثين

الحالة التعليمية	التكرار	%
مؤهل جامعي	٢١	٨,٧٥
مؤهل فوق المتوسط	٥	٢,٠٨
مؤهل متوسط	٥٨	٢٤,١٦
مؤهل أقل من المتوسط	٣٢	١٣,٣٣
بدون مؤهل	١٢٤	٥١,٦٦
مج	٢٤٠	١٠٠

يتضح من الجدول أن نسبة أكثر من النصف ٥١,٦٦٪ من المبحوثين بدون مؤهل، ونسبة ٢٤,١٦ ٪ من المبحوثين يحملون مؤهلاً متوسطاً ونسبة ١٣,٣٣٪ من المبحوثين يحملون مؤهلاً أقل من المتوسط، ونسبة ٨,٧٥٪ يحملون مؤهلاً جامعياً، وأخيراً نسبة ٢,٠٨٪ يحملون مؤهلاً فوق المتوسط .

الجدول رقم (٣). المرحلة العمرية للمبحوثين

العمر	التكرار	%
أقل من ٢٠ عام	٣٦	١٥
٢٠ –	٥٥	٢٢,٩٢
٣٠ –	٨٥	٣٥,٤٢
٤٠ –	٤٢	١٧,٥
٥٠ فأكثر	٢٢	٩,١٦
مج	٢٤٠	١٠٠

يتضح من الجدول أن نسبة ٣٥,٤٢٪ من المبحوثين يقعون في المرحلة العمرية من ٣٠ عاما إلى أقل من ٤٠ عام، ونسبة ٢٢,٩٢٪ من المبحوثين يقعون في المرحلة العمرية من ٢٠ -٣٠ عاماً، ونسبة ١٧,٥٪ منهم يقعون في المرحلة العمرية من ٤٠ -٥٠ عاماً، ونسبة ١٥٪ أعمارهم أقل من ٢٠ عاماً، ونسبة ٩,١٦٪ منهم أعمارهم ٥٠ عاماً فأكثر.

الجدول رقم (٤). مدة خبرة المبحوثين بالشركة

مدة الخبرة	التكرار	%
أقل من عام	١٤	٥,٨
عام –	٧٥	٣١,٣
٥ –	٩٦	٤٠
١٠ فأكثر	٥٥	٢٢,٩
مج	٢٤٠	١٠٠

يتضح من الجدول أن نسبة ٤٠٪ من المبحوثين خبرتهم في الشركة من (٥) إلى أقل من عشرة أعوام، ونسبة ٣١,٣٪ منهم خبرتهم من عام إلى أقل من (٥) أعوام، ونسبة ٢٢,٩٢ ٪ خبرتهم عشرة أعوام فأكثر، وأخيراً ٥,٨٪ منهم خبرتهم أقل من عام

الجدول رقم (٥). دور الشركة في الحفاظ على السلامة المهنية والأمن الصناعي

م	دور الشركة في الحفاظ على السلامة المهنية	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	مج الأوزان	م المرجح	الترتيب
١	توفر الشركة وسائل وأدوات للحفاظ على سلامة العاملين .	١٣٠	٧٠	٤٠	٥٧٠	٢,٤	٢
٢	التأمين الشامل ضد حوادث وإصابات العمل .	١٢٠	٨٠	٤٠	٥٦٠	٢,٣	٣
٣	وجود نظام آمن للحرائق والحوادث داخل المؤسسة .	١٤٠	٦٠	٤٠	٥٨٠	٢,٤	٢
٤	الاهتمام بالصيانة الدورية للآلات والمعدات التي يستخدمها العامل .	١١٠	٩٠	٤٠	٥٥٠	٢,٣	٣
٥	توفر نظام مراقبة بشري للحفاظ على سلامة العامل .	١٢٠	٩٠	٣٠	٥٧٠	٢,٤	٢
٦	إقرار راحة العامل في الفترات المخصصة لذلك في نظام العمل .	٢٠٠	٣٠	١٠	٦٧٠	٢,٨	١
٧	لا تمارس الإدارة الضغط على العمال بما يرهقهم ويعرضهم للإصابة .	١٤٠	٣٠	٧٠	٥٥٠	٢,٣	٣
إجمالي		٩٦٠	٤٥٠	٢٧٠			
النسبة التفضيلية		٥٧,١	٢٦,٨	١٦,١			
مجموع الأوزان المرجحة الإجمالية		٤٠٥٠					
المتوسط المرجح العام		٢,٤١					

يتضح من الجدول أن دور الشركة في الحفاظ على السلامة المهنية والأمن الصناعي ظهر على النحو التالي: جاءت العبارة رقم (٦) في الترتيب الأول بمتوسط مرجح ٢,٨ ومؤداها إقرار بحق العامل بفترات الراحة في الفترات المخصصة وفق ما قرره نظام العمل، في حين جاء في الترتيب الثاني العبارات أرقام (١)، (٣)، (٥) بمتوسط مرجح ٢,٤ والمتمثلة في توفير الشركة لوسائل وأدوات للحفاظ على سلامة العاملين، ووجود نظام تأمين ضد الحرائق والحوادث داخل الشركة، حرص الشركة على توفير نظام مراقبة بشري لتأمين سلامة العمال والحفاظ عليها، أما العبارات التي جاءت في الترتيب الثالث والأخير بمتوسط مرجح ٣,٢ هي أرقام (٢)، (٤)، (٧) والمتمثلة في التأمين الشامل ضد حوادث وإصابات العمل، الاهتمام بالصيانة الدورية للآلات والمعدات التي يستخدمها العامل، وعدم ممارسة الإدارة الضغط على العمال بما يرهقهم ويعرضهم للإصابة، وقد بلغ المتوسط المرجح العام لهذا البعد ٢,٤١ .

الجدول رقم (٦). طبيعة الخدمات المقدمة من الشركة.

م	الخدمات الصحية	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	مجـ الأوزان	م المرجح	الترتيب
١	توفير تأمين صحي للعاملين.	١٠٠	٨٠	٦٠	٥٢٠	٢,٢	١
٢	تتحمل الشركة علاج إصابات العمل دون النظر لأسبابها.	٧٠	٩٠	٨٠	٤٧٠	٢	٢
٣	تتعاقد الشركة مع مستوصفات ذات كفاءة عالية في تقديم الخدمة	٧٠	٨٠	٩٠	٤٦٠	١,٩	٣
٤	توفر الشركة نظام تأمين صحي لعائلات العمال .	١٠	٣٠	٢٠٠	٢٧٠	١,١	٧
٥	توفر الشركة نظام غذائي للعمال في حال طول فترات العمل.	٦٠	٨٠	١٠٠	٤٤٠	١,٨	٤

تابع الجدول رقم (٦).

م	الخدمات الصحية	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	مج الأوزان	م المرجح	الترتيب
٦	يتحمل العامل جزءا من تكاليف علاجه .	٨٠	١٠٠	٦٠	٤٦٠	١,٩	٣
٧	لا تتحمل الشركة تكاليف علاج أسر العمال.	١٤٠	٦٠	٤٠	٣٨٠	١,٤	٥
٨	تضع الشركة شروط الاستفادة من الخدمات الصحية وحدود تكاليفها.	٢٠٠	٤٠	٢٠	٣٤٠	١,٣	٦
٩	توفر الشركة وجبة غذائية يوميا أثناء فترة العمل .	٨٠	٤٠	١٢٠	٤٤٠	١,٨	٤
إجمالي		٧١٠	٦٠٠	١٠٥٠			
النسبة التفضيلية		٣٠,١	٢٥,٤	٤٤,٥			
مجموع الأوزان المرجحة الإجمالية		٣٧٨٠					
المتوسط المرجح العام		١,٧					

يتضح من الجدول طبيعة الخدمات المقدمة من الشركة لعمالها وقد جاء في الترتيب الأول بمتوسط مرجح ٢,٢ العبارة رقم (١)، ومؤداها أن الشركة تهتم بتوفير تأمين صحي للعاملين، بينما جاء في الترتيب الثاني بمتوسط مرجح ٢ العبارة رقم (٢) ومؤداها أن الشركة تتحمل تكاليف إصابات العمل دون النظر لأسبابها، أما في الترتيب الثالث فقد جاءت العبارة رقم (٣) بمتوسط مرجح ١,٩ ، ومؤداها أن الشركة تتعاقد مع مستوصفات ذات كفاءة عالية في تقديم الخدمة، والعبارة رقم (٦) ومؤداها أن العامل يتحمل جزءا من تكاليف علاجه، أما الذي جاء في الترتيب الرابع العبارتين أرقام (٥)، (٧) بمتوسط مرجح ١,٨ ، ومؤداها أن الشركة توفر نظام غذائي في حال طول فترات العمل، وأنها توفر وجبة غذائية يومياً أثناء فترة العمل، وفي الترتيب الخامس جاءت العبارة رقم (٧) بمتوسط مرجح ١,٤ ومؤداها أن الشركة لا تتحمل تكاليف علاج أسر العمال، وفي الترتيب السادس كان من نصيب العبارة رقم (٨) بمتوسط مرجح ١,٣ ومؤداها أن الشركة تضع شروطاً للاستفادة من الخدمات الصحية

وحدود تكاليفها . وقد جاء في الترتيب السابع والأخير العبارة رقم (٤) بمتوسط مرجح ١,١ ومؤداها أن الشركة توفر نظام تأمين صحي لعائلات العمال، وقد بلغت مجموع الأوزان المرجحة الإجمالية ٣٧٨٠، والمتوسط المرجح العام ١,٧

الجدول رقم (٧). خدمات الإسكان والإعاشة التي توفرها الشركة.

م	خدمات الإسكان والإعاشة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	مج الأوزان	م المرجح	الترتيب
١	توفير الشركة سكن ملائم للعاملين بها.	٥٠	٨٠	١١٠	٤٢٠	١,٧٥	٤
٢	توفر الشركة وسائل انتقال مناسبة في حال بعد السكن .	٥٠	١٠٠	٩٠	٤٤٠	١,٨	٣
٣	تساعد الشركة في تأثيث المسكن للعمال.	٣٠	٦٠	١٥٠	٣٦٠	١,٥	٧
٤	تصرف الشركة بدل سكن مناسب في حال عدم توفر السكن.	٤٠	٧٠	١٣٠	٣٩٠	١,٦	٦
٥	الشركة مسؤولة عن مواجهة أي مشكلات تحدث في المسكن.	١٠	٣٠	٢٠٠	٢٩٠	١,٢	٨
٦	تفضل الشركة مراعاة فصل مساكن العزاب عن العائلات .	٢٢٠	٢٠	–	٧٠٠	٢,٩	١
٧	تهتم الشركة باختيار أماكن السكن وفقاً للمستوى الاقتصادي للشركة.	٢٠٠	٣٠	١٠	٦٧٠	٢,٨	٢
٨	تراعي الشركة اختيار أماكن السكن في مناطق يتوافر بها معظم الخدمات الأساسية.	٤٠	٨٠	١٢٠	٤٠٠	١,٧	٥
إجمالي		٦٤٠	٤٧٠	٨١٠			
النسبة التفضيلية		٣٣,٣	٢٤,٥	٤٢,٢			
مجموع الأوزان المرجحة الإجمالية				٣٦٧٠			
المتوسط المرجح العام				١,٩٢			

يتضح من الجدول الخاص بخدمات الإسكان والإعاشة التي توفرها الشركة لعمالها أن العبارة رقم (٦) بمتوسط مرجح ٢,٩ ، ومؤداها أن الشركة تفضل مراعاة فصل مساكن العزاب عن العائلات قد جاءت في المركز الأول ، أما العبارة رقم (٧) فقد جاءت في الترتيب الثاني بمتوسط مرجح ٢,٨ ومؤداها أن الشركة تهتم باختيار أماكن السكن لعمالها وفقاً للمستوى الاقتصادي للشركة ، وفي الترتيب الثالث جاءت العبارة رقم (٢) بمتوسط مرجح ١,٨ ومؤداها أن الشركة توفر وسائل انتقال للعمال في حالة بعد السكن ، في حين جاءت العبارة رقم (١) في الترتيب الرابع بمتوسط مرجح ١,٧٥ ، ومؤداها أن الشركة تقوم بتوفير سكن ملائم للعاملين بها ، وفي الترتيب الخامس بمتوسط مرجح ١,٧ ، جاءت العبارة رقم (٨) ومؤداها مراعاة الشركة لاختيار أماكن السكن في مناطق يتوافر بها معظم الخدمات الأساسية ، وفي الترتيب السادس جاءت العبارة رقم (٤) بمتوسط مرجح ١,٦ ومؤداها أن الشركة تصرف بدل سكن مناسب في حال عدم توفير السكن ، وقد جاءت العبارة رقم (٣) في الترتيب السابع بمتوسط مرجح ١,٥ ومؤداها أن الشركة تساعد في تأثيث المسكن للعمال ، وفي الترتيب الثامن والأخير جاءت العبارة رقم (٥) بمتوسط مرجح ١,٢ ، ومؤداها أن الشركة مسؤولة عن مواجهة أي مشكلات تحدث في أماكن السكن ، وقد بلغ مجموع الأوزان المرجحة الإجمالية لهذا البعد (٣٦٧٠) ، والمتوسط المرجح العام ١,٩٢

الجدول رقم (٨). نوع الخدمات الاجتماعية والترويحية المقدمة من الشركة

م	الخدمات الاجتماعية والترويحية	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	مج الأوزان	م المرجح	الترتيب
١	المساعدة في تأدية المناسك الدينية من حج وعمرة .	١٠	٣٠	٢٠٠	٢٩٠	١,٢	٥
٢	إقامة أماكن ترفيهية للعمال وأسرهم.	١٠	٢٠	٢١٠	٢٨٠	١,١٦	٦
٣	تنظيم رحلات ترفيهية ورياضية للعمال وأسرهم.	١٠	٤٠	١٩٠	٣٠٠	١,٢٥	٤
٤	وضع نظام للحوافز في المناسبات الدينية والقومية.	–	١٠	٢٣٠	٢٥٠	١	٧
٥	الشركة حريصة على صرف مكافأة نهاية الخدمة للعاملين بها.	١٤٠	٤٠	٦٠	٥٦٠	٢,٣٣	٢
٦	توفر برامج وأنشطة ومسابقات بالشركات لإشاعة جو من الألفة والمحبة.	٤٠	٧٠	١٣٠	٣٩٠	١,٦	٣
٧	تلتزم الشركة بتعويضات الإجازات التي يعمل بها العمال .	١٨٠	٤٠	٢٠	٦٤٠	٢,٦٦	١
٨	تهتم الشركة بتبادل الزيارات بينها وبين الشركات الأخرى لإشعال روح المنافسة.	–	١٠	٢٣٠	٢٥٠	١	٧
٩	توفر الشركة أخصائيا اجتماعيا للتعرف على مشكلات العمال والمساهمة في حلها.	–	–	٢٤٠	٢٤٠	١	٧
١٠	يهتم مكتب العلاقات العامة بالشركة بمساعدة العمال على مواجهة مشكلاتهم الاجتماعية.	–	–	٢٤٠	٢٤٠	١	٧
١١	تهتم الشركة بزيارة العمال المرضى وتقديم المساعدة لهم.	١٢٠	٨٠	٤٠	٥٦٠	٢,٣٣	٢
إجمالي		٥١٠	٣٤٠	١٧٩٠			
النسبة التفضيلية		١٩,٣	١٢,٨٧	٦٧,٨			
مجموع الأوزان المرجحة الإجمالية		٤٠٠٠					
المتوسط المرجح العام		١,٥					

يتضح من الجدول الخاص بنوع الخدمات الاجتماعية والترويحية المقدمة من الشركة لعمالها أن العبارة رقم (٧) ومؤداها أن الشركة تلتزم بتعويض الإجازات للعمال، جاءت في الترتيب الأول بمتوسط مرجح ٢,٦٦، في حين جاءت العبارة رقم (٥) ومؤداها أن الشركة حريصة على صرف مكافأة نهاية الخدمة للعاملين بها في الترتيب الثاني بمتوسط مرجح ٢,٣٣، أما العبارة رقم (٦) ومؤداها أن الشركة توفر برامج وأنشطة ومسابقات لإشاعة جو من الألفة والمحبة بين العاملين، فقد جاءت في الترتيب الثالث، في حين جاءت العبارة رقم (٣) ومؤداها أن الشركة تنظم رحلات ترفيهية ورياضية للعمال وأسرهم في الترتيب الرابع بمتوسط مرجح ١,٢٥، أما العبارة رقم (١) ومؤداها أن الشركة تساعد العاملين في تأدية المناسك الدينية من حج وعمرة فقد احتلت الترتيب الخامس بمتوسط مرجح ١,٢، وجاءت العبارة رقم (٢) ومؤداها أن الشركة تهتم بإقامة أماكن ترفيهية للعمال وأسرهم في المركز السادس بمتوسط مرجح ١,١٦، أما العبارات (٤)، (٨)، (٩)، (١٠) ومؤداها أن الشركة تضع نظام للحوافز في المناسبات الدينية والقومية، و أن الشركة تهتم بتبادل الزيارات بينها وبين الشركات الأخرى لإشعال روح المنافسة، و أن الشركة توفر أخصائيا اجتماعيا للتعرف على مشكلات العمال والمساهمة في حلها، وأن مكتب العلاقات العامة بالشركة يهتم بمساعدة العمال على مواجهة مشكلاتهم الاجتماعية، فقد احتلت جميع هذه العبارات المركز السابع بمتوسط مرجح (١)، هذا وقد بلغ مجموع الأوزان المرجحة الإجمالية لهذا البعد ٤٠٠٠، في حين بلغ المتوسط المرجح العام ١,٥ .

ثانياً: جداول الدراسة الخاصة بالمديرين:

الجدول رقم (٩). الوظيفة الحالية للمبحوثين

الوظيفة الحالية	التكرار	%
مدير المصنع	٢٢	٦١,١
المدير التجاري	٤	١١,١
مدير الموارد البشرية	٣	٨,٣
مدير المبيعات	٧	١٩,٤
مج	٣٦	١٠٠

يتضح من الجدول أن نسبة ٦١,١٪ من المبحوثين يشغلون وظيفة مدير مصنع، ونسبة ١٩,٤٪ يعملون مديري مبيعات، ونسبة ١١,١٪ منهم يعملون مديرين تجاريين، ونسبة ٨,٣٪ منهم يعملون مديري موارد بشرية .

الجدول رقم (١٠). الحالة التعليمية للمبحوثين

الوظيفة الحالية	التكرار	%
مؤهل جامعي	٢٢	٦١,١
مؤهل فوق متوسط	٥	١٣,٨٨
مؤهل متوسط	٩	٢٥
مج	٣٦	١٠٠

يتضح من الجدول أن نسبة ٦١,١٪ من المبحوثين يحملون مؤهلاً جامعياً، ونسبة ٢٥٪ منهم يحملون مؤهلاً متوسطاً، ونسبة ١٣,٨٨٪ منهم يحملون مؤهلاً فوق المتوسط .

الجدول رقم (١١). المرحلة العمرية للمبحوثين

المرحلة العمرية	التكرار	%
أقل من ٣٠ عام	٤	١١,١
٣٠ –	٨	٢٢,٢
٤٠ –	١٨	٥٠
٥٠ عام فأكثر	٦	١٦,٧
مج	٣٦	١٠٠

يتضح من الجدول أن نسبة ٥٠٪ من المبحوثين يقعون في المرحلة العمرية من ٤٠ – ٥٠ عاماً، ونسبة ٢٢,٢٪ منهم يقعون في المرحلة العمرية من ٣٠ – ٤٠ عاماً، ونسبة ١٦,٧٪ يقعون في المرحلة العمرية من ٥٠ عاماً فأكثر، ونسبة ١١,١٪ منهم يقعون في المرحلة العمرية من ٢٠ – ٣٠ عاماً .

الجدول رقم (١٢). مدة خبرة المبحوثين بالشركة

مدة الخبرة	التكرار	%
أقل من ٥ سنوات	٣	٨,٣
٥ –	٨	٢٢,٢
١٠ –	١٢	٣٣,٣
١٥ فأكثر	١٣	٣٦,١
مج	٣٦	١٠٠

يتضح من الجدول أن نسبة ٣٦,١٪ من المبحوثين مدة خبرتهم تتراوح من ١٥ عاماً فأكثر، ونسبة ٣٣,٣٪ منهم خبرتهم تتراوح من ١٠ – ١٥ عاماً، ونسبة ٢٢,٢٪ منهم خبرتهم من ٥ – ١٠ عاماً، ونسبة ٨,٣٪ منهم خبرتهم ٥ سنوات .

الجدول رقم (١٣). وجهة نظر المديرين في مفهوم المسؤولية الاجتماعية للشركة

م	ما المقصود بالمسؤولية الاجتماعية للشركات	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	مجموع الأوزان	المتوسط المرجح	الترتيب
١	المسؤولية الاجتماعية للشركات هي أنشطة داخلية وخارجية للعاملين مع المجتمع .	٣٠	٦	–	١٠٢	٢,٨	٤
٢	سعي الشركة لتحسين أحوال العاملين من كل الجوانب .	٣٢	٤	–	١٠٤	٢,٨٨	٢
٣	اختيار العاملين بالشركة وفق معايير محددة .	٥	١١	٢٠	٥٧	١,٥٨	١٢
٤	تطوير وتحسين أداء العاملين من خلال التدريب المستمر .	٢٨	٥	٣	٩٧	٢,٦٩	٧
٥	دعم حقوق العاملين من خلال التحفيز المعنوي والمادي .	٢٠	١٢	٤	٨٨	٢,٤٤	١٠
٦	ضمان الترقي للعاملين وفق محددات واضحة طبقاً للكفاءة.	١٨	١٠	٨	٨٢	٢,٢٧	١١
٧	السماح للعاملين بالمشاركة في اتخاذ بعض القرارات بالشركة.	٢٥	٨	٣	٩٤	٢,٦	٨
٨	المساهمة في خلق مناخ مناسب للعمل بالشركة	٢٩	٧	–	١٠١	٢,٨	٥
٩	الاهتمام بمكافحة التلوث وعدم الإضرار بالبيئة المحيطة .	٣٥	١	–	١٠٧	٢,٩٧	١
١٠	التخلص من العوادم بطريقة آمنة وغير ضارة	٣٤	٢	–	١٠٤	٢,٨٨	٢
١١	الإسهام في برامج ومشروعات حماية البيئة .	٣١	٥	–	١٠٣	٢,٨٦	٣
١٢	توفير مناخ ديمقراطي بين الإدارة والعاملين .	١	١٠	٢٥	٤٨	١,٣٣	١٣
١٣	الفهم الكامل لأضرار التلوث البيئي.	٢٨	٨	–	١٠٠	٢,٧٧	٦
١٤	الاهتمام برضا العاملين بالشركة .	٢٥	١٠	١	٩٦	٢,٦٦	٨
١٥	الالتزام بوسائل الأمن والسلامة المهنية .	٣٤	٢	–	١٠٤	٢,٨٨	٢
إجمالي		٣٧٥	١٠١	٦٤			
النسبة التفضيلية		٦٩,٤	١٨,٧	١١,٩			
مجموع الأوزان المرجحة الإجمالية		١٣٨٧					
المتوسط المرجح العام		٢,٥٦					

يتضح من الجدول الخاص بوجهة نظر المديرين في مفهوم المسؤولية الاجتماعية للشركة أن العبارة (٩) جاءت في الترتيب الأول بمتوسط مرجح ٢,٩٧ ، وتتمثل العبارة في أن مفهوم المسؤولية الاجتماعية يعني الاهتمام بمكافحة التلوث وعدم الإضرار بالبيئة المحيطة ، أما العبارتان أرقام (٢)، (١٠) فقد جاءتا في الترتيب الثاني بمتوسط مرجح ٢,٨٨ وتتمثل العبارتان في أن المسؤولية الاجتماعية تعني سعي الشركة لتحسين أحوال العاملين من كل الجوانب، وأن المسؤولية الاجتماعية تعني التخلص من العوادم بطريقة آمنة وغير ضارة، وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (٣) بمتوسط مرجح ٢,٨٦ ومؤداها أن مفهوم المسؤولية الاجتماعية يعني الإسهام في برامج ومشروعات البيئة، أما في الترتيب الرابع جاءت العبارة رقم (١) بمتوسط مرجح ٢,٨ ومؤداها أن المسؤولية الاجتماعية للشركات هي أنشطة داخلية وخارجية للعاملين مع المجتمع ، في حين جاءت العبارة رقم (٨) ومؤداها أنها تعني المساهمة في خلق مناخ مناسب للعمل بالشركة بمتوسط مرجح ٢,٨ ، كما جاءت في الترتيب الخامس، وفي الترتيب السادس العبارة رقم (١٣) بمتوسط مرجح ٢,٧٧ ومؤداها أن المسؤولية الاجتماعية تعني الفهم الكامل لأضرار التلوث البيئي . أما العبارة رقم (٤) فقد جاءت في الترتيب السابع بمتوسط مرجح ٢,٦٩ ، ومؤداها أن المسؤولية الاجتماعية تعني تطوير وتحسين أداء العاملين من خلال التدريب المستمر، بينما جاءت العبارة رقم (١٤) في الترتيب الثامن بمتوسط مرجح ٢,٦٦ ، ومؤداها أن المسؤولية الاجتماعية تعني الاهتمام برضا العاملين بالشركة ، وفي الترتيب التاسع جاءت العبارة رقم (٧) بمتوسط مرجح ٢,٦ ، ومؤداها أن المسؤولية الاجتماعية تعني السماح للعاملين بالمشاركة في اتخاذ بعض القرارات بالشركة ، وفي الترتيب العاشر جاءت العبارة رقم (٥) بمتوسط مرجح ٢,٤٤ وتعني دعم حقوق العاملين من خلال تقديم الحوافز المعنوية والمادية ، أما العبارة رقم (٦) فقد جاءت في الترتيب الحادي عشر بمتوسط مرجح ٢,٢٧ ،

لتشير إلى ضمان الترقي للعاملين وفق محددات واضحة طبقاً للكفاءة، وفي الترتيب الثاني عشر جاءت العبارة رقم (٣) بمتوسط مرجح ١,٥٨ ، ومؤداها أن المفهوم يعني اختيار العاملين بالشركة وفق معايير محددة، وفي الترتيب الثالث عشر والأخير جاءت العبارة رقم (١٢) بمتوسط مرجح ١,٣٣ ، ومؤداها أنها تعني توفير مناخ ديمقراطي بين الإدارة والعاملين، وقد بلغت مجموع الأوزان المرجحة الإجمالية (١٣٨٧)، والمتوسط المرجح العام لها ٢,٥٦ .

الجدول رقم (١٤). دور الشركة في توفير الخدمات الاجتماعية للمجتمع.

م	دور الشركة الصناعية نحو توفير الخدمات الاجتماعية	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	مجموع الأوزان	المتوسط المرجح	الترتيب
١	تدعم الشركة الجمعيات الخيرية بتبرعات مالية .	١٢	٤	٢٠	٦٤	١,٧٧	١
٢	تزود الشركة المحتاجين بالمنطقة بالاحتياجات العينية .	٤	٦	٢٦	٥٠	١,٣٨	٢
٣	تسهم الشركة في إقامة مدارس بالمنطقة.	–	٤	٣٢	٤٠	١,١	٤
٤	تشارك الشركة في بناء مستوصفات خيرية بالمنطقة .	–	٣	٣٣	٣٩	١,٠٨	٥
٥	تشارك الشركة في أنشطة واحتفالات عامة .		٢	٣٤	٣٧	١,٠٢	٦
٦	تسهم الشركة في إقامة حدائق عامة .	٤	٣	٢٩	٤٧	١,٣	٣
٧	تساعد الشركة المجتمع في أوقات الكوارث والنكبات .	٢٠	٦	١٠	٣٦	١	٧
إجمالي		٤٠	٢٨	١٨٤			
النسبة التفضيلية		١٥,٨٧	١١,١	٧٣,٠١			
مجموع الأوزان المرجحة الإجمالية		٣١٣					
المتوسط المرجح العام		١,٢					

يتضح من الجدول الخاص بدور الشركة في توفير الخدمات الاجتماعية للمجتمع أن العبارة رقم (١) جاءت في الترتيب الأول بمتوسط مرجح ١,٧٧ ، ومؤداها أن الشركة تدعم الجمعيات الخيرية بتبرعات مالية، والعبارة رقم (٢) جاءت في الترتيب

الثاني بمتوسط مرجح ١,٣٨ ، ومؤداها أن الشركة تزود المحتاجين بالمنطقة بخدمات عينية ، في حين جاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (٦) بمتوسط مرجح ١,٣ ، ومؤداها أن الشركة تساهم في إقامة الحدائق العامة ، وجاءت العبارة رقم (٣) في الترتيب الرابع بمتوسط مرجح ١,١ ، ومؤداها أن الشركة تساهم في إقامة مدارس بالمنطقة ، وفي الترتيب الخامس جاءت العبارة رقم (٤) بمتوسط مرجح ١,٠٨ لتشير إلى أن الشركة تشارك في بناء مستوصفات خيرية بالمنطقة ، وجاءت العبارة رقم (٥) في الترتيب السادس ومؤداها أن الشركة توفر أنشطة واحتفالات عامة بمتوسط مرجح ١,٠٢ ، وفي الترتيب السابع والأخير جاءت العبارة رقم (٧) بمتوسط مرجح (١) ومؤداها أن الشركة تساعد المجتمع في أوقات الكوارث والنكبات ، وقد بلغ مجموع الأوزان المرجحة الإجمالية (٣١٣) ، والمتوسط المرجح العام بلغ ١,٢ .

الجدول رقم (١٥). دور الشركات الصناعية نحو الحد من التلوث وحماية البيئة.

م	دور الشركات الصناعية نحو الحد من التلوث وحماية البيئة	موا فق	موافق إلى حد ما	غير موا فق	مجموع الأوزان	المتوسط المرجح	الترتيب
١	تشغيل المصنع يؤدي إلى حدوث ضوضاء .	–	٣	٣٣	١٠٥	٢,٩	٣
٢	يخرج من المصنع مياه ملوثة .	–	–	٣٦	١٠٨	٣	١
٣	النشاط الصناعي بالشركة يؤدي إلى خروج إشعاعات .	–	–	٣٦	١٠٨	٣	١
٤	تتسرب عوادم من المصنع تؤثر على العمال والبيئة .	–	–	٣٦	١٠٨	٣	١
٥	توجد لجنة بالمصنع تقوم بمهام المراجعة البيئية .	٤	٤	٢٨	٤٨	١,٣٣	٥
٦	المصنع يسعى للحصول على الأيزو ١٤٠٠ للحفاظ على البيئة .	٣	–	٣٤	٤٦	١,٢٧	٦
٧	لا تتوفر موارد بالمصنع للاهتمام بالبيئة .		٣	٣٣	١٠٥	٢,٩	٣

تابع الجدول رقم (١٥).

م	دور الشركات الصناعية نحو الحد من التلوث وحماية البيئة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	مجموع الأوزان	المتوسط المرجح	الترتيب
٨	تهتم الشركة بالبيئة لتحسين صورتها بالمجتمع .	٢٧	٤	٢	٩١	٢,٥٢	٤
٩	توفر الشركة صيانة دورية لتقليل الآثار البيئية الخطيرة.	٣٤	٢	–	١٠٦	٢,٩٤	٢
١٠	لا تضع الشركة بند لتكاليف إدارة وحماية البيئة .	–	–	٣٦	١٠٨	٣	١
١١	تلتزم الشركة بالقوانين الخاصة بحماية البيئة	٣٦	–	–	١٠٨	٣	١
إجمالي		١٠٤	١٦	٢٧٤			
النسبة التفضيلية		٢٦,٣٩	٤,٠٦	٦٩,٥			
مجموع الأوزان المرجحة الإجمالية		١٠٤١					
المتوسط المرجح العام		٢,٦٢					

يتضح من الجدول الخاص بدور الشركة في الحد من التلوث وحماية البيئة الآتي: لقد جاءت العبارات أرقام (٢ ، ٣، ٤ ، ١٠ ، ١١) في الترتيب الأول بمتوسط مرجح (٣) ومؤداها عدم موافقة كل المبحوثين – كما جاء في العبارات التالية – على أن مخرجات المصنع تتضمن مياه ملوثة، والثانية مؤداها النفي بأن النشاط الصناعي بالشركة يؤدي إلى خروج إشعاعات والثالثة النفي أيضاً بأن المصنع تتسرب منه عوادم تؤثر على العمال والبيئة، والعبارة الرابعة مؤداها التأكيد على أن الشركة تضع بنداً في ميزانيتها لإدارة حماية البيئة، وأخيراً أن الشركة تلتزم بالقوانين الخاصة بحماية البيئة . أما العبارة التي جاءت في الترتيب الثاني بمتوسط مرجح ٢,٩٤ هي رقم (٩) ومؤداها أن الشركة توفر صيانة دورية لتقليل الآثار البيئية الخطيرة، وفي الترتيب الثالث جاءت عبارتان هما رقم (١)، (٧) بمتوسط مرجح ٢,٩ الأولى مؤداها نفي الغالبية العظمى للمبحوثين أن تشغيل المصانع يؤدي إلى حدوث ضوضاء، والثانية يؤكد فيها غالبية المبحوثين أيضاً أن المصنع تتوفر فيه موارد وإمكانيات للاهتمام بالبيئة، وفي الترتيب

الرابع جاءت العبارة رقم (٨) بمتوسط مرجح ٢,٥٢ ، ومؤداها أن الشركة تهتم بالبيئة لتحسين صورتها بالمجتمع، وفي الترتيب الخامس جاءت العبارة رقم (٥) بمتوسط مرجح ١,٣٣ ، ومؤداها وجود لجنة بالمصنع تقوم بمهام المراجعة البيئية، وجاءت العبارة رقم (٦) في الترتيب السادس والأخير ومؤداها أن المصنع يسعى للحصول على شهادة الأيزو ١٤٠٠ للحفاظ على البيئة، وذلك بمتوسط مرجح ٢١,٢٧ ، هذا وقد بلغت مجموع الأوزان المرجحة الإجمالية لهذا البعد (١٠٤١)، وبلغ المتوسط المرجح العام له ٢,٦٢ .

الجدول رقم (١٦). دور الشركة نحو المستهلكين بالمجتمع

م	دور الشركات الصناعية نحو المستهلكين بالمجتمع	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	مجموع الأوزان	المتوسط المرجح	الترتيب
١	الإعلان والترويج الصادق والآمن عن منتجات الشركة .	٣٦	–	–	١٠٨	٣	١
٢	الشفافية والنزاهة والصدق عند التعامل مع العملاء .	٣٦	–	–	١٠٨	٣	١
٣	توفير بيانات واضحة عن المنتج للمستهلك .	٣٦	–	–	١٠٨	٣	١
٤	وضوح تواريخ إنتاج وانتهاء صلاحية المنتج.	٣٦	–	–	١٠٨	٣	١
٥	الاستماع إلى شكاوى العملاء والرد عليها بإيجابية .	٣٤	٢	–	١٠٤	٢,٨٨	٢
٦	إصدار فواتير صحيحة بمواصفات المنتج الحقيقية .	٣٦	–	–	١٠٨	٣	١
٧	عمل دراسات وبحوث حول رضا المستهلكين عن منتجات الشركة.	٦	٨	٢٢	٥٦	١,٥٥	٣
٨	الاستعانة ببعض ذوي المشورة والرأي بالمجتمع في مجلس إدارة الشركة.	٢	–	٣٤	٤٠	١,١	٤
إجمالي		٢٢٢	١٠	٥٦			
النسبة التفضيلية		٧٧,٠٨	٣,٤٧	١٩,٤			
مجموع الأوزان المرجحة الإجمالية		٧٤٠					
المتوسط المرجح العام		٢,٥٦					

يتضح من الجدول الخاص بدور الشركة نحو جمهور المستهلكين أن العبارات أرقام (١ ، ٢ ، ٣، ٤ ، ٦) جاءت في الترتيب الأول بمتوسط مرجح (٣) ومؤدى العبارة الأولى أن الشركة تعلن وتروج عن منتجاتها بصدق وأمانة والثانية مؤداها أن الشركة تحرص على الشفافية والنزاهة والصدق في تعاملاتها مع العملاء، والثالثة مؤداها أن الشركة توفر وتدون على منتجاتها بيانات واضحة وسليمة للمستهلكين، والرابعة مؤداها أن الشركة تحرص على تدوين تاريخ إنتاج وانتهاء صلاحية كافة منتجاتها، والعبارة الأخيرة أن الشركة تصدر فواتير صحيحة بالمواصفات الحقيقية لمنتجاتها، في حين جاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (٥) بمتوسط مرجح ٢,٨٨ ومؤداها حرص الشركة وإيجابياتها في الاستماع إلى شكاوى العملاء والرد عليها، وفي الترتيب الثالث جاءت العبارة رقم (٧) بمتوسط مرجح ١,٥٥ ومؤداها اهتمام الشركة بعمل دراسات وبحوث حول مدى رضا المستهلكين عن منتجات الشركة، وفي الترتيب الأخير جاءت العبارة رقم (٨) بمتوسط مرجح ١,١ ومؤداها أن الشركة تستعين ببعض من ذوي الرأي والمشورة في المجتمع بعضوية مجلس إدارة الشركة، وقد بلغ مجموع الأوزان المرجحة الإجمالية لهذا البعد (٧٤٠)، والمتوسط المرجح العام له ٢,٥٦ .

ثالثاً: النتائج العامة الدراسة

١- نتائج تتعلق بالإجابة على السؤال الأول

ما هو التصور السائد لدى الشركات الصناعية في منطقة القصيم عن مفهوم المسؤولية الاجتماعية ؟

- أن الغالبية العظمى من المبحوثين يرون أن مفهوم المسؤولية الاجتماعية يعني الاهتمام بمكافحة التلوث وعدم الإضرار بالبيئة المحيطة، والتخلص من العوادم بطريقة آمنة وسعي الشركة لتحسين أحوال العاملين من كافة الجوانب، والالتزام بوسائل

الأمن والسلامة المهنية، والإسهام في برامج ومشروعات حماية البيئة وهي أنشطة داخلية وخارجية للعاملين مع المجتمع، والمساهمة في خلق مناخ مناسب للعمل بالشركة، والفهم الكامل لأضرار التلوث البيئي، وتطوير وتحسين أداء العاملين من خلال التدريب المستمر، وذلك على التوالي، أما عن المعاني الخاصة بالمسؤولية الاجتماعية والتي حازت على أغلبية رأي المبحوثين فهي على التوالي " الاهتمام برضا الشركة، والسماح للعاملين بالمشاركة في اتخاذ بعض القرارات "، أما المعنى الذي لم يحظ بنسبة كبيرة من رأي المبحوثين للمسؤولية الاجتماعية فتتمثل في توفير مناخ ديمقراطي بين الإدارة والعاملين.

٢- نتائج تتعلق بالإجابة على السؤال الثاني

هل هناك دور للشركات الصناعية – في منطقة الدراسة – في حماية البيئة (وفق مفهوم الدراسة) ؟

- تحدد الدور الرئيسي للشركات الصناعية في حماية البيئة في أنها تعلن وتروج عن منتجاتها بصدق و تحرص على الشفافية والنزاهة والصدق في تعاملاتها مع العملاء، و توفر وتدون على منتجاتها بيانات واضحة وسليمة للمستهلكين، كما أنها تحرص على تدوين تاريخ إنتاج وانتهاء صلاحية كافة منتجاتها، و أنها تصدر فواتير صحيحة بالمواصفات الحقيقية لمنتجاتها، في حين جاء بعد ذلك حرص الشركة وايجابياتها في الاستماع إلى شكاوى العملاء والرد عليها، و اهتمامها بعمل دراسات وبحوث حول مدى رضا المستهلكين عن منتجات الشركة، وأخيرا أن الشركة تستعين ببعض من ذوي الرأي والمشورة في المجتمع بعضوية مجلس إداراتها، مما يوضح الدور الفعلي و الرائد للشركات الصناعية –عينة الدراسة – في المحافظة على حماية البيئة.

-- أما عن دور الشركة تجاه مجتمع المستهلكين لخدماتها وإنتاجها، أجاب المبحوثون بأن الشركة تلتزم بالإعلان والترويج الصادق والأمين لمنتجاتها، وأنها تتعامل مع العملاء بشفافية وصدق، وأنها توفر بيانات واضحة عن المنتج بما يتضمنه ذلك من تواريخ الإنتاج وانتهاء الصلاحية، وإصدار الفواتير السليمة بمواصفات المنتج، وأكد غالبيتهم أنهم يستمعون إلى شكاوى العملاء ويردون بإيجابية عليها، وقد نفى غالبية المبحوثين بأنه يتم الاستعانة بذوي الخبرة والرأي في المجتمع كأعضاء بمجلس إدارة الشركة، وقيامهم بإجراء دراسات وبحوث حول مدى رضا المستهلكين عن منتجات الشركة

٣- نتائج تتعلق بالإجابة عن السؤال الثالث

- ما هو دور الشركات الصناعية نحو البيئة الداخلية للشركة ؟

أ) ما هو دور الشركات الصناعية فيما يتعلق بالسلامة المهنية والأمن الصناعي؟

- أن أكثر أبعاد السلامة المهنية والأمن الصناعي اهتماماً من قبل الشركة تتعلق بتوفير راحة للعمال في الفترات المخصصة لذلك، يليها الاهتمام بتوفير الشركة لوسائل وأدوات للحفاظ على سلامة العاملين، وجاء في الترتيب الأخير تلك الأبعاد التي تحتاج إلى مزيد من الاهتمام من قبل الشركات تجاه العاملين فيها وهي التأمين الشامل ضد الحوادث، والاهتمام بالصيانة الدورية للمعدات والآلات المستخدمة، وعدم ممارسة الضغوط على العمال بما يرهقهم ويعرضهم للإصابات.

ب) ما هو دور الشركات الصناعية فيما يتعلق بالخدمات الصحية والإعاشة والترفيه للعاملين وأسرهم ؟

-إن أكثر الخدمات تضررا بطبيعة الخدمات التي تقدمها الشركة هو عدم توفر نظام صحي لعائلات العمال، تليها أن الشركة تضع شروطاً للاستفادة من الخدمات

الصحية وحدود تكلفتها، وأن الشركة لا تتحمل تكاليف علاج أسرهم، وأنهم لا يحصلون على وجبات غذائية يومية أثناء فترة عملهم، تليها أن الشركة لا تتعاقد مع مستوصفات ذات كفاءة عالية في تقديم الخدمات الصحية للعاملين، يليها عدم الموافقة على أن الشركة تتحمل علاج إصابات العمل دون النظر إلى أسبابها، إلا أن الغالبية أثارت أن الشركة توفر تأمين صحي للعاملين .

-فيما يتعلق بخدمات الإسكان والإعاشة تضرر العمال أكثر من عدم مساعدة الشركة لهم في تأثيث المسكن أو عدم صرف بدل سكن مناسب لهم في حالة عدم توفير السكن، وعدم مراعاة الشركة لاختيار أماكن السكن في مناطق يتوفر بها الخدمات الأساسية، تليها أن الشركة لا توفر سكنا ملائما للعاملين ولا توفر وسائل انتقال مناسبة للعمال في حالة بعد المسكن عن مكان العمل، وقد أكد غالبية العمال أن الشركة تراعي الفصل بين العزاب والمتزوجين في المناطق السكنية، وأن اختيار الشركة لأماكن السكن يتأثر بالمستوى الاقتصادي للشركة .

-اتضح أن الخدمات الاجتماعية والترويحية المقدمة للعمال الأكثر تضرر منها العمال هي على التوالي " عدم وجود نظام للحوافز خاصة في المناسبات الدينية والقومية وعدم اهتمام الشركة بتبادل الزيارات بينها وبين الشركات الأخرى، وعدم وجود أخصائي اجتماعي لحل مشكلات العمال، وعدم اهتمام مسؤولي العلاقات العامة بالتعاون معهم في حل مشكلاتهم الاجتماعية، تليها الشكوى والتضرر من عدم وجود أماكن للترفيه للعمال وأسرهم وعدم المساعدة في تأدية المناسك الدينية، وعدم تنظيم رحلات ترفيهية للعمال وأسرهم، وخلو الشركة من برامج وأنشطة اجتماعية "، إلا أن الغالبية أقروا أن الشركة حريصة على صرف مكافأة نهاية الخدمة وتعويض

العمال عن أيام الإجازات التي يعملون فيها، والاهتمام بزيارة العمال المرضى وتقديم المساعدة لهم .

س٤: ما هو دور الشركات الصناعية نحو البيئة الخارجية ؟ وينبثق من هذا السؤال عدداً من الأسئلة الفرعية:

أ) ما هو دور الشركات الصناعية في الحد من تلوث الماء والهواء والتربة

-أكدت نتائج الدراسة على أنه لا يخرج من المصنع مياه ملوثة، وأن النشاط الصناعي للشركة لا يؤدي لخروج إشعاعات ولا تتسرب عوادم تؤثر على العمال والبيئة، وأن الشركة تلتزم بقوانين حماية البيئة، ولديها بند مالي لتكاليف إدارة حماية البيئة، أما غالبية المبحوثين فيرون أن تشغيل مصانعهم لا يؤدي إلى حدوث ضوضاء، وأنه تتوافر بالمصنع إمكانات وموارد للاهتمام بالبيئة وحمايتها، وأن المصنع يوفر صيانة دورية لتقليل الآثار البيئية، وتهتم بالبيئة لتحسين صورة الشركة، ولم يوافق أغلبية المبحوثين على أن الشركة تسعى للحصول على الأيزو ١٤٠٠، والخاص بالحفاظ على البيئة، وبوجود لجنة بالمصنع تقوم بمهام المراجعة البيئية.

ب) ما هو دور الشركات الصناعية فيما يتعلق بدعم الخدمات والأنشطة السابق ذكرها

- أن هذا الدور يتمثل في مساعدة المجتمع في أوقات الكوارث والنكبات، ويرون أن دورها محدود في تقديم الدعم المادي للجمعيات الخيرية، وفي تقديم الاحتياجات العينية لفقراء المنطقة، والإسهام في إقامة حدائق عامة، أما غالبية المبحوثين فأجابوا بأن الشركة دورها محدود جداً في مجال المشاركة في الأنشطة والاحتفالات العامة، وفي بناء مستوصفات خيرية بالمنطقة، وفي إقامة المدارس بالمنطقة، وفي إقامة الحدائق العامة، وأخيراً في توفير الاحتياجات العينية لفقراء المنطقة.

وقد يرجع ذلك لعدم وضوح دور الشركة فيما يتعلق بمسؤولياتها الاجتماعية، أي ليس هناك اتفاق بين هيئات المجتمع ومنظماته على ما هو متوقع من الشركة في هذا الجانب ومن ثم فغموض الدور يؤثر في مدى فعاليته .

المراجع

أولاً: المراجع العربية

[١] أحمد، عبد الكريم عبد الرحمن، (١٩٩٧)، المسؤولية الاجتماعية لمنظمات الأعمال مجالاتها – معوقات الوفاء بها، *مجلة البحوث التجارية المعاصرة*، مجلد ١١، عدد ٢ .

[٢] الأسرج، حسين، (٢٠١٠): *المسؤولية الاجتماعية للشركات*، المعهد العربي للتخطيط، العدد التسعون، فبراير، السنة التاسعة، صـ ٣ .

[٣] التويجري، محمد إبراهيم، (١٩٨٨)، المسؤولية الاجتماعية في القطاع الخاص في المملكة العربية السعودية، دراسة ميدانية استطلاعية، *المجلة العربية للإدارة*، المجلد الثاني عشر، العدد الرابع .

[٤] الخطيب، أحمد حلمي، (١٩٨١)، مشكلات القياس والتنظيم المحاسبي للمسئولية المجتمعية في المنشأة، *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة*، جامعة عين شمس، القاهرة .

[٥] السحيباني، صالح، (٢٠٠٩)، *المسؤولية الاجتماعية ودورها في مشاركة القطاع الخاص في التنمية: حالة تطبيقية على المملكة العربية السعودية*، المؤتمر الدولي حول " القطاع الخاص في التنمية، تقييم استشراف، بيروت لبنان، ٢٣-٢٥ مارس .

[٦] الغزالي، عيسى، (٢٠١٠)، المسؤولية الاجتماعية للشركات، المعهد العربي للتخطيط، *سلسلة دورية تُعني بقضايا التنمية في الدول العربية*، الكويت .

[٧] برنامج الأمم المتحدة للتنمية، *حلول قطاع الأعمال للتنمية البشرية*، (٢٠٠٧)، مصر .

[٨] ثامر، ياسر البكري، أبو سعيد الديون، (٢٠٠١)، إدراك المديرين لمفهوم المسؤولية الاجتماعية، *المجلة العربية للإدارة*، مجلد ٢، عدد (١) .

[٩] ثامر، ياسر البكري، (٢٠٠١)، *التسويق والمسؤولية الاجتماعية*، دار وائل للنشر، عمان، الأردن .

[١٠] حسن، عوض هديبان، (١٩٩٦)، ممارسة المسؤولية الاجتماعية في المنشآت الصناعية بالقطاع الخاص بدولة الكويت، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الاقتصاد والإدارة، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية .

[١١] خالد، عبد الرحيم الهيتي، (٢٠٠٣)، *إدارة الموارد البشرية* " مدخل استراتيجي "، دار وائل للطباعة، عمان، الأردن .

[١٢] سعد، غالب ياسين، (٢٠٠٢)، *الإدارة الإستراتيجية*، دار اليازوي، عمان .

[١٣] شركة تمكين للاستشارات الإدارية والتنموية، الشركات السعودية والمسؤولية الاجتماعية، *بحث غير منشور*،(٢٠٠٧)

[١٤] طاهر، محسن الغالبي، محمد حسن منهل، (٢٠٠٩)، المسؤولية الاجتماعية لمنظمات لأعمال وشفافية نظام المعلومات، *مجلة كلية الإدارة والاقتصاد*، جامعة بغداد .

[١٥] عبد الرحيم، سامس معروف، (١٩٨٠)، دور المحاسبة في معالجة بيانات تكاليف المسؤولية الاجتماعية، *مجلة التكاليف*، الجمعية العربية للتكاليف، القاهرة.

[١٦] علام، محمد نبيل، (١٩٩١)، حدود المسؤولية الاجتماعية: إطار فكري لمراجعة الأداء الاجتماعي لمنظمات الأعمال في دول العالم النامي، *الإدارة العامة*، العدد (٧٢)، أكتوبر .

[١٧] عيسى، فؤاد (بدون): المسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص في مصر، *دراسة حالة تطبيقية لقياس وتقسيم المسؤولية الاجتماعية للشركات*، القاهرة .

[١٨] فؤاد، محمد عيسى، المسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص في مصر، أنظر: *بحث منشور على الشبكة العنكبوتية* (WWW . eiodqa.eiod.org)

[١٩] محمد، الفيومي محمد (١٩٨٤)، *قراءات في المشاكل المحاسبية المعاصرة*، الإسكندرية مؤسسة شباب الجامعة للطباعة والنشر والتوزيع .

[٢٠] محمد، إبراهيم التويجري، (١٩٨٨)، المسؤولية الاجتماعية في القطاع الخاص في المملكة العربية السعودية، *المجلة العربية للإدارة*، مجلد ١٢، العدد ٤ .

[٢١] محمد، إبراهيم عبيدات، (٢٠٠٤)، *التسويق الاجتماعي – الأخضر والبيئي*، دار وائل للنشر، عمان، الأردن .

[٢٢] محمد نبيل علام، (١٩٩١)، حدود المسؤولية الاجتماعية " إطار فكري لمراجعة الأداء الاجتماعي لمنظمات الأعمال في الدول النامية *مجلة الإدارة العامة*، العدد ٧٢، أكتوبر.

[٢٣] نصيف، فهمي، (٢٠٠٤)، *أساسيات استخدام النظريات والنماذج في الخدمة الاجتماعية*، مركز الكتاب الجامعي، جامعة حلوان .

[٢٤] ياسر، شاهين، البعد البيئي للمسؤولية الاجتماعية للقطاع الخاص الفلسطيني، أنظر: *بحث منشور على الشبكة العنكبوتية* (WWW . Paluniv.edu.Ps)

ثانياً: المراجع الأجنبية

[٢٥] Cetindamara , Dilek & Husoy Kirstoffer (2007) , Coroorate Social Responsibility Practices and Environmentally Responsible behavior: The Case of The U . N . Global Comport , Journal of Business Ethics No. , 76 .

[٢٦] Bolmstrom,j. (1986) Social responsibility and Corporation ,

[٢٧] Business Horizons , Vol. , 29 , No . 4 , July – August.

[٢٨] http: // dictinoary.refrence.com

[٢٩] ISO Advisory group on Social Responsibility (2004) , Working Report on Social Responsibility , April .

[٣٠] Working Report on Social Responsibility , 2004

[٣١] www.http: //worldometers.info/ar

[٣٢] WWW . answers.com/topic/scial-responsibility

[٣٣] WWW .enterpreneur.com/encyclopedia/term/82646.html

[٣٤] WWW .esprojects.net/en/policy/csr/environment /

[٣٥] WWW . http: / / WW. abagrut.net / vb / showthread,php ? t =12927

[٣٦] WWW .mallenbaker.net/csr/CSRFiles/definition.html

[٣٧] WWW. nationmaster.comlgraphlenv

[٣٨] WWW. quailty.co.uklISO 14000.htm

[٣٩] WWW. worldmeters.infor/ar

The role of industrial companies in the protection of the environment in the light of the concept of corporate social responsibility Field study applied to some parts of the Kingdom of Saudi Arabia

Prof. Badr al-Din Kamal Abdo[1], prof. Mahmoud Mohamed Ahmed Sadek[2], Prof. Ahmad Hosni Ibrahim[3], prof. Yusuf Bin Ahmed Rumaih[4], D. Hamdi Ali Ahmed[5]

1 Department of Sociology and Social Work Qassim University
2 Department of Sociology and Social Work Qassim University
3 Department of Sociology and Social Work Qassim University
4 Department of Sociology and Social Work Qassim University
5 Department of Sociology and Social Work Qassim University

Abstract. problem of the study identify the contributions of major industrial companies and medium in some regions of the Kingdom of Saudi Arabia (Al Qassim, Jeddah, Riyadh, Eastern), to do proactive or therapeutic roles regarding the protection of the internal environment (company community) and external environment (community outside company) in the light of precise and comprehensive concept of the current meaning of social responsibility "

feuding of the study:

1. the majority of respondents believe that the concept of social responsibility means give more concerning with protecting envier against pollution and get rid of the exhaust in safety way and employee's improve conditions in all aspects, and commitment means security and occupational safety.

2. Identify the key role of industrial companies in the protection of the environment through declaring and promote their products honestly and is keen on transparency, integrity and honesty in dealing with customers, and provide and recorded on their products clear data and sound to consumers, it is also keen to identify the date of production and expiration all its products, and it issued true bills incorrect specifications for their products.

3. That more dimensions of occupational safety and industrial security interest by the company relating to the provision of comfort for workers in the periods allocated to it, then interest in providing the company the means and tools to maintain the safety of the workers.

4. That more services affected the nature of the services offered by the company is the lack of a health system for the workers families, followed by the company set conditions to take advantage of health services and cost limits.

5. The results of the study confirmed that it does not come out of the factory contaminated water, and industrial activity of the company does not lead to exit nor radiation leaking exhaust affect the workers and the environment.

6. It became clear that social and recreational services provided to the workers most affected workers are respectively "the absence of a system of incentives, especially in religious and national occasions and lack of in the company to exchange visits between them and other companies.

7. The role of industrial companies in regarding support of services and activities that this role aims at welling the community in disasters and calamities, employee's believe that a limited role of in providing financial support to charities.

مجلة العلوم العربية والإنسانية
جامعة القصيم، المجلد (٧)، العدد (١)، ص ص ٤٤٩-٤٨٦، (محرم ١٤٣٥هـ/ نوفمبر ٢٠١٣)

"أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية وفقا لمستوى خبرة المعلم وتخصصه والمرحلة التعليمية التي يدرس فيها "

د. عبدالله بن سليمان الصالحي
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة القصيم
البريد الإلكتروني: Alsalhi@qu.edu.sa

ملخص البحث. تشتمل الفاعلية الذاتية التدريسية على مجموعة من الاعتقادات والتوجهات والمشاعر والأحاسيس التي تؤثر في أداء المعلم تعد أحد أسباب التفاوت بين المعلمين في قدرتهم على التأثير في سلوك الطلاب وتحصيلهم. وتعرف الفاعلية الذاتية التدريسية بأنها اعتقاد المعلم عن مدى قدرته الشخصية في التأثير على تحصيل طلابه وسلوكياتهم. تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الفاعلية الذاتية التدريسية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية كالخبرة والمرحلة التعليمية وتخصص المعلم. تكونت عينة الدراسة من ٢٩٢ معلما ذكراً من معلمي التعليم العام في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية حيث طلب منهم تعبئة نسخة معربة من مقياس أبعاد الفاعلية الذاتية في التدريس لكوبني ودنزاين (٢٠٠٢). أوضحت نتائج هذه الدراسة أن معلمي مراحل التعليم العام الأكثر خبرة يمتلكون مستوى أعلى في الفاعلية الذاتية التدريسية من زملائهم الأقل خبرة. كذلك توصلت نتائج الدراسة إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية تفوقوا على أقرانهم في المراحل التعليمية الأخرى في مستوى الفاعلية الذاتية التدريسية. أما فيما يتعلق بتأثير تخصص المعلم على مستوى الفاعلية الذاتية التدريسية فلم تتوصل هذه الدراسة إلى فروق ذات دلالة إحصائية. انتهت الدراسة ببعض التوصيات وكذلك أوضحت بعض المقترحات للدراسات مستقبلية.

مقدمة

تعرف الفاعلية الذاتية في التدريس بأنها تصور أو فكرة المعلم عن قدرته في التأثير على تحصيل وفهم الطلاب وسلوكياتهم. وبالطبع هذه الفكرة أو التصور نحو الذات لها علاقة وطيدة بمدى قوة وتأثير عملية التدريس لدى المعلم. [١] حيث كلما كانت فكرة المعلم عن قدراته مرتفعة كلما كان أداؤه التدريسي أفضل وأمهر وكان مبدعا في عملية إيصال المعلومة للطالب، وعلى العكس من ذلك فالمعلم الذي ثقته في قدراته محدودة ومتواضعة ينتج عنه ضعف في أدائه التدريسي. ولقد أصبح موضوع الفاعلية الذاتية التدريسية أساسا ومحورا رئيسا في كثير من البحوث والدراسات التي تناولت بناء المعتقدات الدافعية للمعلم. وتكمن أهمية هذا الموضوع في قدرته على التنبؤ بكثير من المتغيرات في العملية التدريسية وخاصة المتغيرات المتصلة بالمعلم وأدائه التدريسي.

ومصطلح الفاعلية الذاتية Self-Efficacy يختلف عن مصطلح تقدير الذات Self-Esteem حيث أن مصطلح تقدير الذات يمكن أن يوصف به الفرد بشكل عام بحيث تقول إن مستوى تقدير الذات عنده قوي أو ضعيف دون النظر إلى سلوك أو نشاط معين. بينما مصطلح الفاعلية الذاتية يكون محددا بسلوك أو نشاط معين. [٢] ويرى الباحثون في نظرية التعلم الاجتماعي [٣] أن شعور الناس تجاه فاعليتهم الذاتية لها تأثيرها الكبير على كثير من سلوكياتهم. فمثلا اختيار الأفراد لنوع معين من النشاط أو العمل الذي يقومون به ينطلق من مدى ثقتهم بكفاءاتهم الذاتية لإنجاز ذلك العمل. وكذلك هذا الشعور يؤثر على مدى صبر وتحمل الفرد للمواقف التي أمامه، هل يقاوم حتى يصل إلى مراده أم أنه يستسلم وينسحب بسرعة.

ويوضح هذه العلاقة القوية بين فكرة المعلم عن قدراته التدريسية وتأثيرها في عملية التدريس ما توصل إليه آشتون وبوهر وكروكر([4] Ashton, Buhr & Crocker)

من أن هذه الصفة في المعلم من أبرز الأمور التي تؤثر في فهم واستيعاب الطلاب وذلك من خلال تأثيرها على المعلم وأدائه في عملية التعليم. كذلك سميلاي (Smylie) [5] لاحظ أن الفاعلية الذاتية، أو قناعة المعلم بقدرته التدريسية، من أهم العوامل النفس/اجتماعية تأثيرا على عطاء المعلم وعمله. [٦] ، [٧]

وعلى مستوى التغيير التربوي، وجد ستن ووانج (Stein & Wang) [٨] أن الفاعلية الذاتية الموجبة تجاه القدرة التدريسية تدفع وتشجع المعلم على الإبداع في طرق الشرح الناجحة والمفيدة، وكذلك استيعاب الطلاب. كما أن الاهتمام المتزايد بهذا المفهوم يأتي من قدرته على التنبؤ بالكثير من المتغيرات الخاصة بالمعلم أو العملية التدريسية بوجه عام. فمعتقدات المعلم بقدرته على أداء المهام التدريسية ترتبط بصورة إيجابية بتحصيل الطلاب [٩] ، [١٠] ، وكذلك ترتبط بصورة قوية بدوافع الطلاب [١١]. وأخيرا ترتبط إيجابياً بمهارات إدارة الصف[١٢]. لاحظ باندورا [١٣] ، [١٤] أن الأفراد الذين لديهم تصور جيد عن قدراتهم الذاتية يختارون الأعمال التي سيشاركون فيها ويصرون على مقاومة الصعوبات التي يجدونها في العمل الذي بين أيدهم، وفي الأخير يصلون إلى نتائج متقدمة مع قدر قليل من الضغط أو الإجهاد النفسي. وهذا ما يؤكد حرص وتفاني المعلمين ذوي الفاعلية الذاتية التدريسية العالية على تحمل كل ما يمكن القيام به لمساعدة طلابهم على التحصيل والتفوق. بينما الأفراد الذين لديهم تصور منخفض عن كفاءتهم الذاتية يتفادون القيام بالأعمال التي يرون فيها مشقة، وربما استسلموا سريعا لأي عقبة أو صعوبة يجدونها في العمل الذي يقومون به، ونتيجة لذلك فإنهم أقل تفوقا في إنجاز العمل وغالبا ما تكون نسبة الإجهاد النفسي عندهم كبيرة. وإذا كان الأمر يتعلق بالعمل التدريسي فإن القسمين السابقين ينطبقان أيضا على المعلمين وتصوراتهم.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١ -معرفة ما إذا كان هناك فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية للمعلم تعود لمستوى خبرته في التدريس.

٢ -معرفة ما إذا كان هناك فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية للمعلم تبعا لتخصصه.

٣ -معرفة ما إذا كان هناك فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية للمعلم وفقا للمرحلة الدراسية التي يقوم بتدريسها.

مشكلة الدراسة

يمكن أن تحدد مشكلة الدراسة بالأسئلة الرئيسية التالية:

١ -هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح وكذلك المتعلقة بإدارة الصف لدى المعلمين تبعا لمتغير الخبرة؟

٢ -هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح وكذلك المتعلقة بإدارة الصف لدى المعلمين تبعا لمتغير تخصص المعلم؟

٣ -هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح وكذلك المتعلقة بإدارة الصف لدى المعلمين تبعا لمتغير المرحلة التدريسية؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الآثار الإيجابية أو السلبية التي قد تتركها الفاعلية الذاتية على المعلم بقصد أو بغير قصد. وقد أثبتت الدراسات من بيئات وثقافات إنسانية مختلفة أن آراء الفرد ومعتقداته حول ذاته تلعب دورا مهما في سلوكه وتصرفاته والقضايا التي يتعامل معها، [٢]. كما أثبتت الدراسات حول الفاعلية الذاتية التدريسية أن المعلمين ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة يمتلكون قدرات ومهارات تؤثر بشكل إيجابي في أسلوب تدريسهم، ومن ذلك على سبيل المثال:

- المعلم ذو الفاعلية العالية يبدع ويجدد في طرق الشرح الناجحة والمفيدة.
- لديه القدرة على إثارة الدافعية لدى طلابه.
- لديه القدرة الجيدة على إدارة وضبط الصف.
- يحمِّلون أنفسهم مسؤولية فهم واستيعاب طلابهم وتفوقهم.
- لا يستسلمون سريعا في مواجهة أي عقبة أو صعوبة يجدونها في مهنة التدريس. [١٢]

والدراسة الحالية ستضيف على المعرفة العربية وخاصة في البيئة السعودية مزيدا من الفهم لتأثير الفاعلية الذاتية على أداء المعلم خاصة وأن الدراسات في هذا المجال قليلة في المملكة العربية السعودية.

كما تكمن أهمية هذه الدراسة في توصلها إلى بعض النتائج التي قد تساعد المختصين في المجال التعليمي على فهم بعض المتغيرات المؤثرة في الفاعلية الذاتية التدريسية للمعلمين داخل القاعات الدراسية، والتي لم تُطرق في وطننا العربي إلا بصورة محدودة.

مصطلحات الدراسة

يعرف مصطلح الفاعلية الذاتية التدريسية للمعلم في هذه الدراسة إجرائيا بأنه " اعتقاد المعلم بأن لديه القدرة على أداء المهام المتعلقة بالعملية التعليمية بشكل عام وتحديدا تلك المعتقدات المتعلقة بالشرح وتلك المتعلقة بإدارة الصف".

وينقسم هذا المصطلح إلى الأبعاد التالية:

١ -الفاعلية الذاتية في التدريس(Teaching Self-Efficacy): هي تصور أو فكرة المعلم عن قدرته في التأثير على تحصيل الطلاب وسلوكياتهم. [١٥] ، [١٦]

٢ -الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح (Efficacy for Instruction): وتعني المعتقدات التي يحملها المعلم فيما يتعلق بقدرته على الشرح ، وتوجيه الطلاب في أعمالهم، والإجابة عن التساؤلات التي يطرحونها بهدف تحسين عملية الفهم.

٣ -الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف(Efficacy for classroom management): وتعني المعتقدات التي يحملها المعلم فيما يتعلق بقدرته على المحافظة على النظام وضبط الفصل.

الإطار النظري والدراسات السابقة

استمد مفهوم الفاعلية الذاتية التدريسية أسسه من اتجاهين أساسين أحدهما وجهة الضبط لروتر (Rotter) [17]، والآخر من نظرية باندورا (Bandura) [18]، الاجتماعية المعرفية . وأول من استخدم مصطلح الفاعلية الذاتية التدريسية (Teaching Self-Efficacy) هم الباحثون في مركز راند عندما أضافوا عبارتين إلى مقياس وجهة الضبط لروتر ومن ثم قاموا بتطبيقه على عدد كبير من المعلمين [١٩]. أصحاب الاتجاه الأول يعرفون الفاعلية الذاتية التدريسية، اعتمادا على نظرية وجهة

الضبط لروتر، بأنها اعتقاد المعلم بأن العوامل التي يمكنه التحكم بها لها تأثير أكبر على نواتج العملية التدريسية من العوامل البيئية التي لا يمكنه التحكم بها [١] . وبهذا المفهوم فإن الفاعلية الذاتية التدريسية لدى المعلم ترتكز على إدراكه لقدرته وكفاءته في عملية التحكم بنواتج العملية التعليمية بغض النظر عن العوامل البيئية المحيطة به. ولقياس هذا التوجه أضاف الباحثون في مركز راند عبارتين على مقياس وجهة الضبط واللتين مثلتا أول قياس لمفهوم الفاعلية الذاتية التدريسية. العبارة الأولى تنص على الآتي " عندما يتعلق الأمر بالعوامل البيئية فإن المعلم لا يستطيع فعل الكثير حيث أن أداء ودوافع معظم الطلاب تأتي من البيئة المنزلية" [٢٠]. تمثلت هذه العبارة التوجه نحو التحكم الخارجي، في نظرية وجهة الضبط، والتي تعبر عن عجز المعلم أمام الخبرة المنزلية للطالب. أما العبارة الثانية فقد نصت على أنه " إذا عملت بجد فإنني أستطيع التعامل حتى مع الطلاب صعبي المراس أو منخفضي الدافعية" [٢٠]. وتمثل هذه العبارة التوجه نحو التحكم الداخلي والتي تؤكد على قدرة المعلم على الوصول لتعلم الطالب بغض النظر عن الظروف البيئية المحيطة [١].

أما أصحاب الاتجاه الثاني فيرون أن مصطلح الفاعلية الذاتية أتى من النظرية الاجتماعية لباندورا. حيث طرح باندورا [١٨] في نظريته الاجتماعية المعرفية مفهوم الفاعلية الذاتية على أنه قوة دافعية أساسية تقف خلف أفعال الفرد. تعد الفاعلية الذاتية أهم مكون دافعي استخدم في الأبحاث في السنوات القليلة الماضية. يعرف باندورا الفاعلية الذاتية بأنها : " القناعة الذاتية لدى الفرد بقدرته على القيام بالسلوك المطلوب لتحقيق النتائج المطلوبة" [١٨]. وتتكون الفاعلية الذاتية في النظرية الاجتماعية المعرفية من خلال عدة مصادر. يقترح باندورا [١٤] صاحب النظرية، أربعة مصادر للفاعلية الذاتية وهي الخبرة السابقة الجيدة والمشجعة، الخبرات السابقة غير المباشرة أو الخبرات

البديله، الإقناع اللفظي والتي تأخذ صورا كالثناء والمديح أو التشجيع الذي يتلقاه المعلم من إدارة المدرسة أو زملائه المعلمين أو أولياء أمور الطلاب، وكذلك الإثارة الانفعالية كالقلق الشديد ربما يؤدي إلى معتقدات أو تصورات سلبية عن الفاعلية الذاتية. يعتقد أصحاب هذا الاتجاه أن الفاعلية الذاتية تعد مفتاح القوة الدافعية في النظام المعرفي ويمكن اعتبارها وسيطا بين المعرفة والفعل، فهي تقود الأفراد من المعرفة إلى الفعل أو النشاط الفعلي. ووفقا لباندورا [١٨] فإن الفاعلية الذاتية تعد محركا أساسيا للجهد إذ زيادتها تؤدي إلى زيادة القدرة على المقاومة وزيادة كمية التحصيل.

وجدت كثير من الدراسات في مجال الفاعلية الذاتية التدريسية علاقة بين اعتقاد المعلم عن قدراته الذاتية في التأثير على الطلاب وبين نتائج أو أثر تدريسه [٩]. هذه الدراسات أثبتت أن المعلمين الذين لديهم ثقة عالية في قدراتهم وكفاءتهم التدريسية يقدمون أساليبا تدريسية مفيدة وناجحة، وفيها كثير من التميز والإبداع [٩] ، [١٠] ، ويميلون إلى التجديد في أساليب توصيل المعلومة إلى طلابهم. إضافة إلى أن علاقتهم مع طلابهم جيدة حتى مع أولئك الطلاب المشاغبين[١١] . ومن صفاتهم أيضا أن لديهم تصورا وإدراكا عن مدى تفوق طلابهم في موادهم، كما يتقبلون أفكار وآراء طلابهم وإن كانت لا تتماشى كثيرا مع أفكار المعلم، إضافة إلى أنهم يتميزون بعلاقة ودية ومرحة مع طلابهم داخل غرفة الصف [١٢]. ويتميز المعلمون ذوو الفاعلية الذاتية التدريسية المرتفعة بحرصهم على ألا يخرج الطالب من فصلهم إلا وقد فهم المادة المشروحة. وهم يحملون أنفسهم مسؤولية التجديد والابتكار في إيجاد الخطط والبرامج التي تعين طلابهم على فهم المادة ومحتوياتها. هؤلاء المعلمون يستخدمون أسلوب الإدارة الديمقراطية لفصلهم حيث يسود الاحترام والحب والتقدير ، وتقبل كل طرف للآخر داخل الصف [١٢]. وعلى العكس من هؤلاء أولئك المعلمون الذين ثقتهم

بكفاءتهم الذاتية التدريسية ضعيفة فهم في الغالب محبطون ومستوى أدائهم في النقاط السابقة ضعيف [٢١] ، [٢٢] ، [١٥] ، [٢٣] ، [٢٤].

وفي دراسة أخرى قام بها جوردن و ليم ومك كانون و إنكالا (Gordon Lim, McKinnon, & Nkala,) [25] بينت أن معلمي الابتدائية الذين ثقتهم في قدراتهم التدريسية عالية يحاولون دائما حل المشاكل المتعلقة بفهم الطلاب من خلال طرق تدريسهم ومحاولة تنويعها ليستوعب الطلاب من خلال أكثر من طريقة تدريسية. بمعنى آخر يحاول هؤلاء المعلمون أن يتحملوا مسؤولية تفهيم واستيعاب الطلاب للمادة بدلا من أن يلقوا باللائمة على الطلاب أنفسهم ويجعلونهم مصدر عدم الفهم والإدراك. وهذه الدراسة تؤكد ما توصلت إليه الدراسات السابقة.[٤] من حيث أن المعلمين ذوي الثقة العالية بكفاءتهم التدريسية يفعلون كل ما بوسعهم لمساعدة الطالب قبل أن يحيلوه إلى من يساعده مساعدة خاصة سواء داخل المدرسة أو خارجها. خلاصة الأمر أن دافعيتهم وحرصهم وتفانيهم في إنجاز عملهم التدريسي والقيام به خير قيام يدفعهم إلى أن يستنفدوا من كل السبل التي باستطاعتهم والقيام بها قبل أن يقرروا أن الطالب نفسه مصدر التقصير أو الخلل في الفهم.

إضافة إلى هذا وجد لابون (Labone) [20] أن هناك علاقة بين الثقة المنخفضة في الفاعلية الذاتية وبين الملل من التدريس. كما وجد مجموعة من الباحثين أن هناك عوامل متداخلة تؤثر سلبا أو إيجابا على المعلم وحسه في كفاءته التدريسية. من أبرز هذه العوامل طريقة برامج وتهيئة الأفراد لعملية التدريس، معرفة مهامه ومسؤولياته، المعايير الثقافية في عملية التدريس والنظر إلى المعلمين، وكذلك مدى تعاون الإدارة المدرسية وإدارة التربية والتعليم مع المعلم. كما عرض هؤلاء الباحثون إلى أهمية هذا المفهوم ومدى تأثيره على أداء المعلم وتدريسه.

وقد بينت بعض الدراسات أن المعلمين الواثقين بقدراتهم التدريسية لديهم الرغبة والحماس للتدريس أكثر من أولئك المعلمين الذين يمتلكون قدرا أقل من الثقة بقدراتهم التدريسية. كما أن أولئك المعلمين ذوي القدرات الأكثر ثقة يبقون في سلك التعليم لفترات أطول من غيرهم. [١٥] ، [١٦]

وقد أثبتت دراسة قام بها كل من قبسون ودمبو (Gibson & Dembo) [15] أن المعلم الذي يتمتع بقدر عال من الثقة في قدراته التدريسية يعطي وقتا أكثر للتخطيط والتحضير للدرس. كما أنه لا يستعجل الإجابة على تساؤلات طلابه أملا في أن يكتشف الطالب الإجابة بنفسه مع شيء بسيط من مساعدة المعلم. ولقد توصل كل من بروكهارت و لودمان (Brookhart & Loadman,) [23] إلى أن المعلمين ذوي الفاعلية التدريسية العالية يحددون أهدافاً أكاديمية عالية لطلابهم، بينما يحدد المعلمون منخفضو الفاعلية التدريسية أهدافا سهلة التحقيق لطلابهم. كما توصلا إلى أن المعلمين مرتفعي الفاعلية التدريسية لديهم ثقة مرتفعة في قدراتهم على أداء مهام تدريسية متنوعة آخذين بالاعتبار أن نمو الطالب المعرفي هو الهدف الرئيس للتدريس. بينما المعلمون منخفضو الفاعلية التدريسية يعتقدون أن الهدف من التدريس هو تغطية محتوى المقرر الدراسي. وفي دراسة مماثلة توصل كل من كزرنيك وولدون (Czerniak & Waldon,) [26] إلى أن المعلمين مرتفعي الفاعلية التدريسية يختارون استراتيجيات التدريس بناءً على قدرة هذه الاستراتيجيات في زيادة تعلم الطلاب، بينما يختار المعلمون منخفضو الفاعلية استراتيجيات التدريس اعتماداً على قدرة هذه الاستراتيجيات على تخفيض مستوى الإزعاج داخل القاعة الدراسية.

ولا يقتصر تأثير كفاءة المعلم على تحصيل الطلاب الأكاديمي فقط، بل إنه يتعدى إلى التأثير على دافعية الطالب، ومستوى كفاءته الذاتية، وتقديره لذاته،

وتوجيهه الذاتي والمهارات الاجتماعية الأولية .[١١] فلقد توصل مدلي فلدلوفر وإيكلز (Midgley, Feldlaufer, & Eccles) [11] إلى أن الطلاب ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة غالباً ما يوجدون في فصول يدرس فيها أساتذة مرتفعو الفاعلية ، كما أن مستوى كفاءة الطلاب ينخفض إذا قام بتدريسهم أساتذة أصحاب كفاءة تدريسية منخفضة.

وعن أسباب امتلاك بعض المعلمين لكفاءة وثقة عالية والبعض الآخر لكفاءة وثقة متدنية خلص أوشتن وآخرون [٤] إلى أن معيارا مهما ومؤثرا في تربية وإعداد المعلم تكمن في الاهتمام بقضية الفاعلية أو القدرة الذاتية للمعلم. ويدعم هذا التوجه بعض الدراسات التي وجدت أن الجانب النظري الذي تلقاه المعلم في كليته قبل أن يبدأ عملية التدريس الميداني، ومدى فهمه واستيعابه للمادة التي يقوم بتدريسها، وكذلك فترة التدريب الميداني التي قام بها المعلم حينما كان طالبا في السنة النهائية، أو كذلك خبراته السابقة بشكل عام لها تأثيرها على موضوع الفاعلية الذاتية التدريسية ومستواها لدى المعلم [٤]. وعند النظر إلى المزايا والصفات التي يتحلى بها المعلم ذو الثقة العالية بقدراته التدريسية وجد أنه أقل ضغطا نفسيا حال التدريس وأقدر على إشعال الدافعية لدى طلابه للتعلم. كما أنه قادر على التغيير في سلوكيات وإدراك طلابه بغض النظر عن الظروف الخارجية التي يعاني منها الطالب كالأسرة المباشرة أو الممتدة مثلا [١٢].

وعند البحث عن المصادر التي تجعل المعلم يمتلك كفاءة ذاتية تدريسية عالية أو منخفضة نجد أن الدراسات قليلة في هذا الجانب [٢٠] ، لكن النظرية الاجتماعية المعرفية اقترحت بعض الأسباب المحتملة للكفاءة الذاتية للمعلمين. إذ يقترح باندورا [١٤] صاحب النظرية، أربعة مصادر للكفاءة الذاتية وهي الخبرة السابقة الجيدة

والمشجعة، الخبرات السابقة غير المباشرة أو الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي والذي يأخذ صوراً كالثناء والمديح أو التشجيع الذي يتلقاه المعلم من إدارة المدرسة أو زملائه المعلمين أو أولياء أمور الطلاب، وكذلك الإثارة الانفعالية كالقلق الشديد والذي ربما يؤدي إلى معتقدات أو تصورات سلبية عن الفاعلية الذاتية. لكن يؤكد باندورا أن هذه المصادر تؤثر وبشكل واضح على المعلمين المبتدئين في سنواتهم الأولى لكن بعد اكتسابهم للخبرة وبنائهم لمعتقداتهم حول كفاءتهم الذاتية فإنه يصعب وبشكل بالغ تغيير هذه النظرة أو التأثير عليها بسهولة. وقد أكدت هذه النظرة بعض الدراسات المتأخرة في هذا المجال [١].

الدراسات السابقة

الدراسات التي تناولت طبيعة الفاعلية الذاتية للمعلم متنوعة ومتعددة وتناولت أبعاداً مختلفة، لعل من أهمها تأثيراً على مستوى الفاعلية الذاتية التدريسية: خبرة المعلم والمرحلة الدراسية التي يقوم بتدريسها وكذلك تخصص المعلم. فالدراسات التي تناولت العلاقة بين الخبرة والفاعلية الذاتية التدريسية توصلت إلى نتائج متضاربة. فلقد توصلت بعض الدراسات إلى أن الفاعلية الذاتية التدريسية تزيد مع زيادة سنوات الخبرة في مجال التدريس. فكلما زادت سنوات التدريس ارتفع مستوى الفاعلية الذاتية التدريسية. وقد توصلت دراسات [١] ،[٢٢] ، وحددت وبشكل أدق، بعض مصادر الفاعلية الذاتية التدريسية للمعلم وربطت تلك المصادر ببعض المتغيرات المباشرة داخل غرفة الصف، وهذه الدراسات تؤيد ما توصل إليه باندورا من أن التأثير يكون بالغ الأثر في السنوات الأولى من خبرة المعلم. كما تشير بعض الدراسات إلى أن الحالة الاجتماعية/الاقتصادية للطلاب (مستوى معيشة الطلاب) وكذلك أعمارهم وحجم

الصف الدراسي من حيث عدد الطلاب فيه، وكذلك مستوى تحصيل الطلاب كلها مصادر تلعب دورا مهما وبارزا في بناء فاعلية المعلم الذاتية التدريسية [٢٢].

وفيما يتعلق بخبرة المعلم السابقة سواء كانت هذه الخبرة بعدد سنوات الخدمة في مجال التربية والتعليم أو مدى الرضا عن أدائه كمعلم بغض النظر عن عدد سنوات خبرته في سلك التعليم فقد أشارت الدراسات إلى أن هناك علاقة بين الخبرة السابقة وبين الفاعلية الذاتية التدريسية ومستواها لدى المعلم. [٢٧] ،[٢٨] ، [٢٩] ، [٣٠] ،[٣١] ، [٣٢] ، [٣٣]. وهذه العلاقة بين الخبرة والفاعلية الذاتية التدريسية قد تكون علاقة تبادلية بمعنى أنه كلما كان مستوى كفاءة المعلم مرتفعاً، كان المعلم أكثر التزاماً بالتدريس بطريقة احترافية، وأكثر ميلاً للحصول على تدريب إضافي في مجال التدريس، وهذا يؤدي إلى زيادة الخبرة [٣٤].

وفي دراسة أجراها كل من تسكنن موران وهوي [٣٣] على مجموعة من المعلمين تناولت الفروق في معتقدات الفاعلية الذاتية بين أصحاب الخبرة العالية وأصحاب الخبرة المحدودة في مجال التدريس ، أظهرت النتائج أن المعلمين أصحاب الخبرة العالية لديهم فاعلية ذاتية أعلى من أصحاب الخبرة المحدودة في معتقدات الفاعلية الذاتية العامة، وفي الفاعلية المتعلقة باستراتيجيات التدريس، والفاعلية المتعلقة بإدارة الصف. وأكد وولتر و دورتي (Wolters & Daugherty, 2007) [35] في دراستهم على عينة مكونة من ١٠٢٤ معلماً ومعلمة من الروضة وحتى الثانوية العامة في ولاية تكساس الأمريكية أن المعلمين مرتفعي الخبرة(٥ -١٠سنوات) لديهم فاعلية ذاتية أعلى من قليلي الخبرة فيما يتعلق بالفاعلية الذاتية المتعلقة بالتدريس وكذلك المتعلقة بإدارة الصف.

بينما فشلت دراسات أخرى في تأكيد هذه العلاقة الإيجابية بين الخبرة ومستوى الفاعلية الذاتية التدريسية [٣٦] ، [٣٧] ، [٣٠]. وربما يعود عدم قدرة هذه الدراسات

على تأكيد العلاقة الإيجابية بين الخبرة والفاعلية الذاتية التدريسية إلى صغر العينات في تلك الدراسات.

أما ما يتعلق بالعلاقة بين مستوى الفاعلية الذاتية التدريسية والمرحلة الدراسية فتدل نتائج الدراسات إلى وجود نتائج متضاربة وغير حاسمة بهذا الخصوص. فلقد أكدت بعض الدراسات على أن معلمي المرحلتين التمهيدية والابتدائية يحملون كفاءة تدريسية أعلى من معلمي المراحل الأخرى .

بينما أشارت دراسات أخرى [٣٠] ،[٣٩] ،[٤٠] ،[٤١] إلى أن معلمي المرحلة الثانوية لديهم فاعلية تدريسية أعلى من معلمي المراحل الأخرى [٢٢] . فعلى سبيل المثال توصل وولتر و دورتي [٣٥]في دراستهم أن المعلمين والمعلمات الذين يدرسون الصفوف العليا يميلون إلى إظهار مستوى فاعلية ذاتية أقل من زملائهم الذين يدرسون الصفوف الدنيا. وهي نفس النتيجة التي توصل إليها تيملى و اويم [٤٢] في دراستهما على ٢٥٥ معلما ومعلمة في استونيا وأشارت إلى أن معلمي الروضة والمرحلة الابتدائية قد تفوقوا على معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية في الفاعلية الذاتية التدريسية. وتوصل هوي وولفولك [٢٨] إلى أن الفاعلية الذاتية التدريسية ترتفع مع ارتفاع المرحلة التدريسية. وهي النتيجة ذاتها التي توصل إليها [٢٢]من خلال دراستهم على ٣١٥ معلماً من معلمي المرحلة الثانوية وتوصلوا إلى أن معلمي الصفوف العليا حصلوا على فاعلية ذاتية تدريسية أعلى من الصفوف الدنيا.

كما وجدت دراسات أخرى أن نوع المواد التي يقوم المعلم بتدريسيها تؤثر في بناء هذه الفاعلية[٣٣] ، [٢٢]. وقد وجدت بعض الدراسات التي وجهت لهدف تنمية الفاعلية الذاتية لدى معلمي العلوم حديثي التخرج أنه يمكن تنمية الفاعلية الذاتية من

خلال تدريبهم قبل الخدمة أو أثنائها في المجالات التي يحتاجون إلى تدريب فيها. [٤٣] ، [٤٤] ، [٤٥] ، [٤٦].

تعليق على الدراسات السابقة

من العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة للكفاءة الذاتية تجاه التدريس وعلاقتها ببعض المتغيرات كالخبرة والمرحلة الدراسية التي يدرس فيها المعلم وكذلك المقررات التي يقوم بتدريسها يمكن ملاحظة التالي :

- النتائج متعارضة في الدراسات السابقة حول الفاعلية الذاتية التدريسية وعلاقتها ببعض المتغيرات كخبرة المعلم والمرحلة التدريسية التي يقوم بتدريسها وكذلك تخصصه.

- لا توجد دراسات عربية كثيرة اهتمت بقياس العلاقة بين الفاعلية الذاتية تجاه التدريس وبعض المتغيرات مثل الخبرة والمرحلة التدريسية ونوع المادة التي يقوم المعلم بتدريسها.

- تركزت الدراسات السابقة الأجنبية والعربية على دراسة الفاعلية الذاتية التدريسية بشكل عام ولم تركز على العلاقة الإيجابية أو السلبية بينها وبين بعض المتغيرات محل الدراسة الحالية.

- لم يطلع الباحث، حسب علمه، على دراسة طبقت في البيئة السعودية تبحث الفاعلية الذاتية التدريسية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى المعلمين.

- حاجة الأدبيات العربية النفسية والتربوية للدراسات التي تحدد العوامل المؤثرة في كفاءة المعلم ليتم إدراجها في برامج إعداد المعلم.

فروض الدراسة

من خلال مراجعة الباحث للأدبيات المتصلة بالفاعلية الذاتية التدريسية وكذلك الدراسات السابقة تمت صياغة الفروض التالية:

١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة لصالح المعلمين الأكثر خبرة في مجال التدريس.

٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح لصالح المعلمين الأكثر خبرة في مجال التدريس.

٣ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف لصالح المعلمين الأكثر خبرة في مجال التدريس.

٤ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة تعباً لتخصص المعلم.

٥ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح لصالح معلمي اللغة العربية والعلوم الاجتماعية.

٦ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف بصالح معلمي العلوم الطبيعية.

٧ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة لصالح معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة.

٨ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح لصالح معلمي المرحلة الثانوية.

٩ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف لصالح معلمي المرحلة الابتدائية.

الطريقة والإجراءات

أولا: عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على ٢٩٢ معلماً من معلمي مراحل التعليم العام الحكومي في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٣٠/١٤٢٩ جميعهم من الذكور. وقد تم تقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات وفقا للميئيني ٢٥٪ (منخفض)، ٧٥٪ (مرتفع)، وما بين ٢٦ وحتى ٧٤٪ (متوسط). جدول رقم (١) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً لسنوات الخبرة.

الجدول رقم (١). عدد سنوات الخبرة لعينة الدراسة.

الفئة	العدد	النسبة
٠ -٣ سنوات	٣٨	٪١٣
٤ -٦ سنوات	٣٩	٪١٣
٧ -٩ سنوات	٤٣	٪١٥
١٠ -١٣ سنة	٧٣	٪٢٥
١٤ -١٦ سنة	٣٨	٪١٣
١٧ -٢٠ سنة	٢٧	٪٠,٠٩
٢١ -٢٤ سنة	١٥	٪٠,٠٥
٢٥ سنة فأكثر	١٩	٪٠,٠٧

الجدول رقم (٢) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً للمرحلة التدريسية.

الجدول رقم (٢). يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المرحلة التدريسية.

المرحلة التدريسية	العدد	النسبة المئوية
الابتدائي	١٣٥	٤٦٪
المتوسط	٧١	٢٤٪
الثانوي	٧٠	٢٤٪
المتوسط والثانوي	١٦	٠,٠٥٪
المجموع	٢٩٢	

وقد جاءت عينة الدراسة فيما يتعلق بمتغير التخصص والمواد التي يقومون بتدريسها فقد تم توزيعهم على مجموعات تخصصية تشتمل أكثر من مادة تدريسية. جدول رقم (٣) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص.

الجدول رقم (٣). توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص

التخصص	العدد	النسبة
الدين	٩٢	٣١٪
اللغة والاجتماعيات	١٣٣	٤٥٪
العلوم الطبيعية	٦٧	٢٣٪

ثانيا: أداة الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس "أبعاد الفاعلية الذاتية في التدريس" Dimensions of Self-Efficacy Beliefs about Teaching والذي قام ببنائه كل من كوني ودنزاين (Cooney and Denzine) [47]. ، وقد اعتمد واضعا المقياس على أفكار باندورا في الفاعلية الذاتية حول التدريس. اشتمل المقياس الأصلي على ٦٠ عبارة

تقيس سبعة أبعاد حول الفاعلية الذاتية: الفاعلية الذاتية التدريسية حول الشرح، تدريس طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، إدارة وضبط الفصل ، الاختبارات أو التقييم الفصلي، إشراك الوالدين والمجتمع، القدرة على خلق جو إيجابي في المدرسة، المشاركة في دعم القرار. وقد قام المزيرعي [٤٨] بترجمة المقياس الأصلي إلى اللغة العربية بطريقة (إعادة الترجمة) حيث تمت ترجمة المقياس إلى اللغة العربية ومن ثم ترجم من اللغة العربية إلى الإنجليزية للتأكد من مطابقة النسخة المترجمة إلى النسخة الأصلية للمقياس. وبعد عرض النسختين الأصلية والمترجمة من النسخة العربية على مجموعة من المحكمين ممن لغتهم الأصلية الإنجليزية، عدلت بعض عبارات المقياس بناء على توصيات المحكمين، كما حذف بعض عبارات المقياس لعدم ملاءمتها للبيئة السعودية. اشتملت النسخة المترجمة، والتي طبقت في هذه الدراسة، على ٤٧ عبارة. وقد طلب من المشاركين في الدراسة وضع علامة (X) على مقياس متدرج من (٠) غير متأكد، إلى (١٠٠) متأكد من مدى قدرته على القيام بما في محتوى العبارة من عدمه أثناء عملية التدريس.

ثبات المقياس: تشير معاملات ثبات المقياس في صورته الأصلية إلى أن الاختبار يتمتع بثبات مرتفع يتراوح بين ٠,٩٢ و ٠,٩٦. كذلك تم حساب الثبات للدراسة الحالية بطريقة ألفا كرونباخ فكانت نسبة الثبات ٠,٩٧ وبطريقة التجزئة النصفية وكانت نسبة الثبات ٠,٩٣

صدق المقياس: استخدم الباحث الاتساق الداخلي معياراً للصدق، حيث تم التأكد من الصدق بحساب معاملات الارتباط بين درجةكل مفردة والدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة المفردة وكانت معاملات الارتباط جميعها دالة عند مستوى ٠,٠١ وهو ما توضحه الجداول ٤، ٥، ٦.

الجدول رقم (٤). معاملات الارتباط بين مفردات بعد الفاعلية الذاتية العامة والدرجة الكلية للبعد

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
٥	٠,٤٨**	٣١	٠,٥٢**
٦	٠,٤٨**	٣٢	٠,٥٥**
٧	٠,٤٦**	٣٣	٠,٥٤**
٨	٠,٥٣**	٣٤	٠,٢٤**
٩	٠,٥٧**	٣٥	٠,٥٨**
١٣	٠,٤٨**	٣٦	٠,٤٠**
١٤	٠,٥٤**	٣٧	٠,٦٠**
١٦	٠,٦٠**	٣٨	٠,٦٣**
١٨	٠,٤١**	٣٩	٠,٥٦**
٢٠	٠,٦٦**	٤٠	٠,٥٢**
٢١	٠,٥٩**	٤١	٠,٥٥**
٢٢	٠,٥٦**	٤٢	٠,٤٤**
٢٣	٠,٣٦**	٤٣	٠,٣٧**
٢٧	٠,٥٩**	٤٤	٠,٦٩**
٢٨	٠,٦٦**	٤٥	٠,٦٠**
٢٩	٠,٦٦**	٤٦	٠,٥٣**
٣٠	٠,٥٢**	٤٧	٠,٥٦**

**دالة عند مستوى ٠,٠١

الجدول رقم (٥). معاملات الارتباط بين مفردات بعد إدارة الصف والدرجة الكلية للبعد

العبارة	معامل الارتباط
١٥	٠,٦٥**
١٧	٠,٥٩**
١٩	٠,٧٤**
٢٤	٠,٧١**
٢٥	٠,٧١**
٢٦	٠,٦٩**

**دالة عند مستوى ٠,٠١

الجدول رقم (٦). معاملات الارتباط بين مفردات بعد الشرح والدرجة الكلية للبعد.

العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٩**
٢	٠,٦٦**
٣	٠,٦١**
٤	٠,٧٣**
١٠	٠,٤٥**
١١	٠,٦١**
١٢	٠,٦٩**

**دالة عند مستوى ٠,٠١

ثالثا: الأساليب الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية :

١ - المتوسطات، والانحرافات المعيارية

٢ - تحليل التباين الأحادي

٣ - اختبار شيفية لدلالات الفروق

رابعاً: نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول: يوضح الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة والمتعلقة بالشرح وكذلك المتعلقة بإدارة الصف وفقاً لمتغير مستوى الخبرة. كما يوضح الجدول رقم (٨) تحليل التباين الأحادي للفاعلية الذاتية التدريسية العامة والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف وفقاً لمتغير الخبرة.

الجدول رقم (٧). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة والمتعلقة بالشرح وكذلك المتعلقة بإدارة الصف وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	مستوى الخبرة	ن	م	ع
الفاعلية الذاتية التدريسية العامة	منخفضي	٣٨	٢٩٨١,٧٦	٥٥١,٤٩
	متوسطي	١٥٥	٣١٨٨,٦٠	٤٧٢,٤٦
	مرتفعي	٩٩	٣٢٧٧,٢٨	٥٣٨,٨٧
الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح	منخفضي	٣٨	٥١٩,٠٥	١١٦,٢٢
	متوسطي	١٥٥	٦١١,٠٦	١٠٧,٥٢
	مرتفعي	٩٩	٦٢٣,٨٠	١١٩,٠٢
الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف	منخفضي	٣٨	٤٧٦,٦٨	٩٤,٢٨
	متوسطي	١٥٥	٤٩٩,٨٤	٨٢,٤٧
	مرتفعي	٩٩	٥١٤,٠٩	٨٦,٩٤

الجدول رقم (٨). تحليل التباين الأحادي للفاعلية الذاتية التدريسية العامة والمتعلقة بالشرح وكذلك المتعلقة بإدارة الصف وفقاً لمتغير الخبرة.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الفاعلية الذاتية التدريسية العامة	بين المجموعات	٢٤٠١٣٩٨,٦	٢	١٢٠٠٦٩٩,٣	٤,٦٨٤	٠,٠١
	داخل المجموعات		٢٨٩	٢٥٦٣٥١,٨٦		
	المجموع		٢٩١			
الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح	بين المجموعات	٣٠٤١٣,٣٢٢	٢	١٥٢٠٦,٦٦١	١,١٩٨	٠,٣٠
	داخل المجموعات		٢٨٩	١٢٦٩٣,٤٤		
	المجموع		٢٩١			
الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف	بين المجموعات	٣٩٥١٦,٣٩٣	٢	١٩٧٥٨,١٩٧	٢,٦٩٧	٠,٠٦
	داخل المجموعات		٢٨٩	٧٣٢٥,٤٢٣		
	المجموع		٢٩١			

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أفراد عينة الدارسة في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة تبعا لمتغير الخبرة، ولمعرفة اتجاهات هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفية. جدول رقم (٩) يوضح نتائج اختبار شيفية.

الجدول رقم (٩). اختبار شيفيه للكشف عن الفروق في متوسطات الفاعلية الذاتية التدريسية العامة وفقاً لمستوى الخبرة

البعد	م	الخبرة	المتوسط الحسابي	١	٢	٣
الفاعلية الذاتية التدريسية العامة	١	منخفضي	٢٩٨١,٧٦			**
	٢	متوسطي	٣١٨٨,٦٠			
	٣	مرتفعي	٣٢٧٧,٢٨	**		

** (٠,٠١) *(٠,٠٥)

ويتضح من نتائج اختبار شيفيه جدول رقم (٩) أن هناك فروقاً بين أفراد عينة الدراسة أصحاب الخبرة المنخفضة وأصحاب الخبرة المرتفعة في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة لصالح أصحاب الخبرة المرتفعة وهذه الفروق لها دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠١) ، بينما لا توجد فروق بين منخفضي الخبرة ومتوسطي الخبرة وبين متوسطي الخبرة ومرتفعي الخبرة في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة.

كما تشير النتائج في الجدول رقم (٧) والجدول رقم (٨) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح أو المتعلقة بإدارة الصف تبعاً لمستوى الخبرة.

نتائج السؤال الثاني: يوضح الجدول رقم(١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح والمتعلقة بإدارة الصف وفقاً لمتغير تخصص المعلم. بينما يوضح الجدول رقم (١١)تحليل التباين الأحادي للفاعلية الذاتية التدريسية العامة والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح وتلك المتعلقة بإدارة الصف وفقاً لمتغير تخصص المعلم.

الجدول رقم (١٠). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة والفاعلية الذاتية التدريسية لمتعلقة بالشرح وكذلك المتعلقة بإدارة الصف وفقاً لمتغير تخصص المعلم.

المتغير	التخصص	ن	م	ع
الفاعلية الذاتية التدريسية العامة	دين	٩٢	٣٢٣٩,٦٢	٥٢٦,٤٥
	اجتماعية	١٣٣	٣٢,٥,٧١	٤٨٨,٢٩
	علمية	٦٧	٣٠٩٨,٣١	٥٣٦,١٥
الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح	دين	٩٢	٦٢٢,٦٠	١١٦,٣٧
	اجتماعية	١٣٣	٦١٠,٣١	١١١,٧٥
	علمية	٦٧	٦٠٤,١٨	١١٠,٣٢
الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف	دين	٩٢	٥٠٧,٨٨	٨٦,١٨
	اجتماعية	١٣٣	٥,٧٢٢	٨٠,٣٤
	علمية	٦٧	٤٨٢,٠٧	٩٤,٩٧

الجدول رقم (١١). تحليل التباين الأحادي للفاعلية الذاتية التدريسية العامة والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح وكذلك المتعلقة بإدارة الصف وفقاً لمتغير تخصص المعلم.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الفاعلية الذاتية التدريسية العامة	بين المجموعات	٨٢١٦٦١,٠٨٣	٢	٤١٠٨٣٠,٥٤	١,٥٦٩	٠,٢١
	داخل المجموعات	٧٥٦٦٥٤٢٤	٢٨٩	٢٦١٨١٨,٠٧٥		
	المجموع	٧٦٤٨٧٠٨٥	٢٩١			
الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح	بين المجموعات	١٤٦٥٦,٤٠٦	٢	٧٣٢٨,٢٠٣	٠,٥٧٥	٠,٥٦
	داخل المجموعات	٣٦٨٤١٦٢,١	٢٨٩	١٢٧٤٧,٩٦٦		
	المجموع	٣٦٩٨٨١٨,٥	٢٩١			
الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف	بين المجموعات	٣٣٣٦٨,٧٦٥	٢	١٦٦٨٤,٣٨٣	٢,٢٧١	٠,١٠
	داخل المجموعات	٢١٢٣١٩٥	٢٨٩	٧٣٤٦,٦٩٥		
	المجموع	٢١٥٦٥٦٣,٨	٢٩١			

تشير النتائج في الجدولين (١١، ١٠) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة أو المتعلقة بالشرح أو تلك المتعلقة بإدارة الصف تبعاً لتخصص المعلم.

نتائج السؤال الثالث: يوضح الجدول رقم (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية. ويوضح الجدول رقم (١٣)تحليل التباين الأحادي للفاعلية الذاتية التدريسية العامة والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية.

الجدول رقم (١٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح والمتعلقة بإدارة الصف وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية.

المتغير	المرحلة التعليمية	ن	م	ع
الفاعلية الذاتية التدريسية العامة	ابتدائية	١٣٥	٣٢٩٨,٤٦٧	٤٨٨,٤٩
	متوسطة	٧١	٣١٤٤,٢٠	٥٣٦,٩٨
	ثانوية	٧٠	٣٠٧٦,٠٧	٤٩٨,٥٢
	متوسط+ثانوي	١٦	٣٠٠٨,٤٤	٥١٦,٨٧
الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح	ابتدائية	١٣٥	٦٣١,٤١	١٠٦,٨٦
	متوسطة	٧١	٦٠٤,٧٨٩	١٢٢,٨٦
	ثانوية	٧٠	٥٩٠	١٠٨,٦٧
	متوسط+ثانوي	١٦	٥٩٠,٦٣	١١٥,٩١
الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف	ابتدائية	١٣٥	٥٢٠,٧٠	٧٦,٦٢
	متوسطة	٧١	٤٨٨,٦٦	٩٢,٧٧
	ثانوية	٧٠	٤٨٤,٧١	٩١,٢٨
	متوسط+ثانوي	١٦	٤٧٢,٨١	٨٠,٩١

الجدول رقم (١٣). تحليل التباين الأحادي للفاعلية الذاتية التدريسية العامة والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح والمتعلقة بإدارة الصف وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الفاعلية الذاتية التدريسية العامة	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٣١٧٢٣٥٣,٣ ٧٣٣١٤٧٣١ ٧٦٤٨٧٠٨٥	٣ ٢٨٨ ٢٩١	١٠٥٧٤٥١,١١ ٢٥٤٥٦٥,٠٤	٤,١٥١	٠,٠٠٧
الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٩٥٥٩٢,١٨ ٣٦٠٣٢٢٦,٤ ٣٦٩٨٨١٨,٥	٣ ٢٨٨ ٢٩١	٣١٨٦٤,٠٦ ١٢٥١١,٢٠٣	٢,٥٤٧	٠,٠٥٦
الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٩٤٣٣٢,٥٩٥ ٢٠٦٢٢٣١,٢ ٢١٥٦٥٦٣,٨	٣ ٢٨٨ ٢٩١	٣١٤٤٤,١٩٨ ٧١٦٠,٥٢٥	٤,٣٩١	٠,٠٠٥

تشير النتائج في الجدولين رقم (١٣، ١٢) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح تبعاً للمرحلة التعليمية. بينما تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أفراد عينة الدارسة في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف ولمعرفة اتجاهات هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفية. وجدول رقم (١٤) يوضح نتائج اختبار شيفية.

الجدول رقم (١٤). اختبار شيفيه للكشف عن الفروق في متوسطات الفاعلية الذاتية التدريسية العامة وفقاً للمرحلة التعليمية

البعد	م	المرحلة التعليمية	المتوسط الحسابي	١	٢	٣	٤
الفاعلية الذاتية التدريسية العامة	١	ابتدائية	٣٢٩٨,٤٦٧			*	
	٢	متوسطة	٣١٤٤,٢٠				
	٣	ثانوية	٣٠٧٦,٠٧	*			
	٤	متوسط+ثانوي	٣٠٠٨,٤٤				
الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف	١	ابتدائية	٥٢٠,٧٠			*	
	٢	متوسطة	٤٨٨,٦٦				
	٣	ثانوية	٤٨٤,٧١	*			
	٤	متوسط+ثانوي	٤٧٢,٨١				

** (٠,٠١) *(٠,٠٥)

ويتضح من نتائج اختبار شيفيه في الجدول رقم (١٤) أن هناك فروقاً بين معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلة الثانوية في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة لصالح معلمي المرحلة الابتدائية وهذه الفروق لها دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، بينما لا توجد فروق بين معلمي المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة وبين معلمي المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة. كما أوضحت النتائج أن هناك فروقا بين معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلة الثانوية في الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف لصالح معلمي المرحلة الابتدائية وهذه الفروق لها دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، بينما لا توجد فروق بين معلمي المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة وبين معلمي المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية في الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة إدارة الصف.

مناقشة وتفسير النتائج

مناقشة وتفسير نتائج السؤال الأول

تناول السؤال الأول من أسئلة الدراسة متغير الخبرة كأحد العوامل المؤثرة في مستوى الفاعلية الذاتية التدريسية العامة وكذلك الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح وتلك المتعلقة بإدارة الصف وجاءت نتيجة هذه الدراسة متوافقة مع دراسات أخرى، [٣٥] ، [٢٩]. بينت هذه الدراسة أن المعلمين من أفراد عينة الدراسة الذين لديهم خبرة أكثر في التدريس تفوقوا على زملائهم من أفراد العينة الذين يمتلكون خبرة أقل في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة. كما أن هذه النتيجة جاءت متناسقة مع ما توصلت إليه الدراسات الأخرى [٩] ،[١٢] . وجميع هذه الدراسات تؤكد على أن الخبرة تؤثر تأثيرا كبيرا في قدرة المعلم على التأثير في طلابه واتباع أيسر الطرق لفهمهم والتي بدورها تزيد من مستوى الفاعلية الذاتية التدريسية له خاصة في ظل الخبرات الكثيرة الناجحة. أما فيما يتعلق بالفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح أو الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف فلم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة وربما يفسر هذا بأن أفراد العينة متساوون في قدرتهم على الشرح وضبط الصف ولذلك لم تكن بينهم فروق في الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بهذين المتغيرين لكن تميز ذوو الخبرة المرتفعة، كما في النتيجة السابقة، مستوى أفضل في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة ويدعم هذا التفسير ما ذهب إليه باندورا [١٤] أن المعلمين المبتدئين في سنواتهم الأولى قد يواجهون عوامل مشجعة كبيئة المدرسة الإدارية أو تعامل أولياء الأمور أو مثبطة من فاعليتهم الذاتية لكن بعد اكتسابهم للخبرة وبنائهم لمعتقداتهم حول كفاءتهم الذاتية فإنه يصعب وبشكل بالغ تغيير هذه النظرة أو التأثير عليها بسهولة.

مناقشة وتفسير نتائج السؤال الثاني

ركز السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على الفروق في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة والفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح وكذلك المتعلقة بإدارة الصف تبعا لمتغير المرحلة التعليمية. بينت الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أفراد العينة. وعند استخدام اختبار شيفيه تبين أن معلمي المرحلة الابتدائية من أفراد عينة الدراسة تفوقوا على أقرانهم من معلمي المرحلة الثانوية في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة. كما توصلت هذه الدراسة أيضا إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية تفوقوا على أقرانهم معلمي المرحلة الثانوية في الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف. وتتواكب هذه النتائج مع الدراسات الأخرى في هذا المجال، وولترز ودوقرتي [٣٥] والتي تبين أن المرحلة الابتدائية تعطي المعلم مستوى أعلى في الفاعلية الذاتية التدريسية نظرا لهدوء طلاب هذه المرحلة وسهولة التعامل معهم مقارنة بطلاب المرحلة الثانوية والتي غالبا ما يعاني المعلم من صعوبة فهم أو انضباط طلاب هذه المرحلة العمرية داخل الصف الدراسي، كما تتوافق مع دراسة تيماليو وأويم [٤٢] وأيضا دراسة إيفانز وتريبل [٣٩].

مناقشة وتفسير نتائج السؤال الثالث

ناقش السؤال الثالث من أسئلة هذه الدراسة متغير تخصص المعلم وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة أو الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف أو الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح. لم تجد هذه الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في الفاعلية الذاتية التدريسية العامة أو الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بإدارة الصف أو الفاعلية الذاتية التدريسية المتعلقة بالشرح وربما يعزى السبب في ذلك إلى أن تخصص

المعلم أو المادة التي يقوم بتدريسها لا ترتبط ارتباطا كبيرا بمستوى الفاعلية الذاتية التدريسية، إذ المعلم الذي يتحلى بمستوى أعلى من الفاعلية الذاتية التدريسية يتعامل مع جميع المقررات التي يدرسها بنفس المستوى من الفاعلية الذاتية التدريسية.

التوصيات

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن إجمال التوصيات التالية:

تفوق المعلمون الأكثر خبرة في مستوى الفاعلية الذاتية التدريسية مقارنة بزملائهم الأقل خبرة تنبئ عن أهمية الخبرات والدورات التدريبية التي يتلقاها المعلم، وهو على رأس عمله؛ لذلك توصي هذه الدراسة بأهمية إلحاق المعلم الجديد بدورات تدريبية تتعلق بتطوير مهاراته التدريسية، وفن التواصل مع الآخرين سواء إدارة المدرسة أو أولياء أمور الطلاب، إضافةإلى المهارات الإدارية المتعلقة بالبيئة المدرسية حرصا على إكساب المعلم الجديد مستوى أعلى في الفاعلية الذاتية التدريسية في أقصر وقت ممكن [٢٠]، [١٨]. كما أن استفادة المعلم الجديد من المعلمين ذوي الخبرة العالية في توجيههم وإرشادهم له وهو في بداية حياته التدريسية سيسهم بشكل فاعل ومهم في رفع مستوى الفاعلية الذاتية لديه.

١ - أظهرت الدراسة الحالية تفوق معلمي المرحلة الابتدائية في مستوى الفاعلية الذاتية التدريسية على أقرانهم في المراحل التعليمية الأخرى، وربما يعزى هذا التفوق إلى طبيعة طلاب المرحلة الابتدائية وسهولة التعامل معهم وإمكانية ضبط سلوكهم في غرفة الصف أو المدرسة عموما؛ لذلك توصي هذه الدراسة بضرورة الاهتمام بمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية ومنحهم مزيدا من الفرص التدريبية في

مهارات ضبط الصف ومهارات التعامل مع الطلاب في تلك المراحل الدراسية والتي غالبا ما تتوافق مع مرحلة المراهقة والتغيرات النمائية التي يمر بها الطالب في هذه الفترة العمرية.

٢ - لم تجد الدراسة الحالية أي فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة يمكن عزوها إلى تخصص المعلم أو المواد التي يقوم بتدريسها. ويمكن أن يستفاد من هذه النتيجة بأن على متخذي القرارات في مراكز تدريب المعلمين وتطويرهم إيجاد دورات تدريبية للنمو المهني للمعلمين بغض النظر عن تخصصاتهم خاصة تلك المتعلقة في تحسين مستوى الفاعلية الذاتية التدريسية لديهم.

٣ - اقتصرت عينة الدراسة على المعلمين الذكور في مدارس التعليم العام في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية، لذلك توصي هذه الدراسة الحالية بأن يضاف متغير الجنس لقياس الفروق بين الجنسين في الفاعلية الذاتية التدريسية في الدراسات المستقبلية في هذا المجال.

تكونت عينة الدراسة من معلمي مراحل التعليم العام الحكومي في منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية، والتي تخضع لنظام حكومي واحد في كل الجوانب الإدارية والمالية والتعليمية بما فيها الموارد البشرية من توظيف وتدريب وتحفيز، والتي ربما لا تعطيها المرونة الكافية في إمكانية التغيير في البيئة التعليمية كما هي الحال في المدارس الخاصة؛ لذلك توصي الدراسة الحالية إجراء دراسات أخرى تمثل فيها عينة من معلمي ومعلمات المدارس الخاصة لقياس الفروق في مستوى الفاعلية الذاتية التدريسية بين معلمي ومعلمات التعليم العام الحكومي ومعلمي ومعلمات التعليم العام الخاص.

المراجع

[١] *Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. Review of Educational Research, 68, 202-248.*

[٢] *Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 37, 122-147.*

[٣] *Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy intrinsic interest through proximal self-motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 41, 586-598.*

[٤] *Ashton, P. T., Buhr, D., & Crocher, L. (1984). Teachers' sense of efficacy: A self- or norm-referenced construct? Florida Journal of Educational Research, 26 (1), 29-41.*

[٥] *Smylie, M. (1990). Teacher efficacy at work. In P. Reyes (Ed), Teacher and their workplace (pp. 48-66). Newbury Park, Cal.: Sage pub.*

[٦] الشافعي، إبراهيم (٢٠٠٥). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغوط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، م ١٩، ع ٧٥، الكويت.

[٧] فاطمة عبدالوهاب (٢٠٠٧). فعالية برنامج مقترح في تنمية الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي المنمي للتفكير لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بسلطنة عمان، مجلة التربية العملية، م ١٠، ع ٣، المجلة المصرية للتربية العملية، يوليو، ٢١٥-٢٦٣.

[٨] *Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. Teaching and Teacher Education, 4, 171-187.*

[٩] *Moore, W., & Esselman, M. (1992). Teacher efficacy, power. School climate, and achievement: A desegregating district's experience. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.*

[١٠] *Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. Canadian Journal of Education, 17, 51-65.*

[١١] *Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. Journal of Educational Psychology, 81, 247-258.*

[١٢] *Woolfolk, A. E., Rosoff, B., and Hoy, W.K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. Teaching and Teacher Education. 6: 137-148.*

[١٣] *Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, 28 (2), 117-148.*

[١٤] *Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company.*

[١٥] *Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. Journal of Educational Psychology, 76, 569-582.*

[١٦] *Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. New York: Longman.*

[١٧] *Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80, 1–2*

[١٨] *Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. Psychological Review, 84, 191–215.*

[١٩] *Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonell, L., Pascal, A., Paully, &Zallman. (1976). Analysis of the school preferred reading program inselected Los Angeles minority schools (Report No. R-2007-LAUSD).Santa Monica, CA: Rand Corporation. (ERIC Document Reproduction No. 130 243*

[٢٠] *McLaughlin, M. W., & Marsh, D. D. (1978). Staff development and school change. Teachers College Record, 80(1), 69–94.*

[٢١] *Brophy, D. R. (1998). Understanding, measuring, and enhancing individuals creative problem-solving efforts. Creativity Research Journal, 11, 123-150.*

[٢٢] *Caprara, G. V., Barbranelli, C., Steca, P., & Malone, P. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. Journal of School Psychology, 44, (6) 473-490.*

[٢٣] *Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. Educational Researcher, 33, 3-13.*

[٢٤] *Labon, E. (1995, November). Teacher burnout and teacher efficacy: Trends over time. Paper presented at the annual conference of the Australian Association for Research in Education, Hobart, TAS.*

[٢٥] *Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. Teaching and Teaching Education, 23, 944-956*

[٢٦] *Raudenbush, S., Rowen, B., & Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. Sociology of Education, 65, 150-167.*

[٢٧] *Brookhart, S. & Loadman, W. Relations between self-confidence and educational beliefs before and after teacher education. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, 1993.*

[٢٨] *Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), Advances in research on teaching, 7 (pp. 49-76). Greenwich, CT: JAI Press.*

[٢٩] *Gordon, C., Lim, L., McKinnon, D.H. , & Nkala, F. (1998). Learning to Learn - Teaching to Learn. Asia Pacific Journal of Teacher Education and Development, 1, 1, 53-64.*

[٣٠] *Czeriniak C., & Schriver-Walden, M., A study of science teaching efficacy using qualitative and quantitative research methods. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Lake Geneva, Wis., 1991.*

[٣١] صالح محمد صالح (٢٠٠٥). الكفاءة الذاتية كما يدركها معلموا العلوم قبل وأثناء الخدمة "دراسة تقويمية". المؤتمر العلمي التاسع – معوقات التربية في الوطن العربي- التشخيص والحلول، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للتربية العلمية، الاسماعلية، في الفترة من ٣١ يوليو – ٣ أغسطس، ٣٥١-٤٠٦.

[٣٢] *Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teacher's sense of efficacy and organizational health of schools. The Elementary School Journal, 93, 356-372.*

[٣٣] *Allinder, Rose M. (1995). "An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student achievement". Remedial & Special Education 16, 4, 247-254.*

[٣٤] *Greenwood, Gordon E., Olejnik, Stephen F. & Parkay, Forrest W. (1990). Relationship between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. Journal of Research and Development in Education 23, 2, 102-106.*

[٣٥] *Evans, E. D., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems self-efficacy and commitment to teaching among preservice teachers. Journal of Educational Research, 80, 8-85.*

[٣٦] *Anderson, R. N., Green, M. L., & Loewen, P. S. (1988). Relationship among teacher's and student's thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. The Alberta Journal of Educational Research, 34, 148-165*

[٣٧] *Tchannan-Moran, Megan, & Anita Woolfolk Hoy (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April 2, 2002. New Orleans, LA.*

[٣٨] *Coladarci, T.(1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to the teaching. Journal of Experimental Education, 60, 323-337*

[٣٩] *Wolters, C. A., Daugherty, S., & Fan, W. (April, 2007). Teacher-reported goal structure: Assessing factor structure and invariance. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.*

[٤٠] *Brousseau, B.A., Book, & Byers, J.(1988). Teacher Beliefs and the Cultures of Teaching. Journal of Teacher Education, 39(6), 33-39.*

[٤١] *Ghaith, G., & Yaghi, M. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy and attitudes toward the implementation of instructional innovation. Teaching and Teacher Education, 13, 451–458.*

[٤٢] *Evans,E.D., & Tribble,M.(1986). Perceived teaching problem ,self-efficacy, and commitment to teaching among preservice teachers. Journal of Educational Research,80,81-85*

[٤٣] *Guskey, T. R. (1987). Context Variables That Affect Measures of Teacher Efficacy. Journal of Educational Research., 81(1), 41-47.*

[٤٤] *Ross, J. (1992) Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement, Canadian Journal of Education, 17(1), 51-65.*

[٤٥] *Maimalu, M., & Oim, O. (2005) Estonian teachers' beliefs on teacher efficacy and influencing factors. TRAMES, 9, 2, 177-191.*

[٤٦] *Cannon, J.R. & Scharmann, L.C. (1998). Influence of a cooperative early field experience on preservice elementary teacher's science self-efficacy. Science Education, 80 (4).*

[٤٧] *Gassert, L. R., (1998). A qualitative study of factors influencing science teaching self-efficacy of elementary level teachers. Science Education. 80 (3).*

[٤٨] *Palmer, D. (2006). Durability of change in self-efficacy of preserves teachers. International Journal of Science Education, 28, (6), 655-671.*

[٤٩] نجاة حسن احمد شاهين (٢٠٧) الكفاءة الذاتية في الكيمياء لطلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحوها وعلاقتها بخبرات التعلم. مجلة التربية العلمية، المجلد العاشر، العدد الرابع، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ديسمبر، ١١٥-١٤٢.

[٥٠] *Cooney, J. B., & Denzine, G. M. (2002). Survey of self-efficacy beliefs about teaching (Unpublished instrument).*

[٥١] *Al-Moziraee, A. Exploratory Factor Analysis of Teaching Efficacy: A Preliminary Investigation. (Unpublished paper).*

Dimensions of Teaching Self-Efficacy in regard to teaching experience, school level of teaching, and teacher's specialty

Dr. Abdullah S. Alsalhi
Assistant Professor in Educational Psychology
College of Education, Qassim University
Saudi Arabia

Abstract. The teacher efficacy concept encompasses a collection of beliefs, attitudes and emotions that basically guide the work of individuals and account for individual differences in teaching effectiveness. Generally, teacher efficacy is the belief of a teacher that he or she can influence students' achievements. The aim of this study is to examine the level of teaching self-efficacy in regard to teachers' experiences, school level of teaching, and teachers' specialty. Male teachers (N= 292) from Qassim Region in Saudi Arabia completed a translated version of "Dimensions of Self-Efficacy Beliefs about Teaching" by Cooney and Denzine (2002). Results of this study revealed that experienced teachers had a higher level of teaching self-efficacy than their less experienced peers. Also, elementary school teachers showed a higher level of teaching self-efficacy than teachers from middle or high schools. No results were found in relation to teachers' majors. Findings are discussed with regard to their implications for both theory and teachers training. Limitations of this study and recommendations for future research were discussed as well.

Guidelines for Authors

a) Types of materials accepted by the Journal for publication:

1. Research and study: Works submitted to the Journal should make original contributions to any of the various fields of the Journal.
2. Articles: Papers dealing with criticism and analysis for previously published articles, books and scientific theses.
3. Distinguished scientific inventions and patents.
4. Correspondences: These can present creative ideas, scientific opinions, or research suggestions.

b) Publication Terms:

1. The work must be characterized by originality, innovation, scientific methodology, and correct attitudes.
2. It should be written in sound language free of any spelling and grammatical mistakes. The researcher is responsible for the errors contained in his/her research.
3. All types of manuscripts submitted to the Journal are subject to a blind peer review process.
4. All decisions taken by the Editorial Board are final. They have the right not to present any justification(s) for their decisions.
5. Manuscripts accepted for publication should not exceed 60 pages of A size.

c) Paper Selection and Publication Process:

1. A request to publish the manuscript. A written consent that the manuscript submitted has not previously been published and is not being considered for publication elsewhere, either in the submitted form or in a modified version.
2. Three hard copies in addition to a soft copy should be submitted.
3. An English and Arabic abstracts not exceeding 200 words should be included.
4. Title of the manuscript, or any brief biodata such as his/her name, affiliate, main interests, a contact address and an email address should be written in a separate page.
5. Margins of each page should be written at the bottom of the page.
6. One of the following methods should be used when referring to references:
    a. using (MLA) style.
    b. using (APA) style.
    c. using (Foot Note) style.
7. Manuscript will not be returned to the author(s) whether accepted for publication or not.
8. Author(s) will be given two copies of the Journal and 20 reprints of the published manuscript.
9. Author(s) will be requested to make adjustments set forth in the reports of the referees. If they are willing not to do so they should justify their decisions.
10. All published materials reflect solely their authors' opinions.
11. Publication in the Journal is free and there is no bonuses for the authors.
12. It is not allowed to republish the manuscript or part of it in any type of publication material except a written permission from the Chief Editor.

Subscription and Exchange

Scientific Journal of Qassim University (Journal of Arabic and Human Sciences)

E-mail: jahsqu@gmail.com

In The Name of ALLAH,
Most Gracious, Most Merciful

Qassim University
جامعة القصيم
Qassim University Scientific Publications
(Refereed Journal)

Volume (7) – NO.(1)

Journal of

ARABIC AND HUMAN SCIENCES

November 2013 - Muharram 1435H

Scientific Publications & translation

Editorial Board

Chief Editor

Prof. Abdulaziz R. Alsinaidi

Member Editors

Prof. Ahmad H. I. Ahmad
Prof. Hamdeno A. El-Awady
Dr. Mohammad A. Alseweed
Dr. Ibrahim A. Almutawa

Journal Secretary

Abdul Hamid Al-Othaim

Editorial Advisory Board

Prof. Ibrahim Mubarak Al-Jewaire	(Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University) (Social Sciences)
Prof. Saad Hamdan Al-Ghamdi	(Um AlQura University) (Syntax and Morphology)
Prof. Abdullah Hamd Al-Humeedan	(King Saud University) (Applied Linguistics)
Prof. Abdullah Yousuf Al-Shabal	(Ex-President Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University) (History)
Prof. Abdullah Yousuf Al-Ghuneem	(Kuwait University) (Geography)
Prof. Fakhar Al-Din Qabawa	(Halab University) (Linguistics)

Deposif: 1429/2027

Journal of Arabic and Human Sciences
Qassim University, Vol. 7, No. 1, PP 1-486 for Ar, PP 1-62 for En. (Muharram 1435H/ November 2013)

Contents

Page

English Section

The Impact of an Intensive Preparatory Academic Module on Novice University Students
Dr. Mohammad A. Alseweed, Dr. Ayman Sabry Daif-Allah, and Dr. Mustafa M. Thabit 1

The Effect of Using Drama on Improving Preparatory Year Students' Oral Proficiency at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University
Ali Mansour Alrajhi, Omar Na'eem M. Bani Abdelrahman, Faisal Abdalla Al Homoud 25

The Influence of Weather on Urban Air Quality in United Kingdom
Turki Habeebullaha,b and Steve Dorlingb 51

Arabic Section

Al-Nahhas' Critique of AbiHatimAl-Sijistani's Interpretation of the Quran (English Abstract)
Dr.ali ibraheem m. al-saud 82

Rhetoris in consequence poetic evidence when grammarians (English Abstract)
Dr. Mohamed Bin Abdul Rahman Alkraif 138

Ibn Qutaiba And His Critics (English Abstract)
Dr. Mokhtar Sidi Moammed Mahmood Al Ghoth.....234

The analysis of the around language errors: Describing a woman as a man (Sudan as specimen) (English Abstract)
Dr. Ibrahim A. Ishaq 263

Violence in the life of some Women leaders in Islamic History (170-655) (English Abstract)
Dr. Athari Ibrahim Abdul Aziz Al-Shuaibi 303

Arab calligraphy communicative function A study to Islamic arts (English Abstract)
Ahmed Mohammad Safi - Alddin 348

Waves of migration in the light of Arab Spring (English Abstract)
Dr. Ahmad Mohammad Albassam 382

The role of industrial companies in the protection of the environment in the light of the concept of corporate social responsibility Field study applied to some parts of the Kingdom of Saudi Arabia (English Abstract)
Dr. Badr al-Din Kamal Abdo, Dr. Mahmoud Mohamed Ahmed Sadek, Dr. Ahmad Hosni Ibrahim, Dr. Yusuf Bin Ahmed Rumaih, and Dr. Hamdi Ali Ahmed 448

Dimensions of Teaching Self-Efficacy in regard to teaching experience, school level of teaching, and teacher's specialty (English Abstract)
Dr. Abdullah S. Alsalhi 486

Journal of Arabic and Human Sciences
Qassim University, Vol. 7, No. 1, PP 1-28. (Muharram 1435H/ November 2013)

The Impact of an Intensive Preparatory Academic Module on Novice University Students

Dr. Mohammad A. Alseweed[1] and Dr. Ayman Sabry Daif-Allah[2] and Dr. Mustafa M. Thabit[3]
1 Qassim University, Saudi Arabia, malseweed@hotmail.com
2 Qassim University, Saudi Arabia & Suez Canal University, Egypt, sabryayman@hotmail.com
3 Qassim University, Saudi Arabia & Minia University, Egyp, mostapha.thabit6@gmail.com

Abstract. This paper deals with the results of a research project carried out with novice male English language major students studying the Intensive English Language Program at Qassim University. A total of 105 students and 9 non-native English speaking teachers volunteered to participate in this study which seeks to examine the effectiveness of a proposed Intensive Preparatory Academic Module in preparing novice English major BCC students for the transfer from high school education environment to learning environment in a university setting. It also aims to identify factors and practices associated with the module effectiveness so that achievements can be replicated and pitfalls would be avoided. Quantitative and qualitative data were collected through employing evaluation forms, interviews and classroom observations. Results reveal the effectiveness of the proposed module in achieving regularity of the educational process from the first day of study and bridging between the levels of English language Saudi students have at secondary schools and what Buraydah Community College offers to students joining the English language program. The study recommends replication of similar modules on a wider scale, so as to provide opportunities for novice university students to develop their EFL learning at the beginning of each academic semester.

Introduction

Peacock (2009) defines language program evaluation as "the systematic attempt to gather information in order to make judgments or decisions for justifying and/or improving a program that targets the development and use of learners' language abilities " (p. 2). Tucker & Cziko (1978) describe evaluation as knowledge formation for formative and summative purposes. They suggest that instead of making judgmental decisions about the programs, evaluators should "evaluate the relative strengths and weaknesses of a variety of program alternatives and to specify the conditions under which each might be more or less successful" (p. 433). Kiely & Rea-Dickins (2009) argue that program evaluation is about the relationships between different program components, the procedures and epistemologies developed by the people involved in programs, and the processes and outcomes which are used to show the value of a program accountability and development. They addressed five challenges for program evaluation: (a) the clarification of the purpose of evaluation, (b) the articulation and understanding of stakeholders' values and factors that mediate them, (c) the identification of evaluation criteria, (d) collection of valid data, and (e) assurance of evaluation use for program development, management, and research advancement (p. 5).

Program evaluation has been emphasized by McEwan (2010) who states that colleges and universities are increasingly under scrutiny to provide evidence of the effectiveness of their foreign language programs through assessable goals and outcomes. She adds that it is becoming ever more important for post-secondary educators to familiarize themselves with the national standards and the ways they can be used for curricular innovation and reform. In this context, Norris (2009), Harris (2009), Hill & Tschudi (2008), and Sullivan (2006) stress the importance of program evaluation in collegiate foreign language programs to obtain useful and timely feedback of an experimental foreign-language class, to determine attainment of objectives, to evaluate program's strengths and weaknesses, to determine areas of curriculum in need of revision, and to influence the quality, effectiveness, and comprehensiveness of a given language program. They emphasize the need to focus on the use of evaluation for improving language programs and teaching practices. They argue that the increased demand for evaluation resulting from greater emphasis on accountability provides an opportunity for evaluators to increase awareness of evaluation for developmental purposes.

Horwitz, (1985) found that formative evaluation can help to monitor both teacher and students' classroom behavior, inform instructional modifications, adjust pedagogical tasks, and raise unanticipated issues in time to try to solve them. Kiely (2009) advocates for evaluations that focus more on understanding the contextual features of programs. Three contextual features that she views as particularly important are: innovation, teachers at work, and the quality of the student learning experience. Kiely concludes that to maximize learning, program evaluation needs to become "a socially-situated cycle of enquiry, dialogue, and action" (p. 99).

2. Context of the problem

Today, most methodologies assume that an English as a foreign language program should provide optimal learning opportunities for all students through recognition and provision for each individual's unique patterns of growth and development, (Windham ,2008; Barr et al 2005; Brindley, 2001; and Beretta, 1986a) . Buraydah Community College (BCC) has this aim in mind so as to extend the students capacity of learning the English language through varied approaches. One such approach that is aimed at increasing the students' academic development is the introduction of an Intensive Preparatory Academic English Language Learning Module for its novice students prior to the commencement of study of the regular English Program. This module is designed as an intensive instructional two-week period to develop the necessary English language skills that novice high school graduates will need when majoring in studying English at college. The main purpose for the proposed module is to provide a smooth transition from the Arabic language teaching/learning setting in the secondary schools to an English medium college one. It also aims to develop the necessary English language skills needed to start their specialized study of the English language.

3. Research Problem

It has been observed that during the previous semesters in BCC in Qassim University no serious instruction in the first two weeks of each semester has taken place. This issue has become a worrying phenomenon and it is with no doubt affects the students' academic and social preparation for the new semester. This delay is thought to be due to administrative reasons mainly such as late registration and late student enrollment. Therefore, novice students lose two valuable weeks at the beginning of each term, and the university also loses the human and the financial resources available during this period. A similar study by Alseweed and Daif-Allah (2012) was carried out to investigate the effectiveness of an Intensive Preparatory English Language Module (IPELM) in preparing Preparatory Year Program (PYP) students for the transfer from Arabic medium instruction in high school to English medium learning environment in a university setting. The participants in that study were categorized as excellent high school achievers who are targeted to medical and engineering colleges. The findings indicated that IPELM is effective in addressing novice learners' academic orientation needs. It prepared students to enter the PYP program and be on par with entry-level expectations; it helped students to adapt to university learning environment and to find out what intensive English courses will be like. Based on these findings, the study recommended other institutions in Qassim University to model themselves after. The present researchers decided to test the effect of such intensive English language modules in a different university setting and with different students. Worth noting , most of the students who are admitted to community colleges kingdom-wise are low-high school achievers who are not eligible to join other university colleges due to their low grades in high schools.

Accordingly, the researchers are proposing an Intensive Preparatory Academic Module (IPAM) for BCC students with a solution in mind to achieve regularity of the educational process from the first day of the semester , to reduce loss of university resources, and prepare students for their academic study.

4. Research Questions

This paper seeks to find answers to the following questions:

1- To what extent would the proposed IPAM achieve regularity of the educational process from the first day of the semester at BCC?

2- What are BCC English language major students' reactions to the IPAM?

3- What are the benefits and challenges of the IPAM to students?

4- What is the difference between the students' level of English before and after the proposed module is implemented?

5- How effective is the suggested module in developing students' achievement in each subsection of the IPAM component?

5. Research Hypotheses

Based on literature and the above mentioned research questions, the following hypotheses will be tested:

1- The IPAM will be effective in achieving regularity of the educational process from the first day of study .

2- English language program students will show a significant positive reaction toward the IPAM.

3- There will be significant statistical differences in students' pre-post evaluation test results in favor of their post testing.

6. Research Objectives

This paper seeks to examine the effectiveness of the proposed IPAM in preparing novice English major BCC students for the transfer from high school education environment to learning environment in a university setting. Specifically it endeavors to achieve the following objectives:

a- Administratively, it tries to sustain a record of attendance, understand how well the IPAM is functioning, and identify areas for improvement.

b- Linguistically, it aims to develop students' EFL linguistic competence.

c- Psychologically, it attempts to assess students' satisfaction with the program.

7. Method

7.1 The Participants

A- The EFL learner-participants (N = 85) were novice male BCC English language major students with an average age of 19 years. These students have Arabic as their first language as well as the language of instruction during their pre-university schooling. They were all enrolled in the five-semester English language transfer

program presented at BCC and they are, accordingly, expected to spend four more semesters in another college that grants a BA in English and translation.

B- The EFL teacher-participants (N = 9) were non-native English speaking teachers teaching in the English Program at BCC.

7.2 The Intensive English Language Module

7.2.1 Aims of the Module

The module was introduced to help remedy some deficits in high school EFL teaching and develop some English language skills needed for success in the English language transfer program. It also aimed at familiarizing novice English major BCC students with the written and spoken English that they would meet and need throughout their studies of the English language with emphasis on developing basic writing, grammar, reading, listening/speaking, and word-study skills.

7.2.2 Module Material

The module material comprised some parts of five books as follows:

1- *Keep Writing One* (By Richard Harrison)

2- *English Grammar in Use* (By Raymond Murphy)

3- *Interaction Access, Listening & Speaking* (By Emily Thrush, Robert Baldwin Laurie)

4- *Interaction Access, Reading* (by Pamela Hartmann, James Mentel,and Ahmed Motala)

5- *Study Skills* (by Richard C. Yorkey)

The English Language Program in Buraydah Community College is a transfer program and under the supervision of Department of English which is responsible for the curriculum. Therefore, the researchers used the same material prescribed by the English Department of the college of Arabic and Social Studies. The researchers were also committed to follow the part of the syllabus for the first two weeks of the term.

7.2.3 Duration of the Module

The module was carried out for two weeks at the beginning of the first term of 2012 for two weeks. Students studied English for 25 hours per week. The module included 10 hours of writing, 10 hours of grammar, 10 hours of listening & speaking, 10 hours of reading and 10 hours of study skills in an addition to 4 hours for pre-post testing for a total of 54 hours.

7.2.4 Attendance

The total class attendance for all students (54 hours) was included in their total hourly class attendance for their regular English courses to ensure seriousness of program implementation from the part of students and instructors.

7.2.5 Implementation of the Module

The implementation of the module went through three stages as follows:

A- Before implementation

This stage started during the summer term. It included developing the program brochure, contacting the BCC book store to obtain the required books to students, preparing students' and teachers' timetables, and finally preparing course syllabi for the module material.

A welcome letter was written in a nice language and motivating words, and handed to novice English language program students along with their admission letter. In this letter the researchers announced the start of an IPELM at BCC location, indicating its aims and expected benefits to new students.

B- During implementation

On the first school day, new students took a multiple choice pre-evaluation exam. This exam served four purposes. First, it introduced the examination environment that students meet at BCC. Second, it provided data on the actual level of entering students for research and evaluation. Third, by post-test administration, the pre-post test results were compared to test the module effectiveness. Finally, it provided the chance to all students to learn about the IPAM and to get the material needed to start the program before they come on the second day.

On the same day students were divided into two groups of 40-45 students in each class to ensure effective and serious start for the IPAM on the second day. This was done by making use of students' lists for the evaluation test and in collaboration with Students' Affairs personnel who in routine used to lag behind in forming students' groups due to computer system problems. So, soon after the students had registered their names for the evaluation test, teachers handwrote names of all the registered students, formed the two groups and posted the lists on their respective classrooms doors. It was remarkable that the BCC students start studying on time. This procedure put an end to the unjustified delay of teaching to the third week waiting for formal lists issued by the Deanship of Admission and Registration. Also, students did not miss a single teaching day and commenced the course on the first day according to the plan.

On the second day, students were ushered into the two sections as they arrive at the BCC buildings. Students were registered immediately in those sections for the duration of the module. Instruction was five hours a day from 08:45 a.m. to 01:50 pm, five days a week.

C- After implementation

After the module had been completed, the post- test results were announced to students and the pre- post test results were analyzed to evaluate the impact of the IPAM on developing BCC students English language skills.

7. 3 Data Collection

Gottlieb & Nguyen (2007) believe that numbers alone cannot show the strength or the extent of a program's impact. For this reason, evaluations should use both quantitative and qualitative measures to gauge success in attaining program outcomes. Koyalan (2009), and Llosa & Slayton (2009), make it obvious that collecting both quantitative and qualitative data enables a rich and thorough

interpretation of any program. They believe that evaluators can make their studies more useful by utilizing multiple methods of quantitative and qualitative data collection. These methods can help evaluators better understand the reasons for certain outcomes and frame findings and recommendations in a way that they can be appropriately acted upon. Griva, & Sivropoulou (2009), Ross (2009), and Elder (2009), explain that many evaluation studies find stakeholder involvement in evaluation process essential to ensure relevancy of evaluation to local programs.

Based on the above, the data for this study was collected from five main sources to gain rich understanding of the participants' reactions to the IPAM. Quantitative measures include analysis of attendance/absence records of novice BCC students during the first two weeks of study, module evaluation form, and pre-post proficiency tests, while qualitative measures include interviews with students and teachers, and classroom observations. Each data type is described as follows:

7.3.1 Attendance/Absence Records

Attendance of all novice BCC students was carefully recorded during the first and second weeks of the first semester of the academic year 2011/2012. These records were compared with attendance records of the first academic term 2012/2013 for the purpose of measuring the effect of the IPAM on measuring regularity.

7.3.2 Module Evaluation Form

The purpose of this evaluation tool was to explore students' insightful input regarding the module in a non-threatening way. It was developed and adapted from various sources: Byrnes & Norris (2010), Kiely (2009), Gorsuch (2009) , Carsten-Wickham (2008), Byrnes (2008), Al-Hamly, Davidson & Troudi (2007), Fall, et al (2007), Chase (2006), Dassier & Powell (2001), Coleman (1992), Eskey, Lacy, & Kraft (1991), and Hajjaj & Al-Najjar (1989). The Module Evaluation Form consisted of three parts. Part one includes 14 items and it aimed to reveal students' reactions to various aspects of the module, including the aims, the content material, the EFL teachers, the teaching approach, and the assessment tool. Students were asked to give their responses using a three point scale of Agree, Not sure and Disagree. Part two included 5 items about the usefulness of the module components for improving the targeted language skills and knowledge. Students were asked to assess the module components using three rankings (Excellent, Good, Poor). The last part included 3 items expressing participants' recommendations as regard to future implementation of the IPAM using a three point scale of Agree, Not sure and disagree. The module evaluation form was given in both Arabic and English. The Arabic translation was provided to ensure sound responses and valid information in case some students would find some items difficult to understand. It was given during class time a week after the implementation of the IPAM. After constructing the evaluation form, it was submitted to five TEFL experts to estimate its validity and reliability. Cronbach's Alpha Coefficient was used to estimate internal consistency of tasks. Alpha reliability estimate for the evaluation form was 0.825

which is a decent estimate with such kind of tools. The same panel was also consulted to test the validity of the questionnaire.

7.3.4 Interviews

Interviews were carried out with all BCC learners and EFL teachers to fully understand students' and teachers' impressions about the IPAM. Issues related to the module evaluation were addressed. These issues included the benefits of the module for both students and teachers, the challenges they faced, the drawbacks of the module, and the suggestions for improvement.

7.3.5 Observations/ Field Notes

Observations and field notes were collected by skill coordinators who provided written comments about how the IPAM actually worked inside the classroom. Observations focused on class structure, preparing lessons, teaching methods, teacher-student interaction, content material, and professional characteristics of teachers.

7.3.6 Test Scores

An English evaluation test was developed by the Examination Committee of the BCC to measure students' performance in English at entry level. The test took an average of two hours. It included questions to evaluate students' skills in listening, reading, vocabulary, grammar, and writing. The pre-test was given to 85 novice BCC students on the first day of school and it was administered again when the IPAM delivery was completed after two weeks. Test results of students who did not take the pre-test (N= 25) were excluded from the list because they joined the IPAM at different times after it was started. Results gleaned from pre-post administration, to the 85 students who took both tests, were compared and treated statistically to view the effectiveness of the module on developing students' language skills.

8. Results and Discussion

It is the purpose of the present research to achieve regularity of the teaching process for novice BCC English language program students. Statistical analysis of the differences of attendance records for novice English major students during the fist two weeks of the first academic term 2011/2012 and those of the first academic term 2012/2013 shows significant differences at the level of 0.001 in favor of the latter during which the IPAM was presented as shown in Table (1) below.

Table (1). Analysis of the difference in Attendance records for all programs during the first two weeks of the first academic terms 2011/2012 and 2012/2013

Academic term	Mean	Std. Deviation	Mean Rank	Sum of Ranks	Wilcoxon test	Sig. (2-tailed)
2011/2012	27%	22%	7.5%	105	3.297	0.001
2012/2013	49.9%	20%				

In addition, the table below, Table (2) confirms that the IPAM has a positive effect on encouraging students to attend classes from the first day of school. While novice English major students' records during the first academic term 2011/2012 was 0% for the first week, it went up to 47% during the same period of the academic term 2012/2013. Differences in attendance were also recorded during the second week since it rose from 50% for the first academic term 2011/2012 to be 80% in the academic term 2012/2013. Attendance of the students admitted to the Intensive Preparatory EFL Courses has also increased. It was recorded that 70% and 88% of the total number of students started their classes during the first two weeks of the academic term 2012/2013, compared to 58% and 70% attendance during the same period of the academic term 2011/2012. What was surprising and not planned for in this research is the remarkable increase of regularity in the teaching process of the other five academic programs BCC presents for non-English major students. Table (1) below shows a comparison of attendance records for all programs during the fist two weeks of the first academic term 2011/2012 and those of the first academic term 2012/2013.

Table (2). Attendance records for all programs during the first two weeks of the first academic term 2011/2012 and those of the first academic term 2012/2013.

Academic Programs	The first week		The second week	
	2011/2012	2012/2013	2011/2012	2012/2013
Preparatory Term Program	25%	33%	30%	42%
Islamic Law	0	45%	31%	45%
Human Resources	0	25%	35%	59%
Economics	12%	14%	37%	47%
English	0	47%	50%	80%
Intensive Course	58%	70%	70%	88%
Computer Science	0	39%	33%	65%

Attendance development is also illustrated in the following figures.

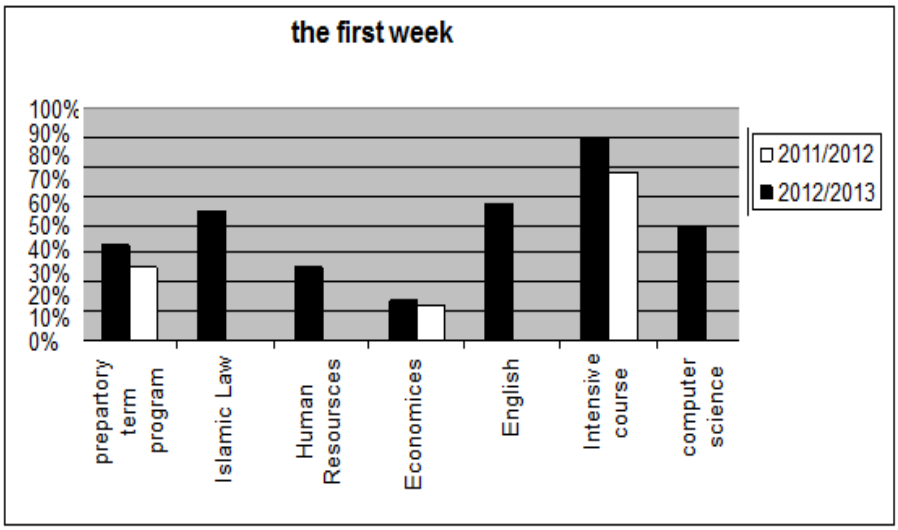


Figure (1). Development of BCC students' attendance during the first week of the first academic term 2012/2013.

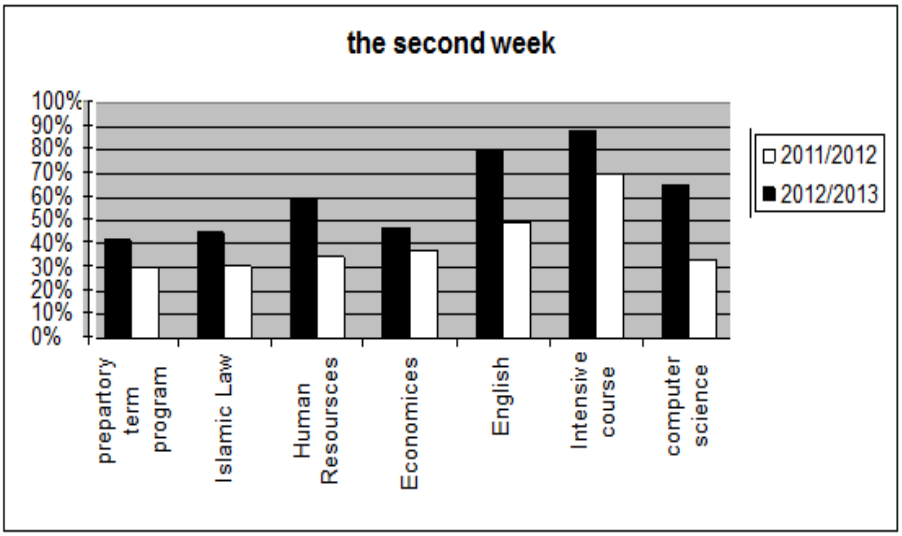


Figure (2). Development of BCC students' attendance during the second week of the first academic term 2012/2013.

Several reasons were responsible for achieving the development of regularity of the teaching process in the English program at BCC. First, the welcome letter could influence students to come to college the first day of school and that gave the researchers the chance to provide more explanations about the aims of the newly introduced module and its usefulness to students. Teachers' promptness showed the seriousness of module delivery. Some students commented that they felt like taking a free of charge course that will help them get ahead in their studies. Some students remarked that they were curious to try something new other than that of routine high school EFL classes. The researchers were expecting English major students only to come the first day. However, the majority of newly admitted students came on that day as well because of two reasons. The first, some of the students registered in the programs of Computer Science, Economics, Human Resources, Preparatory Term Program (PTP), and Islamic Law got the welcome letter by mistake from the admission office and they thought that the intensive module was targeted to all students. The second, students who knew about the IPAM spread the news through the various internet tools. Non-English major instructors who used not to teach during the first two weeks of each semester had to go to their classes to teach. The researchers found that the introduction of such modules did not only change learners' habits of not coming to school the first day, but also it changed the relaxation environment teachers used to enjoy during that period. Accordingly, the above analyses and explanations provide the answer to the first research question ***"To what extent would the proposed IPAM achieve regularity of the educational process from the first day of the semester?*** It also verifies the validity of the first research hypothesis ***"The IPAM will be effective in achieving regularity of the educational process from the first day of study."***

Evaluations of the IPAM also seek to determine if the attention given to improving basic skills and English language proficiency has made a change in the participants. They also aim to identify factors and practices associated with module effectiveness so that achievements can be replicated and pitfalls would be avoided. The quantitative data gathered from the Module Evaluation Form were tabulated and analyzed statistically using frequency of responses and percentages as shown in Table (3) below.

Table (3). Students' Reactions to the IPAM

	Part One: Evaluating IPAM Elements	Agree	Not sure	Disagree
	a) Aims:			
1	The program helps students to develop the basic English language skills needed to start their study.	82.35%	15.29%	2.35%
2	The program prepares the students for the transition from secondary education system to the university educational system.	83.53%	10.59%	5.88%
3	The program gives students the opportunity to identify the nature of the student-teacher relationship.	78.82%	15.29%	5.88%

Table (3).

	Part One: Evaluating IPAM Elements	Agree	Not sure	Disagree
	b) Content:			
4	The program adequately covers the basic language skills.	81.18%	15.29%	3.53%
5	The materials and exercises were clear.	67.06%	29.41%	5.88%
6	The number of hours per day was sufficient to study the material.	75.29%	9.41%	15.29%
7	The amount of material provided commensurate with the time limit for the program.	61.18%	20.00%	18.82%
8	The program was designed in a way that allows extension to take advantage of it.	72.94%	20.00%	7.06%
	c) Teachers:			
9	The teachers were punctual.	89.41%	4.71%	5.88%
10	The teachers presented the content of the program in an organized way.	75.29%	15.29%	9.41%
	d) Methods of teaching:			
11	The classroom environment was conductive to learning	65.88%	22.35%	11.76%
12	The instructional methods were effective	60.00%	29.41%	10.59%
13	The program allows the students to be active participants.	55.29%	25.71%	19.00%
	e) Assessment tool:			
14	The pre-post evaluation test was objective.	60.00%	35.29%	4.71%

Data in the above table show the students' general positive reaction towards the IPAM. 83.53% of the students believe that the IPAM is effective in helping them in transition from secondary education system to the university educational system. Another 82.35% of the sample recognized the effect of the module on developing the basic English language skills needed to start their English language study. In addition, 78.82% of the students emphasized that the module helped them to identify and adapt to the nature of student-teacher relationship in a university setting. Teachers and their teaching practices were additional factors which affected students' positive evaluation of the IPAM. Teachers were viewed by 89.41% of the students as punctual, creating a healthy learning environment and aware of individual differences. Another 75.29% of the students believed that their teachers who were successful in presenting the content of the IPAM in a well organized way. Data also indicate that the program adequately covers the basic language skills as seen by 81.18%, and that the number of teaching hours per day was sufficient to study the module content as seen by 75.29% of the population. In addition, 72.94% of the sample believed that the program was designed in a way that allows replication to take advantage of it.

Novice English language program students were also aware of some factors of the IPAM that needed development. Almost 39% of the students remarked that the module content needed revision to be more understandable and to commensurate with the time limit of the program. Also, 33% of the participants admitted that they had difficulty understanding some exercises and parts of the material, and 49% of

the sample was not happy with the assessment tool. In addition, 45% of the student thought that the program did not allow them to be active participants. The above table also reveals that the module elements of aims, content, and teachers top other elements and hence the teaching methods and the assessment tool need to be reconsidered for the purpose of development. These results prove the validity of the ***second research hypothesis "English language program students will show a significant positive reaction toward the IPAM "***and hence provide the answer to the ***second research question "What are BCC English language major students' reactions to the IPAM?"***

The qualitative data gleaned from interviews with students and teachers and field notes came to provide a rational for the students' tabulated responses and to provide the answer to the third research question***" What are the benefits and challenges of the IPAM to students?"*** Analysis of feedback drawn from teachers, and classroom observers showed that the IPAM achieved its aims successfully. Teachers remarked that" the IPAM was an important factor affecting regularity of the teaching process and changing a culture of relaxation during the first two weeks of each new semester. One of the teachers said "although I did not use to start teaching on the first day of school, yet I was so happy to remedy some of the defects of high school education through enabling novice students to revise what they had in the secondary schools and orienting them academically to study at the college level".

All English Language Program teachers at BCC believed that the IPAM was effective in preparing the groundwork for the regular course, developing a strong interest in learning English among the students, creating a purposeful language learning environment, providing a strategic measurement that is complimentary in nature to the BCC program, offering a counteractive educational facility that utilizes all functional resources and scale to balance productivity, and providing a sound foundation for English language learning at the tertiary level. Feedback from teachers also emphasized that the IPAM was important to students in many different ways: It introduced students to the courses they are expected to study in the English Program. It helped to bridge between the levels of English language Saudi students have at secondary schools and what BCC offers to students joining the English language program. It also exposed students to English medium instruction and prepared them for the materials that they are going to study. In addition, it made the students punctual and helped them refresh their previous knowledge of the English language. Likewise, classroom observers found that the IPAM was supportive to students because it provided a valuable review of what they had previously studied at the pre-university level specially the skills of reading, writing and grammar.

Correspondingly, BCC EFL teachers emphasized the importance of the IPAM since it provided feedback about the English language level of the students, established a rapport between the teachers and the learners, and gave teachers a chance to learn about students' English language problems and weak areas. Also it helped teachers to tailor their teaching techniques and methodologies to suit students learning styles before the start of their regular courses. Additionally, some students emphasized the value of the IPAM in warming themselves up for English language

course, enabling them to get familiar with BCC learning environment and improving their English language skills.

The teaching material was also an effective feature of the IPAM. Teachers who participated in the study agreed that the teaching material was convenient for the level of the students and corresponded to their needs and requirements. Teachers justified their opinion by stating that the material included essential skill areas that helped in showing improvement in the students' English language skills. Teachers' opinions were supported by students' responses to Part Two of the evaluation form, (See Table 4 below).

Table (4). Students' opinion about the usefulness of the IPAM Components

	***Part Two:** How do you evaluate the usefulness of the components of the program?*	**Excellent**	**Good**	**Poor**
25	Study skills	12.94%	20.00%	67.06%
26	Listening	69.41%	18.82%	11.76%
27	Grammar	71.76%	22.35%	5.88%
28	Reading	77.65%	16.47%	5.88%
29	Writing	81.18%	15.29%	3.53%

The above table shows English major BCC students' satisfaction with the components of the IPAM. Most of the students (81.18%) were satisfied with the writing component since it meant to familiarize them with the written English they would meet in their English major study. In addition, 77.65% recognized the usefulness of the reading part, and an average of 71% of the students found the grammar and listening parts of the module helpful. The figure below provides more information.

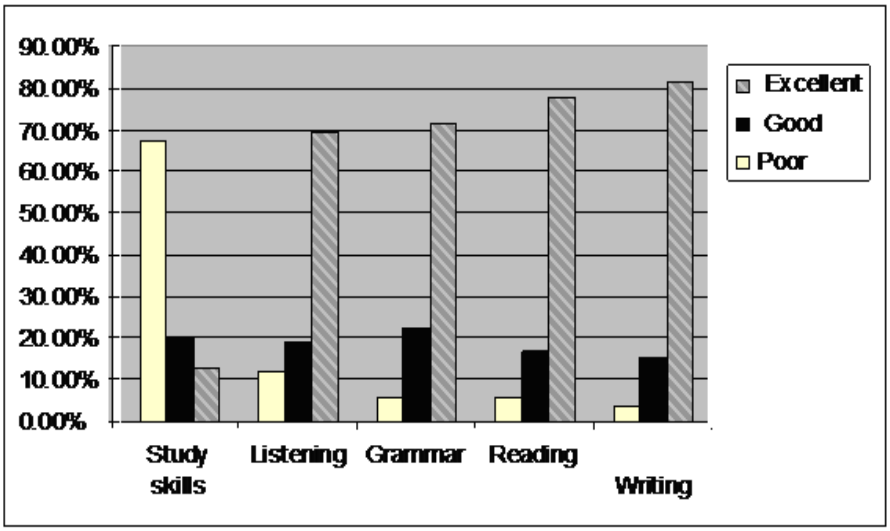


Figure (3). Usefulness of the IPAM Components to novice English major BCC students

As shown in the table above, students show satisfaction with all of the module components except the study skills component to which they gave a very low rating and showed clear dissatisfaction. This is supported by the majority of the students who were interviewed expressed their disappointment of the study skills component requesting cancelling of that subject from the course of study or changing the material. Data gleaned from interviews with teachers came to provide explanation for such a negative reaction and poor feeling. Teachers, who were not surprised for such a result, justified students' reaction due to the fact that the study skills component is a new subject to BCC students since it is not taught as a separate course in secondary schools. On the whole, most of the participants of the study concluded that the course was a great success and it provided a solid foundation to the students. The material was meticulously selected and met most of the students' needs, and it paved the way for a smooth start of the regular course.

Arnold (2009) and Brown (2008) suggested that in order to gain a deep understanding of a foreign language program and its effects, evaluation should not be limited to students' perceptions. Therefore, they recommended adding tests to measure linguistic gain. Analysis of pre-post evaluation test results came to add an additional indicator to the significance of the IPAM. Figure (4) below shows the development in students' pre-post achievement test scores.

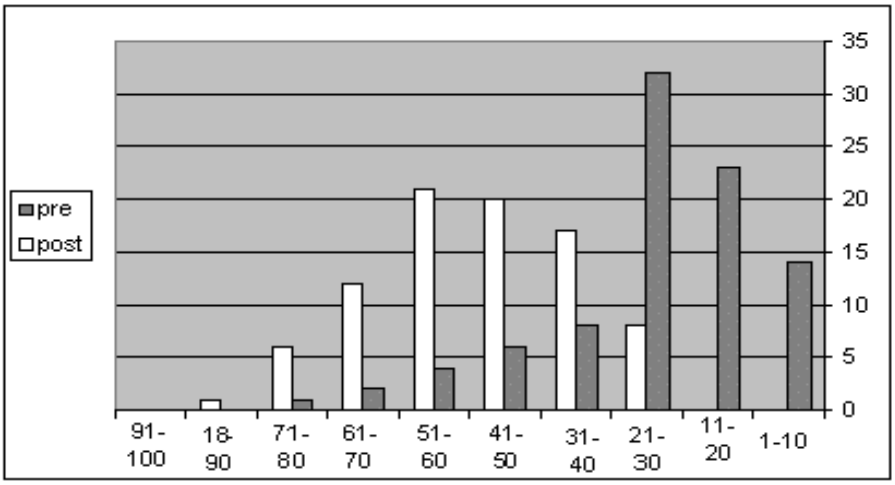


Figure (4). Pre-Post Evaluation Test Scores

The above figure shows the positive effect of the IPAM on developing students' language abilities. While the success rate was 9.5 % (8 students) before the IPAM administration, it developed to 49.4 % (42 students) after administration. Also, although the success rate difference in pre-post test results was not big due to the limited course duration, yet the differences were significant at the level of 0.5 as shown in Table (5) below.

Table (5). Mean, Std. Deviation, and (T) Value of Pre-Post Evaluation Test Scores

Sample	Mean	Std. Deviation	Mean Rank	Sum of Ranks	***Wilcoxon test***	Sig. (2-tailed)
Before	26.3	15.02120	7.33	22.00	-7.912-[a]	.000
After	50.3	14.26664	44.30	3633.00		

Table (5) above provides important information related to the effect of the proposed IPAM on students' level of English before and after implementation. It shows that students' mean scores in post testing (50.3) was higher than that of pre testing (26.3) which implies that the IPAM had an effect on developing students' EFL achievement. The mean rank of students' levels in post testing (44.30) was higher than that of pre testing (7.33) these statistics indicate that the remarkable increase in students' levels took place as a result of a reduction in the language problems BCC students had before taking the intensive English module. In addition, the T value calculated from the gleaned data is greater than that of the tabulated one. Therefore, it can be concluded that there are significant statistical differences in students test scores in favor of post-test scores due to the introduction of the IPAM that significantly prepared novice BCC students for their English language major study. This result confirms the validity of the third research hypothesis ***"There will be significant statistical differences in students' pre-post evaluation test results in favor of their post testing".*** The T-test yielded results for BCC students' scores in each of the IPAM components confirmed the sample positive perception about the IPAM and verified its validity as shown in Table (6) below.

Table (6). Mean, Std. Deviation, and (T) Value of Pre-Post Evaluation Test Scores in the IPAM five major components

item	sample	Mean	Std. Deviation	Mean Rank	Sum of Ranks	***Wilcoxon test***	Sig. (2-tailed)
Listening	before	9.9294	4.6337	27.47	412	-4.780-[a]	.000
	after	13.3176	4.46737	37.09	3308		
Grammar	before	3.8471	3.35412	23.93	2003	-5.211-[a]	.000
	after	6.4941	3.22056	38.65	26.5		
Study Skills	before	4.8941	4.30676	19.78	359	-7.118-[a]	.000
	after	11.0824	5.24452	44.70	3294.5		
Writing	before	4.6353	3.76338	13.25	2126	-7.699-[a]	.000
	after	12.0706	4.9372	41.70	352		
Reading	before	3.0706	4.66251	20.71	178	-5.844-[a]	.000
	after	7.3353	4.48037	44.18	2651		

The data in the above table, Table (6), show significant differences in levels of English language achievement of all the IPAM components before and after they were administered to the sample in favor of post administration. Therefore, the results illustrated in tables 5&6 above provide the answer to the ***fourth research question " What is the difference between the students' level of English before and after the proposed module is implemented?".*** These results can also be more clearly expressed in the figure below.

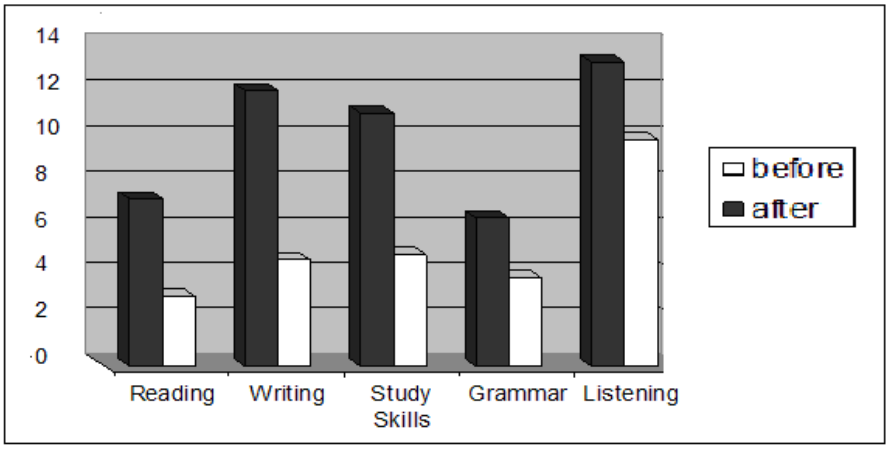


Figure (5). levels of achievement of all the IPAM components before and after they were administered

The figure above, Figure (5), came to show some differences between students' reactions towards the usefulness of the program components and the actual positive effect of the IPAM on developing specific language and study skills. An important result that can be inferred from the figure above concerns the study skill component. While the majority of the sample perceived the study skills as a boring, unbeneficial, and uninteresting topic of study, the results show noticeable development in students' level of achievement is such a subject. This finding implies that students sometimes lack awareness of their needs and that what they want might not be necessarily be good for them. In addition, the results show significant increase in students' achievement in the other four components of the module. The listening skill has the greatest increase since students were listening to teachers who used English as a medium of instruction in addition to studying listening as a separate subject for five hours a week. The writing skill came second in the order of development and the study skills came third. The reading skill which requires students to study and memorize vocabulary items came fourth and grammar came at the end of the list. Accordingly, the grammar and reading components need to be revised along with the teaching strategies used to develop students' self-efficacy in those areas. These results provide the answer to ***the fifth research***

question "How effective is the suggested module in developing students' achievement in each subsection of the IPAM component?"

In light of Burden (2008) who concluded that education reform requires universities to implement mandatory student evaluation-of-teaching as a way to respond to accountability demands and improve educational quality, participants of the present study had some important concerns regarding some areas that needed development. These concerns confirm those drawn from the evaluation forms administered to students and added some more to them. The majority of the students interviewed emphasized that the study skills materials were beyond their level which explains why 67.06% of students gave poor evaluation to the usefulness of that part. Almost all the students expressed their dissatisfaction about the continuous class hours. They believed that the course duration was also too short to cover the module material. Classroom observers also found the part of the study skills lengthy and requires prior background knowledge to be studied effectively. So, they suggested cutting it down to be relevant to the upcoming course.

Recommendations for the IPAM development came from the study participants who believed that the module could be made more interesting, motivating and effective in the light of their suggestions. In their endeavors to make the IPAM more efficient, teachers and classroom observers recommended using innovative teaching strategies such as e-learning and blended learning to overcome the IPAM time constraints. Recognizing the importance of developing and replicating the IPAM, teachers and students suggested that the study skills component should be given more time and be relevant to students' course of study. Students and class observers also suggested that teachers might adapt their teaching methods so as to present the study skills course in a way that attracts students' interest since it is a required subject for all English major students studying English at Qassim University. Teachers are strongly advised to look for different course material that presents the study skills topics in an interactive way that would involve students in meaningful activities. Participants of the study also believed that incorporating grammar into writing would save time for other skills. They also suggested that communicative based exercises and interesting language games should be incorporated into each skill. They also concluded that the course should be extended and updated.

Students responses to part three of the Module Evaluation Form, in Table (6) below, confirmed their support to the IPAM.

Table (6): Students' Recommendations for IPAM Development

	Part Three: *Recommendations*	Agree	Not sure	Disagree
22	I recommend offering the same program to other students at the beginning of each semester.	87%	5%	8%
23	I recommend an increase in the time period allocated for the IPAM from two to three weeks	67%	9%	24%
24	I recommend an increase in the time period allocated for the IPAM from two to four weeks	26%	6%	68%

The above table illustrates students' satisfaction of the IPAM. About 87% of the students felt the value of the module, and for this reason they recommended to offer the same program to other students at the beginning of each semester. Since the allotted time for the IPAM was seen by the sample of the study as a drawback, 67% of the students suggested an increase in the time period for the module from two to three weeks. A similar result was drawn from the analysis of the qualitative data gathered from teachers who emphasized the need to increase the IPAM duration along with a constant revision of its components. These recommendations corroborate other research results by Hill & Tschudi (2008), Bernhardt (2008) and Birckbichler, (2006) who concluded that student learning outcomes and positive course evaluations supported the language center's assessment efforts. The results also confirm those reached by Alseweed & Daif-Allah (2012) who provided a strong justification for the efficacy of the language programs offered prior to the regular course of study. However, the present study avoided a problem in Alseweed and Daif-Allah's study (2012) in which the module materials were not part of the regular syllabi. Contrary to Alseweed and Daif-Allah's study (2012), the IPAM materials in the present study are those that BCC English major students are scheduled to study during the first two weeks of the academic semester 2012/2013. Accordingly, the IPAM proposed by the present researchers could be considered as a remedy to the delay of study since it did not affect students' progress in their regular syllabi or influences negatively their final achievement as it occupies two weeks of the whole semester.

9. Conclusion and Implications

The IPAM is targeted to novice BCC English language major students in Qassim University to make up some shortfalls in high school EFL teaching and improve some English language skills needed for success in the English language transfer program presented at BCC. The present study provides a detailed description of how the IPAM worked in the first two weeks of the academic semester 2012/2013 by saving time and using the available teaching resources. It is, therefore, an endeavor for exploiting the first two weeks of the semester which are not normally used for the benefit of the students. The research results offer clear evidence for the significance of the IPAM in achieving regularity of the teaching process and preparing BCC students academically for their English language major study.

Based on the results of the present study, a number of implications can be proposed. Qassim University is highly advised to start orientation programs in its various colleges prior to the start of each academic semester, as it is the case in many universities worldwide, to prepare novice students socially and psychologically for the transition from high school to university setting. Also, the different colleges in Qassim University as well those in other universities kingdom-wise are strongly recommended to start similar IPAMs to enhance the positive use of its human and physical resources at the beginning of each academic semester and to make up for the unjustified administrative problems that have caused the delay of student's registration, groupings, listings and timetables until the third teaching

week. . These modules would enable students to revise what they had in the secondary school, and help teachers to learn about students' abilities.

Acknowledgement

The researchers are very much grateful to the Deanship of Scientific Research, Qassim University for sponsoring this research project.

References

Al-Hamly, M., Davidson, P., & Troudi, S. (Eds.). (2007). Evaluating teacher effectiveness in ESL/EFL contexts. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.

Alseweed , M. & Daif-Allah, A. (2012). An Intensive Preparatory English Learning Module for PYP Students: Benefits and Challenges. Journal of Arabic and Human Sciences, Qassim University, In print .

Arnold, N. (2009). Online extensive reading for advanced foreign language learners: An evaluation study. Foreign Language Annals, 42(2), 340-366.

Barr, D., Leakey, J., & Ranchoux, A. (2005). Told like it is! An evaluation of an integrated oral development pilot project. Language Learning & Technology, 9(3), 55-78.

Beretta, A. (1986a). A case for field-experimentation in program evaluation. Language Learning, 36(3), 295-309.

Bernhardt, B. (2008). Assessment as a keystone for language and literature programs. ADFL Bulletin, 40(1), 14-19.

Birckbichler, W. (Ed.). (2006). Evaluating foreign language programs: Content, context, change. Columbus, OH: Foreign Language Center, the Ohio State University.

Brindley, G. (2001). Outcomes-based assessment in practice: Some examples and emerging insights. Language Testing, 18(4), 393-407.

Brown, D. (2008). Testing-context analysis: Assessment is just another part of language curriculum development. Language Assessment Quarterly, 5 (4), 275-312.

Burden, P. (2008). Does the use of end of semester evaluation forms represent teachers' views of teaching in a tertiary education context in Japan? Teaching and Teacher Education, 24, 1463-1475.

Byrnes, H. (2008). Owning up to ownership of foreign language program outcomes assessment. ADFL Bulletin, 39(2&3), 28-30.

Carsten-Wickham, B (2008). Assessment and foreign languages: A chair's perspective. ADFL Bulletin, 39(2&3), 36-43.

Chase, G. (2006). Focusing on learning: Reframing our roles. Modern Language Journal, 90(4), 583-588.

Coleman, H. (1992). Moving the goalposts: Project evaluation in practice. In J. C. Alderson & A. Beretta (Eds.), Evaluating second language education (pp. 222-246). Cambridge: Cambridge University Press.

Dassier, J. P., & Powell, W. (2001). Formative foreign language program evaluation: Dare to find out how good you really are. Dimension 2001: The odyssey continues. Selected proceedings of the 2001 Conference of the Southern Conference on Language Teaching, Birmingham, AL, 15-30.

Elder, C. (2009). Reconciling accountability and development needs in heritage language education: A communication challenge for the evaluation consultant. Language Teaching Research, 13(1), 15-33.

Eskey, E., Lacy, R., & Kraft, A. (1991). A novel approach to ESL program evaluation. In M. C. Pennington (Ed.), Building better English language programs: Perspectives on evaluation in ESL (pp. 36-53). Washington, DC: NAFSA.

Fall, T., Adair-Hauck, G., Glisan, E. (2007). Assessing students' oral proficiency: A case for online testing. Foreign Language Annals, 40(3), 377-406.

Gorsuch, G. (2009). Investigating second language learner self-efficacy and future expectancy of second language use for high-stakes program evaluation. Foreign Language Annals, 42(3), 505-540.

Gottlieb, M., & Nguyen, D. (2007). Assessment and accountability in language education programs: A guide for administrators and teachers. Philadelphia: Caslon Publishing.

Griva, E., & Sivropoulou, R. (2009). Implementation and evaluation of an early foreign language l earning project in kindergarten. Early Childhood Education Journal, 37 (1), 79-87.

Hajjaj, A., & Al-Najjar, B. (1989). ESL program evaluation: Realities and perspectives. In J. E. Alatis (Ed.), Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1989 (pp. 133-141). Washington, DC: Georgetown University Press.

Harris, J. (2009). Late-stage refocusing of Irish-language programme evaluation: Maximizing the potential for productive debate and remediation. Language Teaching Research, 13(1), 55-76.

Hill, Z., & Tschudi, S. (2008). A utilization-focused approach to the evaluation of a web-based hybrid conversational Mandarin program in a North American university. Teaching English in China: CELEA Journal, 31(5), 37-54.

Horwitz, K. (1985). Formative evaluation of an experimental foreign-language class. Canadian Modern Language Review, 42(1), 83-90.

Kiely, R. (2009). Small answers to the big question: Learning from language programme evaluation. Language Teaching Research, 13(1), 99-116.

Kiely, R., & Rea-Dickins, P. (2009). Evaluation and learning in language programmes. In K. Knapp & B. Seidlhofer (Eds.), Handbook of foreign language communication and learning (pp. 663-694). New York: Mouton de Gruyter.

Koyalan, A. (2009). The evaluation of a self-access centre: A useful addition to class-based teaching? System, 37, 731-740.

Llosa, L., & Slayton, J. (2009). Using program evaluation to inform and improve the education of young English language learners in US schools. Language Teaching Research, 13(1), 35-54.

McEwan, E. (2010) Principles and Practices of the Standards in College Foreign Language Education. Cengage Learning, United States of America.

Norris, M. (2009). Understanding and improving language education through program evaluation: Introduction to the special issue. Language Teaching Research, 13(1), 7-13.

Peacock, M. (2009). The evaluation of foreign-language-teacher education programmes. Language Teaching Research, 13(3), 259-278.

Ross, J. (2009). Program evaluation. In M. Long & C. Doughty (Eds.), Handbook of second and foreign language teaching (pp. 756-778). Oxford: Blackwell.

Sullivan, H. (2006). The importance of program evaluation in collegiate foreign language programs. Modern Language Journal, 90(4), 590-593.

Tucker, R., & Cziko, A. (1978). The role of evaluation in bilingual education. In J. E. Alatis (Ed.), International dimensions of bilingual education (pp. 111-124). Washington,

Windham, S. (2008). Redesigning lower-level curricula for learning outcomes: A case study. ADFL Bulletin, 39(2&3), 31-35.

فاعلية برنامج تحضيري أكاديمي مكثف على الطلاب الجامعيين المستجدين لتخصص اللغة الانجليزية

د. محمد بن علي السويد[١]، د. أيمن صبري ضيف الله[٢]، د. مصطفى ثابت[٣]

١ أستاذ مشارك في علم اللغة التطبيقي، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، جامعة القصيم

٢ أستاذ مشارك في المناهج وطرائق تدريس اللغة الانجليزية، كلية المجتمع ببريدة، جامعة القصيم

٣ أستاذ مساعد، كلية المجتمع ببريدة، جامعة القصيم

ملخص البحث. تتناول هذه الدراسة نتائج مشروع بحثي تم تطبيقه على الطلاب المستجدين ببرنامج اللغة الانجليزية في كلية المجتمع ببريدة – جامعة القصيم. وقد أجريت الدراسة على مجموعة من الطلاب و عددهم ١٠٥ طالب كما اشترك في الدراسة ٩ من المعلمين غير الناطقين باللغة العربية قاموا بتدريس البرنامج المقترح. ويهدف المشروع البحثي إلى التحقق من فعالية البرنامج الأكاديمي المقترح في المساهمة في انتظام العملية التعليمية منذ اليوم الأول من الفصل الدراسي و لتقليل الفاقد في الموارد المالية والبشرية التي توفرها الجامعة للطلاب خلال الأسبوعين الأولين من الفصل الدراسي، بالإضافة إلى تأهيل الطلاب أكاديمياً و مساعدتهم نحو التحول من البيئة التعليمية في التعليم الثانوي إلى بيئة التعليم الجامعي. كما تهدف الدراسة أيضاً إلى تحديد العوامل والممارسات المرتبطة بفعالية البرنامج المقترح و ما يرتبط به من نقاط الضعف والقوة. وقد أظهرت نتائج الدراسة من خلال الاستبيانات والمقابلات الشخصية والاختبارات القبلية والبعدية مع عينة الدراسة، و كذلك الملاحظات الصفية فعالية البرنامج المقترح في تحقيق انتظام العملية التعليمية منذ اليوم الأول من الدراسة وتضييق الفجوة بين ما يدرسه الطلاب في اللغة الانجليزية في المرحلة الثانوية وبين ما يدرسونه في كلية المجتمع ببريده. و لقد أسهم البرنامج في انتظام العملية التعليمية بالبرامج الأخرى التي تقدمها كلية المجتمع ببريدة، وكذلك تزويد المعلمين بالمعلومات الكافية عن المستوى الفعلي للطلاب و التعرف على جوانب الضعف و القوة في إتقانهم للمهارات المختلفة في اللغة الانجليزية. و توصي الدراسة بتصميم وتعميم برامج مماثلة في تعليم اللغة الانجليزية، وذلك على نطاق أوسع لإتاحة الفرصة لطلاب الجامعة المستجدين لتطوير قدراتهم في تعلم اللغة الانجليزية و تهيئتهم للدراسة في البيئة الجامعية.

Journal of Arabic and Human Sciences
Qassim University, Vol. 7, No. 1, PP 25-50. (Muharram 1435H/ November 2013)

The Effect of Using Drama on Improving Preparatory Year Students' Oral Proficiency at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Ali Mansour Alrajhi, Omar Na'eem M. Bani Abdelrahman, Faisal Abdalla Al Homoud
Assistant Professors: Faculty of Languages and Translation
Al Imam Mohammad Ibin Saud Islamic University
P.O. Box: (5701), Al- Riyadh: (11432), Saudi Arabia.
Fax: + 966 – 1 – 2595403

Abstract. This study aims at investigating the effect of using drama as a teaching technique on improving the oral proficiency of the preparatory year students in the applied sciences stream at Al-Imam Muhammad Bin Saud Islamic university. The sample of the study consists of 42 male preparatory year students distributed in two sections, one constituted the experimental group, and the other constituted the control group. A pre-post test was used to measure the oral proficiency of the two groups. The experiment took place during the first semester of the academic year 2011/ 2012. In order to answer the question of the study, the researchers used the Oral Interview test as an eliciting tool. The interview was scored according to an oral assessment criteria designed by the researcher, based on the Foreign Service Institute Oral Interview (FSI) (Oller, 1979). After going through the dramatization and improvisation techniques, the two groups were post tested using the same oral proficiency test. The means of the pre and post tests for the two groups were calculated. A t-test was applied to analyze the results of the subjects on the pre-test and post-test at the level of significance (= 0.05). The findings of the study revealed statistical significant differences in the oral proficiency favoring the experimental group who was taught according to dramatization and improvisation techniques based on dialogue formats. In the light of these findings, the researchers presented some conclusions and recommendations.

Key Words: Drama, oral proficiency, play reading, dramatization, improvisation based on script.

Introduction

This study is an attempt to experiment drama as a teaching technique and to find out its effect on the preparatory year students' oral proficiency. Dramatization is a favorable technique in aiding students to acquire and develop oral communication skills(Di Pietro,1987). As a teaching technique, it is expected to be effective if it is implemented correctly and adequately. Rivers (1983) believes that the main aim of drama is to make students able to use the target language communicatively. Thus, drama goes beyond comprehension getting the students to the heart of spoken interaction. By using drama techniques to teach oral communication skills, the monotony of a conventional English class can be broken and the syllabus can be transformed into one which prepares learners to face their immediate world better as competent users of the English language because they get an opportunity to use the language in operation. According to her, using dramatic techniques also fulfill socio-affective requirements of the learners. Moreover, they give context for meaningful language production, forcing the learners to their language resources and, thus, enhancing their linguistic abilities.

The age we live in may be defined as the communication age. The mastery of communication is considered one of the most important skills that individuals should have. Throughout life we have been through different changes, and education had its own share in change and shift in language teaching methods. Via (1985) is of the opinion that it was the shift in language teaching, from mechanical drills towards a greater emphasis on meaningful communicative activities that gave drama its state. He believes that nowadays, language is above all a means of communication and drama activities are important aids in helping students become confident in their use of a foreign language by allowing them to practice the language in action.

Tangpijaikul (1999) mentions that drama appears to be of significant value in helping EFL students develop communicative competence of students who are learning English. In addition, it helps these students develop the sort of confidence that can give them an edge when it comes to voicing their opinions or debating issues. It is one of the most communicative techniques that put the learners in a situation where they can involve their whole personalities in the communicative situation. Lihua states that " speaking is a skill like learning to ride a bicycle, and practice is the only way to improve it" (1991: 29). By using drama, students will be engaged in meaningful activities which help them practice speaking English. Thus, speaking is the most common and important means of providing communication among human beings.

Incorporating drama into classroom sessions can give students the sort of preparatory exposure that can help them in the long run (O'Neill, 1993). For example, activities based on dramatization and improvisations would not just create extensive speaking opportunities for them, but would also require them to ‘think on their feet’ in the target language (Di Pietro, 1987). Students need to have such an ability in order to speak English effectively. Getting students to work in groups on improvisations would allow them to discuss in groups and work out strategies which

can help train them to use the target language in operation. The more this is done, the stronger the likelihood their self-confidence will improve (Wessels, 1995).

Problem of the Study

EFL learners face many difficulties in learning language skills such as listening, speaking, reading, and writing (Khanji,1993). At the beginning of the first semester of the academic year 2011/2012, a survey was conducted by the researchers to know the most difficult EFL skill to learn/ teach. 85 freshmen in the Department of English and Literature, College of Languages and Translation, Al-Imam University were asked about the most difficult EFL skill to learn. More than 67% of them said that it was speaking, and most of them (70%) attributed this to using unsuitable methods and techniques for teaching the skill of speaking. Similarly, the researchers asked 5 professors of linguistics in the department about the most difficult EFL skill to teach, and most of them (60%) said that it was speaking and stressed the need for developing approaches, methods, and techniques for teaching EFL skills like speaking in a more feasible way. Those students need the help to make them able to communicate orally in the English language in an appropriate manner. Such a study is needed, since the majority of those students have very low proficiency in their speaking skills. Gill (2005) remarks that teaching drama via dramatizations and improvisations in language education is an untouched area and there is a gap between theory and practice.

Question of the Study

This study was conducted on two groups: an experimental group that would be taught by the drama method, and a control group that would be taught by the traditional method guided by the teacher's book. It was concerned with answering the following question:

1. What is the effect of drama in light of the skills of pronunciation, grammar, vocabulary, fluency, and comprehension on the achievement of the subjects in the oral proficiency level of the experimental group which studied via dramatization and the control group which studied in the traditional method?

Research Hypothesis

1. On the basis of the theoretical and practical literature reviewed in the study, the researchers hypothesize that there would be a significant difference in the EFL learners' oral proficiency level between the experimental group which studied via dramatization and the control group which used the traditional method in favor of the experimental group.

Purpose of the Study

This study aims at exploring the effect of using drama on the development of the oral proficiency of the preparatory year students at Al-Imam Muhammad Bin Saud Islamic university.

Significance of the Study

To the researchers' best knowledge, this could be the first study in Saudi Arabia about using the drama method for teaching the skill of speaking to preparatory year students. The significance of the study also stems from our belief that the results of the current study would help EFL instructors in finding new procedures that can create better users of the language through speaking skills. The drama activity could enable the participants to look at the speaking skill more positively since it can be acquired through ordered practice. Finally, this study could be of great support for curricula designers, as it might list a number of the benefits of drama activities, and their applications for EFL learners.

Definition of Terms

Drama: It is a generic term for all activities which involve the concept of "let's pretend". It is asking the learner to project himself imaginatively into another situation, or into the skin of another person of another situation, where he will be using his own store of language to communicate orally (Holden, 1981).

Dramatization: A part of drama activities, that entails classroom performance of scripted material, such as plays, short stories and large portions of dialogues that can be easily dramatized (Stern, 1987).

Improvisation based on scripts: This is one of the drama activities components, it is used to reduce stiffness and dependence on the script. Thus, it tells the students to simply forget about the text and to improvise the scene in their own words (Dougill, 1987).

Oral Proficiency: According to this study, it refers to the appropriate oral production as defined by the proposed oral proficiency criteria of the following components: pronunciation, grammar, vocabulary, fluency, comprehension (Oller, 1979).

Play reading: This is a drama activity in which the students could carry the script and they could read the sentence, then look up and say it, referring to the script only when necessary (Dougill, 1987).

Limitations of the Study

The over generalization of the findings of the study will be restricted by the following factors:

1. This study is restricted to the preparatory year students in the stream of applied sciences at Al-Imam Muhammad Bin Saud Islamic University.
2. The findings of the study were limited to the sample of the study at Al-Imam Muhammad Bin Saud Islamic University.

Review of Related Literature

This section is divided into two parts. The first part is devoted to the theoretical literature on the effect of drama on developing students' oral proficiency and the second part deals with some of the research studies conducted in this area.

Theoretical Studies

Educators and researchers have expressed several views on the importance of drama as a valuable teaching technique for improving students' speaking skills contrasted with traditional methods and techniques.

Maley and Duff (1984) explain some characteristics of drama activities that may be considered advantageous in developing language skills. According to them, drama can help the teacher achieve reality in several ways: by making learning the language an enjoyable experience, by setting realistic targets for the students, by creatively slowing down real experiences and by linking the language–learning experience with the student's own life experience.

Kressel (1986) asserts that teachers should encourage the students to use different activity games, acting out dialogues, telling stories, and even reading aloud. Kressel discussed that drama and other communicative activities are excellent ways for students to use what they have learned in a meaningful way. Thus, this will help the students to be able to express their needs and desires in appropriate ways.

Johnson (1989) indicates that the more we use communicative methods, the more we help our students overcome their problems in communicating. Thus, many communicative activities were proposed in order to deal with all these human aspects, and among those activities was the drama activity.

Mendelson (1992) discusses the fact that dramatic activities are important aids in helping students become confident in their use of a foreign language by allowing them to practice the language in action. He views dramatic activities as efficient ways in practicing real-life situations which make the learning contextualized and guarantees language development. In this regard, Di Pietro (1987) says that drama activities can be used to provide opportunities for the student to develop self-confidence. The drama activities involve the student's whole personality and not merely his mental process.

O'Naill (1993) asserts the use of drama in language teaching, and suggests that the dialogue should be at the heart of drama and the source of language learning. She believes that education is built upon the assumption that when students are involved in creating and maintaining a fictional dramatic world, significant learning can occur.

Goodwin (2001) states that drama is a particularly effective tool for pronunciation teaching because various components of communicative competence (discourse intonation, pragmatic awareness, nonverbal communication) can be practiced in an integrated way.

Language researchers agreed upon accepting the fact that drama activities were the best among the different eliciting techniques used in assessing oral proficiency. So, drama was one of these communicative procedures which proved fruitful in improving the learners' ability to use the language orally.

Related Studies

Ulas (2008) investigated the effect of creative, educational drama activities on developing oral skills in primary school children. In the present study of Ulas, the

elements of study of oral communication skills of primary school students were investigated in terms of pronunciation and interpretation skills. The study consisted of two groups of fourth-year students attending an elementary school in the provincial city-centre of Erzurum, Turkey, during the 2006-2007 educational school year. A random sampling technique was used to form the experiment (n =32) and control (n =33) groups. An observation form was developed to assess oral skills and collect data. The measurement tool was applied to the experiment and control groups as both a pre-test and post-test. At the end of this 14 week period, both groups participated in the post-test. Data analysis demonstrated a significant difference between the experiment and the control groups' oral communication skills. The application of drama activities improved the development of students' oral proficiency contrasted with traditional methods.

Gill (2005) investigated the effect of drama on Asian law students' oral-communication skills who study law in Western universities. He found that these dramatic activities can help improve their English-language oral-communication skills and lower their affective barriers and increase their confidence, motivation and spontaneity when speaking, while improving their non-verbal skills.

Al-Jabali (1996) examined the effect of the role play and picture on students' oral proficiency. This study aimed at investigating the effect of role-play and pictures on developing the speaking skills of tenth-grade students in English. The sample of the study consisted of (50) male students from the public schools distributed in three sections. The groups were pre and posttested. The results of the study proved that there were some progress, but it was not significant as far as statistics were concerned. However, the findings proved that the pictures were more effective in developing the students' speaking skills.

Dudin (1994) investigated the effect of the use of drama as a teaching procedure on the English oral proficiency level of tenth-grade students at UNRWA schools in Jordan. The sample of the study consisted of (162) subjects from two preparatory schools: (76) were males and (68) were females. Each group was divided into a control and an experimental group. The teacher used drama techniques with the experimental groups, whereas the control groups were taught in the traditional manner. The whole experiment lasted for six weeks. The results proved that the experimental group scored higher at the posttest.

Makita (1995) investigated the effect of dramatic and role-play activities on motivating students to effectively learn the target language. The subjects for the study were five first-grade and five fourth-grade Japanese students. Data sources were observations, and interviews. He found that these dramatic activities are valuable classroom techniques that encourage students to participate actively in the learning process. In addition, these role-play activities enable the teacher to create a supportive, enjoyable classroom environment in which students are encouraged and motivated to learn the target language in the EFL classroom.

Khanji (1993) investigated the effect of strategic interaction on the students' conversational skills at the university of Jordan. The subjects for the study were first-level EFL students at the department of English language. Twenty-eight

students participated in the study for four months. His study aimed at comparing the effect of two types of conversational strategies. One of these types was Di Pietros' Strategic Interaction Scenarios, the other was learners' interview tasks. This procedure provided students with the opportunity to experience emotional and personal involvement in the role playing, and to enhance the students' conversational skills, which meant creating better users of the language. The results of the study proved that scenario task lead to more input, and more proficiency in the language, such a task motivated conversation and language use.

Vitz (1984) examined the effect of drama on the oral language development of the children who were learning English as a foreign language. The study was conducted on thirty-two students from the first grade to the third grade who were of limited English proficiency. These subjects participated in creative drama sessions over an eight-week period. This study was based on the assumption that if students with limited proficiency participated in the creative drama technique, their language proficiency would improve. The subjects of the study were divided into two groups: the experimental group and the control group. Both groups were equal as far as sex, learning abilities, and language proficiency were concerned. The experimental group went through the dramatic experience and their answers and performances were audio taped, whereas the control group was taught in the traditional manner, which included structure and oral drills. The experimental group showed better improvement in their language skills. The results of the study showed that drama can be effective in stimulating syntactic growth and that interaction and purposeful communication are important in second instruction.

Several scientific investigations have demonstrated that creative, instructional and educational dramatic techniques have positive contributions to the general education process and that these dramatic techniques improve speaking skills. On the other hand, these research studies differ widely from the current study, due to a variety of factors such as the design of studies, the sample of the study, and the length of time during which students were exposed to the drama techniques. All these research studies have been conducted on different samples such as middle and upper school students, whereas the current study has been conducted on university EFL students. Besides, few experimental studies on the effect of drama have addressed the issue of teaching oral skills via dramatization in EFL environments in Saudi Arabia. Accordingly, the present study investigated the effect of using drama on improving students' speaking skill, aiming to find out if using drama would improve the students' oral proficiency, when training is provided and when the participants were exposed to the dramatic techniques over a period of time.

In addition, the previously mentioned review of the literature on drama also revealed a lack of research on this method in Saudi Arabia. The researchers found out that many studies have been conducted at the international level, while few studies (to the best knowledge of the researchers) have been carried out at the local level to investigate the use of drama to develop EFL learners' oral proficiency. Therefore, this study aimed at filling this gap.

Method

This section discusses the methodology which the researchers followed in the present study. It includes subjects, research design, variables, instruments, materials and procedures of the study.

Subjects of the Study

The subjects of this study consisted of 42 preparatory year students allocated to two sections at Al-Imam Muhammad Bin Saud Islamic University. The subjects consisted of two groups: One male control group and one male experimental group which was subjected to the treatment (the drama method). The two groups were given the same material, which was taken from a book entitled: *Tech Talk* by Hollett (2003). As for the experimental group, their instructional material was rewritten and rendered in a dialogue format and it was taught through dramatization and improvisation (see appendix A). The control group was taught in the traditional way using the traditional methods and procedures found in the teacher's book. The two groups were almost similar considering the students' social and economic status. Thus, the subjects were alike in their socioeconomic background, in addition to the fact that these subjects have been learning English for eight years.

PYP

Al-Imam University established the Preparatory Year Program (PYP) as part of its college degree curriculum. The majority of the newly admitted students join the PYP, which aims to prepare students for their undergraduate study. PYP aims to achieve the following objectives in particular**:**

- Improving students' English language proficiency.
- Furnishing students with computer application skills and making personal computers available to every student in computer labs. These applications include: word processing, spreadsheets, presentations, data base management, and graphics.
- Exposing students to, and acquainting them with, the various academic opportunities available at the University and the future careers that these opportunities may lead to.
- Familiarizing students with the offered majors and the requirements of undergraduate study.

The duration of the PYP is one academic year, divided into two semesters. The PYP represents the first and second academic levels of all the undergraduate programs. The English program is the major component of the PYP courses. In addition to the 20 hours of English per week, students take 4 hours of mathematics, 4 hours of communication skills or law terminology, 3 hours of computer skills, and 2 hours of health and physical education. Generally speaking, the English level of PYP students can be considered a beginning level, where most of the students can hardly speak or write full sentences.

Research design

This study utilized a pretest-posttest control group quasi-experimental design. In this design, there were two groups, an experimental group and a control group. The researchers administered a pretest to find out whether the two groups were equivalent or not, concerning the students' oral proficiency. The experimental group went through the dramatization treatment. The control group, however, did not receive any treatment except the traditional techniques used in the Teacher's book. The researchers administered a posttest which was the same as the pretest to the two

groups in order to investigate the effectiveness of the dramatic teaching procedure on the oral proficiency of the experimental group (see appendix C).

Variables of the study

The present study included the following variables:

1. The independent variable in this study was the dramatic teaching procedure. This variable has two levels: dramatization and the traditional method (guided by the Teacher's book).

2. The dependent variable is the students' oral proficiency scores' was determined by a five-component scale. This variable includes the following components: pronunciation, grammar, vocabulary, fluency, and listening comprehension(see appendix D).

Instruments of the Study

To achieve the aim of the study, the researchers used the following instruments:

I. The Oral Interview Test

The oral interview test was designed for the purpose of the study to test the subjects' speaking proficiency since such a test is one of the most suitable tools for measuring the oral communicative skills.

The oral interview test was developed by the researchers to be used as a pre- and post-test. The pretest was conducted to ensure that the two groups were at the same level of equivalence. As for the posttest, it was used to investigate the effectiveness of dramatization method on developing the experimental group students' oral proficiency (see appendix C).

The oral interview test consisted of two parts: the first part included casual questions which were only meant to break the ice between the examinee and the examiner. Such questions did not undergo any scoring. The second part was an eliciting tool, in which the researcher's questions elicited answers from the students. Nunan (1992) mentions that the oral interview test has been widely used as a research tool by language testers, who used the oral interview as a means of assessing students' oral proficiency. The researchers interviewed each student on his own own.

Test Validity

The oral interview test was developed by the researchers to assess students' speaking skill. The test was validated by giving it to a number of EFL specialists in the college of languages and translation at Al-Imam Muhammad Bin Saud Islamic University. It was approved by them and recommended it for the purpose of the study.

Test Reliability

The test reliability was established by using the following procedures:

The Oral Interview Test was applied to 20 male students of the population of the study that were excluded from the sample. The test was given twice to this group,

with an intervening time of fourteen days. The correlation between the two administrations was 0. 80 which was considered appropriate for the purpose of the study.

II. The Oral Measuring Scale

The researchers used a measuring scale of assessing the subjects' oral proficiency based on "The Foreign Service Institute Oral Interview" (Oller, 1979). The scale consisted of five components which are the major items in Oller's measuring scale, they are the following: pronunciation, grammar, vocabulary, fluency, and comprehension. Each component consisted of five levels; level one is given 1 point while the fifth level is given 5 points. The levels range from weak to strong. The final score of each component was the sum of scores for the five questions in this component. Thus, the lowest score that could be gained is 5 whereas the highest could be 25. On the whole, the sum of scores of the whole test was 125. However, in order to make the final score out of 25, the final score was divided by 5 (see appendix D). Then, the interviews were analyzed and rated by two EFL professors in addition to the researcher. The raters were professors with PhD in English language and literature and were proficient English speakers.

III. The Instructional Material

The material of instruction was taken from a book entitled *Tech Talk* by Hollett (2003) which was taught for the preparatory year students in the applied sciences stream. The researchers rendered the material of this book into a simple dialogue format in order to be dramatized and improvised easily by the experimental group students. The dialogue format consisted of 5 scenes, where each scene was dramatized and improvised in 3 periods a week, thus, the experiment comprised 15 sessions and took place through 5 weeks. The experimental group (n = 20) was trained on using the dramatization and improvisation processes. On the other hand, the control group (n = 22) was taught by the traditional way (i.e. guided by the Teacher's book). Such scenes were introduced to some specialists in the field of drama in the college of languages and translation, and they were approved by them (see Appendix A). Furthermore, the researchers designed a specific plan for each lesson which was implemented completely (see Appendix B).

Steps of Implementing the Study

The researchers did the following to carry out the study:

1. The study was conducted in the first semester of the academic year 2011 /2012.
2. The researchers made sure that the two groups were very much alike by giving them the same test. The pre-test means of the control group and the experimental group were almost the same (see Table 1).
3. The researchers taught both groups.
4. The researchers pre-tested and post-tested orally each student in the two groups individually. Each student of the two groups was given fifteen minutes to be interviewed orally.
5. The students' answers were audio taped.

6. The two groups were taught the same instructional material, but each learned it in a different way. The control group was taught by the traditional way according to the Teacher's book, while the experimental group learned this material in a dialogue format through dramatization and improvisation.

7. The researchers prepared lessons plans in which the dramatization process was organized. The material was divided into five scenes in order to enable the students to improvise and dramatize the scenes with fewer difficulties. In each lesson both the students and researchers read the scene assigned for that lesson, the researchers discussed it with the students, and after making sure that the scene was well understood by the students, the dramatization process took place, followed by some improvisations.

8. Before starting the dramatization process, students practiced play reading, especially throughout the first scene. This helped students to get used to the dramatization process; it put the students at ease and diminished their shyness. But, by the third scene, students were not allowed to use the scripts anymore, and were asked to use their own words, if possible, in the dramatization process. After dramatizing the scenes, the students improvised the scene with different endings, in which each group chose its own ending for the scene.

9. After the whole process was over, the students in both groups were again tested throughout the oral interview test. Again the answers were audio taped and refereed by two EFL professors. The final score was the means of the different scores given by the juries.

10. Using the t-test to analyze the collected data.

Findings of the Study

The purpose of this study was to investigate the effect of drama as a teaching procedure on developing the students' oral proficiency. The following components of the oral proficiency were emphasized: pronunciation, grammar, vocabulary, fluency, and comprehension.

Equivalence of the Subjects

A pretest was used in order to ensure the equivalence among the two groups in their oral proficiency level at the beginning of the experiment. The results of the pretest concerning the mean scores of the two groups are shown in Table 1.

Table (1). The T-Value of the Difference in the Mean Scores Between the Experimental Group and the Control Group on the Pre-Test

GROUP	N	Mean	Std. Deviation	T	DF	Sig. (2-tailed)
Experimental	20	14.70	1.53	.609	40	.546
Control	22	14.41	1.56			
Table 1						

Table 1 shows the mean scores obtained by the two groups on the pretest. A t-test between the mean scores of the two groups was applied to the oral proficiency test and revealed that the difference in the mean scores between the two groups was not statistically significant at (α= 0.05) in performance between the two groups on the pretest. This indicates that there were no significant differences between the mean scores of the students' grades on the oral proficiency pretest. Therefore, it can be assumed that the experimental and control groups were homogeneous and equivalent before conducting the experiment, and they were almost similar considering the students' social and economic status. All of them had been taught English as a foreign language for eight years before conducting the experiment, and that the change in the students' speaking skill would be attributed to the effect of drama procedure.

After conducting the experiment, a posttest was administered to the two groups of the study on the students' speaking ability.

Table (2). below presents the answer to the question of the study concerning whether the drama procedure could improve the students' speaking ability or not.

Table 2
The T-Value of the Difference in the Mean Scores Between the Experimental group and the Control Group on the Post-Test

GROUP	N	Mean	Std. Deviation	T	DF	Sig. (2-tailed)
Experimental	20	21.80	1.51	10.564	40	.000
Control	22	16.95	1.46			

Table 2
* Significant at $\alpha = 0.05$

Table 2 indicates that the treatment (drama procedure) had a significant effect on preparatory year students' oral proficiency. In this Table the results indicated a significant difference at (α = 0.05) between the mean scores of the two groups on the learners' oral proficiency in the posttest and it was in favor of the experimental group.

As it is clearly revealed in the Table, there were significant differences among the mean scores of students' oral proficiency performance between the control and experimental groups and in favor of the experimental group. This means that students in the experimental group, who were instructed according to the drama procedure, were much better than those in the control group who were instructed according to the traditional method guided by the Teacher's book. This finding supports Piaget's theory that students learn more effectively through social interaction. It also supports the premise that the drama method is far more important than the traditional teaching techniques.

To sum up, it is clear from the findings of the study that the drama procedure was very significantly effective in improving positively the students' speaking ability. That ability definitely will help them use the English language more properly and effectively, especially in an age where the main goal of learning English is to

equip learners for better communication in all walks of life; because of more interdependence among countries, an increase in international travel and the chance to meet people from other countries rises.

Discussion of the Findings

The main aim of this study was to investigate the effect of drama as a teaching procedure on the students' oral proficiency. The study showed positive progress on the part of the experimental group. This progress proved that the drama procedure affected the students' oral proficiency positively.

This study is concerned with improving the students' oral proficiency through the use of drama. The findings of the study proved that there were statistically significant differences between the achievement of the experimental and control groups on the oral proficiency test due to the drama procedure. This result was clear by comparing the mean scores of the pretest and posttest of the two groups, the control group and the experimental. The overall mean scores of the two groups proved to be almost the same in the pretest. The mean of the experimental group was 14.70 and the mean of the control group was 14.41in the pre-test. However, the overall mean scores of the two groups in the posttest was a clear sign of the drama's effect on the students' oral proficiency. The control group's mean was 16.95, while the experimental group's mean was 21.80. There was significant difference between the mean scores of the two groups and it was in favor of the experimental group. As for the control group, their mean scores showed that there was little progress, but it did not have any statistical significance between the pretest and posttest scores. This means that the group that went through the traditional procedures of teaching, gained little progress in their oral proficiency compared to the experimental group. The little progress could be due to the natural process in the traditional classroom.

The high scores of the experimental group indicated that the teaching procedure (drama) did affect the students' oral proficiency. This claim is supported by the findings of the following researchers: Vitz (1984), Makita (1995), Dougill (1987), Dudin (1994), Gill (2005), and Ulas (2008). These empirical studies provided empirical evidence in favor of the experimental groups who implemented the dramatic techniques such as role-plays, simulations, improvisations, and dramatizations. All these activities proved to be highly effective for freeing students from their inhibitions. This agrees with what Ulas (2008) mentions about the fact that these dramatic techniques provide second-language learners with experiences in the speaking of English, embedded in the context of meaningful communication. He believes that in these activities a student's attention is focused on conveying a message rather than on practicing sounds in isolation. In addition these techniques helped the students to practice the English language orally and communicatively. Nevertheless, those researchers acknowledged the usefulness of dramatic techniques and recommended carrying out more research in this area. They advocated the utilization of drama procedures in teaching the speaking skill.

Contrary to these results Al-Jabali (1996) who studied the effect of role-play on tenth grade students' speaking ability in English found out that there were no

statistically significant differences between the role-play group and the control group in developing the speaking ability at ($\alpha = 0.05$) due to the treatment. Al-Jabali mentioned that this result could be due to the short time span (6 weeks) which is not enough to feel the real progress in the speaking skill, since it is a developmental skill that needs time to be mastered. In addition to this, Al-Jabali believed that some of the teachers did not use all the role-play cards given by the researchers because of the lack of time which contributed to the lack of significant improvement on the part of the experimental group.

The findings of the study showed that there was a significant difference between the two groups in their oral proficiency due to the use of drama and in favor of the experimental group. In addition the results of the study provide an unequivocal support for the efficiency of the drama procedure in facilitating the oral proficiency process. The researchers realized a great enthusiasm towards the drama procedure on the better-proficient students' side, who felt no fear of dealing with the drama activities more freely. However, the weak students who have low oral proficiency felt that they wanted to express themselves in dealing with the drama activities although their willingness was hampered by their low oral proficiency, still they were encouraged by the whole process and found it interesting. Thus, to the weak students it was their motivation that caused success, while for the better-proficient students, it was their success that caused motivation. This discussion reminds us of what Wilhoit (1994) who believes that in order to develop the communication skill the students should be active. In order to achieve this, students need dynamic task-centered activities, that are designed in a way that will allow the students to interact with each other throughout problem solving in real-life situations.

Preparatory year students of the applied sciences stream at Al-Imam University who have attended my drama-techniques courses during the period of the study have struck me by the way they have progressed from being shy to speaking in public with confidence. They participated readily in conversations and I noticed that they were relaxed and less guarded with their body-language.

Based upon what has been previously mentioned, it can be concluded that the effect of using drama may lead to fruitful conclusions and pedagogical implications for EFL instructors and students. Ballantyne, (1997) refers to drama as a valuable classroom technique that encourages students to participate actively in the learning process and enables the teacher to create a supportive, enjoyable classroom environment in which students are encouraged and motivated to effectively learn the target language. In addition, it may have great positive impact on improving communication skills and making learners experience language in operation and providing motivation to use language embedded in a contextual situation.

Recommendations

Depending on the results of this study, the following recommendations are forwarded to future researchers in the area of drama's effect on language learning. Researchers are recommended to:

1. Carry out further research concerning the use of drama and its effect on other language skills such as reading, writing, and listening.

2. If lasting effects of drama procedures are to be detected, further studies are to be carried out in longer periods that may exceed one semester.

3. Conduct further studies concerning the use of drama in teaching English, but with more subjects of different levels of different schools and colleges in different districts in Saudi Arabia.

Pedagogical Implications

In the light of the study's findings, EFL instructors are recommended to do the following:

1. Accept the new role in which the teacher is no longer a complete controller of the class, but rather an organizer who offers help when needed.

2. Put in mind when dealing with their students that they are not dealing with a machine, but rather with a complex mixture of thoughts, beliefs, emotions, and even imagination.

3. Try to be creative and innovative in their use of various EFL teaching techniques. EFL teachers should try to be up-to-date in their knowledge of EFL teaching techniques and activities.

4. Teachers should believe in the usefulness of the different activities in the syllabus, whether written or oral. They should believe that such activities build students' personalities and confidence, which in turn help them to be better communicators of the language outside the class.

Textbook Writers

Textbook writers are recommended to:

1. Integrate different dramatic activities in all syllabuses of all levels. Activities such as role-plays, simulations, dramatizations, and improvisation, should have their share in the lesson.

2. Develop and design special training courses and workshops on the use of different dramatic techniques related to the different syllabus activities for EFL teachers.

3. Put down plans to establish language clubs for school activities and assign the qualified EFL teachers to take part in them. This will produce confident speakers and users of the English language.

References

Al- Jabali, M. (1996). The Role of Using Role-play and Pictures in Developing the Speaking Skill of Tenth-Graders in Irbid District. M.A. Thesis, Jordan, Irbid: Yarmouk University.

Ballantyne, R. (1997). *Reflecting on university teaching: Academics' stories.* Canberra: Australian Government Publishing Service.

Di Pietro, R.J. (1987). *Strategic Interaction: Learning Languages through Scenarios.* Cambridge: Cambridge University Press, pp: 85-89.

Dougill, John (1987). *Drama Activities for Language Learning*. London: Macmillan Publishers Ltd.

Dudin, N. (1994). The Effect of Using Drama in Teaching EFL on the Development of Oral Skills of Tenth Grade Students in Jordan. M.A. Thesis, Jordan, Amman: University of Jordan.

Gill, C. (2005). Drama as a means of improving the advocacy skills of non-English-speaking-background students. *The English Teacher*, *25*, 72-86.

Goodwin, J. (2001). *Drama: Resource Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press.

Holden, S. (1981). *Drama in Language Teaching*. London: Longman.

Hollett, V. (2003). *Tech Talk*. Oxford: Oxford University Press. Johnson, A. (1989). A communicative approach to evaluating communicative competence in large foreign language classes. *MET*. 16 (2), 35-41.

Kanji, R. (1993). Interlanguage talk: The relation between task types and communication strategies among EFL Arab learners. In Alatis J.E. (Ed.) *Strategic Interaction and Language Acquisition: Theory, Practice, and Research*. Washington, D C.: Georgetown University Press. 428-438.

Kressel, R. (1986). Teaching the speaking skill. *English Teaching Forum*. Vol. XXIV (3), 32-34.

Lihua, X. (1991). Developing students' confidence in speaking English. *MET. 17(3), 26-32.*

Makita, Y. (1995). The effectiveness of dramatic/role-playing activities. *The Japanese Language Classroom.* Retrieved from the World Wide Web: Fhttp://jourrnals2.iranscience.net:800/mcel.pacificu.edu/mcel.pacificu.edu/asp ac/papers/scholars/Makita.htm.

Maley, A. and Duff, A. (1984). *Drama Techniques in Language Learning: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.

Mendelson, D. (1992). Making the speaking class a real learning experience: The keys to teaching spoken English. *TESL Canada Journal.* 10 (1), 72-90.

Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oller, J. (1979). *Language tests at school*. New Mexico: Longman Group Ltd.

O'Naill, C. (1993). From words to worlds: Language learning through process drama. In Alatis J.E. (Ed.) *Strategic Interaction and Language Acquisition*: *Theory, Practice, and Research*. Washington, D.C.: Georgetown University Press. 52-61.

Rivers, W. (1983). *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press.

Stern, L. (1987). Expanded dimensions to literature in ESL/EFL: An integrated approach. *English Teaching Forum*. Vol. XXV (4) 47-56.

Tangpijaikul, M. (1999). The attitudes of ESL learners towards the use of drama techniques in class. MA Minor Thesis. Gold Coast: Bond University.

Ulas, A. (2008). Effects of creative, educational drama activities on developing oral skills in primary school children. *American Journal of Applied Sciences*. 5(7), 876-880.

Via, A. (1985). Drama and self in language learning. *English Teaching Forum*. XX111(3), 12-16.

Vitz, K. (1984). The effect of creative drama in English as a second language. *Children's Theatre Review*. 33(2), 22-23.

Wihoit, D. (1994). Enhancing oral skills: A practical and systematic approach. *English Teaching Forum. 32(4), 32-37.*

Appendix A: The instructional Material

Dear Student; the instructional material is taken from a book entitled *teck talk* by Hollett (2003). The instructional material was rendered into a dialogue format, through dramatization and improvisation. The material was divided into five scenes, where each scene was dramatized and improvised. Such a procedure was introduced to some specialists in the field of drama in the college of languages and translation, and it was approved by them.

Scene 1

The setting: In the Office

A Good afternoon. Can I help you?
B Good afternoon. Yes, I'm here to see Eduardo Silva.
A OK, and what's your name, sir?
B It's Heiko Maier.
A How do you spell that?
B Heiko, that is H-E-I-K-O and my last name is Maier, that is M-A-I-E-R.
A Which company do you work for, Mr. Maier?
B I work for BMW.
A OK. Can you sign the form here, please?
B Yes, of course.
A Just a second. I'll phone Mr. Silva and tell him you are here.
B Thank you.
A You are welcome. Please take a seat over there.
B Thanks.

Scene 2

The setting: In the restaurant

Sami: let's get something to eat. I'm very hungry.
Nasser: Yes, me too.
Server: Can I help you?
Sami: Yes, a Diet Cola and a cheeseburger, please.
Server: A Diet Cola. Large, medium, or small?
Sami: Medium, please. And one large French fries, please.
Server: And for you, sir?
Nasser: A hot dog and French fries, please.
Server: And something to drink.
Nasser: Yes, a large shake, please. And a doughnut.
Sami: Can I have a doughnut too, please.
Server: Yes, no problem.
Sami: Thanks.
Server: Coming right up. Here you are.
Sami: Great! Thanks. How much is it?
Server: That's fourteen Euros and fifteen cents.
Sami: Here you are.

Server: Thanks. Have a nice day.

Scene 3

The setting: In the Hotel

Angelo: Hello, Sheila. This is Angelo.
Sheila: Hi, Angelo. What is up?
Angelo: I need a meeting room with a minibar, a computer, and a photocopier.
Sheila: Is it for today?
Angelo: Yes, it is. At four o'clock this afternoon.
Sheila: For how many people?
Angelo: Seven.
Sheila: OK. You can have room 2 in the second store.
Angelo: Is the photocopier in room 2?
Sheila: No, it isn't. but it's next to room 2.
Angelo: OK. And is the minibar in room 2?
Sheila: No, it isn't. it's in room 1, but you get coffee from the coffee machine.
Angelo: Is the coffee machine in the kitchen?
Sheila: No, it isn't. it is in the seating area next to the kitchen.
Angelo: Is there a computer in room 2?
Sheila: No, there isn't. But you can use my computer.
Angelo: All right. Thanks! Is the English dictionary in your office?
Sheila: Yes, it is. It's on the small table on the left.

Scene 4

The setting: In the workshop

Technician: I worked on your computer this morning. It's ready now.
Customer: Great. What was the problem?
Technician: I'm not sure, but it's OK now.
Customer: Did you run the Disk Cleanup and Defrag programs?
Technician: Yes, I did.
Customer: Did you download the new service packs?
Technician: No, sorry, I didn't. Some of the programs are too big to download. You need a faster internet connection.
Customer: OK. What else did you do?
Technician: Well, most of your drivers needed updating. And I deleted two or three programs that you don't need.
Customer: Did you do a back-up?
Technician: Yes, I backed up all your files. They are on these three CDs.
Customer: Good … Maybe the problem was a virus.
Technician: No, I checked your hard drive for viruses and it was OK. I cleaned everything, but I didn't empty the Recycle Bin.
Customer: OK. Thanks a lot.
Technician: You are welcome.

Scene 5

The setting: Helsinki workshop

John: Hello, can I speak to Mr. Hansen, please?
Mr. Hansen: Speaking.
John: This is John, in Helsinki. It is about the fire. I called you yesterday, but you were out.
Mr. Hansen: Yes, I was in Sweden. What happened?
John: There was a fire in the Helsinki workshop. The technician used a flammable cleaning liquid on the computer. The windows were closed. The fire started because he used the liquid next to the gas heater.
Mr. Hansen: What was damaged?
John: Everything in the reception area.
Mr. Hansen: I want to see it. I'll come tomorrow.
John: I'm sorry, the office is closed tomorrow and Friday. Then it's the weekend. I contacted the insurance company this morning at nine o'clock. They arrived very quickly.
Mr. Hansen: Good. But I want to speak to that technician!
John: You don't need to speak to him, Mr. Hansen.
Mr. Hansen: Why not?
John: It was me!

Appendix B: The Lesson Plan

I. Objectives:

1. The students should be able to answer different types of questions on the scenes such as:

a. What happened in the Helsinki workshop?

b. Why did the technician contact the insurance company?

c. Where was the manager of the workshop at the time of fire?

d. Why did the fire start?

2. The students should be able to comment on and discuss certain situations from the scenes such as:

a. How could the technician have solved his problem without the help of the manager?

b. What would have happened if the manager had been in the workshop?

3. The students should be able to use the language communicatively and appropriately.

II. Procedures:

1.The teacher should read the scene to the students, and make it clear to them.

2. The teacher should raise different questions in order to make sure that the scene is well understood.

3. The teacher should divide the students into groups in order to dramatize the scene.

III. The Student's Role:

1. The students read and understand the scene well enough.

2. The students answer different questions on the scene.

3. The students dramatize the scene.

IV. Evaluation:

1. The students answer the comprehension questions.

2. The students discuss and comment on the different situations offered by the teacher.

3. The students use the language communicatively and appropriately.

Appendix C: **The Oral Interview Test**

The oral interview test consisted of two parts: the first part included casual questions which were only meant to break the ice between the examinee and the examiner. Such questions did not undergo any scoring. This part consisted of the following questions:

- What's your name?
- How old are you?
- Do you like to read short dialogues?
- Would you like to act out a certain dialogue you have read before?

The second part was an eliciting part, in which the researcher's questions elicited answers from the students that included suitable situations. This type consisted of five questions which are the following:

1. Imagine that you need some money, and there is a person, whom you know, that has a lot of money, what will you do in order to get the money you need from him?

Will you steal this money, or will you take it by force, or will you prefer to take it in any other way, such as asking for the money?

2. Suppose that your mother was upset with you for not studying, and you wanted to please her, so you told her that you will start studying, but she didn't believe you, what exactly will you have to tell her in order to make her believe you?

3. What if you have done something wrong, or bad to a person, who was very nice to you, and later on you felt sorry about what you have done, what will you do in this case? Will you forget about it and act as if nothing happened, or will you rather talk to this person, what exactly will you say to this person?

4. Imagine that you hate a person very much, what would you say in order to describe him and show what kind of a person he is in a way that will convince the others that he really is a bad person who deserves to be hated?

5. Suppose that you borrowed some money from a greedy person, and after some time he asked for his money to be paid back to him at once, or else he'll send you to jail, but the problem is that you don't have any money with you, what will you do in order to solve this problem? Will you argue with him, go to jail, or will you find a way to pay him back, if so what is this way?

Appendix D: The Student's Oral Proficiency Scale

Name: Age:

Class: Date:

	Oral Proficiency Items	1 weak	2 Fair	3 Moderate	4 Above Average	5 Strong	sum of scores	The final score = The sum of score ÷ 5
1	Pronunciation	8 or more errors	6-7 errors	4-5 errors	2-3 errors	1 or less errors		
2	Grammar							
3	Vocabulary							
4	Fluency							
5	Comprehension							
	The range of each level	Less than 8 and more than 5	Less than 13 and more than 8	Less than 18 and more than 13	Less than 22 and more than 18	Less than 25 and more than 22	Out of 125	The final score out of 25

References

Al-Hamly, M., Davidson, P., & Troudi, S. (Eds.). (2007). Evaluating teacher effectiveness in ESL/EFL contexts. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press.

Alseweed , M. & Daif-Allah, A. (2012). An Intensive Preparatory English Learning Module for PYP Students: Benefits and Challenges. Journal of Arabic and Human Sciences, Qassim University, In print .

Arnold, N. (2009). Online extensive reading for advanced foreign language learners: An evaluation study. Foreign Language Annals, 42(2), 340-366.

Barr, D., Leakey, J., & Ranchoux, A. (2005). Told like it is! An evaluation of an integrated oral development pilot project. Language Learning & Technology, 9(3), 55-78.

Beretta, A. (1986a). A case for field-experimentation in program evaluation. Language Learning, 36(3), 295-309.

Bernhardt, B. (2008). Assessment as a keystone for language and literature programs. ADFL Bulletin, 40(1), 14-19.

Birckbichler, W. (Ed.). (2006). Evaluating foreign language programs: Content, context, change. Columbus, OH: Foreign Language Center, the Ohio State University.

Brindley, G. (2001). Outcomes-based assessment in practice: Some examples and emerging insights. Language Testing, 18(4), 393-407.

Brown, D. (2008). Testing-context analysis: Assessment is just another part of language curriculum development. Language Assessment Quarterly, 5 (4), 275-312.

Burden, P. (2008). Does the use of end of semester evaluation forms represent teachers' views of teaching in a tertiary education context in Japan? Teaching and Teacher Education, 24, 1463-1475.

Byrnes, H. (2008). Owning up to ownership of foreign language program outcomes assessment. ADFL Bulletin, 39(2&3), 28-30.

Carsten-Wickham, B (2008). Assessment and foreign languages: A chair's perspective. ADFL Bulletin, 39(2&3), 36-43.

Chase, G. (2006). Focusing on learning: Reframing our roles. Modern Language Journal, 90(4), 583-588.

Coleman, H. (1992). Moving the goalposts: Project evaluation in practice. In J. C. Alderson & A. Beretta (Eds.), Evaluating second language education (pp. 222-246). Cambridge: Cambridge University Press.

Dassier, J. P., & Powell, W. (2001). Formative foreign language program evaluation: Dare to find out how good you really are. Dimension 2001: The odyssey continues. Selected proceedings of the 2001 Conference of the Southern Conference on Language Teaching, Birmingham, AL, 15-30.

Elder, C. (2009). Reconciling accountability and development needs in heritage language education: A communication challenge for the evaluation consultant. Language Teaching Research, 13(1), 15-33.

Eskey, E., Lacy, R., & Kraft, A. (1991). A novel approach to ESL program evaluation. In M. C. Pennington (Ed.), Building better English language programs: Perspectives on evaluation in ESL (pp. 36-53). Washington, DC: NAFSA.

Fall, T., Adair-Hauck, G., Glisan, E. (2007). Assessing students' oral proficiency: A case for online testing. Foreign Language Annals, 40(3), 377-406.

Gorsuch, G. (2009). Investigating second language learner self-efficacy and future expectancy of second language use for high-stakes program evaluation. Foreign Language Annals, 42(3), 505-540.

Gottlieb, M., & Nguyen, D. (2007). Assessment and accountability in language education programs: A guide for administrators and teachers. Philadelphia: Caslon Publishing.

Griva, E., & Sivropoulou, R. (2009). Implementation and evaluation of an early foreign language l earning project in kindergarten. Early Childhood Education Journal, 37 (1), 79-87.

Hajjaj, A., & Al-Najjar, B. (1989). ESL program evaluation: Realities and perspectives. In J. E. Alatis (Ed.), Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, 1989 (pp. 133-141). Washington, DC: Georgetown University Press.

Harris, J. (2009). Late-stage refocusing of Irish-language programme evaluation: Maximizing the potential for productive debate and remediation. Language Teaching Research, 13(1), 55-76.

Hill, Z., & Tschudi, S. (2008). A utilization-focused approach to the evaluation of a web-based hybrid conversational Mandarin program in a North American university. Teaching English in China: CELEA Journal, 31(5), 37-54.

Horwitz, K. (1985). Formative evaluation of an experimental foreign-language class. Canadian Modern Language Review, 42(1), 83-90.

Kiely, R. (2009). Small answers to the big question: Learning from language programme evaluation. Language Teaching Research, 13(1), 99-116.

Kiely, R., & Rea-Dickins, P. (2009). Evaluation and learning in language programmes. In K. Knapp & B. Seidlhofer (Eds.), Handbook of foreign language communication and learning (pp. 663-694). New York: Mouton de Gruyter.

Koyalan, A. (2009). The evaluation of a self-access centre: A useful addition to class-based teaching? System, 37, 731-740.

Llosa, L., & Slayton, J. (2009). Using program evaluation to inform and improve the education of young English language learners in US schools. Language Teaching Research, 13(1), 35-54.

McEwan, E. (2010) Principles and Practices of the Standards in College Foreign Language Education. Cengage Learning, United States of America.

Norris, M. (2009). Understanding and improving language education through program evaluation: Introduction to the special issue. Language Teaching Research, 13(1), 7-13.

Peacock, M. (2009). The evaluation of foreign-language-teacher education programmes. Language Teaching Research, 13(3), 259-278.

Ross, J. (2009). Program evaluation. In M. Long & C. Doughty (Eds.), Handbook of second and foreign language teaching (pp. 756-778). Oxford: Blackwell.

Sullivan, H. (2006). The importance of program evaluation in collegiate foreign language programs. Modern Language Journal, 90(4), 590-593.

Tucker, R., & Cziko, A. (1978). The role of evaluation in bilingual education. In J. E. Alatis (Ed.), International dimensions of bilingual education (pp. 111-124). Washington,

Windham, S. (2008). Redesigning lower-level curricula for learning outcomes: A case study. ADFL Bulletin, 39(2&3), 31-35.

أثر استخدام أسلوب الدراما في تدريس اللغة الإنجليزية على تنمية المهارات الشفوية لدى طلبة السنة التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

علي منصور الراجحي[١]، عمر نعيم محمد بني عبد الرحمن[٢]، فيصل عبدالله الحمود[٣]

١ أستاذ مساعد، كلية اللغات و الترجمة

٢ أستاذ مساعد، كلية اللغات و الترجمة

٣ أستاذ مساعد، كلية اللغات و الترجمة

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص. ب. ٥٧٠١ الرياض: ١١٤٣٢

فاكس": ٠٠٩٦٦١٢٥٩٥٤٠٣

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مدى فعالية أسلوب الدراما كطريقة تدريس على المهارات الشفوية لدى عينة من طلبة السنة التحضيرية مسار العلوم التطبيقية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. تكونت عينة الدراسة من ٤٢ طالبا في السنة التحضيرية موزعين على شعبتين، إحداهما المجموعة التجريبية، والأخرى المجموعة الضابطة. و كانت هذه العينة مقصودة. وقد تم اختبار العينتين التجريبية والضابطة مرتين، مرة قبل التجربة وأخرى بعد الانتهاء من التجربة باستخدام الاختبار نفسه. تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١١ / ٢٠١٢. وبهدف الإجابة عن سؤال الدراسة، قام الباحث باستخدام أداة المقابلة الشفوية كاختبار للطلاب. اعتمدت عملية تصحيح المقابلة على مقياس للقدرات الشفوية، تم تصميمه من قبل الباحث اعتمادا على مقياس (FSI) لصاحبه Oller (١٩٧٩). بعد الانتهاء من التجربة و تطبيق أساليب التمثيل الدرامية، تم إحصاء متوسطات علامات الامتحان القبلي والبعدي. وقد أستخدم الاختبار الإحصائي (ت) لقياس الفروق بين متوسطات المجموعتين في الاختبار القبلي و ألبعدي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). أشارت نتائج الدراسة إلى و جود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي دّرست باستخدام أساليب التمثيل الدرامية. في ضوء هذه النتائج قدم الباحث مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات.

Journal of Arabic and Human Sciences
Qassim University, Vol. 7, No. 1, PP 51-62. (Muharram 1435H/ November 2013)

The Influence of Weather on Urban Air Quality in United Kingdom

Turki Habeebullah[a,b] and Steve Dorling[b]
a The Custodian of the Two Holy Mosques Institute for Hajj and Umrah Research, Umm Al Qura University, Makkah, Saudi Arabia
b School of Environmental Sciences, University of East Anglia, Norwich, Norfolk, NR4 7TJ, UK

Abstract. This research focuses on the relationship between weather and air quality in UK cities. Three cities (Norwich, Swansea and Dover) have been chosen to contrast the roles of different topographic factors. Norwich suffers from the south-east England plume, has NO2 and PM10 problems due to traffic volumes, and is influenced by the proximity of the North Sea. Swansea is the wettest city in the UK and has an NO2 problem due to traffic. It benefits from an advanced air quality monitoring system. Mountains to the north of Swansea are associated with up and down wind (katabatic airflow), causing air containing pollutants to be spread horizontally, reducing the potential for dispersion. Dover is a major ferry port, has the highest urban SO2 concentrations in England resulting from ship emissions and is influenced by a continental climate and sea breezes. This study analyses inter-annual and seasonal variability of the local and surrounding climate in relation to the topography and in conjunction with urban air quality, together with pollutant exceedences associated with specific short-term weather conditions.

Key words: Weather, Air pollution, Air Pressure, Air temperature, Inversion..

Introduction

Meteorological variability can confound air quality management attempts. There are a number of meteorological spatial and temporal scales which are important for understanding why and when air quality reaches levels that are deemed unacceptable by government authorities.

Ground-based temperature inversions, which occur most often during winter, trap pollutants and, exacerbated by low wind speeds, can cause pollutant concentrations to accumulate overnight, rather than to disperse. Temperature inversions tend to be a winter phenomenon because cold ground surfaces mean that the layer of air in which pollutant-mixing takes place is thinner than over warmer ground, leading to increased pollution mixing ratios. Additionally, during the winter when ambient air temperatures are lower, motor vehicles take longer to reach efficient operating temperatures and so emissions of pollutants are, on average, higher.

The summer of 2003 was characterized by sustained heatwave across much of Europe in the first two weeks of August and temperature peaked at a new record of 38.5^{o}C in the UK (Stedman, 2004). The temperatures and durations, however, were not typical of European summers and so this summer can be described as abnormal. However, it is predicted to become normal by 2030 or 2040, the impacts of changes in the various input parameters make climate modelling very difficult but there is a consensus that Europe will be warmer (Burt, 2004; WHO, 2003). Extremes of temperature tend to be associated with air quality episodes; in this case, ozone was of particular concern but there was a commensurate rise in PM_{10} (Stedman, 2004).

Wind promotes atmospheric turbulence and instability, and increases mixing and dilution (Colls, 2002). As the ground heats during the day, the air becomes more turbulent, especially in the middle of the day. Air turbulence causes polluted air to disperse as it moves away from its source.

Throughout Europe there is increasing activity to assess and improve air quality in urban areas by using a variety of models (Carruthers et al., 1999). The ESCOMPTE program produced a relevant set of data for testing and evaluating regional pollution models in Marseilles, south-eastern France (Cros et al., 2004; Dufour et al., 2005). In Berlin, the BERLIOZ model was used to study the effect of different meteorological conditions on pollution episodes (Volz-Thomas et al., 2000). The European wide project COST715 provided a framework in which the relationship between meteorology and urban air pollution problems was studied in 19 European countries (Fisher et al., 2005). CIVITAS is a part-EU funded project aimed at creating healthier cities through the reduction of Vehicle emissions (Stephenson, 2007). This has been adapted by many cities (more on this in Chapter 5) and promotes measures such as the establishment of Low Emission Zone (LEZ), and the promotion of eco-driving, Heavy Duty Vehicle (HDV) controls and fitting buses with engine cut-off switches for use at bus-stop.

Human beings often pollute the air with waste that is bad for their health (Visconti, 2001). However, air pollution data alone does not reveal the whole story, and to obtain an understanding about why air quality varies from day to day, researchers must also measure and analyse meteorological conditions as well. Overall, meteorology plays a very important role on both the temporal and spatial scales as it significantly affects the concentration of air pollution as it builds in the air, whether over rural or urban regions. One of the influences on weather and urban air quality is local topography. There is a need to increase our understanding of the effects of complex local terrain and of land and sea breeze effects.

The forecasting of weather and air pollutant concentrations is especially significant over specified periods or seasons. This allows us to make predictions and to compare present data with possible future outcomes, i.e. we can use these data as inputs for our models. Nevertheless, to make accurate predictions of air quality, we must have reliable evidence to use in a model, and only then can the output from our models test the levels of air quality and assess the significance of city pollution sources. However, meteorological variation can confound attempts to improve air quality through emission control.

The study Area

The physical location of the UK plays a central role in its climate as it is influenced by prevailing westerly winds and by the North Atlantic Drift which comprises warm water of tropical origin producing lower summer and higher winter temperatures compared to other areas of comparable latitude (Hulme and Barrow, 1997). However, the UK is also renowned for great variability in day-to-day weather, leading to episodic periods, of varying length, which can strongly influence pollution emission, transformation and dispersion. The research presented in this study concentrates on documenting and analysing the relationship between weather and air quality in three case study UK urban areas located in Figure 1 (a): Norwich, Swansea and Dover. Figures 1 (b), (c) and (d) show hourly wind roses for these three places in the typical year 2005, highlighting important local differences in wind speed and direction.

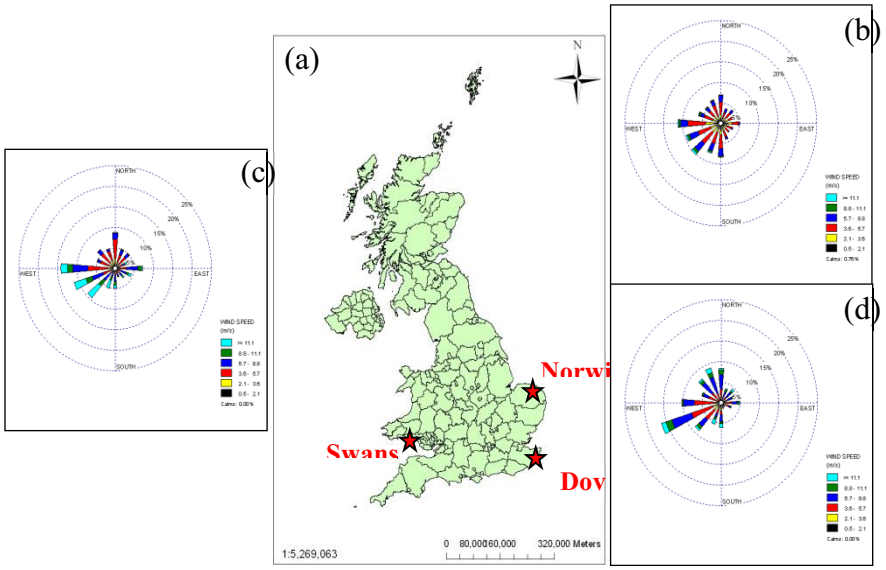


Figure (1). (a) Locations of the three UK urban areas. 2005 hourly wind roses for (b) Coltishall station near Norwich, (c) Mumbles Head near Swansea and (d) Langdon Bay near Dover.

Norwich is the most easterly city in the UK, in relatively simple terrain and is likely to be impacted by continental weather conditions (Chatterton et al., 2000). It is influenced by the proximity of the North Sea and, in late Spring and summer, by its sea breezes (Glenn, 1987). Being further inland than Dover and Swansea (and therefore less windy) and with the influence of the nearby continent, night-time temperature inversions are likely to be influential in controlling air pollution dispersion especially in winter. Located approximately 100 miles north east of London, Norwich does experience the "plume" from the capital under suitable meteorological conditions. Norwich has declared traffic-related Air Quality Management Areas (AQMA) due to exceedences of NO_2.

On the South Wales coast and with complex terrain to the north, Swansea is the wettest city in the UK and has a windier and more maritime climate than Norwich (Wheeler and Mayes, 1997). The local area experiences orographically enhanced precipitation. In a coastal area like Swansea, the differential heating between land and sea can lead to greater frequency of sea and land breeze systems when compared to Norwich. These, coupled with the presence of a windier climate in general, impact upon the dispersion of pollution in the city. On the other hand, cold air drainage from neighbouring high ground has the potential to stabilise the urban atmosphere, reducing the potential for dispersion. Also notable is that NO_2 was projected to fail the annual mean objectives at several locations in Swansea due to traffic problems. The City Council therefore declared Hafod, around the city centre, an AQMA.

Dover is located in the extreme south-east of England at the nearest point to mainland Europe and is sheltered by high cliffs. It is a major ferry port with the highest urban SO_2 concentration from ship emissions in England. It has a somewhat continental climate which is relatively dry but, being on the coast, is subject to sea breezes which spread pollution from the harbour area to the city centre. The City Council has declared the harbour area an AQMA due to the high levels of SO_2 there.

Methodology

The study approach here is to compare, over different timescales, the synoptic weather conditions and meteorological data of air temperature, air pressure, wind speed and direction with measurements in these three urban areas of the air pollutants, NO_2, PM_{10}, O_3 and SO_2. The period addressed is 2000- 2006. Two profile stations (Sodar and Mast) will used in this study; the Sodar measures wind speed and direction at 19 intervals between 30m and 300m and the Mast measures wind at 10m and at 30m above ground level. Sodar and Mast data were available for the calendar year 2008, and it has therefore been possible to compare these data with the air quality station data for the same year in Swansea.

Results and Discussion

The Yearly Timescale

Table 1 shows that Dover winter mean figures for SO_2 remained below the annual mean objective of 20µgm^{-3} although in 2003, the recorded figure of 19µgm^{-3} came close to matching it. However, the 15-minute mean figures show the frequency with which this objective was exceeded; it was matched in 2005 but was considerably exceeded in 2002 and 2003, when the figures of 48 and 43 exceedences were higher than the objective of 35 times per year.

Table (1). Statistics for SO2 levels exceeded at Dover (Langdon Cliff station), 2001-2006.

	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Data Availability (%)	75.34	96.52	93.47	89.67	90.54	92.97
Annual mean (objective = 20µgm^{-3})	12.3	15.6	15.7	12.3	13.5	10.2
Maximum	309.0	301.0	322.0	333.0	567.0	383.0
Winter mean (objective = 20µgm^{-3}) from 1 October to 31 March	-	13	19	14	10	12
Number of exceedences of the 15 min mean objective (266µgm^{-3}), not to be exceeded more than 35 times per year	25	48	43	13	35	14
Number of exceedences of the one hour mean objective (350µgm^{-3}), not to be exceeded more than 24 times per year	0	0	0	0	2	1
Number of exceedences of the 24 hour mean objective (125µgm^{-3}), not to be exceeded more than 3 times per year	0	0	0	0	0	0

Figure (2) shows the number of SO_2 exceedences for 2001 to 2006. Of particular interest is the combined data (2001-2006), which shows that there are seasonal

variations; June has the highest values when summer winds tends to be lower and December has the lowest values when winter winds tend to be stronger. The wind flow might be preferentially from the port (from the southwest) in summer.

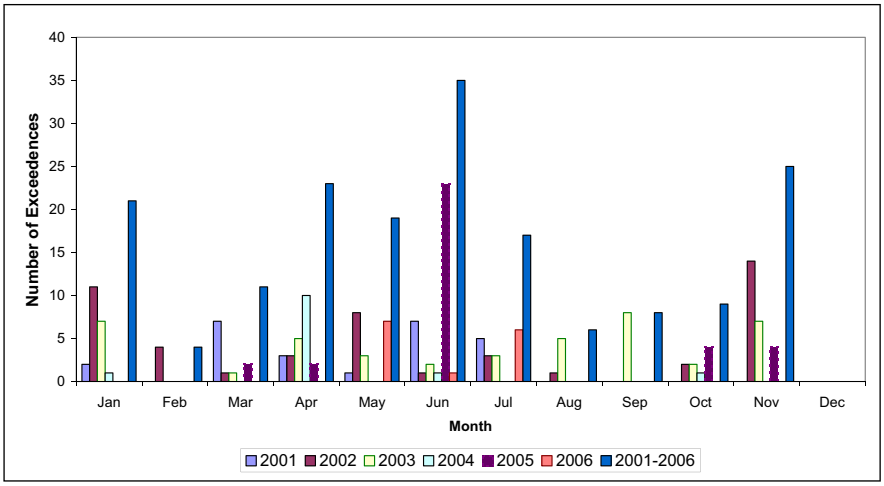


Figure (2). Number of SO2 exceedences on a monthly basis, 2001-2006.

Figure 3 (b) (2002) shows high concentrations of SO_2 coming from due south in the harbour area towards the town. These as previously mentioned, are higher than the 15-minute mean objective of 266µgm-3 in that year (Table 1). In 2004, by contrast, the 15-minute mean objective dropped to 13 exceedences, due to less wind direction from the south. Moreover, wind speeds in 2002 were low reducing dilution and this is why concentration of pollutants increased.

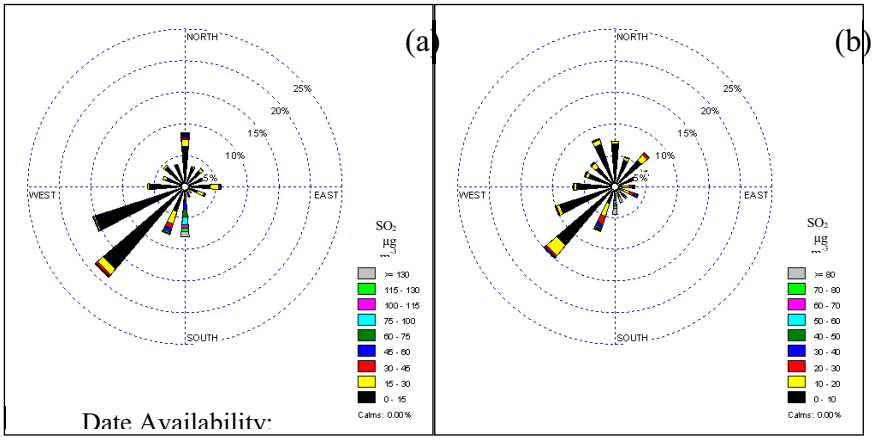


Figure (3). Hourly SO2 pollution roses for Langdon Cliff station (by using the wind directions for Langdon Cliff), 2001 (a) and 2002 (b).

For different study area, the annual mean objective in Norwich diffusion tubes for NO_2 is 40µgm^{-3} but Table 2 shows that a large number of exceedences (highlighted in bold font) were recorded by diffusion tubes in the city. The highest concentration of NO_2 was recorded in St Augustines Street, which is in an AQMA, where northbound traffic queues as it leaves the roundabout at the bottom, and traffic going southwards slows down at the bend in the road shortly before traffic lights usually causing it to stop before joining the roundabout. It is the queuing at the traffic lights at the junction with Magpie Road which is the problem, especially where the vehicles trying to turn right are queuing uphill. There are buildings on both sides of the street, which help to block winds and increase pollutants, typical of a canyon. Table 2 shows most (but not all because some had missing data), of the diffusion tubes in the city. The year 2003 records the highest level of NO_2 (not for all stations), but as the data for the previous years have not been included in this study (due to missing data), it is not known whether this was an increase or a decrease.

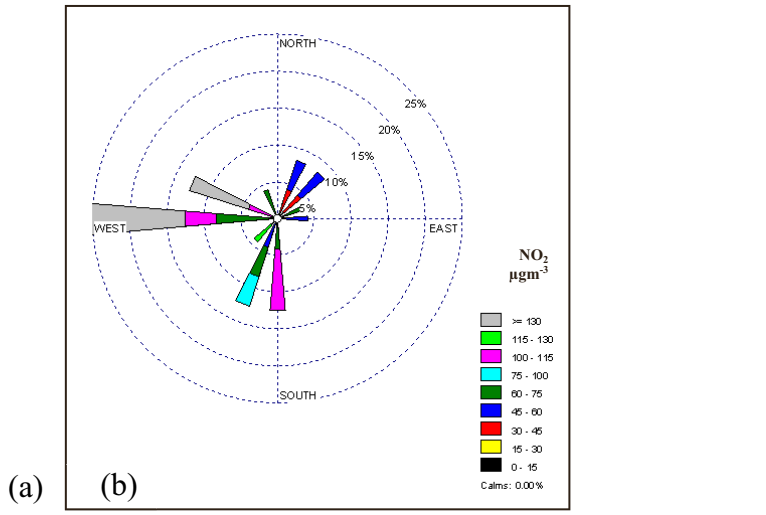
Table (2). Annual mean of NO2 diffusion tubes corrected by applying factors. Bold figures indicate readings above 40µgm-3 (the Annual Average Objective level).

Location	2003	2004	2005	2006	2007
Upper King Street	-	37.8	**40.5**	33.0	35.2
St Stephens	**43.9**	**40.7**	**42.3**	37.7	-
St Stephens (mid)	-	**48.7**	-	**47.5**	**47.2**
Johnson Place	**54.4**	**46.0**	**45.9**	**41.3**	30.2
Earlham Road	**41.5**	**41.8**	**42.2**	39.4	27.3
Grapes Hill (lower)	-	-	30.8	29.7	28.9
Grapes Hill (upper)	-	-	28.9	26.1	25.0
Exchange St	**42.2**	39.6	**43.6**	**43.4**	**42.3**
St Augustines	**62.2**	**57.3**	**55.7**	**51.3**	**52.4**
Tombland	**49.0**	**45.7**	**46.9**	**42.9**	**45.4**
Cattlemarket Street	**56.6**	**49.1**	**49.1**	**43.5**	**48.7**
Castle Meadow	**50.3**	**53.7**	**53.4**	**47.1**	**49.6**
Castle Meadow 2	-	**49.3**	**51.4**	**46.9**	**47.3**
St Georges St	32.3	26.7	25.7	21.2	20.4
Riverside Road	**60.3**	**52.6**	**55.2**	**48.2**	**45.3**

The Monthly Timescale

During winter, high levels of NO_2 are expected because when air temperature decreases, vehicle engines take longer to reach maximum operating efficiency, leading to higher NO/NO_2 emissions. Figure 4 (a) shows data from 3 stations in Swansea for December 2004, confirming this pattern. The only exceedence in Swansea of the one hour NO_2 objective for the year occurred during this month. NO_2 measurements are made at a height of 3 m at the three stations. There is an exceedence of the one hour mean NO_2 objective of 200ugm^{-3} at the Morfa station on the 20th December, which may partly be due to the lower air temperature that day resulting in increased vehicles emissions. This is significant because if cars need more time to heat up on starting, they emit more pollutants. Further evidence is provided by the pollution rose in

Figure 4 (b). This shows the winds coming from the west and west-by-northwest where the residential area is located, are polluted. The more exposed Mumbles Head station on the coast exhibits substantially stronger wind speeds than would be expected in Swansea city itself.



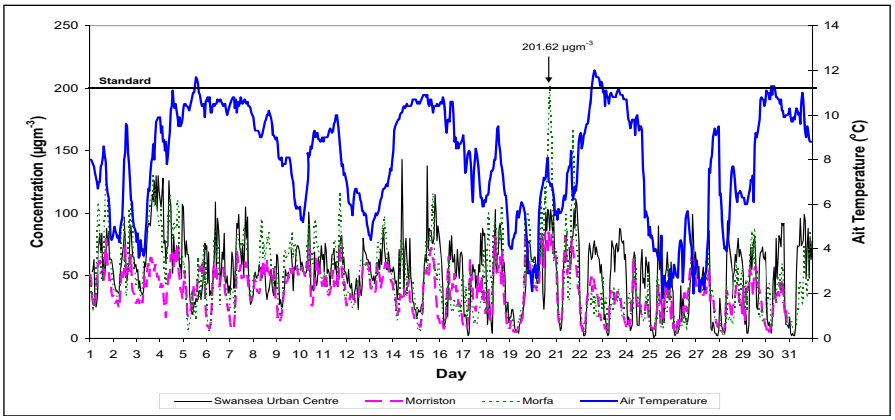


Figure (4). (a) Comparison for the Swansea Urban Centre, Morriston and Morfa station between NO2 and air temperature, December 2004. Air temperature data from Mumbles Head station and (b) Hourly NO2 pollution rose for Morfa station (by using the direction for Mumbles Head station), 20th December 2004.

The Daily Timescale

Normally NO_2 concentrations are expected to peak during the day due to the diurnal cycle in emissions and atmospheric chemistry (Defra, 2008), but in Figure 5 the situation is different in Norwich. Partial cloud cover occurs at 22:00 hours on 3rd March coinciding with a peak of NO_2 concentration. At that time of night, there were limited traffic emissions. Further evidence in Figure 6 shows that the wind speed at that time was very light and switched direction to the west and southwest. As a ridge of high pressure extended across southern England (Figure 7 (b)), air temperature started dropping at noon on the 3rd, increasingly so after sunset, reaching -2°C at 22:00, helping to stabilise the atmosphere with the presence of a ground-based temperature inversion under clearer skies (Figure 7 (a)), allowing NO_2 to accumulate as ozone was titrated away (Jacobson, 2002). With the approach of the frontal system shown in Figure 7 (b), wind speed, cloud cover and air temperature rose once again later in the night, leading to a reduction in NO_2.

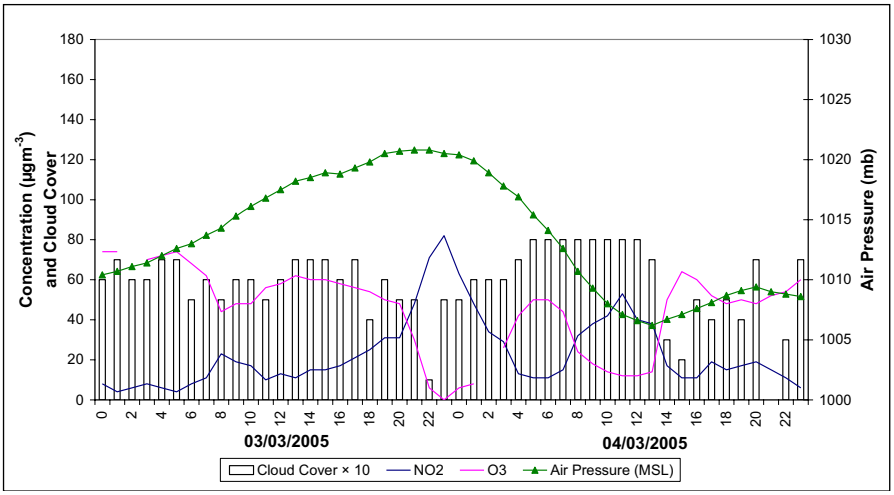


Figure (5). Comparison for the Norwich Urban Centre station (NO2 and O3) with meteorological measurements from Coltishall (air pressure, cloud cover (oktas) (multiply by 10)), 3rd to 4th March 2005.

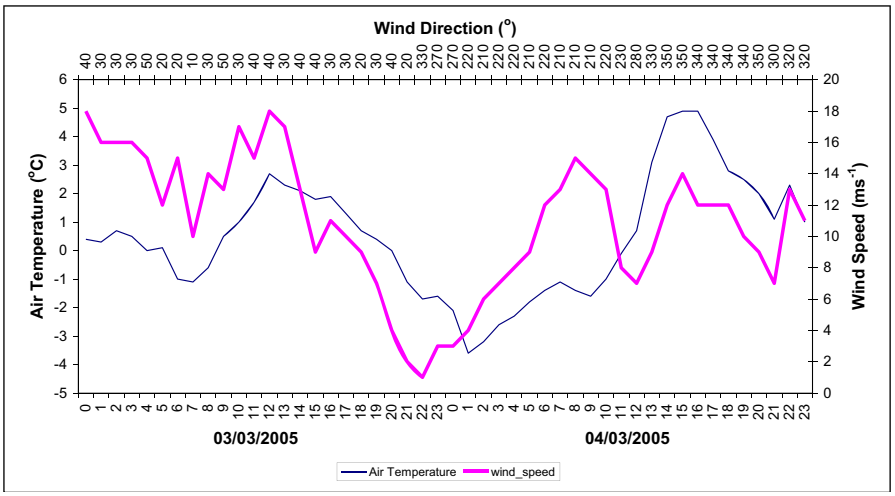


Figure (6). Coltishall air temperature, wind speed and direction, 3rd to 4th March 2005.

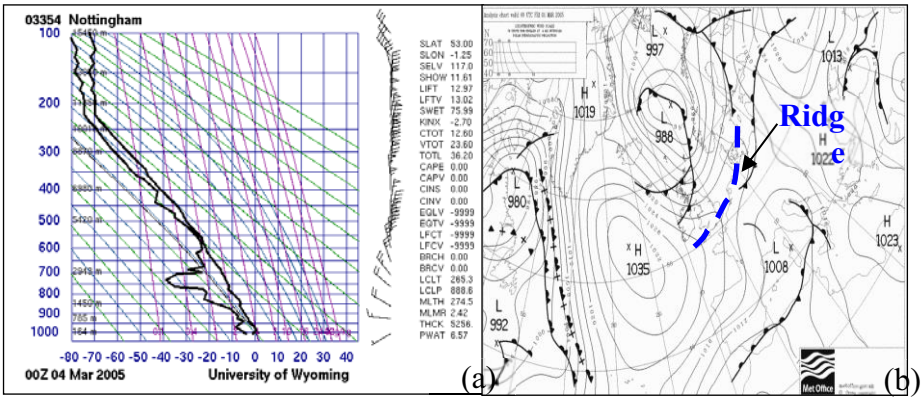


Figure (7). 00:00 4th March 2005 (a) Radiosonde ascent chart for Nottingham upper air station, (b) Sea-level Pressure analysis chart for the United Kingdom.

CONCLUSION

The evidence presented here shows that there is a strong relationship between weather and air quality in urban areas. In Dover, short-term SO_2 peaks are associated with airflow from the port area. In Swansea, hourly NO_2 exceedences can be observed when the generally windy coastal climate is temporarily replaced by light winds. In Norwich, temperature inversions can lead to short-term notable increases in NO_2, even overnight.

References

Burt, S. The August 2003 heatwave in the United Kingdom: Part 1-Maximum temperatures and historical precedents. **59**, 199, 2004.

Carruthers, D., Edmunds, H., Lester, A., McHugh, C., and Singles, R. Use and Validation of ADMS-Urban in Contrasting Urban and Industrial Locations, Cambridge, UK, 1999.

Chatterton, T., Dorling, S., Lovett, A., and Stephenson, M. Air quality in Norwich, UK multi-scale modelling to assess the significance of city, county and regional pollution sources. *Environmental Monitoring and Assessment* **65**, 425-433, 2000.

Colls, J. Air Pollution, Spon Press, London, United Kingdom, 2002.

Cros, B., Durand, P., Cachier, H., Drobinski, P., Fréjafon, E., Kottmeier, C., Perros, P. E., Peuch, V.-H., Ponche, J.-L., Robin, D., Saïd, F., Toupance, G., and Wortham, H. The ESCOMPTE program: an overview. *Atmospheric Research* **69**, 241-279, 2004.

Department for Environment, Food and Rural Affairs (Defra). Air pollution in the UK: 2007, United Kingdom., 2008.

Dufour, A., Amodei, M., Ancellet, G., and Peuch, V.-H. Observed and modelled "chemical weather" during ESCOMPTE. *Atmospheric Research* **74**, 161-189, 2005.

Fisher, B., Kukkonen, J., and Schatzmann, M. Meteorology applied to urban air pollution problems COST 715. *Atmospheric Chemistry Physic Discuss* **5**, 7903-7927, 2005.

Glenn, A. "Weather patterns of East Anglia," Terence Dalton Limited, Lavenham, United Kingdom, 1987.

Hulme, M., and Barrow, E. "Climates of the British Isles," Routldge, London, 1997.

Jacobson, M. Z. Atmospheric pollution: history, science, and regulation, Cambridge University Press, Cambridge, England, 2002.

Stedman, J. R. The predicted number of air pollution related deaths in the UK during the August 2003 heatwave. *Atmospheric Environment* **38**, 1087-1090, 2004.

Stephenson, M. Air Quality Review and Assessment - Annual Progress Report. Norwich. United Kingdom, 2007.

Visconti, G. Fundamentals of physics and chemistry of the atmosphere, 2001.

Volz-Thomas, D., Mihelic, S., Konrad, H., Houben, U., and Platt, D. Perner Local Ozone Production Rates from Photostationary State of O3/NOx and from EGS Conference, Nice, France, 2000.

Wheeler, D., and Mayes, J. "Regional climate of the British Isles," Routledge, London, 1997.

World Health Organization (WHO). The health impacts of 2003 summer heat-waves Briefing note for the Delegations of the fifty-third session of the WHO Regional Committee for Europe, Vienna, Austria, 2003.

تأثير الطقس على جودة الهواء للمدن الحضرية في المملكة المتحدة

تركي محمد حبيب الله[١]، و إستيف دورلينك[٢]

١ معهد خادم الحرمين الشريفين لأبحاث الحج والعمرة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية

٢ كلية العلوم البيئية، جامعة إيست أنجليا، نورج، بريطانيا

ملخص البحث. تهتم هذه الدراسة بعلاقة الطقس مع جودة الهواء بالمدن البريطانية. حيث تم إختيار ثلاث مدن وهي نورج وسوانزي ودوفر لمعرفة العلاقة الطبوغرافية التي تربطها ببعض وتأثيرها على الموقع العام. تقع مدينة نورج في شرق إنجلترا وتتأثر بالملوثات الهوائية القادمة من الجنوب الشرقي للمدينة وذلك بسبب تأثير الإنبعاثات الخارجة من المركبات وأيضاً إنتقال بعض الملوثات مثل ثاني أكسيد النتروجين والأتربة من المدن أو الدول القريبة. كما تقع المدينة الثانية وهي سوانزي في الجهه الغربية من إنجلترا وتتأثر بالتقلبات الهوائية بين اليابسة والبحر مما يظهر تأثر نسيم البر والبحر عليها جلياً في المقارنات المناخية مع جودة الهواء. كذلك تتأثر هذه المدينة من التقلبات الهوائية من جهة الجبال المحيطة بها من جهة الشرق وتأثيرها على هواء المدينة مما يزيد في تراكيز الملوثات الهوائية. وأخيراً تقع مدينة دوفر في الجنوب الشرقي لبريطانيا ويوجد بها الميناء الذي يربطها بفرنسا. حيث تتأثر هذه المدينة بالملوثات الهوائية المنبعثة من السفن وأهمها ثاني أكسيد الكبريت وأيضاً بعض الملوثات المنبعثة من المركبات. لذلك تطرقت هذه الدراسة الى متابعة تأثيرات الطقس على جودة الهواء بالمدن مع مقارنة الزيادات في الملوثات مع الحدود المسموح بها من قبل منظمة الصحة العالمية والإدارة البيئية لجودة الهواء ببريطانيا.

الكلمات المفتاحية: الطقس، تلوث الهواء ، الضغط الجوي ، درجة الحرارة ، الإنقلاب الحراري.