



مجلة كلية التربية العلمية مجلة تربوية محكمة نصف سنوية تصدر عن كلية التربية جامعة بنغازي

مجلة كلية التربية العلمية

العدد الأول _ رجب 1436 هـ _ مايو 2015 م



مجلة كلية التربية العلمية

مجلة تربوية محكمة نصف سنوية

تصدر عن كلية التربية - جامعة بنغازي

العدد الأول - رمضان 1436 هـ - يونيو 2015 م



مجلة كلية التربية العلميّة مجلة تربوية علمية نصف سنوية

تصدر عن كلية التربية – جامعة بنغازي

العدد الأول – مايو 2015م

المشرف العام

د. محمد عليّ عبد الوهاب

رئيس التحرير

د. ميكائيل إدريس الرفادي

نائب رئيس التحرير

د. يونس إبراهيم أبو مصطفى

مدير التحرير

د. نجلاء الغرياني

الافتتاحية

الحمد لله الذي أنزل الكتاب بلسان عربي مبين ، والصلاة والسلام على سيد المرسلين وبعد ، فإن تقدم الأمم ونهضتها تقاس بمدى اهتمامها بالبحث العلمي وتطبيقاته لذا كان لزاماً علينا أن ننظر إليه بعين الاعتبار والاهتمام لأنه المدخل الحقيقي للتطور الحضاري والتّموي للمجتمعات وهو المرتكز الأساسي للجامعات إذ تعدّ بيوت خبرة وعلم ؛ لذا رأت كلية التربية ببغداد أن تولي البحث العلمي والتّربوي أهمية خاصة ، فدور الكلية لا يقف عند التدريس وإعداد المعلمين فحسب وإنما دورها ينبثق من رؤيتها في خلق كفاءات علمية وإنتاج بحثي تربوي يخدم العملية التعليمية والبيئة المحيطة ومن أجل توثيق ذلك كان لابد من إصدار مجلة علمية محكمة وفق الأسس والمعايير المتعارف عليها .

وتأتي المجلة تحقيقاً للأهداف الآتية :

- تشجيع البحث التربوي والعلمي في المجالات المختلفة .
- تطوير الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس .
- تفعيل رؤية الكلية ورسالتها.
- تقديم الجديد والمفيد في المجالات التربوية المختلفة .
- رفع مستوى تصنيف الجامعة عالمياً .
- تطوير التعليم وضمان جودته .

لقد آن الأوان لأن يتحقّق الحلم الذي طالما حلمنا به ويتحوّل إلى واقع ملموس بفضل الله ﷻ ثم بفضل عزيمة وإصرار القائمين على هذا العمل وعلى رأسهم عميد الكلية صاحب الرؤية الثاقبة والروح الوثابة ورغم ما تمرّ به البلاد من أزمات إلا أن العمل على إصدار العدد الأول استمر إلى أن ظهر للوجود ولسان حاله يقول : بالتربية والعلم نبني وطننا ونشيد حضارتنا. لذا نهيب بكلّ أعضاء هيئة التدريس والباحثين في كلّ الجامعات أن يتواصلوا معنا لنشر أبحاثهم التربوية والعلمية ، ونؤكد لهم بأنّ هذه المجلة سترتقي - بإذن الله - إلى أعلى درجات التّألق والإبداع بجهودهم ومشاركاتهم القيّمة .

ونحن إذ نهني أنفسنا بإصدار العدد الأول من هذه المجلة نتمنى أن تتال إعجابكم ، وأن تحظى على رضا الدّارسين والباحثين والقراء ، وأن تكون عند حسن الظنّ ، والله ولي التّوفيق

ونتقدّم بالشّكر والتّقدير للجنة التّحكيم الّتي بذلت جهداً عظيماً في قراءة الأبحاث وتحكيمها ، كما نشكر الباحثين الّذين وثّقوا بنا في نشر أبحاثهم، والشكر موصول لأعضاء اللّجنة العلمية بالكلية الّتي تشرف على إصدار المجلة .

المشرف العام - د . محمّد علي عبد الوهّاب

كلمة رئيس التحرير د . ميكائيل إدريس الرفادي

الحمد لله الذي علم بالقلم ، علم الإنسان ما لم يعلم ، والصلاة والسلام على الرسول الأعظم ﷺ ، وبعد :

حظي التعليم منذ فجر التاريخ باهتمام الدارسين والباحثين ، فهو صانع الحضارة ، وأساس التمدن ، والمدخل الرئيس للتطور والتقدم الذي يشهده العالم المتقدم بنسب متفاوتة ، ودرجات متباينة ، ولعل تفاوت المجتمعات في حظوظها في هذا التقدم يتناسب طردياً مع مستوى إدراكها ويقينها بالعلاقة السببية التي تربط العلم بالمؤسسة المعرفية ، والعمل الدؤوب والمثابرة في ضوئها بكل جد وإخلاص ، وهنا يبرز دور المعلم ، فهو محور العملية التعليمية ، والمسؤول عن تنفيذ السياسة التعليمية التي يصنعها المجتمع لتحقيق أهدافه من حيث : التنمية الثقافية ، والاجتماعية ، والاقتصادية ، وتحقيق آماله في إعداد المواطن الصالح الواعي ، فهو يتأثر كثيراً ويؤثر في المنظومة التعليمية الشاملة ، ومن هذا المنطلق اهتمت كلية التربية بإعداد المعلم إعداداً جيداً ، وبتطوير مهاراته وإمكاناته بما يتناسب مع دوره في ظل المتغيرات الموكبة للاتجاهات التربوية الحديثة من خلال تطبيق معايير الجودة ، وهي تسعى جاهدة لدعم البحث العلمي وتشجيعه بطرائق شتى ، وأساليب متنوعة بفضل جهود المخلصين في هذه الكلية ، وكان من ثمار هذا الإخلاص اليانعة المجلة التربوية العلمية للكلية لتأخذ مكانها ومكانتها في تشجيع النشر العلمي في منظومة المجالات العلمية الأخرى في جامعة بنغازي العريقة ، وتنتب من كل زوج بهيج ، وترتقي بالجامعة إلى أعلى المراتب ، وتحتل مكانة متقدمة في التصنيف المحلي والعالمي للجودة يليق بها وبعراقتها وسمعتها .

لقد خلق الله ﷻ الإنسان في أحسن تقويم ، ووهبه العقل والإبداع ، والقدرة على التدوين ، فامتألت الدنيا بكنوز المعرفة في شتى المجالات والميادين ، وانبرت أيادي العلماء تكتب وتبحث في كتب الأولين ، منهم من يؤلف الكتب على ضوء ما عرفه ممن سبقوه ، ومنهم من يترجم علوم الإغريق والفرس ، وغيرها ، ومنهم من يؤلف البحوث ويصدر المجالات ، وفي ذلك فليتنافس المتنافسون .

وإنه لمن دواعي سرورنا أن تصدر العدد الأول ، ليبدأ نبض الحياة في مجلتنا الفتية بتاريخها ، الكبيرة بطموحها ، الثرية ببحوثها ، لتكون رافداً صافياً عذباً سلسبيلاً يصب في نهر العلم الفيض ، الذي يرتوي منه طلاب العلم والمعرفة ، ويتفياً ظلال أشجاره الوارفة الدارسون والباحثون .

في هذا العدد :

الافتتاحية

واقع الإبداع الإداري ومعوّقاته لدى مديري مدارس التعليم العام في مدينة بنغازي
مفهوم الحرية الأكاديمية ومظاهر ممارستها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي
تمام حسان من خلال كتاباته وناقديه
دلالة ظاهرة التنغيم في اللغة العربية
المجرورات في سورة الكهف (دراسة في التركيب والدلالة)
فلسفة الحكمة في شعر ما قبل الإسلام
الشعر النسوي في ثورة 17 فبراير بين الإنتاج والتلقي

Coulomb blockade behavior in PVA/PEG/Ag nanocomposite

واقع الإبداع الإداري ومعوّقاته لدى مديري مدارس التّعليم العام في مدينة بنغازي

د. ميكائيل إدريس الرّفادي

كلية الآداب - قسم التّخطيط التّربوي

(عميد كلية التّربية- بنغازي)

واقع الإبداع الإداري ومعوقاته لدى مديري مدارس التعليم العام في مدينة بنغازي

د.ميكائيل ادريس الرفادي

كلية الآداب.جامعة بنغازي

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى الإبداع الإداري ، و معوقاته لدى عينة مديري مدارس التعليم العام في مدينة بنغازي ، و لتحقيق هذا الهدف أجريت الدراسة على عينة حجمها (55) مديراً ، وأخرى من المدرسين حجمها (548) مدرّساً ، و استخدمت أداتين لجمع البيانات ، الأولى لقياس مستوى الإبداع الإداري لدى المديرين من وجهة نظر المدرسين ، و الثانية لقياس معوقات الإبداع الإداري من وجهة نظر المديرين ، وقد أظهرت النتائج أنّ مستوى الإبداع الإداري لدى مديري المدارس أفراد العينة كان متوسطاً ، وأنّ هناك معوقات عدّة تحدّ من إبداع المديرين الإداري في مقدّماتها المعوقات المالية ، ثمّ المعوقات التنظيمية ، ثمّ المعوقات المتعلقة بمقاومة التغيير ، و في المرتبة الأخيرة تأتي المعوقات الشخصية (الذاتية) .

Abstract:

This study aims at identifying the level of administrative creativity and hindrances in the sample of public school principals in the city of Benghazi. To achieve the purpose of the study, we used a sample of '55' school principals and another sample of '548' teachers. Two instruments of data collection were used. The former is to measure the level of administrative creativity of the school principals from the point of view of the teachers; the latter is to measure the hindrances that hinder achieving administrative creativity from the point of view of the principals. The results show that the level of administrative creativity of the principals in the sample was average. As there are hindrances that restrict the principals from achieving administrative creativity. These hindrances were funding, organizational issues, resistance of changes, and others related to the individual character of the principals themselves.

مقدمة

تزايد في العقدين الآخرين الاهتمام بمداخل تطوير المنظّمات الإدارية بشكل عام ،ويشمل هذا الاهتمام تعديل مداخل تطوير المنظّمات التربوية وتعديدها ، هذا الاهتمام ضرورة فرضتها سرعة المتغيّرات المعاصرة التي تؤثر بشكل متزايد في مستقبل هذه المؤسسات ، حيث نما اقتناع القائمين على المؤسسات التربوية والتعليمية بضرورة تبني مداخل متنوعة تستطيع بواسطتها مواجهة التّحديات الجديدة المضافة بما يكفل لها القدرة على استيعاب التّوجّهات ، وتبني النّظم الحديثة والمتطورة ، ويكسبها خصائص قبول التّحديث والتّغيير والقابلية للتّطوير ، وكذلك التّميّز والقدرة على المنافسة.

ويُعَدّ الإبداع مدخلاً أساسياً في تطوّر المؤسسات التربوية ، إذ يُعَدّ تأصيل التّوجه الإبداعي في جهود الإصلاح والتّطوير في إدارات المؤسسات التعليمية أمراً أساسياً؛ لتحسين ورفع كفاءة هذه المؤسسات، واعتبار الإبداع مدخلاً للتّطوير، ونهجاً يُسرّع في نقل المؤسسات التعليمية من حال الرّكود و الرّتابة إلى حال الحركة و التّطور، كما يقتضى تبني منهجية إبداعية تؤكّد على أهمية التّجديد والمرونة في التّعامل مع الظّواهر والمستجدّات ، يتأتّى هذا عملياً بتبني استراتيجيات وآليات فاعلة تحقّق تنمية مهارات الإبداع لدى القائمين على هذه المؤسسات، والعمل على توافر مقوّمات الإبداع والحدّ من معوّقاته ، وفي هذا السّياق يقول عبد

العزیز (2006) : إنّ المدرسة تقوم بدور أساسي في تنمية مختلف استعدادات الطّالب وميوله وقدراته المختلفة، فهي بفلسفتها ومناخها المدرسي وبما تملكه من مصادر للتّعلّم وأساليب للتّقويم، وبما تقدّمه من خدمات إرشادية لطلابها ، تشكّل حجر الزّاوية في تكون الإبداع لدى طلابها ونموّهم وتطوّرهم (عبد العزیز، 2006) ، كما تذكر بلواني (2008) أنّ للإدارة المدرسية مجالاً كبيراً في تنمية الإبداع لدى من منتسبها من طلاب ، و مدرسين ، و إداريين (بلواني، 2008) .

ولكي تضطلع المؤسسة التعليمية بدورها بصفتها مؤسسة تدعم التّمية البشرية وإنتاج وتوفير المبدعين وتكرار السلوك الإبداعي عليها أن تكون مؤسسة مبدعة ومحفّزة على إبداع وإنتاج أفكار جديدة، وممارسة أدوار غير نمطيّة ومتنوّعة، وذلك بتوفير بيئة محيطة مرنة قادرة على الاستجابة واستيعاب المدخلات الجديدة بما يكفل إنتاج مخرجات متنوّعة ومتجدّدة ومضمونة الجودة ، والمؤسسة التّعليمية لا تكون كذلك إلا إذا قادها مدير يتّصف بالإبداع ويعمل في بيئة تنظيميّة سليمة خالية من معوّقات الإبداع المختلفة.

مشكلة الدّراسة

الإبداع أو الابتكار كبقية القدرات العقلية الأخرى لا يتّم في فراغ ، وإنّما يتّم في بيئة ومجال نفسي واجتماعي تحدّده جملة من المحدّدات المتنوّعة ، باعتبار أنّ المدرسة هي المسؤول الأول عن إنتاج قوى بشرية تتّصف بالإبداع ، و من منطلق أنّ البيئة المدرسية هي جملة من الطّروف والعوامل التي تضيف على المدرسة سمات خاصّة تمكّنها من تلبية احتياجات نمو القدرات الإبداعية لدى منتسبيها فإنّ قدرتها على أداء رسالتها الصّحيحة رهن إدارة مدرسية مبدعة يقودها مدير سلوكه إبداعي وقادر على تهيئة بيئة تنظيميّة متحرّرة من عوامل قد تعيق الإبداع كالعوامل المرتبطة بشخصية المدير، أو بالبيئة التّنظيميّة نفسها، أو بتكاليف الإبداع ، أو عدم تشجيع الإدارة العليا لجهود الإبداع، بالإضافة إلى مقاومة التّغيير وجمود اللوائح والقوانين.

والمتتبع للدّراسات المحليّة في ليبيا التي تناولت القدرات الإبداعية في البيئات التّعليميّة يجد أنّها ركّزت بشكل أساسي على القدرات الإبداعية عند الطّلاب كدراسة كلّ من : الزّفادي (1996) ، ودارسة الخفيفي (1999)، أمّا الإبداع عند مديري المدارس ومعوّقاته رغم أهميته فقد حظي باهتمام أقل من قبل المهتمين بدراسة الإبداع في ليبيا، حيث تمّ تناوله بتركيز أقلّ كدراسة سعيد (2013).

لذا جاءت هذه الدّراسة لتجيب عن التساؤلات الآتية :

1. ما مستوى الإبداع الإداري لدى مديري مدارس التّعليم العام في مدينة بنغازي من وجهة نظر معلّميهم؟
2. ما هي معوّقات الإبداع الإداري في مدارس التّعليم الأساسي في مدينة بنغازي من وجهة نظر المديرين أنفسهم؟

3. ما السبل الإجرائية التي يمكن تبنيها للحدّ من معوّقات الإبداع الإداري لدى مديري مدارس التّعليم العام بمدينة بنغازي ؟

إجراءات الدراسة

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تحديد مستوى الإبداع الإداري لمديري المدارس العامّة في مدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين.
2. تحديد معوّقات الإبداع الإداري لمديري مدارس التّعليم العام في مدينة بنغازي من وجهة نظر مديري المدارس أنفسهم.
3. اقتراح سبل إجرائية للحدّ من معوّقات الإبداع الإداري في مدارس التّعليم العام في مدينة بنغازي.

أهمية الدّراسة:

تتحدد أهمية هذه الدّراسة في الآتي:

1. لكون المدرسة هي المؤسّسة الرسمية التي يُنَاط بها مهمة إنتاج الموارد البشرية المسؤولة عن عمليات قيادة التّغيير في المجتمع وتنميتها، ولأنّ الإبداع مكوّن فعّال في عمليّة اتّخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجه الأفراد والمنظّمات، فهذه الدّراسة تتيح فرصة تحديد مستوى الإبداع لدى مديري مدارس التّعليم العام .
2. تشخيص معوّقات الإبداع الإداري ، و اقتراح سبل للحدّ منها تسهم بشكل مباشر في مساعدة المسؤولين في الإدارات العليا في التّعليم على وضع الحلول الفعّالة لدعم الإبداع الإداري، وتوفير بيئة تنظيميّة ملائمة وداعمة لنمو القدرات الإبداعية لدى منتسبي هذه المنظّمات التّربوية من مدرّسين وإداريين وطلاب.

مصطلحات الدّراسة:

الإبداع :

يُعرّف تورانس (Torrance) الإبداع بأنّه العمليّة التي يصبح بها الفرد حسّاساً للمشكلة ، وإدراك الثّغرات والمعلومات والبحث عن الدّلائل للمعرفة ، ومن ثمّ وضع الفروض واختبار صحتها ، ومن ثمّ إجراء تعديل على هذه النتائج (السّرور ، 2002 ، 55) .

أما قنوان (Gowan) ، فيعرّف الإبداع بأنه "مزيج من القدرات و الاستعدادات و الخصائص الشخصية التي إذا وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتائج أصيلة ، ومفيدة للفرد ، أو المنظمة ، أو المجتمع ، أو العامل (خير الله، 2009، 6) .

الإبداع الإداري:

عرّف القريوتي (1993) الإبداع الإداري بأنه "القدرة على ابتكار أساليب، وأفكار يمكن أن تلقى تجاوب العاملين وتحفزهم لاستثمار قدراتهم ومواهبهم لتحقيق الأهداف التنظيمية" (القريوتي، 1993، 275) ، كما يعرفه السلام (1999) بأنه " السلوك أو التصرف المميز الذي يمارسه الفرد أو الجماعة في موقع العمل وليس بالضرورة أن ينتج عنه نتاج جديد في صيغته النهائية، وقد يكون هذا السلوك إبداعاً في حد ذاته عندما يمارسه صاحبه لأول مرة في موقع العمل" (السلام ، 1999، 100) .

التعريف الإجرائي للإبداع الإداري:

يُعرّف الإبداع الإداري إجرائياً في هذه الدراسة بأنه " قدرة مدير المدرسة العامة في مدينة بنغازي على تجنب الروتين العادي والطرق التقليدية في إنتاج أفكار أو حلول جديدة تتميز بأكبر قدر من الأصالة والمرونة والطلاقة والحساسية للمشكلات وتكون قابلة للتنفيذ والتحقق ، وذلك كما يقيسه المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

معوّقات الإبداع:

يُقصد بمعوّقات الإبداع الإداري في الدراسة الحالية، المحددات التي قد تعيق السلوك الإبداعي لدى مديري مدارس التعليم العام في مدينة بنغازي سواء أكانت هذه المعوّقات شخصية ، أم تنظيمية، أم تتعلق بالمقاومة للتغيير ، أو مالية (تكلفة الإبداع) .

مدارس التعليم العام:

يُقصد بها مدارس التعليم العام بجميع مراحلها (الأساسي ، و الثانوي) الممولة من الدولة ، والواقعة داخل نطاق مدينة بنغازي ، و تشمل المكاتب التعليمية الثلاثة : (بنغازي المركز ، و البركة، و السلوي) .

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على:

عيّنة من مديري مدارس التعليم العام في مدينة بنغازي ومدرّسي هذه المدارس.

طُبقت أدوات الدراسة على العيّنة المختارة من المديرين والمدرّسين خلال العام الدراسي 2012/2013م.

أسلوب البحث المستخدم:

بما أنّ هذه الدّراسة تستهدف تحديد مستوى الإبداع الإداري لدى مديري التّعليم العام ، ومعوّقات هذا الإبداع ، فإنّها تبنت أسلوب البحث الوصفي.

مجتمع الدّراسة وعينتها:

المجتمع: شمل مجتمع الدّراسة جميع مدارس التّعليم العام الأساسي والثّانوي في مدينة بنغازي التّابعة للمكاتب التّعليميّة الثلاثة: (بنغازي المركز، السّلاوي، البركة) وبلغ عددها (213) مدرسة وعدد المدرّسين بها من الجنسين (15235) مدرّساً ومدرّسة. (جدول رقم 1).

جدول رقم (1)

توزيع مجتمع الدّراسة حسب المكاتب والمراحل التّعليميّة

المكتب	المدارس			المدرّسون		
	أساسي	ثانوي	المجموع	أساسي	ثانوي	المجموع
بنغازي المركز	42	12	54	3349	1051	4400
البركة	76	22	98	5494	1627	7121
السّلاوي	49	12	61	3064	650	3714
المجموع	167	46	213	11907	3328	15235

المصدر إحصائية صادرة عن تعليم بنغازي 2013/2012م.

العينة : باستخدام أسلوب العينة العشوائية البسيطة تم اختيار 26% تقريباً من مدارس كلّ مرحلة بكل مكتب تعليمي ،وبذلك تمّ اختيار (55) مدير مدرسة ،وبالأسلوب نفسه اختير (10) مدرّسين من كلّ مدرسة من المدارس المختارة ،حيث بلغ حجم عينة الدّراسة من المدرّسين (550) مدرّساً ومدرّسة، وعند التّحليل استبعدت استمارتان ليصبح حجم العينة من المدرّسين (548) مدرّساً ، وجدول (2) يوضّح توزيع عينة الدّراسة حسب المدارس والمراحل التّعليميّة.

جدول (2)

توزيع أفراد العينة من مديريين ومدرّسين حسب المكاتب والمراحل التّعليميّة

المكتب	المدارس (المديرون)			المدرّسون		
	أساسي	ثانوي	المجموع	أساسي	ثانوي	المجموع
بنغازي المركز	11	3	14	110	30	140
البركة	19	6	25	190	60	250
السّلاوي	13	3	16	130	30	160
المجموع	43	12	55	430	120	550

خصائص عينة المديرين :

الجدول الآتي رقم (3) يبيّن توزيع عينة الدّراسة من المديرين حسب متغيّرات النّوع ، و التّخصّص ، و النّوع .جدول (3)

توزيع أفراد العينة من المديرين حسب المؤهل العلمي، والتخصّص ، والنوع .

النوع		التخصّص		المؤهل العلمي	
ذكر	31	أدبي	33	دبلوم عام	17
أنثى	24	علمي	22	دبلوم خاص	25
-	-	-	-	جامعي	13
المجموع	55	المجموع	55	المجموع	55

أداتا جمع البيانات:

لجمع البيانات استخدم الباحث مقياسين : الأول لقياس مستوى الإبداع الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلّمين في ، والثاني لتحديد معوّقات الإبداع الإداري التي قد يواجهها هؤلاء المديرون من وجهة نظرهم ، وقد تمّ تطوير هذين المقياسين بتبني أسلوب {ليكرت} وبالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة . لقياس مستوى الإبداع الإداري لدى المديرين حُدّدت ثلاثة أبعاد هي : بعد الأصالة ، و بعد المرونة، وبعد الحساسية للمشكلات ، حيث حُصّصت (12) فقرة لقياس البعد الأول ، و(10) فقرات لقياس البعد الثاني، و(8) فقرات لقياس البعد الثالث ، و بهذا تضمّن مقياس الإبداع الإداري (30) فقرة ، أما مقياس معوّقات الإبداع الإداري فقد تضمّن (42) فقرة ، حيث تضمّن بُعد المعوّقات الشّخصيّة (10) فقرات ، وبُعد العوامل التّنظيميّة (17) فقرة ، وبُعد معوّقات مقاومة التّغيير (10) فقرات، ثم بُعد الماليّة (تكلفة الإبداع) قيس باستخدام (5) فقرات.

لتقدير صدق الأداتين عُرضتا على مجموعة من الأساتذة ذوي الدّاية بموضوع الدّراسة ، وبناء أدوات القياس رُوِعت ملاحظاتهم في النّسخة النّهائيّة للمقياسين ، أمّا فيما يتعلّق بالنّبات ، فقد حُسب معامل ثبات ألفا كرونباك للمقياسين. فكانت قيمة $\alpha = 0.94$ باستخدام عينة حجمها $n=50$ مدرّساً لمقياس مستوى الإبداع ، أمّا لمقياس معوّقات الإبداع ، فكانت $\alpha = 0.93$ باستخدام عينة حجمها $n=20$ مديراً . للإجابة عن فقرات المقياسيين استخدم الباحث سلماً من خمسة بدائل وفقاً لأسلوب ليكرت: (موافق بشدّة ، وموافق ، وموافق إلى حدّ ما ، و غير موافق ، وغير موافق إطلاقاً) ، وحُصّصت درجات بين (5 و 1) لكلّ بديل من هذه البدائل على التّوالي.

الأساليب الإحصائية:

لتحليل بيانات الدّراسة استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية : المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة، واختبار (t) لعينة واحدة.

الإطار النظري

مفهوم الإبداع :

هناك عدّة تعريفات للإبداع، بعض هذه التعريفات يشير إلى أنّ الإبداع هو تعميم لتصور أفكار جديدة خيالية (Imagination) (Newell and Shaw ,1972) وهذا يتضمّن تحديثاً راديكالياً لاختراع أو لحلّ مشكلة ، وإعادة صياغة راديكالية للمشاكل (Sefertzi ,2000) .

وتعريفات أخرى ترى أنّ الحلّ الإبداعي يمكن أن يعمل ببساطة على تكامل معرفة متاحة بطرق مختلفة وهناك مجموعة ثالثة من التعريفات تفيد أنّ الحلّ الإبداعي سواء أكان حلاً جديداً أم معاداً التركيب يجب أن يكون ذا قيمة (Higgins ,1999) .

وتأكيداً على تعقيد مفهوم الإبداع وغزارة النظريات المطروحة في الأدب التربوي التي حاولت أن تصوغ أسس فهم هذا المصطلح فقد عرضت السرور (2002) عشرة تصنيفات للنظريات المتعددة ، التي حاولت تفسير الإبداع (السرور، 2002، 5) .

أما روبرت (2006) فيعرض رؤية (Dela Torre,1991) للإبداع في العمليات البشرية التي تشمل :الشخص، والعمليّة، و المنتج ، حيث يمثّل الإبداع القدرة والرغبة في توليد ، والتعريف بالأفكار الجديدة ، كما أنّ العملية الإبداعية تحتوي على عدّة عناصر هي : الحساسية للمشكلات، وتوفير المناخ، والتشبيه، والتصميم، والتكيف، ويعرّف الإبداع بأنه ظاهرة إبداعية تعتمد على أربعة عناصر رئيسية هي :الشخص ، والعمليّة ، والتقدير ، والمنتج (روبرت، 2006، 129) ، أمّا ستيربيرق (Sternberg,2003) فيصوغ الإبداع ببساطة على أنّه القدرة على الاختراع، والتّحصيل، والتنبؤ (Buoincontro,2008) .

ويرى عساف (1995) أنّه رغم التباين في تعاريف الإبداع، فإنّه يمكن حصر معظم التعاريف التي قدّمها الباحثون في ثلاثة محاور هي:- المحور الأول: ويشمل التعاريف التي تنظر إلى الإبداع بوصفه عمليّة، أمّا المحور الثاني: فيشمل التعاريف التي تركّز على الإنتاج الإبداعي ، وحلّ المشكلات، وأخيراً المحور الثالث: الذي يركّز على الخصائص التي تميّز الأشخاص المبدعين كخصائص الاستقلال المباشر، والانفتاح ، والطلاقة، والأصالة ، والمرونة..... الخ. (عساف ، 1995 ، 31) .

الإبداع المؤسسي:

يرى الحقباني (1418هـ) أنّ الإبداع المؤسسي يتعلّق بكلّ العمليات التي يمارسها الفرد داخل المؤسسة بحيث تتسم هذه الممارسات بالأصالة، والطلاقة، والمرونة ، والمخاطرة، والقدرة على التحليل، والخروج عن المألوف سواء للفرد أو المنظمة التي يعمل بها ، والحساسية للمشكلات التي تنتج عن التعامل مع البيئة)

الحارثي ، 2012، 6) أمّا بيتر (2008) ، فيعرّف الابتكار المؤسسي بأنّه عملية يكون بموجبها الإبداع هو أحد المدخلات التي تؤدّي إلى الابتكار والتّنافس ، وعليه فالابتكار هو القدرة على تحديد بعض الوسائل التكنولوجيّة التي تساعد على أن تحتل المنظمة مكانة رياديّة (تفوّق، تنافس) (نافع ، 2010).

في السّياق نفسه يقول العوّاد (2005) : إنّ الإبداع الإداري عبارة " عن مجموعة من الإجراءات والعمليات والسلوكيات التي تؤدّي إلى تحسين المناخ العام في المنظمة وتفعيل الأداء الإبداعي من خلال تحفيز العاملين على حلّ المشكلات واتّخاذ القرارات بأسلوب أكثر إبداعاً " (العوّاد، 2005، 90) .

معوّقات الإبداع الإداري :

وفقاً للمداخل المختلفة التي تعاملت مع مفهوم الإبداع يمكن القول إنّ الإبداع مرتبط بخصائص شخصيّة فرديّة ، أو مرتبط ببيئة تنظيميّة قد تعمل على تراجعها ، أي أنّه لكي يبدع الفرد (إبداعاً فردياً) لا بدّ أن تحقّق له المؤسسة مناخاً تنظيمياً مشجّعاً على الإبداع ، وتحفّز منتسبها على التّفكير الإبداعي ، وتكرار حدوث هذا السلوك.

تتوّعت آراء الباحثين في تصنيف العوامل المعيقة للإبداع الإداري ، حيث ذكر مغاوري (2004) المعوّقات الآتية:-

- مقاومة التّغيير والتّمسك بالممارسات التّقليديّة والمألوفة.
- الخوف من الفشل من ارتكاب الأخطاء.
- ضعف الحوافز المتعلّقة بإقامة العمل الإبداعي وتشجيعه.
- التّنظيم الهرمي التّقليدي (مغاوري، 2004) .

و في السّياق نفسه صنّف الحارثي (2012) هذه المعوّقات إلى: المعوّقات التّنظيميّة ، وهي التي ترتبط بالمؤسسة وأنظمتها والمسؤولين عليها، وأخرى معوّقات شخصيّة (ذاتيّة) ترتبط بالفرد نفسه ، والمجموعة الثّالثة هي المعوّقات النّقافية والاجتماعية ، وهذه تتضمّن العقائد والعادات والأعراف (الحارثي 2012) ، أمّا القحطاني (2002) ، فقد ذكر عدّة عوامل معيقة للإبداع المؤسسي منها: غياب الدّعم من القيادة الإداريّة ، ومقاومة التّغيير، وانعدام الحوافز، وتكاليف الإبداع الباهظة، وانعدام المرونة في أنظمة وقوانين العمل، وكذلك بيئة العمل وظروفها (القحطاني، 2002).

الدراسات السابقة

ظهرت خلال العقدين الماضيين جملة من الدراسات التي اهتمت بالإبداع الإداري ومعوقاته سواء في المنظمات الاقتصادية أو المنظمات التعليمية والتربوية ، وفيما يلي استعراض لمجموعة من الدراسات التي تناولت تحديد مستوى الإبداع الإداري ومعوقاته في المؤسسات التعليمية والتربوية .

أجرى في ليبيا في منطقة الجبل الأخضر سعيد (2013) دراسة بعنوان : الإبداع الإداري ومعوقاته لدى مديري مدارس التعليم العام شملت (83) مديراً، موزعين على مدارس مراحل التعليم الأساسي والثانوي، هدفت هذه الدراسة في الأساس إلى قياس مستوى الإبداع الإداري ومعوقاته من وجهة نظر المديرين ، وتوصلت الدراسة إلى أنّ مستوى الإبداع الإداري كان مرتفعاً نسبياً ، وأنّ المديرين يرون وجود معوقات ذاتية ، وأخرى تنظيمية تحدّ من قدراتهم الإبداعية (سعيد، 2013) . من هذه الدراسات أيضاً دراسة كلّ من : عابنة ، و الشقران (2013) ، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة الإبداع الإداري من قبل القادة التربويين في مديريات التعليم والتربية في محافظة إربد من وجهة نظرهم، وتوصلت إلى أنّ درجة ممارسة الإبداع الإداري كانت متوسطة في مجالات تبني الإبداع وتشجيعه وتطبيقه ، وفي الأداة ككلّ ، بينما حصل محور بيئة العمل وأسلوبه على درجة ممارسة مرتفعة (عابنة و الشقران ، 2013).

و في السياق نفسه قام الحارثي (2012) بدراسة تهدف إلى التعرف على واقع تطبيق الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جزة من وجهة نظر المديرين والوكلاء ، بالإضافة إلى أهداف أخرى، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على المعوقات التنظيمية ، والشخصية ، والثقافية، والاجتماعية للإبداع الإداري، وكان أهمّ ما توصلت إليه هذه الدراسة أنّ المستوى الإجمالي لعناصر الإبداع الإداري كان بدرجة متوسطة، وأنّ المستوى الإجمالي لمعوقات الإبداع الإداري كان بدرجة كبيرة (الحارثي ، 2012).

أمّا الزبود (2012) ، فقد قام بدراسة هدفها التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في البحرين لتكنولوجيا المعلومات من وجهة نظرهم وعلاقتها بالإبداع الإداري لديهم من وجهة نظر معلميهم ، وكان من أهمّ نتائج هذه الدراسة وجود مستوى مرتفع من الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر معلميهم (الزبود ، 2012).

وفي دراسة أخرى لكلّ من سليمان (Suliman) والروود (ALroud) نُشرت عام (2011) ، قاما بها في الأردن عام 2007/2006 هدفت إلى التعرف على مستوى الإبداع الإداري لمديري المدارس العامة ، توصلت هذه الدراسة إلى جملة من النتائج من أهمّها وجود تفاعل دال إحصائياً بين النوع والخبرة من جهة

، وبين المؤهل العلمي والخبرة من جهة أخرى ، وكذلك بين الخبرة والنّوع والمؤهل العلمي أثر في مستوى الإبداع الإداري لمديري المدارس العامة في الأردن من وجهة نظر المعلمين (Suliman & Alroud, 2011).

في دراسة أخرى قام بها السّكر (2006) عنوانها : تقنية المعلومات وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الخاصّة في الأردن ، حيث تكوّنت عيّنة الدراسة من (280) معلّماً ومعلّمة تمّ اختيارهم عشوائياً ، وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ مستوى الإبداع الإداري عند المديرين كان مرتفعاً من وجهة نظر معلّميهم (السّكر ، 2006).

أمّا دراسة مظهر ومجاهد (2010) ، فقد هدفت إلى التّعرّف على معوّقات الإبداع الإداري في المؤسسات الرّياضية في اليمن، حيث شملت هذه الدّراسة (26) فرداً من القيادات الإدارية ، ومن نتائج الدّراسة أنّ هذه المؤسسات تواجه معوّقات تحدّد من الإبداع ، حيث جاء محور المعوّقات النّفسية في المرتبة الأولى ، يليه محور العمل ، ثم محور المعوّقات الذهنية (مظهر و مجاهد 2010)، و من الدّراسات التي تناولت الإبداع الإداري و معوّقاته في المدارس دراسة العسّاف سنة (2004) التي هدفت إلى التّعرّف على مستوى الإبداع الإداري لدى مديرات المدارس بالريّاض ، و كذلك تحديد معوّقات الإبداع الإداري لديهنّ، و حيث شملت الدراسة عيّنة يكونت من (699) مديرةً ، توصّلت إلى أنّ مستوى الإبداع الإداري كان متوسّطاً ، وهناك معوّقات عدّة تحدّد من قدرات المديرات الإبداعية بدرجة متوسطة منها مقاومة التّغيير ، وضغوط العمل ، وغياب الحرية ، وعدم كفاية الحوافز الماديّة (العسّاف ، 2004).

كما قامت مغاوري (2004) بدراسة كان ضمن أهدافها التّعرّف على واقع معوّقات الإبداع و دور المدرسة الثانوية في مصر، شملت العيّنة (76) من مديري ووكلاء بعض المدارس الثانوية الحكومية بالقاهرة و توصّلت هذه الدّراسة إلى عدّة نتائج من أهمها : أنّ هناك معوّقات تحدّد من الإبداع الإداري منها مقاومة التّغيير ، و التّمسّك بالممارسات التّقليديّة و الخوف من الفشل ، و عدم تقديم الحوافز الماديّة ، و عدم المرونة في تطبيق اللوائح (مغاوري ، 2004) .

ومن الدّراسات التي ركّزت كذلك على تحديد معوّقات الإبداع الإداري في المدارس، دراسة بن محمّد (2003) ، حيث هدفت هذه الدّراسة إلى الوقوف على مدى ممارسة الإبداع الإداري الفعّال بمدارس التّعليم العام الثّانوي بسلطنة عُمان من وجهة نظر المديرين أنفسهم ومساعدتهم والمدرّسين الأوائل، كذلك التّعرّف على معوّقات الإبداع الإداري بتلك المدارس، وأهم ما توصّلت إليه هذه الدّراسة أنّ تقديرات ممارسة الإبداع الإداري كانت بين الكبيرة والمتوسطة، أمّا درجة تقديرات أبعاد معوّقات الإبداع الإداري ، فتراوحت أيضاً بين الكبيرة والمتوسطة ، حيث حصل بُعد المعوّقات البيئية التّنظيميّة على تقدير كبير، و أمّا بُعد المعوّقات الشّخصيّة فكان تقديره متوسّطاً (بن محمد ، 2003) .

هناك دراسات أخرى ، كان تحديد معوقات الإبداع الإداري من أهدافها الرئيسية ، منها دراسة ليفنغستون (1998) Livingstone التي كان من أهدافها تحديد تأثير العوامل البيئية والمادية للعمل في الإبداع وذلك من خلال دراسة الظروف المادية للمعلمين المبدعين، تكوّنت عينة الدراسة من (50) معلماً مبدعاً في ولاية كاليفورنيا بالولايات المتحدة، وتبين من نتائجها أنّ العوامل النفسية هي أكثر العوامل تأثيراً سلبياً عليها ظروف العمل ، ثم الظروف المادية، كما تبين الدراسة أيضاً أنّ للضغوط النفسية تأثيراً في الإبداع أكثر من الظروف المادية، وأنّ تحسين ظروف العمل يؤدي إلى زيادة الأداء الإبداعي (Livingstone,1998)، أما دراسة المسيليم و زينل (1992) ، فقد هدفت إلى تحديد معوقات الأنشطة الابتكارية في مدارس التعليم العام في الكويت من وجهة نظر عينة من النظّار و الناظرات ، و تكونت عينة الدراسة من (50) فرداً ، و توصّلت إلى جملة من معوقات الأنشطة الابتكارية ، أهمّها: كثرة الأعباء الدّراسيّة ، و تنفيذ الإجراءات الإداريّة ، و محدوديّة الصّلاحيّات الممنوحة للمدير ، بالإضافة إلى النّاحية الماديّة.

عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها:

فيما يلي عرض لبيانات الدّراسة وتحليل لهذه البيانات ، وبيان لما تمّ التّوصّل إليه من نتائج ، ومناقشتها ، ويتمّ هذا العرض وفقاً لترتيب تساؤلات الدّراسة.

السؤال الأول:

ما مستوى الإبداع الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام في مدينة بنغازي من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدّراسة من المعلمين على فقرات مقياس مستوى الإبداع الإداري للمقياس ككل، ثم لكل بعد من أبعاده الثلاثة: (الأصالة، والمرونة، والحساسية للمشكلات) ثم رُتبّت هذه الفقرات تنازلياً وفق قيم متوسطاتها الحسابية. صُنّفت استجابات عينة الدّراسة على كل فقرة من فقرات المقياس إلى ثلاثة مستويات حسب قيم متوسطاتها الحسابية كالآتي:

المتوسطات من (1 إلى أقل من 2.5) تقابل مستوى إبداع " متدن "

المتوسطات من (2.5 إلى أقل من 3.5) تقابل مستوى إبداع " متوسط "

المتوسطات من (3.5 إلى 5) تقابل مستوى إبداع " مرتفع " (الشقاء، 1424هـ، 89)

ولاختبار مستوى الإبداع الإداري للمديرين (عينة الدّراسة)، قُورنت المتوسطات الحسابية للمقياس ككل وكذلك المتوسطات الحسابية للأبعاد الثلاثة: (الأصالة، والمرونة، والحساسية للمشكلات) بالقيمة (3.5) ، التي هي الحدّ الأعلى لفئة المستوى " متوسط " باستخدام الاختبار الإحصائي (t) لعينة واحدة.

والجدول الآتي رقم (4) يبيّن المتوسط الحسابي لمقياس الإبداع الإداري ومتوسّطات الأبعاد الثلاثة والانحرافات المعيارية لها وقيم (t) لاختبار دلالة الفروض بين هذه المتوسطات الحسابية والقيمة (3.5) المفترضة.

جدول (4)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الإبداع الإداري وأبعاده الثلاثة، وقيم (t) لاختبار دلالة فروق المتوسطات الحسابية عن القيمة (3.5)

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
الأصالة	3.43	0.70	2.47*	0.01
المرونة	3.56	0.71	1.99	0.05
الحساسية للمشكلات	3.49	0.70	0.346	0.73
الدرجة الكلية	3.51	0.65	0.04	0.97

*دالة عند $\alpha < 0.05$

يُلاحظ من الجدول السابق (4) أنّ المتوسطات الحسابية سواء للمقياس ككلّ ولأبعاده الثلاثة تراوحت بين (3.43) و (3.56) ، حيث كان بعد الأصالة أقلّ من القيمة المفترضة بفرق دال إحصائياً عند $\alpha < 0.05$. أما بعد المرونة فكان متوسطه أعلى من القيمة المفترضة و لكن بفارق غير دال إحصائياً . أمّا المتوسط العام لمقياس الإبداع الإداري والمتوسط الحسابي لبعد الحساسية للمشكلات ، فكانت فروقها غير دالة إحصائياً . وبهذا يمكن استنتاج أنّ المستوى العام للإبداع الإداري لمديري المدارس عيّنة الدراسة كان متوسطاً .

لتحديد مستوى حدّة كلّ فقرة من فقرات المقياس ، ولكلّ بعد من أبعاده الثلاثة على حدّة : (المرونة ، الأصالة ، الحساسية للمشكلات) ، رُتبت فقرات كلّ بعد تنازلياً حسب قيم متوسطاتها الحسابية، ثمّ صُنّفت حسب هذه القيم وفقاً للتصنيف الموضح سابقاً إلى (مرتفع، ومتوسط، ومُتدن) .

والجداول الآتية أرقام (5)،(6)،(7) تتضمّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة ومستوى هذه الاستجابات على كلّ فقرة حسب الأبعاد الثلاثة:

أ. بعد الأصالة جدول (5)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدّراسة على فقرات بعد الأصالة ، ورتب ومستوى حدّة كلّ فقرة

ر . م	الترتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى حدّة الفقرة
17	1	أسلوب أدائه في العمل يختلف عن أسلوب أداء المديرين في المدارس الأخرى .	3.5584	1.13216	مرتفع
16	2	لا يتأثر بالمشتتات الخارجية عند أدائه لعمله .	3.5064	1.08328	مرتفع
25	3	يحرص علي إيجاد جو من التنافس البناء بين المعلمين والطلّاب .	3.4617	1.12329	متوسط

متوسط	1.10638	3.4489	يثير في جميع العاملين في المدرسة مشاعر الإبداع والتجديد .	4	18
متوسط	1.05495	3.4361	لديه القدرة علي تقديم أفكار جديدة لأساليب العمل الإداري .	5	10
متوسط	1.05885	3.3978	يحرص علي إحداث تغييرات في أساليب عمله بين الفترة و الأخرى	6	24
متوسط	1.06382	3.3796	عند معالجته للمشكلات لا يتبنى غالباً حلولاً روتينية .	7	13
متوسط	1.04775	3.2281	لا يحتاج إلى تعليمات مفصلة عند تكليفه بأي مهام جديدة .	8	23

المتوسط الحسابي لبعد الأصالة = 3.43 والانحراف المعياري = 0.70.

يُلاحظ من الجدول السابق رقم (5) أنّ هناك فقرتين فقط من الفقرات الثمان هما الفقرة رقم (17) ، التي تنصّ على أنّ أسلوب أداء المدير في العمل يختلف عن أسلوب أداء المديرين في المدارس الأخرى، والفقرة (16) التي تنصّ على أنّ المدير لا يتأثر بالمشتتات الخارجية عند أدائه لعمله، كان مستوى حدّتهما مرتفعاً حيث كان المتوسط الحسابي للفقرة الأولى (3.56) والفقرة الثانية يساوي (3.51) ، أمّا بقية الفقرات فقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.46) و (3.22) ، وبهذا كانت ضمن المستوى المتوسط، في حين كان المتوسط الحسابي لهذا البعد يساوي (3.43) وبانحراف معياري مقداره (0.70) ، ممّا يمكن معه استنتاج أنّ بُعد الأصالة في الإبداع الإداري للمديرين عيّنة الدراسة كان متوسطاً، وهذا قد يكون مردّه أساساً إلى حاجة مديري المدارس إلى تعليمات مفصلة عند أدائهم لمهامهم، و تبني الحلول الروتينية في الغالب عند معالجة المشكلات، وعدم الحرص بشكل جاد على إحداث تغييرات في أساليب عملهم بين الفترة والأخرى.

ب. بعد المرونة: يوضح الجدول الآتي رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة على فقرات بعد المرونة، ومستوى هذه الاستجابات وفق التصنيف المستخدم لكلّ فقرة ، ورتب الفقرات.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة على فقرات بعد المرونة ، ورتب ومستوى حدّة هذه الفقرات

ر.م	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى حدّة الفقرة
21	1	يشجّع المعلمين والطلّاب على إقامة المعارض والندوات والمحاضرات .	3.7445	1.18664	مرتفع
3	2	يؤمن بأهميّة مشاركة المعلمين والإداريين في المدرسة في عملية التّغيير.	3.6825	1.09407	مرتفع
1	3	يتبنّى الأفكار الإبداعية الصّادرة عن المعلمين بالمدرسة .	3.6697	1.06911	مرتفع
6	4	يزوّد المعلمين بأفكار جديدة تسهم في تطوير أدائهم .	3.6296	1.06275	مرتفع
5	5	يتّصف مدير المدرسة بالمرونة في تنفيذ القوانين .	3.6077	1.12529	مرتفع
11	6	يُعالج المشكلات التي تحدث في المدرسة بأكثر من طريقة .	3.5748	1.07653	مرتفع
14	7	يتّصف بالمرونة عند تنفيذ تعليمات الإدارات العليا في التّعليم	3.5748	1.04552	مرتفع
4	8	يشجّع المعلمين والإداريين علي التّعبير عن أفكارهم حتى وإن تعارضت مع أفكاره.	3.5620	1.06024	مرتفع
20	9	لديه اهتمام بالأراء المخالفة لرأيه .	3.4033	1.09667	متوسط

22	10	لا يتردّد في تغيير موقفه عندما تظهر شواهد واضحة لعدم صحته.	3.3960	1.12725	متوسط
7	11	لديه القدرة علي إيجاد أكثر من فكرة خلال فترة زمنية قصيرة .	3.3157	.99761	متوسط

المتوسط الحسابي لبعـد المرونة = 3.56 والانحراف المعياري = 71.

يُلاحظ من الجدول السابق رقم (6) أنّ المتوسطات الحسابية لاستجابات عيّنة الدراسة من المدرّسين على بعد المرونة من مقياس الإبداع الإداري لمديري المدارس تراوحت بين القيمتين (3.74) و (3.32) ثمان فقرات منها في حدود المستوى المرتفع ، أمّا الفقرات الثلاث الأخرى فهي في حدود المستوى المتوسط وفق التّصنيف المستخدم ، أمّا المتوسط الحسابي العام لهذا البعد فكان (3.51) وهو أعلى بفرق غير دال إحصائياً كما اتّضح سابقاً، لذا يمكن استنتاج أنّ مستوى بعد المرونة في الإبداع الإداري لمديري مدارس عيّنة الدراسة في حدود المستوى المتوسط ، وهذا قد يرجع إلى انخفاض قدرة هؤلاء المديرين على إيجاد أفكار متعدّدة في فترة زمنية قصيرة، وتردّدهم في تغيير مواقفهم حتّى مع ظهور شواهد على عدم صحة هذه المواقف.

ج. بعد الحساسية للمشكلات:

قيس بعد الحساسية للمشكلات بصفته أحد أبعاد الإبداع الإداري لمديري مدارس عيّنة الدراسة ، و حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا البعد (إحدى عشرة فقرة) ، ثم رُتبت هذه الفقرات حسب قيم متوسطاتها الحسابية، وُحّد مستوى حدّة كل فقرة وفق التّصنيف المستخدم والجدول الآتي رقم (7) يُبين هذه المؤشّرات. جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عيّنة الدراسة على فقرات بعد الحساسية للمشكلات ، وكذلك رُتب ومستوى حدّة هذه الفقرات

ر.م	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى حدّة الفقرة
30	1	يشارك بفاعلية لإيجاد حلول للمشكلات القائمة في المدرسة .	3.7226	1.09831	مرتفع
2	2	لديه قدرة علي التّحكّم في انفعالاته عند مواجهة مشكلة ما .	3.6569	1.06764	مرتفع
12	3	يستطيع التّكيف مع تعليمات الإدارة العليا بكل سهولة.	3.6131	1.01541	مرتفع
19	4	يحرص علي معرفة أوجه القصور أو الضّعف فيما يقوم به من أعمال.	3.5657	1.10726	مرتفع
26	5	لديه القدرة علي تبسيط وتنظيم أفكاره عند مواجهة أي مشكلة.	3.5584	1.06045	مرتفع
15	6	عادةً ما تكون موافقة واضحة ويشرحها شرحاً دقيقاً .	3.5219	1.00523	مرتفع
8	7	لديه القدرة علي تجزئة مهام عمله الإداري .	3.5201	1.01252	مرتفع
27	8	عادةً ما يبني موافق على معلومات موثوقة تحزى من دقّتها وموضوعيتها.	3.4927	1.03766	متوسط
29	9	لديه القدرة علي إدراك مواطن الخلل في المواقف	3.4307	1.04064	متوسط

			التعليمية.		
متوسط	1.04377	3.4252	عادة ما يطرح أسئلة كثيرة عن أسباب مشكلات العمل.	10	28
متوسط	1.08427	3.1040	يتنبأ بمشكلات العمل المدرسي قبل حدوثها.	11	9

المتوسط الحسابي لبعد الحساسية للمشكلات = 3.49 و الانحراف المعياري = 70.

يُلاحظ من الجدول السابق رقم (7) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات بعد الحساسية للمشكلات تراوحت بين القيمتين (3.72) و (3.10) ، حيث كان مستوى حدة سبع فقرات من الإحدى عشرة فقرة مرتفعاً ، أما الأربع فقرات الأخرى فكان مستوى حدتها متوسطاً ، هذه المؤشرات كان محصلتها أن أصبح مستوى بعد الحساسية للمشكلات كأحد أبعاد الإبداع الإداري لعينة الدراسة من المديرين متوسطاً ، و قد يرجع هذا لعوامل في مقدمتها ضعف قدرة هؤلاء المديرين على التنبؤ بمشكلات العمل المدرسي ، فهم لا يتجرؤون على طرح أسئلة كثيرة عن أسباب مشكلات العمل ، بجانب انخفاض قدرتهم على إدراك مواطن الخلل في المواقف التعليمية ، ولأنعزل المشكلة وتحديدها بشكل دقيق يُعد خطوة أساسية لحلها ، وأساساً لتبني مواقف محدّدة وواضحة وبالإمكان الدفاع عنها ، لذا لكي يكون المدير حساساً لمشكلات مدرسته لا بُد أن تكون لديه القدرة على تحديد هذه المشكلات وتحليلها ، وأن يبني موافقة على معلومات مؤكّدة وكافية.

السؤال الثاني:

ما معوقات الإبداع الإداري لدى مديري مدارس التعليم العام في مدينة بنغازي من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت أولاً المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات مقياس معوقات الإبداع الإداري ككل ، وكذلك لأبعاده الأربعة : (المعوقات الشخصية ، والمعوقات التنظيمية ، ومعوقات مقاومة التغيير ، والمعوقات المالية (تكلفة الإبداع) ، ثم قُورنت هذه المتوسطات بالقيمة (2.5) ، التي تمثل الحد الأعلى لفئة المستوى "المتدني" حسب التصنيف الذي أُستخدم في إجابة السؤال الأول (ص 11) باستخدام اختبار (t) لعينة واحدة ، والجدول الآتي رقم (8) يبين هذه المؤشرات. جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات

مقياس معوقات الإبداع الإداري وأبعاده الأربعة ، وقيم (t) لاختبار دلالة

فروق هذه المتوسطات عن القيمة المفترضة (2.5)

البيد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيم (t) *
المعوقات المالية	3.97	0.82	13.35
معوقات مقاومة التغيير	3.51	0.70	10.63
المعوقات التنظيمية	3.51	0.65	11.50
المعوقات الشخصية	3.14	0.60	7.85
الدرجة الكلية	3.53	0.48	15.94

* قيمتها دالة عند $\alpha = 0.05$

يُلاحظ من الجدول السابق رقم (8) أنّ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على مقياس معوّقات الإبداع الإداري (الدّرجة الكلية) يساوي (3.53) وبانحراف معياري يساوي (0.48) في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لأبعاد المقياس الأربعة بين القيمتين (3.14) و (3.79) ، حيث كانت القيمة الأولى هي المتوسط الحسابي لبعد المعوّقات الشّخصية ، و القيمة الثانية هي المتوسط الحسابي لبعد المعوّقات الماليّة ، وهنا يمكن معه استنتاج أنّ معوّقات تكلفة الإبداع شكّلت لدى عيّنة الدّراسة عائقاً حقيقياً إذ يرون أنّه يحدّ من ممارستهم للسلوك الإبداعي الإداري في مدارسهم بدرجة أكثر من مجموعة العوائق الأخرى.

عند مقارنة المتوسطات الحسابية (الدّرجة الكلية والأبعاد الأربعة) بالقيمة المفترضة (2.5) وباستخدام اختبار (t) لعينة واحدة (جدول رقم 7) ، يتّضح أنّ جميع المتوسطات الحسابية كانت أعلى من هذه القيمة وبفروق دالة إحصائية ، ممّا يتيح استنتاجات مفادها أنّ أفراد عيّنة الدّراسة من مديري مدارس التّعليم العام في مدينة بنغازي يرون أنّ هناك جملة من المعوّقات تحدّ من سلوكهم الإبداعي، وتأتي في مقدّمتها المعوّقات الماليّة، ثمّ معوّقات مقاومة التّغيير، ثمّ المعوّقات التّنظيمية ، ثمّ المعوّقات الشّخصية.

لتحديد أكثر معوّقات الإبداع الإداري حدّةً، سواء ضمن مقياس معوّقات الإبداع ككل ، أو ضمن أبعاده الأربعة ، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على كلّ فقرة من هذه الفقرات ، ورُتبت فقرات كلّ بعد من الأبعاد الأربعة تنازلياً حسب قيم متوسطاتها الحسابية، كما تمّ تحديد درجة حدة هذه الفقرات وفقاً للتّصنيف الإحصائي المستخدم في هذه الدراسة (ص 11) .

وفيما يلي عرض لهذه المؤشّرات الإحصائية وفقاً لكلّ بعد من الأبعاد الأربعة لمقياس معوّقات الإبداع الإداري.

أ. المعوّقات الشّخصية :

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة

على فقرات بعد المعوّقات الشّخصية ، ورتب ومستوى حدة كلّ فقرة

ر.م	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى حدة الفقرة
7	1	إذا قدمت فكرة جديدة ولاقت قبول المسؤولين أحسن بالرضا عن أدائي .	4.1273	.77111	مرتفع
9	2	القيود التي أفرضها علي نفسي أكثر من القيود التي يفرضها الآخرون علي.	3.8000	.96992	مرتفع
6	3	من أجل مصلحة العمل لا أتردّد في تجاهل اللوائح الموضوعية	3.4909	1.10341	متوسط
8	4	أومن بأنّ الحلّ الذي تمّ تطبيقه على مشكلات عمل سابقة يمكن أن يطبق على مشكلات عمل جديدة .	3.4909	1.12006	متوسط
1	5	أشعر باستياء شديد إذ رفض المسؤولون اقتراحاً تقدّمت به .	3.4000	1.11555	متوسط
4	6	يتوقّع منّي الجميع النّجاح في العمل دائماً ، لذا فلا مجال للمحاولات الخاطئة.	2.9818	1.22461	متوسط
5	7	أتردّد في اتّخاذ قرارات جريئة خوفاً من تأثير ذلك علي تقويمي	2.6364	1.28183	متوسط

10	8	لا أحرص كثيراً علي معرفة الآراء المخالفة لرأي.	2.5455	.97787	متوسط
3	9	خوفي من الفشل في الإنجاز يدفعني إلى عدم تقديم أفكار جديدة .	2.4727	1.19961	متوسط
2	10	أتردد في تقديم أفكار جديدة تجنباً لنقد الآخرين.	2.4545	1.11916	متوسط

المتوسط العام لبعد الشخصية = (3.14) و الانحراف المعياري = (0.60)

يمكن من الجدول السابق رقم (9) ملاحظة أنَّ المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بعد المعوقات الشخصية تراوحت بين (4.13) و (2.45)، و وطبقاً للتصنيف الإحصائي المستخدم كان مستوى الحدة لثمان فقرات عند المستوى المرتفع ، مما يمكن معه استنتاج أنَّ أفراد عينة الدراسة يقرّون بوجود معوقات شخصية ذاتية تحدّ من إبداعهم الإداري، وفي مقدّمتها حرصهم على إرضاء المسؤولين ، وفرضهم قيوداً على أنفسهم أكثر مما يفرضه الآخرون عليهم، وكذلك يتردّدون في تقديم أفكار جديدة، ويؤمنون بإمكانية تعميم حلول مشكلات العمل السابقة.

هذا قد يكون مردّه في الأساس إلى تقشّي الشعور بالخوف من الخطأ والنقد بين المديرين ، و الذي يُعدّ نتاجاً لتأكيد الإدارة العليا المستمر على ضرورة التقيد بالتعليمات ، وميل هذه الإدارات في الغالب إلى معاقبة المخطئ وعدم مكافأة المصيب.

هذا الاستنتاج يتضمّن رسالة واضحة إلى مسؤولي الإدارات العليا بضرورة التخفيف من حدة قيود اللوائح والتعليمات، و معالجة أساليب تقويم الأداء بما يكفل التحرّر من التردّد والخوف من المجازفة لينتج بيئة تنظيمية صالحة لنمو أفكار إبداعية.

ب. المعوقات التنظيمية:

تضمّن هذا البعد (17) فقرة توطّر في مجملها تلك المعوقات التي تتعلّق بالمدرسة المنظمة وقد تحدّ من قدرات مديريها الإبداعية.

الجدول الآتي رقم (10) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على هذه الفقرات ، ورّبتها حسب متوسطاتها الحسابية ومستوى حدة كلّ فقرة.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة
على فقرات بعد المعوقات التنظيمية، ورتب هذه الفقرة حسب قيم متوسطاتها الحسابية
ومستوى حدتها.

ر.م	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى حدة الفقرة
36	1	جمود اللوائح والقوانين لا تتيح لمدير المدرسة حرية الإبداع .	4.1818	.84087	مرتفع
38	2	الالتزام بالأنواع الرسمية تعده الإدارة العليا أهم محدّد	3.7455	.94708	مرتفع

واقع الإبداع الإداري ومعوّقاته لدى مديري مدارس التّعليم العام في مدينة بنغازي

			لتقييم كفاءة المدير .		
مرتفع	1.03735	3.6727	أساليب تقييم الأداء الوظيفي لمدير المدرسة لا تتيح له فرص لإظهار قدراته الإبداعية .	3	40
مرتفع	1.07528	3.6545	المسؤولون في الإدارات العليا لا يشجعون مديري المدارس علي المنافسة الموضوعية من أجل الوصول إلي أفكار إبداعية .	4	22
مرتفع	1.18974	3.6545	الصّلاحيات الممنوحة لمدير مدرسة لا تسمح لي باتخاذ قرارات إبداعية دون الرّجوع إلي الإدارات العليا	5	34
مرتفع	1.02494	3.6364	الأفكار الإبداعية لمدير المدرسة لا تقيم بموضوعية.	6	42
مرتفع	1.15090	3.5636	الإدارة العليا تحدّد بدقّة كيفية أداء مهام مدير المدرسة ولا تسمح له فرصة تجربة أساليب جديدة	7	35
مرتفع	1.06837	3.5455	القيادات الإدارية العليا يشدّون دائماً علي حرفيّة الأنظمة وعدم الخروج عنها.	8	33
متوسط	1.10341	3.4909	القيادات الإدارية العليا يؤكّدون عادةً علي إنجاز المهام بنفس الكيفية التي أنجزت بها في السابق .	9	31
متوسط	1.04993	3.4364	ما يقدمه مدير المدرسة من أفكار إبداعية لا يدخل ضمن عناصر تقييم أدائه الإداري	10	39
متوسط	1.09882	3.4000	الشّعور بعدم الاستقرار الوظيفي يحّد من قدرتي علي الإبداع الوظيفي .	11	16
متوسط	1.04704	3.4000	اتباع أسلوب صارم للرقابة علي أداء مدير المدرسة يحّد من تبنّي الأفكار الإبداعية .	12	37
متوسط	1.10919	3.3455	لا يشكّل الإبداع في المدارس عنصراً أساسياً في تقييم الأداء الوظيفي للمدير.	13	41
متوسط	1.09637	3.2727	تكليف مدير المدرسة بأعمال إضافية وعاجلة تعيق من قدرته الإبداعية .	14	14
متوسط	1.21661	3.2364	كثرة مهام كمدبر مدرسة لا تترك وقتاً كافياً للابتكار والتّجديد .	15	11
متوسط	.98234	3.1273	طبيعة العمل الروتيني لمدير المدرسة لا تحفّز قدراته الإبداعية .	16	12
متوسط	1.20828	3.0545	قلّة تدريبي علي أداء مهام كمدبر مدرسة تعيق قدرتي علي الإبداع والتّجديد	17	15

المتوسط العام للمعوّقات التنظيميّة = (3.51) والانحراف المعياري = (0.65)

بيّن الجدول السابق رقم (10) أنّ المتوسطات الحسابيّة لفقرات بعد المعوّقات التنظيميّة تراوحت بين القيمتين (4.18) و (3.05) ، أمّا مستوى حدّتها فكان إمّا مرتفعاً أو متوسطاً ، وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذا البعد (3.51) .

بهذا يمكن استنتاج أنّ أفراد عيّنة الدّراسة يصرّحون بوجود جملة من المعوّقات التنظيميّة التي تقف حائلاً عائقاً أمام إبداعهم الإداري ، وهي في مجملها معوّقات ارتبطت بالدرجة الأولى بجمود اللوائح والقوانين

، واعتبار الالتزام بها أهم محدّدات تقييم أداء مديري المدارس، بالإضافة إلى عدم اتباع الإدارة العليا لأساليب تقييم تتيح للمديرين إظهار قدراتهم الإبداعية وتشجّعهم على المنافسة وتبني أفكار إبداعية.

ج. معوقات مقاومة التّغيير :

قيس هذا البعد باستخدام (10) فقرات ، حسب متوسطاتها الحسابية وانحرافاتها المعيارية ورُتبت حسب قيم هذه المتوسطات في الجدول الآتي رقم (11).

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات بعد المعوقات المتعلقة بمقاومة التغيير ، ورتب هذه الفقرات ومستوى حدتها.

ر.م	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى حدة الفقرة
25	1	القيادات الإدارية العليا غير مؤهلين لدعم بيئة الإبداع في التعليم .	3.7455	1.09237	مرتفع
27	2	القيادات الإدارية العليا يخشون التغيير ويفضلون الإبقاء علي الوضع الراهن .	3.7273	1.06205	مرتفع
26	3	أعتقد أنّ هناك ضعفاً في مستوى اتجاه القيادات الإدارية العليا في التعليم نحو الإبداع المؤسسي في المدارس .	3.6909	.97890	مرتفع
23	4	المسؤولون في الإدارات العليا غالباً ما ينتقدون الأفكار التي يتقدّم بها مدير المدرسة ولا يساعدون علي توليدها	3.6364	.94992	مرتفع
28	5	الإدارية العليا غالباً لا تحرص علي الإشادة بالأعمال الإبداعية للمدير .	3.6000	1.11555	مرتفع
24	6	عادة لا ينظر المسؤولون في الإدارات العليا بجديّة لما يقدم مدير المدرسة من أفكار جديدة .	3.5455	.99663	مرتفع
30	7	القيادات الإدارية العليا لا يرغبون في التغيير ويفضّلون التمسك بما هو كائن .	3.3818	1.17837	متوسط
29	8	العاملون في المدرسة (معلّمون وإداريون) يخشون التغيير ويفضّلون الإبقاء علي الوضع الراهن .	3.3636	1.07778	متوسط
13	9	العاملون في المدرسة لا يؤازرون المدير عند تنفيذه لأفكار إبداعية .	3.2182	.95628	متوسط
32	10	العاملون في المدرسة لا يميلون غالباً إلى تبني الأفكار الإبداعية .	3.1818	1.03800	متوسط

المتوسط العام لبعد مقاومة التغيير = (3.51) والانحراف المعياري = (0.70)

يُظهر محتوى الجدول السابق رقم (11) أنّ قيم المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد العينة على فقرات بعد معوقات الإبداع الإداري المتعلقة بمقاومة التغيير تراوح بين (3.74) و (3.18) ، حيث كانت

(6) فقرات منها ذات مستوى حدّة مرتفع ، والأربع الأخرى ذات مستوى حدّة متوسط وفق التّصنيف المستخدم ، أمّا المتوسط الحسابي العام لهذا البعد فيساوي (3.51) .

وهذا يمكن معه استنتاج أنّ أفراد العيّنة يرون أنّ هناك معوّقات تتعلّق بمقاومة التّغيير تحدّ من قدراتهم الإبداعية من أهمها ضعف تأهيل القيادات الإدارية العليا في التّعليم لدعم الإبداع في المؤسسات التّعليميّة بالإضافة إلى خشية هذه القيادات من الخوض في عمليّة التّغيير، وضعف اتّجاههم نحو الإبداع الإداري في المدارس، بالإضافة إلى حرص الإدارة العليا على نقد الأفكار أكثر من حرصهم على توليدها.

د. المعوّقات الماليّة (تكلفة الإبداع) .

هذا البعد قيس باستخدام (5) فقرات تجسّد في مجملها مضامين المعوّقات التي تتعلّق بتكلفة الإبداع الإداري وتحدّ من ممارسة السلوك الإبداعي عند مديري المدارس عيّنة الدراسة، حسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد العيّنة على هذه الفقرات، رُتبت تنازلياً حسب قيم المتوسطات الحسابيّة، وحدّد مستوى حدّتها وفق التّصنيف المستخدم.

جدول (12)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة على فقرات بعد المعوّقات الماليّة ،ورُتبت هذه الفقرات ومستوى حدّتها.

رم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى حدّة الفقرة
17	1	ميزانيّة المدرسة بسيطة ولا تسمح بالقيام بأعمال مبتكرة .	4.2182	1.03084	مرتفع
19	2	تشكّل التكاليف الماديّة عقبة أمام تطبيق الأفكار الإبداعية في المدارس .	4.1091	.97511	مرتفع
18	3	يصعب الحصول علي الدعم المادي لتجربة أفكار جديدة .	4.0182	1.07997	مرتفع
20	4	القاعات الدّراسيّة والمعامل العلميّة والوسائل المتاحة في المدرسة لا تساعد علي تبني أفكار إبداعية .	3.9636	.99933	مرتفع
21	5	نظم المزايا والمكافآت الماليّة لا تسمح مدير المدرسة علي الإبداع في العمل .	3.5455	1.21439	مرتفع

المتوسط الحسابي لبعد الماليّة = (3.97) والانحراف المعياري = (0.82)

يتّضح من الجدول السّابق رقم (12) أنّ المتوسطات الحسابيّة لاستجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات بعد المعوّقات الماليّة تراوحت بين (4.22) و (3.55) في حين بلغ المتوسط الحسابي لهذا البعد (3.97) ، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسطات الحسابيّة للأبعاد الثلاثة الأخرى لمقياس معوّقات الإبداع الإداري وُجد أنّه الأكثر قيمة ، ممّا يمكن معه استنتاج أنّ أفراد عيّنة الدّراسة من المديرين يرون أنّ تكلفة الإبداع هي العائق الأساسي لإبداعهم الإداري ، وتحتل المرتبة الأولى في ترتيب معوّقات الإبداع الإداري التي شملتها هذه الدّراسة.

ورؤية مديري عينة الدراسة هذه منشؤها شعورهم بأن ميزانية المدرسة لا تسمح لهم بالقيام بأعمال مبتكرة ، والتكاليف المادية تشكل عقبة في سبيل تطبيق الأفكار الإبداعية، وكذلك يصعب عليهم الحصول على الدعم المادي لتجربة الأفكار الإبداعية ، بالإضافة إلى شعورهم بأن البنية التحتية للمدارس من قاعات ومعامل ووسائل.....الخ لا تساعدهم على تبني أفكار إبداعية ، كما أن المكافآت المالية لا تشجع حسب رأيهم على الإبداع الإداري .

السؤال الثالث:

ما السبل الإجرائية التي يمكن تبنيها لتنمية الإبداع الإداري والحد من معوقاته لدى مديري مدارس التعليم العام في مدينة بنغازي ؟

صيغت إجابة هذا السؤال بعد استعراض الجانب النظري المتعلق بموضوع هذه الدراسة، وتحليل بياناتها الكمية، حيث أمكن اقتراح السبل الآتية لتنمية الإبداع الإداري والحد من معوقاته:-

1. العمل على تغيير الهياكل التنظيمية القائمة في الإدارات العليا للتعليم، والأنماط السلوكية السائدة، وتطويع اللوائح والنظم بحيث لا تتركز القرارات لدى قيادات الإدارات العليا، ويتم إيجاد تنظيم إداري يشجع على المبادرات والإبداع ، وهذا يتطلب تطبيقاً نوعياً لإدارة الإبداع بوصفها منهجاً لإحداث التطوير الإداري في الإدارات التعليمية وإدارات المدارس.

2. تهيئة الإدارات العليا في التعليم لتصبح قادرة على توفير الدعم الكافي لإدارات المدارس، بما يكفل التخفيف من ضغوط العمل، وتقبل التغيير والإشادة بالجهود الإبداعية ، ومساعدة مديري المدارس على تطوير مهارات الإبداع الإداري، ودعم قدراتهم الإبداعية.

3. اعتماد معايير الجدارة عند تقييم الأداء بما يضمن إدخال ما يقدمه مدير المدرسة من أفكار إبداعية ضمن عناصر التقييم ، بحيث يشكل الأداء الإبداعي للمديرين عنصراً أساسياً عند تقييم أدائهم.

4. توفير المصادر المادية والمالية اللازمة لتمويل الأفكار الإبداعية والبرامج والمشروعات الواعدة، وكذلك تعديل نظم المزايا والمكافآت بما يسمح لمدير المدرسة بممارسة السلوك الإبداعي في الإدارة.

5. يوجد الإبداع الإداري كأى قدرة إنسانية أخرى بقدر متفاوت عند كل الأفراد ، ويمكن تنميته وتطويره، لذا وجب عقد دورات تدريبية ، وورش عمل تعنى بنشر ثقافة الإبداع الإداري وتطوير المهارات الإبداعية لمديري المدارس ، ودعم قدراتهم على التعامل مع معوقات الإبداع الإداري وكيفية التغلب عليها.

ملخص النتائج ومناقشتها

في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة، وما تمّ التّوصل إليه من نتائج بعد تحليل بيانات هذه الدراسة، يمكن استخلاص الآتي:-

1. مستوى الإبداع الإداري لدى عيّنة الدراسة من مديري مدارس التّعليم العام في مدينة بنغازي بشكل عام كان متوسطاً ، هذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه كلّ من : عبابنة و الشقران (2013) ، والحرثي (2012)، وبن محمد (2003) ، واختلفت في تحديد مستوى الإبداع الإداري مع دراسات كل من : سعيد (2013) ، والزّيوّد (2012) ، والسّكر (2006)، حيث كان معدّل الإبداع الإداري لدى عيّنة هذه الدّراسات مرتفعاً .

ويمكن تفسير الاختلاف مع نتائج دراسة سعيد (2013) بأنّ هذه الدّراسة قاست مستوى الإبداع الإداري لدى المديرين من وجهة نظرهم، لا من وجهة نظر المعلّمين كما اتّبع في الدّراسة الحالية والدراسات الأخرى التي اتّفتت معها. أما الاختلاف مع نتائج دراستي كل من : الزيوّد (2012) و السّكر (2006) فيمكن أن يكون مرده الاختلاف في البيئات التّنظيمية ، و معوّقات الإبداع الإداري في هذه التّنظيمات ، لاسيما أنه في الدراسة الحالية كانت المعوّقات المالية ،و التّنظيمية ، و مقاومة التّغيير معوّقات أساسية للإبداع الإداري من وجهة نظر مديري المدارس .

2. أمّا فيما يتعلّق بتحديد معوّقات الإبداع الإداري لدى أفراد عيّنة الدراسة، ومن خلال استعراض استجاباتهم على فقرات مقياس معوّقات الإبداع الإداري فقد تبيّن أنّهم يرون وجود عوائق تحدّ في مجملها من الإبداع الإداري لديهم ، كان في مقدّمها المعوّقات المتعلّقة بتكلفة الإبداع، يليها المعوّقات التّنظيمية ، ثمّ المعوّقات المتعلّقة بمقاومة التّغير، وهذه جميعها تأتي بمستوى مرتفع ، أمّا المعوّقات الشّخصية (الذاتية) فتأتي في مستوى " متوسط "، هذه القيمة تتفق مع ما توصل إليه كل من: الحرثي (2012)، ومظهر ، و مجاهد (2010) ، وكذلك بن محمد (2003) .

المقترحات :-

1. إجراء دراسات تحليلية دقيقة لتحديد احتياجات مديري المدارس التّربويّة تمهيداً لإعداد برامج بقصد تطوير المهارات الإدارية الإبداعية لديهم .
2. إجراء دراسات تُعنى بتشخيص معوّقات الإبداع الإداري في المنظّمات التّربويّة ، والتّعليميّة، ليسهل علي المسؤولين في الإدارات العليا تذليل هذه المعوّقات .
3. إجراء دراسات تهدف إلى تحديد اتّجاهات القائمين علي الإدارات العليا في التّعليم ، و مديري المدارس ، والإداريين ، والمدرّسين نحو الإبداع الإداري ، كخطوة لإعداد برامج وتجربتها لتعزيز هذا الاتّجاه .

المصادر

أولاً: المصادر العربية :-

- بلواني ، أنجود شحادة (2008) : دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين و معيقاتها من وجهة نظر مديريها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، كلية الدراسات العليا ، نابلس ، فلسطين.
- بن محمد، منى بنت محفوظ (2003) : معوقات الإبداع الإداري بمدارس التعليم الثانوي بسلطنة عُمان ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس .
- الحارثي ، مشعل بن مبارك (2012) : واقع تطبيق عناصر الإبداع و أبرز معوقاته لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة جدة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- حمادنة ، برهان محمود (2014) : المرشد إلى الموهبة و الإبداع ،(ط1)، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع ،إربد ، الأردن .
- حمادنة ، برهان محمود (2014):التفكير الإبداعي ،(ط1)،عالم الكتب الحديثة للنشر و التوزيع ، إربد ، الأردن .
- الخفيفي ، إبتسام محمد (1999): بعض أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء ، وعلاقتها بالقدرة على التفكير الابتكارية لدى عينة من طلبة جامعة قاريونس ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة قاريونس .
- خير الله ، جمال (2009) : الإبداع الإداري ، (ط1)، دار أسامة ، عمان ، الأردن .
- الرفادي ، ميكائيل إدريس (1996):أثر برامج القدرات الابتكارية على مستوى الأداء الابتكاري ، و أشكال التنظيم العملي لهذه القدرات لدى تلاميذ التعليم الأساسي بليبيا ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .
- روبرت ، جيه (2006): التفكير الإبداعي و بحوث الإبداع العالمية ، ترجمة عبد المحسن السراج ،(ط1)،دار أسامة للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن.
- الزبيد ، ماجد محمد (2012) : درجة ممارسة تكنولوجيا المعلومات و علاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في البحرين ، مجلة العلوم التربوية و النفسية ، المجلد(13) ، العدد (2) يونيو ، البحرين ، (13-41).
- السورور ، نادية هائل (2002): مقدمة في الإبداع ، دار وائل للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن .

- سعيد، حسين سالم (2013) : الإبداع الإداري و معوّقاته لدى مدري مدارس التّعليم العام بمنطقة الجبل الأخضر، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم الإدارة التعليمية ،أكاديمية الدّراسات العليا بنغازي.
- السّكر، محمّد (2006): درجة ممارسة تكنولوجيا وعلاقتها بالإبداع الإداري مديري المدارس الثّانويّة الخاصّة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمّان العربيّة للدّراسات العليا ، عمّان ،الأردن .
- السّلام ،مؤيّد سعيد (1999) : العلاقة بين أبعاد تنظيم العمل و السّلك الإبداعي للعاملين ، مجلّة دراسات ، مجلّد (26) ، العدد(2) ، (98-113).
- الشّقاء ،عادل بن صالح (1424هـ) : علاقة الأنماط القياديّة بمستوى الإبداع الإداري "دراسة مسحية على المديرية العامّة للجوازات ، بالرياض ،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة نايف للعلوم الأمنيّة ، كليّة الدّراسات العليا.
- عبابنة ، رامي محمود والشقران، رامي ،إبراهيم (2013): درجة ممارسة الإبداع الإداري لدى القادة التربويين في مديريات التربية في محافظة إربد بالأردن ، مجلّة العلوم التّربويّة و النّفسيّة ، المجلد (14) ،العدد2،يونيو ،(459-486).
- عبد العزيز ، سعيد (2006) : المدخل إلى الإبداع ، دار الثقافة للنشر والتّوزيع ، عمّان ، الأردن .
- العوّاد ،عبد الله بن محمّد (2005) : واقع الإبداع الإداري وأساليب تطويره ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف للعلوم الأمنيّة الرّياض .
- العسّاف ، وفاء بنت عبد العزيز (2004) : واقع الإبداع ومعوّقاته لدى مديرات المدارس بمدينة الرّياض ، رسالة ماجستير غير منشور ، جامعة الملك سعود ، كليّة التّربية .
- عسّاف ،عبد العاطي (1995) :معوّقات الإبداع الإداري في المنظّمات المعاصرة ، مجلّة الإداري ، مسقط ، معهد الإدارة العامّة ،المجلد (17) ، العدد (62) ،(29-54).
- القحطاني ، سالم بن سعيد (2002): المعوّقات التّنظيميّة للإبداع عند موظّفي التّطوير الإداري ، مجلّة جامعة الملك سعود ، مجلّد 14 (2) ، (327-371).
- القريوتي ،محمّد قاسم (1993): السّلك التّنظيمي "دراسة السّلك الإنساني للفرد و الجماعة في المنظّمات الإداريّة ، (ط 2)،مؤسسة دار الأرقم ، عمّان الأردن .

- المسيليم، محمد و زينل، فضة (1992): دراسة لمعوقات الأنشطة الابتكارية في مدارس التعليم الثانوي في الكويت من وجهة نظر عينة من النظائر و الناظرات ، المجلة التربوية ، الكويت ، المجلد (14) ، (195-220) .
- مظهر ،محمد رضوان ومجاهد ، عبد الغني (2010) : معوقات الإبداع الإداري في المؤسسات الرياضية في اليمن ، مؤتمر الإبداع الرياضي ، الجامعة الأردنية (2010/7/17,16) .
- مغاوري، هالة أمين (2004) : الإبداع الإداري مدخل لفاعلية المدرسة الثانوية "تصور مقترح" ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات للآداب و العلوم و التربية ، قسم أصول التربية ، جامعة عين شمس.
- نافع ، فاطمة (2010) :الإبداع و الابتكار قواعد للتعلّم في المنظّمات الصناعية ، الملتقى الدولي الرابع حول المنافسة والاستراتيجيات التنافسية خارج قطاع المحروقات في الدّول ، جامعة حسيبة بوعلي ، الجزائر ، 8 ، 9 نوفمبر .

ثانياً: المصادر الأجنبية:-

- Buonincontro J. K. (2008): Using the Art of Creativity in leaders.
Journal of Research on Education Leadership. May ,volume 3,Issue 1,pp(1-27)
- Hingins , L. F. (1999):" Applying principles of creativity management to marketing research efforts in high-technology markets" ,Industrial Marketing ,No.28,pp(305-317) .
- Mark A. (2008):Creativity and EducationRunco.
hh//mysite.verizon.net/marunco
- Livingston L.(1998): A person –Environment Fit on the Dimension of–
Creativity.DesertationAbstract lternational.53(9),A, P(614).
- Sefertzi ,Eleni (2000): Creativity , a Report Prduced for theEC Funded Project
.hh/INNOREGIO.net .

–Suliman S. Alhajaya and Atalla A. Aroud(2011):

Administrative Creativity Skills of Public Schools Principals in Tafila, Educational Science,3(1),PP(1–7).ofJordon, Journal

مفهوم الحرية الأكاديمية ومظاهر ممارستها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي

د. إبتسام علي حمزة العبار

د. رمضان سعد كريم الترهوني

كلية الآداب – جامعة بنغازي

كلية الآداب – جامعة بنغازي

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مفاهيم الحرية الأكاديمية الأكثر شيوعاً لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي، وتحديد مستوى الحقوق الأكاديمية والالتزام بالواجبات المهنية، ودلالة العلاقة بين هذين المتغيرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي. وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس الليبيين الذين يعملون في الكليات الواقعة في حرم جامعة بنغازي، والبالغ عددهم (1427) عضو هيئة تدريس ليبي خلال العام الجامعي 2013-2014 اختيرت منهم عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (215) عضو هيئة تدريس استجاب منهم لأداة الدراسة (198) عضو هيئة تدريس، ويشكل هذا العدد حوالي (0.14) من مجتمع الدراسة. ولجمع بيانات الدراسة طُورت أداة لقياس الحرية الأكاديمية بالإفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة، تكونت من (49) فقرة، خضعت لاختبار الصدق الظاهري، كما تم التأكد من ثباتها باستخدام معامل ألفا كرونباخ الذي بلغ (0.76) وهو معامل ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 α .

ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت بعض الوسائل الإحصائية كالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي، ومعامل ارتباط بيرسون. وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع مفاهيم الحرية الأكاديمية الواردة في أداة القياس حظيت بموافقة وقبول أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي، كما تبين ارتفاع مستوى ممارستهم لحقوقهم الأكاديمية في مجالات البحث العلمي، وحرية التعبير، والحرية في التدريس الجامعي، والمشاركة في صناعة القرار الأكاديمي. فضلاً عن ذلك أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي لواجباتهم المهنية، ووجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تمتع أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي بحقوقهم الأكاديمية وبين التزامهم بأدوارهم وواجباتهم المهنية .

The study was aimed to understand the concepts that of the most common academic freedom that the teaching staff members have at the University of Benghazi have.

The study group was formed by all teaching staff members that work in different colleges on the campus of the university of Benghazi, of a total of 1427 of the teaching staff members during the academic years 2013-2014 a random number of them were selected for this study (215), only (198) of them responded to this study, which amounts to (0.14) of the total count of teaching staff members at the University of Benghazi.

The collect the study data a measurement tool was used to measure academic freedom with the assistance of our literature theory and former studies that consisted of 49 paragraphs that underwent a test of truth transparency and was proven using Kronbach's alpha constant that read (0.76) that relates to a statistical value that of significance level of $\alpha=0.05$

To analyze the study data, some statistical methods were applied, arithmetic mean, standard deviation, t.test & Pearson's correlation coefficient.

The study results revealed that all the academic freedom understandings featured in the measuring tool applied was a success to meet the approval and acceptance of the teaching staff members as well showed an increase of participation level of their academic rights in the field of scientific research and the freedom of speech and freedom of teaching and their participation in decision-making.

The test also revealed an increase of the level of participation between the teaching staff members toward their obligation duties.

A statistical association relation was found between the joy of the teaching staff members and the understanding of their academic rights and with their commitment with their profession duty rolls.

مفهوم الحرية الأكاديمية وحدودها

تعد حرية العقل والتفكير من المسائل ذات التاريخ الطويل في التراث الإنساني ، وربما ترجع إلى حضارة أثينا ونضال سقراط (469-399 ق.م) ودفاعه عن أفكاره ومعتقداته، إذ أراد بذلك كما يرى عبد الدائم (1978) أن يصلح ما أفسده السوفسطائيون ، وأن يعيد للعقول ثقتها بالحقيقة والمعرفة وإيمانها بالخير والحق والعدل والفضيلة.

أما الحرية الأكاديمية والمتصلة بالحرية الفكرية لأعضاء المجتمع الأكاديمي فقد تطورت مفاهيمها خلال القرنين الثاني والثالث عشر، ونضجت خلال القرنين السادس والسابع عشر وشكلت بذلك أساس اتخاذ إجراءات رفع الظلم عن الأساتذة ،وعملت على تحريرهم من القيود ، ومن كبح أفكارهم داخل الجامعات وخارجها ، حيث أخذت هذه المفاهيم في الانتشار وخاصة بعد تأسيس جامعة ليدن Leiden University في هولندا عام (1575) لتحدث بذلك أثراً ملحوظاً في ظهور الأعمال المبتكرة ،وليشمل مفهوم الحرية الأكاديمية حماية المؤسسات الجامعية من التأثيرات الخارجية السياسية وغير السياسية (القرني:2009). بينما يؤكد أحمد (2007) على ظهور المحاولات التنظيرية الأولى لمفهوم الحرية الأكاديمية في القرن التاسع عشر عندما وضع فيلهيلم فون همبولدت Wilelm Von Iumboldt وثيقته عن التنظيم الداخلي والخارجي لمؤسسات التعليم العالي في برلين ،حيث أشار إلى حرية الأستاذ في التدريس وحرية الطلبة في التعليم ، وبعد مضي قرن عن هذه المحاولة ومع بداية القرن العشرين وضع الأستاذ الألماني فريدريش بولسين (1902)، Fredresisch Bulssien، كتابه عن الجامعات الألمانية والدراسة الجامعية والذي حدد بموجبه مفهوم الحرية الأكاديمية في حرية عضو هيئة التدريس في التدريس والبحث والمناقشة داخل الغرف الدراسية دون تدخل إداري أو رقابة مؤسسية من قبل الدولة أو أفراد المجتمع تعيق البحث الأمين عن الحقيقة .

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد دخل مفهوم الحرية الأكاديمية ضمن المفهوم الألماني دائرة الجدل منذ القرن التاسع عشر ،وذلك فيما يتصل بالحرية المدنية وأثرها على العمل الجامعي ، وحق الجامعة في وضع القوانين التي تحد من حرية عضو هيئة التدريس ،وعمليات الاستغناء أو إلغاء الترقية أو التأييب للآراء المعبر عنها (طناش: 1995). ومع تزايد نفوذ أرباب العمل نتيجة لنمو الهبات الممنوحة للجامعات الأمريكية ،والاستثمار في مؤسسات التعليم العالي اكتسب الممولون حق التدخل في أهداف المؤسسات ووضع سياساتها ،وترتب على ذلك ظهور حالات الانتهاك للحرية الأكاديمية في الجامعات الأمريكية،فانتظم عدد كبير من الأكاديميين للدفاع عن حقوقهم وتكوين رابطة تدافع عن مصالحهم سميت الرابطة الأمريكية لأساتذة الجامعات American Association Of University Professors ورئيسها جونديوي John Dewey حيث أصدرت بيانها التأسيسي بعنوان "الإعلان العام للمبادئ" وذلك في (31) ديسمبر (1915) تضمن مبادئ الحرية الأكاديمية التي ظلت حاضرة ومؤثرة في الجامعات طوال القرن العشرين، ومع بداية حقبة الستينات من القرن الماضي قدم ستيل (1962) Steel، مفهوماً موسعاً للحرية الأكاديمية شمل حماية الأستاذ من المضايقات وحرية في متابعة نتائج أبحاثه،وتدريس ما يراه مناسباً، والتعبير عن جميع الموضوعات ذات الصلة بتخصصه الأكاديمي ، وحرية في التعبير عن القضايا العامة بوصفه مواطن والتحرر من الأعباء التدريسية غير الضرورية ، والأعمال الإدارية

والمضايقات البيروقراطية غير اللازمة ، وحمايته من الضغوط التي قد تمارس عليه من قبل جماعات الضغط والمصالح ، والجماعات السياسية المتشددة (أحمد:2007).

ويلاحظ من المفاهيم الواردة أنها ركزت على الحرية الأكاديمية للأستاذ الجامعي دون سواه من أعضاء المجتمع الفكري كالطلبة والموظفين والعاملين الآخرين ، وربما يعزى سبب ذلك إلى تعرض الأستاذ الجامعي في تلك الحقبة للمضايقات والضغوط والقيود أكثر من غيره بوصفه الطرف المعني بالتدريس، والبحث العلمي، ونشر المعرفة العلمية والأعمال المبتكرة، والتي قد تتقاطع مع أصحاب المصالح، والتيارات السياسية، وجماعات الضغط الاجتماعي، ليأخذ بعد ذلك هذا المفهوم في العمق والاتساع وليشمل جميع الأطراف المعنية بالمعرفة والعاملين في حقولها. حيث يعرف الظفيري والعازمي (2013) الحرية الأكاديمية بأنها " حرية عضو هيئة التدريس أو الطالب في اتخاذ القرار والمشاركة في صنعها، وحرية التعبير عن الرأي، وحرية البحث العلمي دون الخوف من أي جهة كانت" (الظفيري والعازمي: 2013:107).

ويعرف إعلان ليما للحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي الحرية الأكاديمية بأنها "حرية أعضاء المجتمع الأكاديمي فردياً وجماعياً في متابعة المعرفة وتطويرها وتحويلها من خلال البحث والدراسة، والمناقشة والتوثيق والإنتاج والخلق والتدريس وإلقاء المحاضرات والكتابة" (أوميل:1994:12). ويشمل المجتمع الأكاديمي وفقاً لهذا الإعلان جميع القائمين بالتدريس، والبحث، والدراسة، والعمل في مؤسسات التعليم العالي ، ويتضمن أعضاء هيئة التدريس، والطلبة، والإداريين، والفنيين وغيرهم من العاملين في تلك المؤسسات .

وتمنح الحرية الأكاديمية الأستاذ الجامعي الحق في اختيار الكتب المقررة للمواد التي يدرسها، وطريقة تدريسه لها ، ووصف المادة التي يقوم بتدريسها ، وللطالب الجامعي الحرية في اختيار المواد الدراسية وفقاً للضوابط والإجراءات الأكاديمية المتبعة ، والحق في الانضمام إلى اتحاد الطلبة ومزاولة الأدوار والنشاطات الطلابية ، وبخصوص العاملين الآخرين فإن مؤسسات التعليم العالي تضع التعليمات التي تحدد أنماط السلوك المقبولة ، والتصرفات الواجبة ، وللتقابات الدور المهم في الدفاع عن حقوق أعضائها وصيانة أبعاد الحرية الأكاديمية لمنتسبيها.

ولا يختلف هذا المفهوم كثيراً عن تعريف إعلان دار السلام عن الحرية الأكاديمية والمسؤولية الاجتماعية للأكاديميين والصادر في ابريل (1990) والذي عرف الحرية الأكاديمية بأنها " حرية كل أعضاء المجتمع الأكاديمي في القيام بوظائفهم في التدريس، والبحث، والكتابة ، والتعليم ، وتبادل المعلومات ونشرها ، وتوفير الخدمات دون خوف من أي تدخل في وظائفهم أو ضغط يمارس عليهم من جانب الدولة أو أي منظمة أخرى في المجتمع" (أحمد:2007:53). بل وشملت هذه الحماية جميع المؤسسات التربوية ، حيث تؤكد المادة الأولى من إعلان عمان الصادر في (2004) "على ضرورة إلغاء الوصاية السياسية على المجتمع الأكاديمي والتزام السلطات العمومية باحترام استقلال المجتمع الأكاديمي بمكوناته الثلاثة من أساتذة ، وطلبة ، وإداريين " ، وطبقاً للمادة (14) من هذا الإعلان "لا يجوز للدولة أن تنتشر أي قوات عسكرية أو قوات الدفاع المدني، أو قوات الأمن ، أو المخابرات ، أو أي قوات مشابهة داخل مباني وأراضي المؤسسات التعليمية ، وفي حالة ما إذا كان مثل نشر هذه القوات ضرورياً من أجل حماية الحياة والممتلكات ففي هذه الحالات يجب مراعاة الشروط التالية :-

أ- أن يكون هناك خطر واضح على الحياة والممتلكات.

ب- أن يكون رئيس المؤسسة المعنية قد قدم دعوة خطية بهذا المعنى.

ج- الموافقة على مثل هذه الدعوة من قبل لجنة منتخبة من قبل المجتمع الأكاديمي تشكل لهذا الغرض" (الغريب:2012:80-81).

إذ تتضمن الحرية الأكاديمية الحقوق الفردية بعيدة المدى لأعضاء المجتمع الفكري، وتشمل حرية التعليم والتعلم ، وحرية البحث والتجريب وتداول المعلومات ، وحرية التعبير والنشر، وتضمن الاستقلال الذاتي والجماعي والمؤسسي بما في ذلك فروع المؤسسات الأكاديمية كالكليات الجامعية، والوحدات والمراكز البحثية، ويشير ذلك الاستقلال إلى تمتع الأقسام والكليات والجامعات والمراكز البحثية التابعة لها بالحقوق الأكاديمية، كما أن عليها واجب يلزمها بضرورة حفظ وصيانة وتعزيز مبادئ الحرية الأكاديمية في إدارة وتصريف الشؤون الداخلية والخارجية، ويترتب على ذلك ضرورة التزام السلطات العامة باحترام الحرية الأكاديمية وحمايتها باتخاذ كافة التدابير لضمان التمتع بها كحق، وأن تعمل على تعزيزها وفي حالة نشوب نزاع بين الحقوق الفردية والمؤسسية وعندما تظهر الحاجة إلى إيجاد نوع من التسوية والموازنة بين الحقوق والمصالح يجب أن تأخذ في اعتبارها الجوانب المذكورة أعلاه، إذ لا يجب أن يُستخدم استقلال المؤسسات كذريعة لتقييد الحقوق الفردية للعاملين في مؤسسات التعليم العالي أو الحد منها ، ويظل دور الدولة قائماً في حماية الحرية الأكاديمية أو العمل على إيجادها وجعلها ممارسة وواقع ملموس ومعاش، والترويج لها، حيث يشكل الفشل في الوفاء بهذه الالتزامات انتهاكاً للحرية الأكاديمية (Vrieling et al, 2011).

وفي المقابل يؤكد محافظة (1994) على أن للحرية الأكاديمية حدودها، فالحرية ترتبط بالمسؤولية وحرية التعليم لا تمنح الحق للأستاذ في عرض آرائه بصورة تضلل المتعلمين والزملاء، فضلاً عن ذلك يجب أن تعمل القوانين والأنظمة على تنظيم ما يقوله الأستاذ وما ينشره، إذ يحذر أولملي (1994) من أن تتحول الجامعة إلى معترك للصراع الحزبي والعقائدي، والنزاع الديني أو الطائفي، فهناك فرق بين أن يعبر أستاذ الجامعة أو أعضاء أي تجمع طلابي أو إداري عن مواقفهما من القضايا العامة وبين أن يجعل الأستاذ من كرسيه منبراً للدعوة الحزبية أو الطائفية أو مكاناً للاستقطاب والدعاية الحزبية حيث يؤكد جورج (George, 1967) على ضرورة أن يكون عضو هيئة التدريس حذراً في اقتحامه لموضوعات ليست لها علاقة بمضامين ما يقوم بتدريسه، وعليه أن يعي بأنه يعمل في إطار مؤسسة تربوية مهنية، فعندما يكتب أو يتحدث بوصفه مواطناً يجب أن يتحرر من كونه عضو في مؤسسة تعليمية عليا، وأن يدرك أن عليه التزاماً خاصاً في أحاديثه وكتاباته لأن أفراد المجتمع ربما يصدر عن أحكاماً على مهنته والمؤسسة التي يعمل بها من خلال سلوكه وممارساته ، وتجنباً لذلك يجب عليه أن يوضح وبشكل صريح بأنه لا يتحدث باسم المؤسسة التعليمية العليا التي يعمل بها، وهذا ما أشار إليه سي (See, 1970)، أثناء تناوله لسياسة الحرية الأكاديمية المتبعة في جامعة الشمال الشرقي الأمريكية Northeast University والتي أكدت على أنه ليس من حق عضو هيئة التدريس مناقشة أمور خلافية جدلية لاتقع ضمن تخصصه العلمي الدقيق المتصل بموضوع المحاضرة (طناش:1995). فالحرية الأكاديمية ليست مطلقة بدون ضوابط، إذ لا تسمح بالقذف أو التشهير ، أو الخروج عن قواعد النظام العام في المجتمع، أو محاولة النيل من المعتقدات أو مس ديانات الآخرين أو الحط من كرامتهم، ويجب أن تراعي مساحات الاختلاف في وجهات النظر المتصلة بالمسائل والقضايا التي تحتل الجدل في الرأي (الكندي وآخرون:2011:70). حيث يؤكد واكبيدا (Wikipedia, 2009) على أن الحرية الأكاديمية مكفولة بقوة القانون في الجامعات الفرنسية والذي يمنح الأساتذة ، والباحثين مطلق الحرية في التعبير عن نتائج أبحاثهم ، وأنشطتهم التدريسية ، ونشر المعرفة ، وترسيخ الاستقرار السياسي ، ويلزمهم في الوقت نفسه

بعدم تفضيل حزب سياسي على آخر داخل الغرف الدراسية ، وعدم التحدث عن أية ديانة (القرني : 2009).

وإذا كانت مفاهيم الحرية الأكاديمية قد نصت على ضرورة حماية الأستاذ من الضغوط وتمكينه من تزويد المتعلمين بالمعرفة ووسائل اكتسابها ، فإن هذه الحرية لم تكن مطلقة قديماً وفي الوقت الراهن، حيث مارست الدولة والكنيسة بعض السيطرة على الجامعات الأوروبية في العصور الوسطى، وبالرغم من أن مفهوم الحرية الأكاديمية لم يتسع حتى أوائل القرن التاسع عشر في الجامعات الألمانية، فإن ذلك لم يشمل حرية التعبير عن القضايا السياسية والاجتماعية حيث ظل هذا المفهوم قاصراً على حرية التدريس، والبحث والتجريب حتى بداية القرن العشرين ليشمل بعد ذلك حرية التعبير في جميع القضايا وليس فقط في المجالات العلمية والمعرفية، وذلك على اعتبار أن أساتذة الجامعات نقاد اجتماعيون، تلك الصفة التي كانت محل جدل واسع النطاق في الولايات المتحدة الأمريكية ، حيث انصب النقاش والحوار حول أحقية مؤسسات التعليم العالي في اتخاذ مواقف بشأن القضايا العامة كمعارضة الحرب في فيتنام ، إذ يرى الكثيرون من أعضاء المجتمع الأكاديمي أن المؤسسة التعليمية العليا يجب أن تبقى على الحياد ، وأن الدور المركزي للجامعات هو المساهمة في التنمية الاجتماعية والسياسية ، وذلك بالرغم من وجود اتفاق عام حول أحقية أعضاء المجتمع الأكاديمي للمشاركة في الحركات المناهضة للحرب (Altbach, 2001). لذلك عملت الجمعية الأمريكية لأساتذة الجامعات (AAUP) على ترسيم حدود الحرية الأكاديمية التي تمنح للأستاذ بعد انقضاء التجربة التأهيلية له والتي تبدأ مع بداية تعيينه لأول مرة على أن لا تتعدى مدة السبع سنوات في أكثر الأحوال، فالأساتذة مؤهلون بحرية تامة للبحث ونشر النتائج ضمن الموضوعات الملائمة لتأدية واجباتهم الأكاديمية ، كما أنهم مؤهلون في غرفة الصف لمناقشة الموضوعات مع ضرورة عدم الخوض في القضايا الخلافية التي لا علاقة لها بموضوع الدرس ، على أن يتم محاسبة الأساتذة بوصفهم مواطنين اعتياديين عندما يتحدثون خارج إطار مهامهم (هادي: 2010).

فضلاً عن ذلك يجب على الطلبة اعتبار أنفسهم متعلمين أولاً وقبل كل شيء، وهذه الصفة تسبق كونهم أعضاء في تنظيمات سياسية، كما يجب على السياسيين مراعاة حرمة الجامعات، واحترام الأعراف والتقاليد الجامعية، وعدم اعتبارها مكاناً لاستقطاب أعضاء حزبيين جدد، فالجامعة بوصفها فضاء حراً لإنتاج المعرفة ونشرها يجب أن تحظى بالعناية والرعاية والاهتمام من قبل أعضاء المجتمع الأكاديمي والجامعات الضاغطة على حد سواء.

وضمن هذا التوجه يشير الصاوي وبستان (1999) إلى ارتباط مفهوم الحرية الأكاديمية بقدرة الجامعة على التماس الحقيقة، وضمان بقاء العمل الجامعي والنشاطات الجامعية في عصمة من الضغوط السياسية والدينية، وتأسيس مناخ فكري مناسب للبحث عن الحقيقة والتعبير عن الآراء بشتى الوسائل، وحرية التجريب ، والاختبار دون تقييد أو خوف من الانتقام، وبعيداً عن الفوضى والغوغائية، وضمن الأطر القانونية والتقاليد والقيم والأعراف الجامعية، والثقافة الأكاديمية الداخلية، وذلك لأن الحرية الأكاديمية تسهم في فتح آفاق واسعة لأعضاء المجتمع الأكاديمي للتفكير والبحث والتجريب، وهي بذلك توسع إمكانات وخيارات الجامعة والمجتمع بالتخلص من النمطية والقبولية في الفكر والممارسة.

ويرى الطويل (2001) أن الحرية الأكاديمية تتجسد في التمتع الحر المسؤول للحقيقة والمعرفة والتعامل معها دون قيد أو شرط من قبل السلطات الخارجية ، والتعامل مع جميع الأفكار والمفاهيم والآراء على قدر المساواة ، ويشمل ذلك حرية المربي والمتعلم في عرض وجهات نظرهم وأفكارهم مع احترام الرأي الآخر، وتقدير الاختلاف والتباين، وحرية العاملين الآخرين في المؤسسات التربوية وتمكينهم

من ممارسة أدوارهم بفاعلية من خلال دعم الإبداع، وتقدير التمايزات القائمة بينهم، وتوسيع هامش الحرية المتاح لهم في المشاركة واختيار الوسائل المناسبة لمزاولة نشاطاتهم وأدوارهم المهنية. كما تعني الحرية الأكاديمية "أن تكون الهيئة الأكاديمية أو من يمثلها عن طريق الانتخاب، المرجع والحكم في تقويم أداء أعضائها، واتخاذ القرارات الأساسية الخاصة بتعييناتهم أو ترقياتهم أو معاقبتهم أو إنهاء عملهم بالجامعة، على ألا تتأثر هذه العمليات والقرارات بأهداف أو تحيزات ذاتية بعيدة عن الروح الأكاديمية الموضوعية" (أحمد: 2007: 55). حيث يؤكد السويخ وبرابر (1984)، Olswang and Barbara، على ارتباط مفهوم الحرية الأكاديمية بالتنشيط في الخدمة الجامعية، فنظام التنشيط لأعضاء هيئة التدريس الذين اجتازوا فترة الاختبار والتجريب يضمن عدم الإغفاء من العمل إلا في الحالات المبينة في قوانين الجامعة، وهو بذلك يعزز مشاعر الأمن المهني والاقتصادي لأعضاء هيئة التدريس، وهذا يعني وجود قيود على المؤسسة الجامعية من حيث قدرتها على إعفاء أي عضو هيئة تدريس مثبت في عمله (طناش: 1995). وهذا ما أكدت عليه المادة (8) من إعلان كامبالا بشأن الحرية الفكرية والمسؤولية الاجتماعية عام (1990) والتي جاء فيها أن "يكون لأعضاء هيئة التدريس والبحث في المجتمع الفكري ضمان التنشيط في وظائفهم، ولا يطردون من أعمالهم إلا لأسباب سوء السلوك الفادح، أو ثبوت عدم الكفاءة والإهمال الذي يتعارض مع المهنة الأكاديمية، وتكون إجراءات الفصل التأديبية القائمة على الأسس المذكورة في هذه المادة وفقاً للإجراءات الموضوعية والتي تشترط جلسة استماع عادلة أمام هيئة منتخبة بشكل ديمقراطي للمجتمع الفكري" (الغريب: 2012: 70).

وفي هذا السياق أكدت نقابات أعضاء هيئة التدريس في جامعات بعض الدول الغربية على ضرورة مشاركة من يمثل أعضاء هيئة التدريس في صناعة القرارات ذات العلاقة بهم، حيث يسهم ذلك في تحقيق رؤية الجامعات وأهداف الكليات الجامعية، فأعضاء هيئة التدريس هم المسؤولون عن وضع الخطط والبرامج والمناهج الدراسية، ومفرداتها، وطرائق التدريس ومعيناتها، وهم من يحدد متطلبات منح الدرجات العلمية، ويتوقف على جهودهم سمعة الكلية والجامعة، لذلك يجب عدم تدخل الإداريين في شؤون أعضاء هيئة التدريس ذات العلاقة بالأمور الأكاديمية (القرني: 2009).

الحرية الأكاديمية والواجبات المهنية

إن الحرية الأكاديمية بصفقتها امتيازاً ممنوحاً لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، نظراً لحساسية أدوارهم في التدريس الجامعي، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع سواء ظهر ذلك في صورة أعمال فردية أو أنشطة جماعية، فإنها تتضمن جملة من الالتزامات والواجبات المهنية والأخلاقية، حيث يؤكد أحمد (2007) على ضرورة أن يكون عضو هيئة التدريس ملماً بتخصصه، وأن يحرص على تقديم الأطر والأنماط المعرفية اللازمة والمناسبة للبرنامج العلمي للمتعلمين، وأن يستخدم طرائق تدريس متنوعة تتناسب مع قدراتهم، واستعداداتهم، وأن يلتزم بالعدالة والموضوعية في تعاملاته وتقييمه لأعمالهم، وأن يخصص الوقت اللازم للرد على استفساراتهم، وأن يعمل على تحسين قدراته من خلال البحث العلمي، وأن يستخدم مناهج بحثية متنوعة ومناسبة لتخصصه، وأن يلتزم بالأمانة العلمية في جميع مراحل وخطوات بحثه، وأن يقدم الأدلة والبراهين التي تدعم وجهة نظره، وأن يعرض الحقائق كما هي عليه لا كما يحب أن يراها، وأن يعترف بالفضل العلمي والفكري للباحثين الآخرين الذين استفاد من نتائج أبحاثهم، وأن يحترم وجهات النظر والأفكار المختلفة والتي قد تختلف عن وجهة نظره، وأن يلتزم بالموضوعية والمعايير الأكاديمية عند تقييم بحوث زملائه.

فضلاً عن ذلك توجد بعض الواجبات الجماعية لأعضاء هيئة التدريس، إذ يجب أن يمثلوا المرجعية الأساسية لتعريف وتحديد السلوك المهني المطلوب، وأن يعملوا على تحديد نظم الجزاءات ومعايير وإجراءات الحكم على الحالات غير المطابقة لأنماط السلوك والممارسات المتفق عليها وذلك من أجل صيانة القيم المهنية، وأن يبادر أعضاء هيئة التدريس بطلب المساءلة في حالة انتهاك الحرية الأكاديمية، بحيث يؤسس ذلك لثقافة مشتركة تعمل على تأصيل القيم والفضائل المهنية الأكاديمية في الجامعات، وفي جميع الأحوال يجب أن تكون جميع الأنشطة والأدوار الفردية أو الجماعية لأعضاء هيئة التدريس ضمن إطار اللوائح والنظم المعمول بها، طالما أنها لا تتعارض مع المبادئ الأساسية للحرية الأكاديمية في الجامعات.

أما حمدان (2008) فتري ضرورة تمتع عضو هيئة التدريس بقيم الأمانة، والحلم، والفضيلة، والمسؤولية، وقول الحقيقة، ومراعاة قيم المجتمع، وأن يحرص على إنجاز مهامه وواجباته بأفضل صورة ممكنة، وأن يؤسس لعلاقات قائمة على الاحترام والمودة في تعاملاته مع المتعلمين، وأن يلتزم بأخلاقيات المهنة التربوية، وأن يتمتع عن الدعوة الحزبية أو المذهبية تجنباً لنشوء الصراعات الفكرية والعقائدية في الجامعة والمجتمع، كما يجب أن تعمل الجامعة على تحديد الأطر القانونية لمفاهيم الحرية الأكاديمية وحدودها.

فضلاً عن ذلك أكدت المواثيق الدولية المعنية بالحرية الأكاديمية وخاصة إعلان ليما (1988) وإعلان دار السلام (1990)، وإعلان كمبالا (1990)، وإعلان عمان (2004) على ضرورة التزام أساتذة الجامعات بالتدريس والبحث العلمي، وتطوير البرامج التربوية وفقاً لأعلى المعايير العلمية والأخلاقية، وأداء واجباتهم بكفاءة وأمانة وموضوعية، وتوظيف نتائج أبحاثهم لخدمة مجتمعاتهم والإنسانية قاطبة (الغريب: 2012).

إن المراجعة المعمقة للأدبيات السابقة والمواثيق الدولية المعنية بالحرية الأكاديمية تظهر مايلي:

- أن الحرية الأكاديمية هي نتاج تاريخ طويل من الكفاح والنضال من أجل الحرية شارك فيها أساتذة جامعيون، وباحثون، وجمعيات ونقابات ومنظمات إقليمية ودولية معنية بحقوق الإنسان، وذلك لأن الحرية الأكاديمية جزء لا يتجزأ من كفاح الشعوب من أجل الحرية والديمقراطية .

- تتصل الحرية الأكاديمية في بعدها الإجرائي بالمناخ الديمقراطي العام السائد في المجتمع، إذ لا يتوقع نموها في ظل مجتمعات ترزح وتعاني من الاستبداد، والقمع، والانتقام، والترويع، والتهديد والتفكير أحادي الجانب بغض النظر عن مصادره، والمنطلقات النظرية لأفكاره ومنهجيته، وأساليبه.

- تعد الحرية الأكاديمية بمثابة الحصانة الممنوحة لأعضاء الهيئات القضائية، وتشمل الحماية من جميع معالم التضييق الداخلي والخارجي، وترتبط الحرية الأكاديمية بالأمن المهني لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، كما أنها ذات صلة بالعمل البحثي المبدع، وبالاكتشافات والاختراعات العلمية، كما ترتبط بنمو بعد المسؤولية لدى الباحثين والأساتذة الجامعيين.

- بدأت الحرية الأكاديمية بحرية الأستاذ الجامعي، وبمرور الوقت أصبحت أكثر اتساعاً لتشمل جميع العاملين في حقول المعرفة، وتضمنت حرية التدريس، والتعلم، والتقييم، والبحث العلمي، ونشر المعرفة والاتصال بالأفراد والمنظمات للأغراض العلمية، وحرية التعبير عن الرأي، والمشاركة في صناعة القرارات الأكاديمية.

- شملت الحرية الأكاديمية حماية أعضاء المجتمع الفكري أفراداً أو جماعات والمباني وأراضي المؤسسات التربوية من الوصاية السياسية، ومن جميع معالم التهديد، والقوة، والعنف، والترويع.
- أن الحرية الأكاديمية ليست حرية مطلقة إذ أنها مقيدة بالواجبات المهنية، والالتزام بأعلى معايير التدريس، والبحث العلمي، وصيانة حريات المتعلمين، وتجنب التصريح أو الفعل الذي يحد من حريتهم في الاستفسار والتعبير، كما أنها مقيدة بقيم المجتمع وبحريات الآخرين أفراداً أم جماعات، وبمنظومة التشريعات المعمول بها في المؤسسة التربوية والتي يجب أن ترسخ معاني الحرية الأكاديمية، وأن تجعلها جزءاً من الثقافة الفرعية للمنظمة التربوية.

مشكلة الدراسة

تتعايش النظم الوطنية مع أبعاد التغيير الشامل في الأنماط والبنى السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، وتتعاظم مع آثاره العميقة في القيم، والمعتقدات، والقناعات الفردية والجماعية، وتوجد العديد من الشواهد التي تدل بوضوح على شيوع حالة من التشويش والضبابية في المواقف والممارسات، إذ لم تكن هناك رؤية واضحة المعالم تطرح سيناريوهات بديلة لأوضاع النظم بعد التغيير، وتعيش النظم والمؤسسات التربوية حالة من عدم الوضوح في قيمها وأهدافها والثوابت التي يجب أن تلتزم بها، وتدافع عنها، وتعمل على نشرها، الأمر الذي قد يجعلها عرضة للتدخل الخارجي ويحولها إلى فضاء رحب للتجاذبات السياسية، وبيئة حاضنة للصراعات الحزبية.

وفي حالة نظام الجامعات التي يجب أن تتمتع باستقلالية البحث والتفكير، وأن توفر المناخات الداعمة للحرية الأكاديمية يخشى أن تتحول إلى مسرح للدعاية السياسية والصراعات الفئوية، وأن تتأثر سياساتها وأهدافها، وبرامجها وأدوارها وممارساتها بأجندات صانعي القرارات المغرضة وغير المعلنة.

إن الجامعات وإن كان لها الأثر العميق في التنشئة السياسية للمتعلمين بوصفها بيئة للتعليم والتعلم والممارسة الديمقراطية من خلال تنوير بصيرة المتعلمين بمعاني الحرية المسؤولة، واحترام الرأي الآخر، وحق الاختلاف، والتسامح والتعايش مع الأضداد، فإن هذا الدور يجب أن لا يتجاوز عمليات التنشئة السياسية، وإن تبقى الجامعات على الحياد، وأن تعمل على فك الارتباط مع كافة الأطراف السياسية المتصارعة على السلطة، وأن تقف على مسافة واحدة من جميع التيارات والتكتلات ذات الأيدولوجيات المتباينة، وأن تتأى بنفسها عن كل ما من شأنه أن يعكر الحياة الفكرية والأكاديمية.

ويكمن التحدي الأبرز في قدرة الجامعات الليبية على التماس الحقيقة، وعصمة المجتمع الأكاديمي والجامعات من الضغوط السياسية، وتوفير الضمانات اللازمة التي تمكن الأكاديميين من نشر اكتشافاتهم، والتعبير عن آرائهم، وطرح أفكارهم بعيداً عن المصالح الفئوية الضيقة، وذلك من خلال التأسيس لمناخات أكاديمية مسؤولة خالية من مصادر التهديد والترويع ووضع دستور أكاديمي أو ميثاق أخلاقي يرسم حدود الحرية الأكاديمية يلتزم به أعضاء المجتمع الأكاديمي ويدافعون عنه، ويحترمون بنوده، ويكون داعماً للأطر القانونية الرسمية.

فضلاً عن ذلك يوجد تحدي آخر يتصل بقدرة الأستاذ الجامعي على التمييز بين الالتزام الأكاديمي، والالتزام السياسي، فالأستاذ الجامعي بوصفه مواطناً قد تكون لديه أفكاره وميوله وانتماءاته الحزبية، غير أن ذلك لا يمنحه الحق في الدعاية لمعتقداته، ولا يخوله لنشر أفكاره بين صفوف المتعلمين، أو أن يتخذ من موقعه سبيلاً لفرض وجهة نظره على أعضاء المجتمع الأكاديمي، إذ يجب عليه

أن يطرح أفكاره في القضايا التي يتناولها الرأي العام وفي المواقف الداعية لذلك بعيداً عن الفوضى والغوغائية والترويج للتيارات السياسية أو نخب السلطة، وأن ينوه أثناء طرحه لأفكاره عبر وسائل الإعلام بأن كل ما يعرضه لا يمثل إلا وجهة نظره بوصفه مواطناً معني بالشأن العام ولا يعكس ذلك موقف الجامعة التي يعمل بها، وأن يظهر المنطلقات النظرية الموضوعية لأفكاره غير الملزمة للآخرين.

وبناء علي ما تقدم يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:-

السؤال الاول:- ما مفاهيم الحرية الأكاديمية الأكثر شيوعاً لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي؟

السؤال الثاني:- ما مستوى الحقوق الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي؟

السؤال الثالث:- ما مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي لواجباتهم المهنية؟

السؤال الرابع:- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين واقع الحقوق الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي وممارستهم لواجباتهم المهنية؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى نشر الوعي بين أعضاء المجتمع الأكاديمي من طلبة وإداريين، وفنيين، وأساتذة جامعيين، وعاملين آخرين بمفهوم الحرية الأكاديمية، وحدودها ضمن محاولة مستبصرة لتأطير الأبعاد غير الرسمية في سياقات العمل الجامعي، بوصفها استراتيجية وقائية احترازية تحمي الجامعات والعاملين فيها من الصراعات والتجاوزات المتوقعة في مناخات النظم المتغيرة، والتي تخرج العمل الأكاديمي عن أهدافه وغاياته التربوية وذلك من خلال ما يلي:

- الكشف عن مفاهيم الحرية الأكاديمية الأكثر شيوعاً لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي، وتوضيح معانيها ودلالاتها لديهم.

- وصف مظاهر ممارسة الحرية الأكاديمية في جامعة بنغازي، وتحديد المؤشرات الدالة على هذه الممارسة ومستوياتها وفقاً لأشكال التصرفات الواردة في أداة الدراسة.

- تحديد دلالة العلاقة بين الحقوق الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي وبين مستوى ممارستهم لواجباتهم المهنية.

أهمية الدراسة

تنطلق أهمية الدراسة من التوقعات التالية:

- يمكن أن تسهم الدراسة في توفير البنى النظرية اللازمة لإجراء سلسلة من الدراسات والبحوث النظرية والميدانية التي قد تشكل الأساس في صياغة دستور أكاديمي أخلاقي يتضمن أهم ثوابت ومبادئ الحرية الأكاديمية في الجامعات الليبية .

- قد تعمل هذه الدراسة على توسيع نطاق البحث لتشمل كافة مؤسسات التعليم العالي بهدف تعميق الوعي بمفهوم الحرية الأكاديمية وأبعادها.

- يتوقع أن تمكن هذه الدراسة القيادات الأكاديمية في جميع مستويات الإدارة الجامعية من تأطير الأبعاد الرسمية (القوانين، والأنظمة، والتعليمات) بمضامين أخلاقية ترسخ أبعاد المساءلة الذاتية، وسلطان الضمير المهني من خلال التأسيس لأبعاد الحرية الأكاديمية وتعميق مفهومها في الجامعات الليبية.

الدراسات السابقة

حظيت الحرية الأكاديمية في جوانبها النظرية الفكرية، ومن حيث الممارسة والتطبيق باهتمام كبير من قبل العديد من الباحثين، والمنظمات الحقوقية، والمجموعات العاملة في مجالات حقوق الإنسان.

وتزايد الاهتمام بهذا الموضوع مع بداية القرن الحادي والعشرين مع تنامي التحديات التي تواجهها النظم في العالم المعاصر ذات المنشأ التكنولوجي والاقتصادي والسياسي والثقافي والديموغرافي ومع عودة الأشكال التقليدية للتمييز والتعصب.

وعملت العديد من المنظمات على رصد حالات الانتهاك للحرية الأكاديمية في الجامعات، وتوثيق مظاهر الخروج عن المواثيق والاتفاقات والمعاهدات الدولية المناهضة للتمييز في التعليم، كما أجريت العديد من الدراسات التي حاولت الكشف عن المساحات المتاحة للحرية الأكاديمية في التعليم والتعلم، ونشر المعرفة، والتعبير عن الأفكار ووجهات النظر في بيئات تربوية عديدة مفعمة بالتنوع الثقافي والحضاري.

وفي هذا السياق يمكن الإشارة إلى دراسة طناش (1995) التي هدفت إلى معرفة مفهوم الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، والكشف عن وجهات نظرهم في بعض المظاهر المتصلة بممارستها، وذلك في ضوء متغيرات النوع، والكلية، والرتبة الأكاديمية، والوضع الأكاديمي، وطبيعة عمل عضو هيئة التدريس.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس الأردنيين، والبالغ عددهم (524) عضو هيئة تدريس خلال العام الجامعي 1992-1993، سحبت منهم عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (224) عضو هيئة تدريس منهم (121) عضو هيئة تدريس من الكليات العلمية و(103) عضو هيئة تدريس من الكليات الإنسانية.

وطلبت أداة لجمع بيانات الدراسة بالإفادة من الأدب التربوي تكونت من (13) فقرة تقيس مفهوم الحرية الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، فضلاً عن بعض الأسئلة التي تقيس الجوانب المرتبطة بوجهات نظرهم المتصلة بممارستها في الجامعة الأردنية، وتم التأكد من الصدق المنطقي والظاهري لأداة القياس، كما تم التحقق من ثباتها باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.91). ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت بعض الوسائل الإحصائية كالتكرارات، والمتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، وتحليل التباين الأحادي، واختبار توكي للمقارنات البعدية.

وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج من بينها أن مفهوم الحرية الأكاديمية لدى عضو هيئة التدريس في الجامعة الأردنية يتضمن حرية البحث عن الحقيقة ونشرها بالطريقة التي يراها مناسبة، وتفسيرها ضمن نطاق المعرفة المتخصصة، وتدريس طلبته بالطريقة التي يراها ملائمة، والتحدث في الموضوعات ذات الصلة بموضوع المادة العلمية التي يدرسها داخل قاعة المحاضرة، وإبداء آرائه في

التعيينات الإدارية الأكاديمية، وإيصال مقترحاته إلى الإدارة العليا في الجامعة من خلال القنوات الرسمية ومناقشة البرامج والسياسات والإجراءات الجامعية، والمشاركة في النشاطات والخدمات التطوعية ضمن مجتمع الجامعة والمجتمع المحلي، بينما لم يوافق أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية على تضمين مفهوم الحرية الأكاديمية حرية التحدث في الموضوعات المختلفة داخل قاعة المحاضرة إن لم يكن لها علاقة بالمادة التي يدرسها أستاذ المادة، أو تقييم الطلبة بالطريقة التي يراها مناسبة، كما تبين أن نسبة عالية من أعضاء هيئة التدريس يرون أن قانون الجامعات الأردنية ونظام الهيئة التدريسية في الجامعة الأردنية لا يضمنان لهما الحرية الأكاديمية، وأن نسبة عالية منهم يمارسون حرياتهم الأكاديمية وفقاً لاجتهاداتهم الشخصية لأن مفهوم الحرية الأكاديمية غير واضح لديهم، وفي دراسة مقارنة أجراها قوربيك Grubiak, (1996) هدفت إلى مقارنة آراء ومعتقدات أعضاء هيئة التدريس والإداريين في كليات المجتمع بولاية واشنطن Washington State Community College والمتعلقة بمفهوم الحرية الأكاديمية، حيث استخدم الاستبيان في جمع بيانات الدراسة اشتمل على بعض المتغيرات الديموغرافية، كما تضمن مجموعة من الفقرات وضعت لقياس مفهوم الحرية الأكاديمية وفقاً لحرية التعبير داخل القاعة الدراسية، وحرية الخطاب الأكاديمي، حرية البحث.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأكاديميين والإداريين في فهمهم للحرية الأكاديمية وفقاً لمتغيرات الخبرة، وخاصة فيما يتعلق بأهمية الحرية الأكاديمية، والاستقلالية المهنية، والحرية داخل القاعات الدراسية.

فضلاً عن ذلك يرى أعضاء هيئة التدريس أن لديهم حقوقاً لا يجب للإدارة التدخل فيها أو السيطرة عليها أو توجيهها كالمناهج الدراسية و محتواها، وأساليب تقييم الطلبة وأنشطة الأكاديميين خارج الحرم الجامعي، تلك الحقوق التليمتطابق مع آراء الإداريين ومعتقداتهم، كما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الآراء والمعتقدات المتصلة بمفهوم الحرية الأكاديمية تعزى لتفاعل متغيرات النوع، والعمر، ومستوى التعليم، والعرق.

وفي دراسة نوعية مقارنة قام بها ويرنر Warner, (1999) كجزء من متطلبات الحصول درجة الدكتوراة في التربية من جامعة فرجينيا Virginia University هدفت إلى معرفة آراء العمداء وأعضاء هيئة التدريس والإداريين وطلبة كليات الفنون وكليات المجتمع، بخصوص الحرية الأكاديمية ومبدأ الحياد والاستقلال المؤسسي، حيث أجريت العديد من المقابلات الفردية على مرحلتين ووظفت نتائج مقابلات المرحلة الأولى لإجراء مقابلات المرحلة الثانية من أجل تحديد المفاهيم المدركة عن الحرية الأكاديمية والاستقلال المؤسسي.

وكشفت نتائج الدراسة عن وجود وجهات نظر عديدة، وتصورات مختلفة عن الحرية الأكاديمية والحياد المؤسسي لدى عينة الدراسة، ويعزى ذلك إلى التباين الموجود في الثقافة التنظيمية والمجتمعية التي شكلت تصورات عينة الدراسة عن مفاهيم الحرية الأكاديمية والاستقلال المؤسسي.

وفي سياق الدمج بين التصاميم الكمية والنوعية لإنجاز البحوث والدراسات أجرى الزيود (2001) Zyoud, دراسة لمعرفة مساحة الحرية الأكاديمية المتاحة للأكاديميين والطلبة، والمساواة في الجامعات الأردنية الرسمية، وشملت الحرية الأكاديمية حرية التعبير عن الآراء والأفكار، وحرية اختيار الموضوعات البحثية، وحرية المشاركة في الأنشطة السياسية والاجتماعية، وحرية المشاركة في صنع القرار، وحرية الترقية من رتبة أكاديمية إلى أخرى.

فضلاً عن ذلك سعت الدراسة إلى معرفة درجة استقلال الجامعة من ضغط المجتمع والمساواة في تطبيق معايير قبول الطلبة، وتعيين الأكاديميين، وتصميم البرامج الجديدة للدراسة والبحث العلمي.

وتألفت عينة الدراسة من الأكاديميين وصناع السياسات التربوية، وطلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية الست، واستخدمت التصاميم الكمية والنوعية لجمع بيانات الدراسة، شملت الاستبيان، والمقابلات، وتحليل المواد الوثائقية ذات الصلة.

وأظهرت النتائج وجود سيطرة من قبل المجتمع، وقيود أمنية وقانونية أثرت على حرية التعبير والنشر، وحرية ممارسة الأنشطة السياسية والاجتماعية، وحرية المشاركة في صنع القرار، وعلى عمليات الترقية من رتبة أكاديمية إلى أخرى، كما تبين أن المساواة في تطبيق معايير قبول الطلبة في الجامعات الأردنية الست كانت دون التوقعات.

وفي السياق نفسه هدفت دراسة بولاند (2003)، Boland، إلى تحديد علاقة الحرية الأكاديمية بمفهوم التعبير عن الرأي في المؤسسات التعليمية الأمريكية، حيث شملت الدراسة (120) عضو هيئة تدريس من أصل (1200) عضو هيئة تدريس، واستخدم الباحث المقابلة الرسمية المبنية لجمع بيانات الدراسة، حيث تبين وجود تدخلات خارجية أثرت على الحرية الأكاديمية والتعبير عن الرأي في المؤسسات التعليمية الأمريكية. وقد فسر ذلك ضمن الظروف والأوضاع السياسية التي ينظر إليها على أنها أحد أهم المتغيرات الحاسمة التي تعزز أو تعمل على إضعاف الحرية الأكاديمية الممنوحة لأعضاء هيئة التدريس.

وهدف دراسة جوودل (2005)، Goodell، إلى معرفة مفهوم الحرية الأكاديمية كما يدركه أعضاء هيئة التدريس، وتحديد العوامل التي تشكل تهديداً يحد من ممارسة الحرية الأكاديمية وعلاقة ذلك بالنتائج في الخدمة، وقد أجريت العديد من المقابلات مع (30) عضو هيئة تدريس يعملون في جامعة فيرجينيا كومونولث Virginia Commonwealth University ممن لديهم مدة خدمة في الجامعة لعشر سنوات فأكثر في تخصصات علم الاجتماع، وعلم النفس، وعلم الأجناس، والعلوم السياسية، والدراسات الحضرية، والعدالة الجنائية، ودراسات المرأة، والدراسات الأفريقية الأمريكية.

وأظهرت نتائج الدراسة اختلاف مدركات أعضاء هيئة التدريس وتصوراتهم المتصلة بمفهوم الحرية الأكاديمية، وذلك على الرغم من تأكيد بعض أفراد العينة بوجود الضمانات اللازمة، والحماية الكافية لممارسة الحرية الأكاديمية في التدريس والبحث العلمي، كما أكد (15) عضو هيئة تدريس على عدم وجود أي قيود تحد من حرياتهم الأكاديمية، فضلاً عن ذلك أكد أعضاء هيئة التدريس على أن التنشيط في الخدمة من خلال ضمان الوظيفة يعد أحد أهم وسائل الحرية الأكاديمية والتي بدورها تعد مظهراً مميزاً من مظاهر الحياة الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي.

وفي دراسة تقويمية أجراها أحمد (2007) لمظاهر الحرية الأكاديمية في الجامعات المصرية كان من بين أهدافها التعرف على واقع الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات المصرية في ضوء متغيرات النوع، الدرجة العلمية، والتخصص العلمي.

واستخدمت المقابلات المفتوحة، والاستبيان لجمع بيانات الدراسة من عينة عشوائية بلغ حجمها (280) عضو هيئة تدريس يعملون في بعض الجامعات المصرية الحكومية، وأظهرت نتائج الدراسة أن تمتع أعضاء هيئة التدريس بحقوقهم الأكاديمية في بعدي التدريس، والبحث العلمي يفوق درجة التزامهم بواجباتهم المهنية في هذين البعدين، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة أعضاء

هيئة التدريس لحرياتهم الأكاديمية تعزى لمتغير النوع، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى هذه الممارسة تعزى لمتغيري الدرجة العلمية، والتخصص العلمي، كما اتضح أن معظم القوانين المتعاقبة المنظمة للجامعات قوّضت مبدأ استقلالها، وعملت على تقييد الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس واتخذ هذا التقييد منحى تصاعدي عبر الزمن، وأسهم كل ذلك في التأسيس لمناخ أكاديمي معيق للحرية الأكاديمية التي مُرست بشكل أوسع في فترة الاحتلال مقارنة بفترة الاستقلال الوطني.

وفي السياق نفسه هدفت دراسة أبو حيمد (2007) إلى تحديد مفهوم الحرية الأكاديمية، ومجالاتها، والعوامل المؤثرة فيها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وتحديد دلالة الفروق في واقع ممارستها والتي يمكن أن تُعزى لمتغيرات النوع، والتخصص العلمي، والرتبة الأكاديمية، وطبيعة العمل، واختلاف الجامعة.

وتكون مجتمع الدراسة من (2459) عضواً يعملون في ثلاث جامعات سعودية، اختيرت منهم عينة عشوائية طبقية بلغ حجمها (491) مشارك من العمداء، والوكلاء، ورؤساء الأقسام الأكاديمية، وأعضاء هيئة التدريس، وطورت أداة لجمع بيانات الدراسة، خضعت لاختبار الصدق الظاهري، كما تم التأكد من ثباتها باستخدام معامل ألفا كرونباخ الذي بلغت قيمته (0.88)، واستخدمت بعض الوسائل الإحصائية لتحليل بيانات الدراسة كالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مفهوم الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية تضمن حرية الجامعة واستقلالها مالياً، وإدارياً، وأكاديمياً، وحرية عضو هيئة التدريس في البحث، والتدريس، والمشاركة في صنع القرار الجامعي، كما تبين أن مستوى ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية كان متوسط المستوى في صورته العامة.

وأكدت نتائج الدراسة على تمتع عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية بالحرية الأكاديمية في مجالات اختيار موضوعات البحوث العلمية ونشرها، واختيار طرائق التدريس، ووضع مضامين المقررات التي يدرسها ضمن تخصصه الأكاديمي، والمشاركة في البرامج العلمية التي يعدها القسم الأكاديمي، والمساهمة في النشاطات والخدمات التطوعية داخل المجتمع.

وتبين أن القيود البيروقراطية، وضعف التمويل غير الحكومي، ومركزية السلطة، واعتماد نظام التعيين بدلاً من الانتخاب، وعدم وجود لوائح تنظم الحرية الأكاديمية في الجامعات، وعدم توافر متطلبات البحث العلمي، والأعباء الإدارية شكلت جميعها عوامل مؤثرة في الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس، فضلاً عن ذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في واقع ممارسة الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية تُعزى لمتغيري الجامعة، وطبيعة العمل، بينما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع هذه الممارسة تعزى لمتغيرات النوع، والتخصص العلمي، والرتبة الأكاديمية.

وعملت دراسة حمدان (2008) على الكشف عن علاقة الحرية الأكاديمية بالولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية في ضوء متغيرات النوع، والرتبة الأكاديمية، والخبرة، والكلية التي يعمل بها عضو هيئة التدريس .

وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية ، وجامعة بيرزيت ، وجامعة القدس (أبوديس)، والجامعة العربية الأمريكية ، والبالغ عددهم (1498) عضو هيئة تدريس ، اختيرت منهم عينة طبقية عشوائية قوامها (300) عضو هيئة تدريس.

ولجمع بيانات الدراسة أستخدم استبيان لقياس الحرية الأكاديمية ، وآخر لقياس مستوى الولاء التنظيمي لعينة الدراسة تكونا من (58) فقرة خضعت لاختبار الصدق الظاهري ، واختبار الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت بعض الوسائل الإحصائية كالنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية، ومعامل ارتباط بيرسون ، والاختبار التائي ، وتحليل التباين الأحادي ، واختبار شففيه للمقارنات البعدية ، حيث أظهرت النتائج أن واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية كان في المستوى المتوسط ، وأن مستوى ولائهم التنظيمي كان مرتفعاً، كما تبين عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية ، وأوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة الحرية الأكاديمية والإحساس بالولاء التنظيمي تعزى لمتغيرات النوع، والرتبة الأكاديمية، والخبرة ، والكلية التي يعمل بها عضو هيئة التدريس.

وفي دراسة أجراها الكندري والشاهين وأحمد (2011) هدفت إلى تحديد أهم قيم الحرية الأكاديمية وإيجابياتها وعلاقتها بالنظم واللوائح من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت في ضوء متغيرات النوع، والجنسية ، والمؤهل العلمي، والكلية .

وتكونت عينة الدراسة التي اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة من (257) عضو هيئة تدريس يعملون في كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب خلال العام الدراسي 2008-2009. وطورت أداة جمع البيانات بالإفادة من الدراسات السابقة وأدبيات الحرية الأكاديمية ، حيث خضعت لاختبار الصدق الظاهري، كما أستخدم معامل الفا كرونباخ للتأكد من ثباتها والذي بلغ (0.89).

وأظهرت نتائج الدراسة أن القيم الناتجة عن الحرية الأكاديمية والتي كانت في موقع الصدارة هي الاعتماد على النفس، والبحث عن الحقيقة المجردة، والأمانة العلمية، كما جاءت قيمة قبول النقد الموضوعي، وقيمة الصدق في المرتبة المتوسطة، في حين جاءت قيمة الاعتراف بالخطأ، والإيمان برسالة الهيئة في المرتبة الأخيرة.

فضلاً عن ذلك تبين خلو النظام واللوائح من الأساليب البيروقراطية ، إذ يوفر متطلبات الحرية الأكاديمية ويسهم في زيادة مساحة ممارستها ، ويتيح حق التمتع بإجازات التفرغ العلمي ، كما وصف نظام عدد الساعات المكتبية بأنه ملائم ، وتضمن اللوائح حرية التعبير ضمن الإطار الديني الرسمي للدولة، وتوجد برامج للتطوير المهني ، وجاءت في آخر هذه الاتجاهات ووجهات النظر تلك التي تصف الحرية الأكاديمية بأنها مضاهية لتجارب الدول الأخرى ، وديمقراطية اتخاذ القرارات . وأكدت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس المتصلة بقيم الحرية الأكاديمية تعزى لمتغيري النوع ، والجنسية ، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في تصوراتهم عن هذه القيم تعزى لمتغيري الدرجة العلمية ، والكلية ، كما تبين تأثير قيم الحرية الأكاديمية والنظم واللوائح في الإجابات الناتجة عنها.

وهذفت دراسة الدوسري (2013) إلى معرفة مستوى الحرية الأكاديمية التي يتمتع بها عضو هيئة التدريس في جامعة أم القرى وعلاقة ذلك بالإبداع المهني، وتكونت عينة الدراسة من (300) عضو هيئة تدريس استجاب منهم لأداة الدراسة (246) عضو هيئة تدريس ممن يشغلون المراتب العلمية (أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد).

ولجمع بيانات الدراسة طُور استبيان تضمن ثلاثة أجزاء، خصص الجزء الأول للبيانات الشخصية، بينما اشتمل الجزء الثاني على فقرات تقيس درجة تمتع عضو هيئة التدريس بالحرية الأكاديمية، في حين خصص الجزء الثالث لقياس الإبداع في الأداء، وأظهرت نتائج الدراسة تمتع أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى بمستوى متوسط من الحرية الأكاديمية، ووجدت علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى تمتع أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى بالحرية الأكاديمية وبين مستوى إبداعهم المهني .

وبخصوص الحرية الأكاديمية لطلبة الجامعات يمكن الإشارة إلى دراسة الظفيري والعاظمي (2013) التي اهتمت بالكشف عن مستوى ممارسة طلبة جامعة الكويت للحرية الأكاديمية، ودور المناهج الدراسية في تعزيزها، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (707) طالب وطالبة، وجمعت البيانات باستخدام استبيان تكون من (33) فقرة، خضعت لاختبار الصدق الظاهري، واختبار الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ الذي بلغ (0.94).

وأوضحت نتائج الدراسة أن تقديرات طلبة جامعة الكويت لمستوى ممارستهم للحرية الأكاديمية كانت متوسطة في جميع أبعاد أداة القياس والتي شملت حرية التعبير عن الرأي، والحرية في اتخاذ القرارات، والحرية في مجال الدراسة، وحرية البحث العلمي، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى هذه الممارسة تعزى لمتغير النوع، بينما وجدت فروق في المتوسطات الحسابية لاستجاباتهم تعزى لمتغيري التخصص والكلية ولصالح مناهج الكليات النظرية التي تبين أنها تمكن الطالب الجامعي وتعزز من ممارسته للحرية الأكاديمية، وخاصة فيما يتصل بحرية التعبير عن الرأي وبدرجة أعلى من المناهج الدراسية المعتمدة في الكليات العلمية، وفي السياق نفسه سعت دراسة الكندري (2013) إلى معرفة فرص الحرية الأكاديمية المتاحة للطلبة في جامعة الكويت في ضوء متغيرات النوع، والكلية، والسنة الدراسية.

وتألف مجتمع الدراسة من (25000) طالب وطالبة خلال العام الجامعي 2009-2010 سحبت منه عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (750) طالب وطالبة، وطورت أداة لجمع بيانات الدراسة تكونت من (25) فقرة تم التحقق من صدقها الظاهري، كما استخدم معامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثباتها حيث بلغت قيمته (0.89).

ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت النسب المئوية، والاختبار التائي، وتحليل التباين الأحادي. وأوضحت نتائج الدراسة وجود فرص مرتفعة متاحة أمام طلبة جامعة الكويت لممارسة الحرية الأكاديمية وخاصة فيما يتعلق بالتعبير عن الرأي أثناء المحاضرة، وتقبل الآراء المعارضة التي يبديها الزملاء والأساتذة، ومناقشة الموضوعات ذات العلاقة بالمقرر، وحرية أداء واجبات وأنشطة المقرر، كما وجدت فرص لتقديم المقترحات ومناقشة أعضاء هيئة التدريس في نتائج التقييم، والتواصل مع أستاذ المادة خارج القاعات الدراسية، ووجدت فرص للالتحاق بالكلية والتخصص وفق رغبة الطالب، كما أفادت عينة الدراسة بوجود فرص للمشاركة في الأنشطة والاستفادة من الخدمات الطلابية الجامعية وتقديم الآراء في

مستوى تلك الأنشطة والخدمات، وذلك لأن مناخ الجامعة يوفر الحماية اللازمة للتعبير عن الرأي، ووجدت فرص أخرى للحرية الأكاديمية وصفت بأنها متوسطة المستوى وشملت تقديم الآراء المعارضة لأستاذ المادة، وتقديم المقترحات للمسؤولين الجامعيين والتواصل معهم، وتسجيل المقررات الدراسية واختيار الأساتذة، والتعبير عن الآراء المتصلة بالندوات والمهرجانات، والانضمام إلى اللجان والجمعيات والنوادي الطلابية، وتقديم الشكاوي، وإبداء الآراء في القرارات واللوائح الجامعية.

فضلاً عن ذلك كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول توافر فرص الحرية الأكاديمية لطلبة جامعة الكويت تعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فرص الحرية الأكاديمية المتاحة أمام طلبة جامعة الكويت تعزى لمتغيري الكلية والسنة الدراسية.

إن المراجعة المعمقة للدراسات السابقة كان لها الأثر البالغ في تطوير أداة الدراسة الحالية، والتعرف على واقع ممارسة الحرية الأكاديمية في العديد من البيئات التنظيمية التربوية، وقد أسهم ذلك في تبصر الأوصاف والنوع والتفسيرات المتصلة بممارستها، فضلاً عن ذلك فإن تنوع عينات هذه الدراسات ترك تنوعاً مماثلاً في سياقات التحليل والتفسير ويضيف ذلك نوع من الشمولية لمناحي الوصف القائم على اختلاف الأدوار، والنظم، والثقافات الفرعية والمجتمعية التي تجسد أحد أهم مواقع النضال الإنساني في مجالات حرية الفكر والمعتقد .

أداة الدراسة

طُورت أداة الدراسة بالإفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت الحرية الأكاديمية في الجامعات، وخاصة دراسة طناش (1995) عن مفهوم الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، ودراسة أحمد (2007) عن واقع الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئات التدريس بالجامعات المصرية، ودراسة حمدان (2008) عن العلاقة بين الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية.

وتكونت أداة القياس المطورة في صورتها النهائية من (49) فقرة، خصصت (14) فقرة منها لتحديد مفهوم الحرية الأكاديمية كما يدركها أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي، وحددت (35) فقرة لقياس مظاهر الحرية الأكاديمية كما تنعكس في الحقوق الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس وواجباتهم المهنية، ووضعت أمام كل فقرة من فقرات أداة القياس بدائل الإجابة موافق بشدة، وموافق، ومحايد، وغير موافق، وغير موافق بشدة .

صدق أداة الدراسة وثباتها

للتأكد من صدق أداة الدراسة أعتمد الصدق الظاهري، وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين، طلب منهم الحكم على فقراتها سواء تطلب الأمر حذف بعض الفقرات، أم إضافة فقرات جديدة، أم بإجراء تعديل على مضامينها، وأجريت التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين ومقترحاتهم الشكلية، لتتكون الأداة في صورتها النهائية من (49) فقرة، كما تم التأكد من ثباتها بحساب معامل ألفا كرونباخ الذي بلغت قيمته (0.76) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة = 0.05.

مجتمع الدراسة وعينتها

شمل مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس الليبيين الذين يعملون في الكليات الواقعة داخل حرم جامعة بنغازي والمتمثلة في كليات (الآداب، والحقوق، والاقتصاد والعلوم السياسية، والعلوم، والهندسة، وتقنية المعلومات، والإعلام) والبالغ عددهم (1427) عضو هيئة تدريس خلال العام الجامعي 2013-2014. اختيرت منهم عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (215) عضو هيئة تدريس، ويمثل هذا العدد (0.15) تقريباً من مجتمع الدراسة، وتوزيع أداة الدراسة على العينة المختارة، فقدت (17) استمارة، ليلعب عدد الاستمارات التي جمعت والقبلة للتحليل الإحصائي (198) استمارة، ونسبة (0.92) من إجمالي العدد المستهدف في هذه الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

يمكن عرض نتائج الدراسة ومناقشتها، وفقاً لأهدافها وتساؤلاتها التي عملت على الإجابة عنها وذلك على النحو التالي:

السؤال الأول: ما مفاهيم الحرية الأكاديمية الأكثر شيوعاً لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمفاهيم الحرية الأكاديمية، وذلك كما هو موضح بالجدول (1).

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمفاهيم الحرية الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي.

مفاهيم الحرية الأكاديمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الامتناع عن ممارسة أي ضغوط سياسية أو أيولوجية على الطلبة والزلاء	4.70	0.58
الالتزام بمضامين المقرر الدراسي دون إضاعة وقت المحاضرة في الجدل السياسي	4.63	0.72
الامتناع عن الترويج للذات والآخرين داخل الجامعة	4.56	0.78
احترام الآخرين المخالفين في الرأي والتوجهات السياسية	5.54	0.60
الامتناع عن الدعاية لأي تيار سياسي داخل الجامعة	4.40	1.13
حرية البحث عن الحقيقة ونشرها بتجرد وموضوعية	4.40	0.95
حرية اختيار الوسائل التعليمية المناسبة	4.40	0.73
حرية عضو هيئة التدريس في الانتماء السياسي دون الترويج لأفكاره في حرم الجامعة	4.38	0.83
احترام آراء الطلبة وتقدير خياراتهم السياسية	4.29	0.80
حرية الانتماء للجمعيات الخيرية والمشاركة في نشاطاتها	4.17	0.83

0.92	4.11	حرية عضو هيئة التدريس في التعبير عن وجهة نظره
1.20	4.01	الامتناع عن التحدث باسم الجامعة في وسائل الإعلام دون تفويض
0.97	3.97	حرية عضو هيئة التدريس في اختيار أساليب تقييم الطلبة
1.14	3.62	حرية عضو هيئة التدريس في تدريس ما يراه مناسباً

يلاحظ من الجدول (1) أن مفهوم الحرية الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي يشمل امتناع عضو هيئة التدريس عن ممارسة أي ضغوط سياسية أو أيولوجية على الطلبة والزملاء، والتزامه بمحتويات المقرر الدراسي الذي يقوم بتدريسه دون إضاعة وقت المحاضرة في الجدل السياسي، وامتناعه عن الدعاية لنفسه ولغيره داخل الجامعة، واحترامه للآخرين المخالفين له في الرأي والتوجهات السياسية، وامتناعه عن الدعاية لأي تيار سياسي داخل حرم الجامعة، والتزامه بالبحث عن الحقيقة وعمله الجاد على نشرها بتجرد وموضوعية .

فضلاً عن ذلك يرى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي ضرورة أن يتضمن مفهوم الحرية الأكاديمية حرية عضو هيئة التدريس في اختيار الوسائل التعليمية المناسبة، وحرية في الانتماء السياسي دون الترويج لأفكاره السياسية داخل الجامعة، واحترامه لآراء الطلبة وتقديره لخياراتهم السياسية، وحرية في التعبير عن وجهة نظره، وامتناعه عن التحدث باسم الجامعة دون تفويض رسمي، مع ضرورة ضمان حقه في اختيار أساليب تقييم الطلبة، وفي تدريس ما يراه مناسباً من الموضوعات التي تقع ضمن الأهداف العامة للمقرر الذي يقوم بتدريسه وفقاً للحظة الدراسية المعتمدة في القسم الأكاديمي .

وجاءت هذه المفاهيم مرتبة حسب المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي، لتعكس بذلك الأهمية النسبية لمفاهيم الحرية الأكاديمية وطبيعة مضامينها من وجهة نظرهم، والتي جاءت جميعها بمستويات تفوق التوقعات النظرية المفترضة، والتي يمكن أن تشكل في مجملها الإطار العام لأي دستور أكاديمي، أو عهد قيمي وأخلاقي، أو ميثاق شرف مهني يلتزم به أعضاء هيئة التدريس الجامعي ويحظى برعاية واهتمام القيادات الأكاديمية في الجامعات الليبية .

ولتحديد دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي عن مضامين الحرية الأكاديمية والمتوسطات المفترضة والمقبولة نظرياً لهذه المفاهيم، استخدم الاختبار التائي (t.test) وذلك كما هو موضح بالجدول (2).

جدول (2) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات عينة الدراسة، والمتوسط النظري لمفاهيم الحرية الأكاديمية، وقيمة (t) لتحديد دلالة الفرق بين المتوسطين .

المتغير	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	قيمة (t)
مفاهيم الحرية	198	60.18	5.72	42	197	0.00	52.13(*)

حُسب المتوسط النظري بضرب عدد فقرات كل بعد من أبعاد أداة القياس في (3) والتي تمثل درجة البديل محايد .

							الأكاديمية
--	--	--	--	--	--	--	------------

(*) قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$

يلاحظ من الجدول (2) أن القيمة التائية قد بلغت (52.13) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$

وتظهر هذه النتيجة وبوضوح موافقة أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي على مضامين مفاهيم الحرية الأكاديمية الواردة في أداة القياس، ويعكس ذلك تطابق وجهات نظرهم وآرائهم مع المفاهيم الصادرة عن الإعلانات والعهود والمواثيق العالمية المتعاقبة للحرية الأكاديمية، ومع الأدب التربوي المعني بالحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، وما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة بالخصوص، إذ جاءت مطابقة للمفهوم الذي طرحه ستيل (1962)، steel الذي تضمن حرية الأستاذ الجامعي في متابعة نتائج أبحاثه، وتدريس ما يراه مناسباً، ومع مضامين إعلان ليما (1988) للحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي والذي أكد على حرية أعضاء المجتمع الأكاديمي فردياً أو جماعياً في متابعة المعرفة وتطويرها من خلال البحث، والدراسة، والمناقشة، والتوفيق، والإنتاج، والخلق، والتدريس، وإلقاء المحاضرات، كما تطابقت وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي، والمتصلة بمفاهيم الحرية الأكاديمية مع ما صدر عن إعلان دار السلام (1990) عن الحرية الأكاديمية والمسؤولية الاجتماعية للأكاديميين والذي أشار إلى ضرورة منح أعضاء المجتمع الأكاديمي، الحرية اللازمة للقيام بأدوارهم في مجالات التدريس، والبحث العلمي، ونشر المعرفة، وتوفير الخدمات المعرفية دون خوف أو تدخل خارجي، ومع إعلان عمان (2004) الذي أكد على ضرورة إلغاء الوصاية السياسية على المجتمع الأكاديمي، وإلزام السلطات العمومية باحترام استقلال مؤسسات التعليم العالي ومراكز البحث العلمي، وضمان حرية التعليم والتعلم، والبحث والتجريب، والتعبير والنشر، وفي الوقت نفسه جاءت هذه المفاهيم ووجهات نظر أعضاء هيئة التدريس متماشية مع ما ذهب إليه جورج (1967) George، الذي حذر من اقتحام عضو هيئة التدريس لموضوعات ليست لها علاقة بما يقوم بتدريسه، أو أن يتحدث باسم الجامعة دون تفويض رسمي وما أشار إليه سي (1970) See، الذي أكد على أنه ليس من حق عضو هيئة التدريس مناقشة قضايا خلافية جدلية لا تقع ضمن تخصصه وموضوع المحاضرة، كما أنها تتفق مع التحذيرات التي أطلقها أومليل (1994) وتخوفه من أن تتحول الجامعة إلى معترك للصراع الحزبي والعقائدي والنزاع الديني أو الطائفي، حيث أكد محافظة (1994) على ارتباط الحرية بالمسؤولية وحرية التعليم لا تمنح الأستاذ الحق في عرض آرائه بطريقة مضللة للمتعلمين والزملاء، وهذا ما ذهب إليه وايبكيدا (2009)، Wikipedia الذي أشار إلى أن مفهوم الحرية الأكاديمية، وإن كان يضمن حق الأستاذ في التعبير عن نتائج أبحاثه، ونشاطاته التدريسية، ونشر المعرفة إلا أنه يلزمه في الوقت نفسه بعدم تفضيل حزب سياسي على آخر داخل الغرفة الصفية، كما جاءت هذه المفاهيم متفقة مع الحدود التي رسمتها الجمعية الأمريكية لأساتذة الجامعات (AAUP) American Association of university Professors والتي حظرت على أستاذ الجامعة الخوض في القضايا الخلافية الجدلية التي لا علاقة لها بموضوع الدرس، بل أنها أكدت على ضرورة محاسبة الأساتذة بوصفهم مواطنين اعتياديين عندما يتحدثون خارج إطار أدوارهم داخل الغرفة الصفية، كما أنها اتفقت مع ما يراه الطويل (2001) الذي أكد على ارتباط الحرية الأكاديمية بالمسؤولية من خلال التتبع الحر والمسؤول للحقيقة والمعرفة والتعامل معها دون قيود خارجية، والتعامل مع جميع الأفكار والمفاهيم على قدم المساواة، واحترام وجهات نظر المتعلمين وتقدير التباين والاختلاف القائم بينهم .

إن هذه النتيجة والتي وصفت وكشفت عن وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي وتصوراتهم المتصلة بمفهوم الحرية الأكاديمية ومعانيها لديهم جاءت متفقة مع نتائج دراسة طناش (1995) والتي أظهرت أن مفهوم الحرية الأكاديمية لدى عضو هيئة التدريس في الجامعة الأردنية شمل حرية البحث عن الحقيقة ونشرها بالطريقة التي يراها مناسبة ونفسيرها ضمن نطاق تخصصه، وتدريب طلبته بالطريقة التي يراها ملائمة، والتحدث في الموضوعات ذات الصلة بموضوع المادة التي يدرسها داخل المحاضرة، والمشاركة في النشاطات والخدمات التطوعية ضمن مجتمع الجامعة والمجتمع المحلي، والامتناع عن الحديث في أي قضايا لا صلة لها بموضوع المحاضرة، كما اتفقت مع نتائج دراسة قوربيك (1996) Grubiak، والتي أظهرت أن مفهوم الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع بولاية واشنطن Washington State Community College تضمن حرية اختيار المناهج الدراسية ومحتوياتها، وأساليب تقييم الطلبة، وحرية ممارسة الأنشطة الأكاديمية المختلفة خارج الحرم الجامعي، ودراسة أبو حيمد (2007) التي أظهرت أن مفهوم الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية تضمن الحرية في البحث، والتدريس، والمشاركة في صنع القرار الجامعي.

السؤال الثاني: ما مستوى الحقوق الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي ؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي عن كل بعد من أبعاد الحقوق المهنية، وصنفت الأبعاد حسب متوسطاتها الحسابية، وذلك على النحو التالي:

• البعد الأول: البحث العلمي:

لمعرفة مظاهر ممارسة الحرية الأكاديمية لعينة الدراسة والمتصلة بالبحث العلمي حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم عن فقرات هذا البعد، وذلك كما هو مبين بالجدول (3).

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة عن بعد البحث العلمي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البحث العلمي
0.76	4.44	حرية المشاركة في أعمال المؤتمرات والندوات العلمية
0.81	4.37	حرية نشر البحوث العلمية
0.83	4.33	حرية إجراء البحوث العلمية
0.66	4.29	حرية اختيار الموضوعات البحثية
0.96	4.19	حرية التواصل العلمي مع الجامعات الأخرى
0.93	4.02	حرية الاطلاع على الأعمال البحثية للزملاء

يتضح من الجدول (3) أن مظاهر الحرية الأكاديمية، والمتصلة بالبحث العلمي من وجهة نظر عينة الدراسة شاخصة وحاضرة في مناخات الجامعة، وشملت حرية عضو هيئة التدريس في المشاركة العلمية في أعمال المؤتمرات والندوات العلمية والفكرية، وحرية في نشر بحوثه العلمية، وإجراء تلك البحوث واختيار موضوعاتها، إذ لا توجد قيود على البحث العلمي توجه الباحثين نحو اختيار موضوعات بحثية معينة، أو تدعوهم لتجنب بعضها الآخر، فعمليات المشاركة والنشر وإجراء البحوث العلمية، واختيار موضوعاتها ترجع إلى الإرادة الذاتية للباحث .

فضلاً عن ذلك أكد أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي على وجود حرية للتواصل العلمي مع الزملاء في الجامعات الأخرى لتبادل المعرفة وإنجاز البحوث العلمية المشتركة، كما توجد إمكانية للاطلاع على الأعمال البحثية للزملاء سواء تم ذلك من خلال مواقع النشر العلمي الإلكتروني، أو بموجب الاتصال الشخصي بين الزملاء لتبادل المعلومات ونشر المعرفة العلمية والمساهمة في إنتاجها وتطويرها .

ولاختبار دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي عن بعد البحث العلمي والمتوسط النظري لفقرات هذا البعد، أستخدم الاختبار التائي (t.test) وذلك كما هو موضح بالجدول (4).

جدول (4) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات عينة الدراسة، والمتوسط النظري لبعد البحث العلمي، وقيمة (t) لتحديد دلالة الفرق بين المتوسطين .

المتغير	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	قيمة (t)
البحث العلمي	198	25.65	3.59	18	197	0.00	30.01(*)

(*) قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$

يلاحظ من الجدول (4) أن القيمة التائية قد بلغت (30.01) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$

وتظهر هذه النتيجة وجود آفاق ومساحات واسعة لممارسة الحرية الأكاديمية في جامعة بنغازي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وذلك فيما يتصل بالمشاركات العلمية، وإجراء البحوث العلمية، ونشرها واختيار موضوعاتها، والاطلاع والتواصل مع الزملاء والجامعات ومراكز البحث العلمي لغايات إنتاج المعرفة العلمية وتطويرها، وربما يعزى ذلك إلى وجود قنوات متجذرة لدى القيادات الأكاديمية، وأعضاء التدريس بأهمية البحث العلمي بوصفه أحد أهم الوظائف المركزية للجامعة، والتي تؤخذ كأحد المؤشرات المحورية أثناء تصنيف الجامعة محلياً ودولياً، وبناء عليه تتوقف إلى حد كبير سمعة الجامعة ومكانتها العلمية .

• البعد الثاني : حرية التعبير :

لتحديد واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي لحرية التعبير بوصفها مظهر من مظاهر الحرية الأكاديمية، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم عن الفقرات المكونة لهذا البعد، وذلك كما هو مبين بالجدول (5).

جدول (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة عن بعد حرية التعبير

حرية التعبير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
حق الحماية من الإقصاء بسبب المواقف المتباينة	4.18	0.91
حق الحماية من الضغوط بسبب الآراء المغايرة	4.17	0.92
الحق في تقديم النقد البناء والاختلاف في الآراء	4.16	0.78
حرية تكوين المبادئ والقناعات المهنية	4.13	0.83
الحق في توضيح المواقف ومبررات الممارسات المهنية	4.12	0.81
حرية التعبير عن الآراء دون تمييز	4.06	0.99

يوضح الجدول (5) تأكيد أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي على وجود ضمانات كافية للحماية من الإقصاء والضغوط بسبب المواقف والآراء المختلفة، وممارستهم لحقوقهم في تقديم النقد البناء، وتكوين المبادئ والقناعات المهنية الخاصة بهم، ووجود فرص مناسبة لتوضيح المواقف ومبررات ما يقومون به من ممارسات مهنية، ذلك لأن حرية التعبير عن الآراء مكفولة للجميع دون تمييز في مناخات جامعة بنغازي .

ولاختبار دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي عن بعد حرية التعبير والمتوسط النظري لفقرات هذا البعد، استخدم الاختبار التائي (t.test) وذلك كما هو موضح بالجدول (6) .

جدول (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات عينة الدراسة، والمتوسط النظري لبعد حرية التعبير وقيمة (t) لتحديد دلالة الفرق بين المتوسطين.

المتغير	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	قيمة (t)
حرية التعبير	198	24.81	3.84	18	197	0.00	24.97(*)

(*) قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$

يلاحظ من الجدول (6) أن القيمة التائية قد بلغت (24.97) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$.

وتؤكد هذه النتيجة على تمتع أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي بحقوقهم المتصلة بحرية التعبير وبمستويات تفوق التوقعات النظرية المفترضة، ويعكس ذلك سيادة ثقافة الانفتاح، والتسامح، وقبول الآخر، وحق الاختلاف والتعاطف الإنساني في حرم الجامعة، والتعاون، والروح الجماعية، والتقدير، والاحترام القائم على مبادئ الزمالة المهنية، تلك الأوصاف والنوعت التي عملت على تحويل الجامعة من منظمة رسمية وظيفية إلى مجتمع مهني تسوده معاني ودلالات التراحم الإنساني.

• البعد الثالث: التدريس:

لمعرفة واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي لمظاهر الحرية الأكاديمية في التدريس الجامعي، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم عن فقرات هذا البعد، وذلك كما هو موضح بالجدول (7).

جدول (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة عن بعد حرية التدريس الجامعي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حرية التدريس الجامعي
0.73	4.27	حرية اختيار طرائق التدريس
0.76	4.26	حرية اختيار مصادر المقررات الدراسية ومراجعتها
0.79	4.10	حق المشاركة في تعديل الخطة الدراسية بالقسم الأكاديمي
0.96	3.90	حرية تغيير مفردات المقررات الدراسية بعد عرضها على القسم الأكاديمي
1.11	3.85	حرية اختيار تدريس المقررات الدراسية وفقاً للتخصص الأكاديمي
1.07	3.82	حرية اختيار أساليب تقييم الطلبة

يوضح الجدول (7) ارتفاع مستوى الحرية الأكاديمية في مجال التدريس الجامعي لدى عينة الدراسة، وتجسد كل ذلك من خلال حرية اختيار طرائق التدريس، ومصادر المقررات الدراسية ومراجعتها، وحق المشاركة في تعديل الخطة الدراسية بالقسم الأكاديمي وفقاً للتطورات الحاصلة في التخصص وقطاعات العمل، وتغيير مفردات المواد الدراسية بناء على هذه المسوغات، وحرية اختيار تدريس المواد التي تقع ضمن التخصص الأكاديمي لعضو هيئة التدريس، وحرية اختيار الأساليب المناسبة في تقييم التحصيل العلمي للمتعلمين .

ولاختبار دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي عن بعد التدريس الجامعي والمتوسط النظري لفقرات هذا البعد استخدم الاختبار التائي (t.test) وذلك كما هو مبين بالجدول (8).

جدول (8) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات عينة الدراسة، والمتوسط النظري لبعد التدريس الجامعي، وقيمة (t) لتحديد دلالة الفرق بين المتوسطين.

المتغير	عدد الحالات	المتوسط	الانحراف	المتوسط	درجة الحرية	الدلالة	قيمة (t)
---------	-------------	---------	----------	---------	-------------	---------	----------

	الإحصائية		النظري	المعياري	الحسابي		
حرية التدريس الجامعي	0.00	197	18	3.08	24.20	198	(*)28.36

(*) قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$

يتضح من الجدول (8) أن القيمة التائية قد بلغت (28.36) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$.

وقد يفسر ارتفاع مستوى ممارسة الحرية الأكاديمية لعينة الدراسة في مجال التدريس الجامعي ضمن سياقات التقاليد والأعراف الجامعية الراسخة التي مكنت أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي من الدفاع عن حرياتهم في مجال التدريس الجامعي، ورفضهم المستمر للتدخل الخارجي في توجيه مساراتهم وممارستهم التدريسية.

إذ توجد قناعات متجذرة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي قائمة على أهمية الدور المركزي للقسم الأكاديمي ومسؤوليته عن الأدوار والنشاطات التدريسية بوصفه الوحدة الأكاديمية المعنية بتحقيق وظائف الجامعة المحورية في التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وتنمية مفاهيم الزمالة المهنية، فعمليات النصيح، والإرشاد، واللوم والتوجيه، والدعم والإسناد، وغيرها من أنماط التفاعل المتصلة بالأداء التدريسي تظل أمور يتم تداولها بين الزملاء داخل القسم الأكاديمي، أو إنها تأخذ طابعها الإجرائي بمبادرة من أعضائه على أقل تقدير، وقبل أي تدخل من قبل الوحدات الأعلى في هرم السلطة الأكاديمية.

• البعد الرابع: المشاركة في صناعة القرار الأكاديمي:

لتحديد واقع مشاركة أعضاء هيئة التدريس بجامعة بنغازي في صناعة القرار الأكاديمي، حسب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم عن بعد المشاركة في صناعة القرار الأكاديمي، وذلك كما هو مبين بالجدول (9).

جدول (9) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة عن بعد المشاركة في صناعة القرار الأكاديمي

المشاركة في صناعة القرار الأكاديمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
حق المشاركة في تعيين أعضاء هيئة التدريس بالقسم الأكاديمي	4.22	0.94
حق المشاركة في اختيار المعيدين بالقسم الأكاديمي	4.20	0.93
حق المشاركة في صناعة القرارات الجامعية ذات العلاقة بالأدوار الأكاديمية	3.99	1.11
حق المشاركة في رسم سياسات الكلية	3.82	1.11
حق المشاركة في صياغة التعليمات واللوائح الجامعية	3.79	1.15

1.06	3.67	حق الاعتراض على قرارات الجامعة وسياساتها
------	------	--

يلاحظ من الجدول (9) أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي يشاركون بفاعلية في صناعة القرار الأكاديمي، وقد ظهر ذلك في صورة المشاركة في تعيين أعضاء هيئة التدريس واختيار المعيدين بالقسم الأكاديمي، وفي صناعة القرارات الجامعية ذات العلاقة بالأدوار الأكاديمية، وفي رسم سياسات الكلية التي يعمل بها عضو هيئة التدريس، والمساهمة في صياغة التعليمات واللوائح المنظمة للعمل الجامعي، فضلاً عن حقهم في الاعتراض على قرارات الجامعة وسياساتها التي يرون أنها لا تخدم رؤية الجامعة ولا تمكنها من تحقيق أهدافها .

ولتحديد دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي عن بعد المشاركة في صناعة القرار الأكاديمي والمتوسط النظري لفقرات هذا البعد، استخدم الاختبار التائي (t.test) وذلك كما هو موضح بالجدول (10) .

جدول (10) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات عينة الدراسة، والمتوسط النظري لبعد المشاركة في صناعة القرار الأكاديمي، وقيمة (t) لتحديد دلالة الفرق بين المتوسطين

المتغير	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	قيمة (t)
المشاركة في صناعة القرار الأكاديمي	198	23.69	5.12	18	197	0.00	15.66(*)

(*) قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$

يلاحظ من الجدول (10) أن القيمة التائية قد بلغت (15.66) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$

وتعكس هذه النتيجة رغبة إدارة الجامعة في تعزيز المشاركة من خلال تمكين القسم الأكاديمي من مزولة أدواره واختصاصاته بوصفه الوحدة الأكاديمية الأكثر قدرة على تحديد احتياجاته من أعضاء هيئة التدريس والمعيدين.

فضلاً عن ذلك فإن المعرفة موزعة بدرجات متفاوتة في جميع مستويات النظام الجامعي، الأمر الذي يتطلب إشراك أعضاء هيئة التدريس في صناعة القرارات الأكاديمية ورسم السياسات الجامعية، وتمكينهم من الاعتراض على قرارات الجامعة التي يرون بأنها لا تخدم رؤيتها وأهدافها، سواء تم ذلك في مجلس القسم أم في مجلس الكلية أو حتى من خلال الاجتماعات والمقابلات وتقديم التقارير والمذكرات بهدف تطوير بدائل مناسبة تؤسس لاتخاذ قرارات فاعلة ورشيده .

وفي الصورة العامة يمكن التأكيد على تمتع أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي بجميع حقوقهم التي شملتها أداة القياس، والتي جاءت مرتبة حسب مستوى ممارستها، وتضمن ذلك حرية البحث العلمي، وحرية التعبير، والحرية في التدريس الجامعي، وحق المشاركة في صناعة القرار الأكاديمي، حيث كانت المتوسطات الحسابية لاستجاباتهم عن الفقرات المكونة لهذه الأبعاد تفوق المتوسطات الفرضية لها، وبفروق معنوية لها دلالاتها الإحصائية القوية .

وبمراجعة الدراسات السابقة تبين أن هذه النتيجة اتفقت مع نتائج دراسة جودل (2005) Goodell, التي أكدت على وجود الضمانات اللازمة لممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة فيرجينيا كومونولث Virginia Commonwealth university للحرية الأكاديمية في التدريس والبحث العلمي، ودراسة أحمد (2007) التي أظهرت تمتع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المصرية بحقوقهم الأكاديمية المتصلة بالتدريس والبحث العلمي، ودراسة أبو حيمد (2007) التي أكدت على تمتع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية بالحرية الأكاديمية في مجالات اختيار موضوعات البحوث العلمية ونشرها، واختيار طرائق التدريس، ووضع مضامين المقررات التي يدرسها ضمن تخصصه الأكاديمي، والمشاركة في البرامج العلمية التي يعدها القسم الأكاديمي، والمساهمة في النشاطات والخدمات التطوعية داخل المجتمع، ودراسة حمدان (2008) التي كشفت عن ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية لأبعاد الحرية الأكاديمية بمستويات مرتفعة، ودراسة الدوسري (2013) التي أشارت إلى تمتع أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى بالحرية الأكاديمية وإن كانت بمستويات متوسطة.

وفي المقابل اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الزيود (2001) Zyoud, التي أكدت على وجود سيطرة وقيود خارجية أثرت على حرية التعبير، والنشر، والمشاركة في صناعة القرار لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، كما اختلفت مع نتائج دراسة بولاند (2003) Boland, التي أظهرت وجود تدخلات خارجية أثرت على الحرية الأكاديمية والتعبير عن الرأي في المؤسسات التعليمية الأمريكية .

ويمكن تفسيرها هذا الاختلاف في ضوء السياقات والأوضاع والظروف السياسية، والتي قد توسع أو تعمل على إضعاف مستويات الحرية الأكاديمية الممنوحة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، كما قد يعزى ذلك التباين إلى اختلاف التصورات عن مساحة الحرية الأكاديمية باختلاف المجتمعات، وخاصة تلك التي شهدت تحولات جذرية وعميقة وسعت إمكانات الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس فيها، فضلاً عن اختلاف الثقافة التنظيمية السائدة في مؤسسات التعليم العالي، وهذا التفسير يحظى بدعم واضح في النتائج التي توصل إليها ويرنر (1999) Warner, والتي أشارت إلى وجود وجهات نظر وتصورات مختلفة عن الحرية الأكاديمية لدى عمداء، وأساتذة، وإداري جامعة فيرجينيا Virginia university وذلك نتيجة التباين الموجود في الثقافة التنظيمية والمجتمعية، ودراسة بولاند (2003) Boland, التي أكدت على أهمية الظروف السياسية بوصفها أحد أهم المتغيرات المؤثرة في مساحة الحرية الأكاديمية الممنوحة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي .

السؤال الثالث: ما مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي لواجباتهم المهنية؟

لتحديد مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي لأدوارهم وواجباتهم المهنية، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم عن بعد واجبات أعضاء هيئة التدريس، وذلك كما هو موضح بالجدول (11) .

جدول (11) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة عن بعد واجبات أعضاء هيئة التدريس.

واجبات أعضاء هيئة التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحافظة على مواعيد المحاضرات	4.44	0.93
تطوير محتوى المقررات الدراسية	4.42	0.95
التعاون مع الزملاء للرفع من مستوى الخدمات التربوية	4.38	0.86

0.87	4.34	اختيار موضوعات بحثية تخدم المجتمع المحلي
0.80	4.31	انجاز البحوث العلمية بمشاركة الزملاء
0.81	4.30	استخدام أساليب موضوعية في تقييم أعمال الطلبة
1.01	4.24	تطبيق أساليب تدريسية متنوعة لتنفيذ المنهاج
0.87	4.17	احترام آراء الطلبة وتقدير الفروق القائمة بينهم
0.89	4.15	تقديم أعمال النصح والاستشارة لمؤسسات المجتمع المحلي
0.96	4.07	المشاركة في النشاطات التطوعية لخدمة المجتمع المحلي
0.90	4.01	المشاركة في إلقاء المحاضرات التوعوية

يبين الجدول (11) قيام أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي بواجباتهم المهنية، وبمستويات تزيد عن المتوسط الفرضي لفقرات هذا البعد، وقد ظهر ذلك في عدة صور من بينها المحافظة على مواعيد المحاضرات، والمساهمة في تطوير محتوى المقررات الدراسية، والتعاون مع الزملاء بهدف الرفع من مستوى الخدمات التربوية التي تقدم للمتعلمين، وإنجاز الأعمال البحثية المشتركة، واستخدام أساليب عادلة وموضوعية في تقييم الطلبة واحترام وجهات نظرهم الأكاديمية، وتنويع طرائق التدريس لتنفيذ المنهاج تكون قادرة على الاستجابة للفروق الفردية بين الطلبة في قدراتهم، واستعداداتهم وميولهم، فضلاً عن قيام أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي بتقديم أعمال النصح والاستشارة لمؤسسات المجتمع المحلي، والمشاركة في إنجاز المحاضرات التوعوية والنشاطات التطوعية لأغراض المساهمة في خدمة المجتمع المحلي والتي تعد أحد أهم الوظائف المحورية للجامعات المعاصرة.

ولاختبار دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي عن بعد الواجبات المهنية والمتوسط النظري لفقرات هذا البعد، استخدم الاختبار التائي (t.test) وذلك كما هو مبين بالجدول (12).

جدول (12) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات عينة الدراسة والمتوسط النظري لبعد الواجبات المهنية، وقيمة (t) لتحديد دلالة الفرق بين المتوسطين .

المتغير	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	قيمة (t)
الواجبات المهنية	198	46.92	7.08	33	197	0.00	27.67(*)

(*) قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$

يوضح الجدول (12) أن القيمة التائية قد بلغت (27.67) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.01$.

وتعكس هذه النتيجة قيام أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي بواجباتهم المهنية وبمستويات تفوق المستويات المفترضة لممارستها حيث تطابقت مفاهيم ومعتقدات أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي عن الحرية الأكاديمية مع ما يقومون به من ممارسات، وقد يفسر ذلك في ضوء المراحل المرتفعة للنضج المهني لعينة الدراسة، وإحساسهم العميق بالحرية الأكاديمية المرتبطة بالمسؤولية المهنية أثناء ممارستهم للنشاطات الأكاديمية والخدمية داخل الجامعة وخارجها، كما يعكس المستويات الرفيعة للشعور

بالواجب وجسامة المسؤولية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية ودورهم في متابعة تلك النشاطات من خلال ممارسة استراتيجيات القوة (مع) بدلاً من استخدام أساليب القوة (على)، ودعم المشاركة، والتمكين، ومبادئ الزمالة المهنية، وهذا ما ذهب إليه أحمد (2007) عندما أكد على قيام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المصرية بواجباتهم المهنية، وما توصلت إليه دراسة الدوسري (2013) التي كشفت عن وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى تمتع أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى بالحرية الأكاديمية وإبداعاتهم المهنية، وذلك بالرغم من أن واقع ممارسة الحرية الأكاديمية لعينة الدراسة كان بمستويات متوسطة.

السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين واقع الحقوق الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي وممارستهم لواجباتهم المهنية ؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم معامل ارتباط بيرسون وذلك كما هو موضح بالجدول (13) .

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة عن بعدي الحقوق الأكاديمية والواجبات المهنية، وقيمة معامل ارتباط بيرسون لتحديد العلاقة بين المتغيرين.

المتغير	عدد الحالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة الإحصائية	قيمة معامل الارتباط
الحقوق الأكاديمية	198	98.36	12.96	0.05	0.84 (*)
الواجبات المهنية	198	46.92	7.08		

(*) قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$

يلاحظ من الجدول (13) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين واقع الحقوق الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي وبين ممارستهم لواجباتهم المهنية قد بلغ (0.84) وهو معامل ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ على نحو يمكن التأكيد معه على أن تمتع أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي بحقوقهم الأكاديمية في مجالات البحث العلمي، وحرية التعبير، والحرية في التدريس الجامعي، والمشاركة في صناعة القرار الأكاديمي له علاقة ارتباطية موجبة بممارستهم وقيامهم بأدوارهم وواجباتهم المهنية في الأبعاد ذاتها من خلال تنفيذ المنهاج وتحسين التدريس، وإنجاز البحوث العلمية المشتركة، وتطوير المعرفة ونشرها، فضلاً عن علاقتها بالشعور بالمسؤولية، وتنمية ثقافة الزمالة المهنية، وممارسة النشاطات التطوعية لصالح الجامعة والمجتمع، وتقديم أعمال النصيحة والاستشارة لمؤسساته المختلفة .

توصيات الدراسة ومقترحاتها

بعد مراجعة الأدب النظري، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يمكن تقديم بعض التوصيات، والتي يجب أخذها في الاعتبار لتطوير العمل الأكاديمي في الجامعات الليبية، ومن بين هذه التوصيات ما يلي :

- إجراء دراسات موسعة عن واقع الحرية الأكاديمية في الجامعات الليبية، وتحديد علاقتها ببعض المتغيرات الشخصية كالنوع، والمؤهل العلمي، والخبرة المهنية لعضو هيئة التدريس، فضلاً عن تحديد

علاقتها ببعض المتغيرات التنظيمية كالمناخ التنظيمي، والولاء والرضا المهني، وأنماط القيادة الأكاديمية، والإبداع والأداء التنظيمي .

- توسيع نطاق الدراسة والبحث لتشمل الحرية الأكاديمية لبقية أعضاء المجتمع الفكري كالإداريين، والطلبة في الجامعات الليبية، وإجراء دراسات أخرى تكشف عن معوقات ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات الليبية.

وبناء على هذه التوصيات يمكن تقديم المقترحات التالية:

- العمل على تشكيل لجان أكاديمية مختصة تدرس إمكانية وسبل إعداد دستور أكاديمي أو ميثاق شرف مهني يأخذ في اعتباره مفاهيم الحرية الأكاديمية ومضامينها وحدودها كما وردت في العهود والمواثيق الدولية .
- تطوير معايير وطنية لقياس الحرية الأكاديمية في الجامعات الليبية تأخذ في اعتبارها التغيرات السياسية والاجتماعية الراهنة، والعمل على إعادة النظر في الوضع المهني لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، من خلال إعادة نظام التثبيت في الخدمة الجامعية.
- إقامة المؤتمرات العلمية، والندوات، وورش العمل الثقافية التي من شأنها أن تنشر الوعي بين كافة أعضاء المجتمع الأكاديمي بمفاهيم الحرية الأكاديمية وحدودها.
- إنشاء الجمعيات والروابط المهنية التي ترصد الانتهاكات الخطيرة للحرية الأكاديمية، والتي تدافع عن استقلالية مؤسسات التعليم العالي، وحقوق المجتمع الفكري في الجامعات الليبية .
- العمل على تحديث منظومة تشريعات التعليم العالي في ليبيا في ضوء المبادئ الأساسية للحرية الأكاديمية، وإشاعة مبدأ الحصانة الأكاديمية وإقرارها في منظومة التشريعات الوطنية، وتفعيل دور نقابات أعضاء هيئة التدريس بوصفها أحد أهم ضمانات صيانة أبعاد الحرية الأكاديمية واستقلالية مؤسسات التعليم العالي .

المصادر:

- أبو حيمد، ندى عبد الرحمن عبد العزيز (2007). الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية: دراسة ميدانية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- أحمد ، محمد عبد الرؤوف علي (2007). دراسة تقييمية للحرية الأكاديمية في الجامعات المصرية . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
- أومليل ،علي (1994). الحرية الأكاديمية والمواثيق الدولية. في :علي أومليل وآخرون ، الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية . (ط1) . (ص:9-22) . عمان : منتدى الفكر العربي .
- حمدان ، دانا لطفي (2008) . العلاقة بين الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.
- حوالة ، سهير محمد (2012) . الحرية الأكاديمية لمعلم التعليم العام والإبداع : رؤية للحوار . مجلة العلوم التربوية ، 1 (4) ، 5-25.

- الدوسري ، أشواق محمد (2013) . الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى وعلاقتها بالإبداع . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الصاوي ، محمد وجيه وبستان ، أحمد عبد الباقي (1999) . دراسات في التعليم العالي المعاصر . (ط1) . الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الظفيري ، محمد دهيم والعازمي ، مزنة سعد (2013) . درجة ممارسة طلبة جامعة الكويت للحرية الأكاديمية ودور المناهج الدراسية في تعزيزها . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، 14 (3) ، 95-127.
- طناش ، سلامة (1995) . مفهوم الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية . دراسات : العلوم الإنسانية ، 22 (5) ، 175-199 .
- الطويل ، هاني عبد الرحمن صالح (2001) . الإدارة التعليمية : مفاهيم وآفاق . (ط2) . عمان : دار وائل للطباعة والنشر.
- عبد الدائم ، عبد الله (1978)، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين . (ط3) ، بيروت: دار العلم للملايين.
- الغريب ، شبل بدران (2012). الحرية الأكاديمية في المواثيق الدولية . مجلة كلية التربية ، 22 (1) ، 23-95 .
- القرني ، علي بن سعد (2009) . الحرية الأكاديمية : المنطلقات القانونية والضوابط . مؤتمر الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية بالوطن العربي ، جامعة طيبة ، المملكة العربية السعودية .
- الكندري ، محمد طالب والشاهين ، غانم عبد الله والأحمد ، عدنان سليمان (2011) . مدركات الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب : دراسة ميدانية بكليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت . مجلة العلوم التربوية ، 1 (2) ، 67-107.
- الكندري ، نبيلة يوسف (2013) . فرص الحرية الأكاديمية المتاحة للطلبة في جامعة الكويت . مجلة العلوم التربوية ، (2) 81-105.
- محافظة ، علي (1994) . الحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية . في : علي أواميل وآخرون ، الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية . (ط1) . (ص : 23-33) . عمان : منتدى الفكر العربي .
- هادي، رياض عزيز (2010). الجامعات : النشأة والتطور - الحرية الأكاديمية - الاستقلالية . مركز التطوير والتعليم المستمر بجامعة بغداد : سلسلة ثقافية جامعية ، 2 (2) ، 27-65.
- Altbach, Philip (2001), Academic freedom: International realities and challenges. **Higher Education**, (41), 205-219.
- Boland, Mary, (2003) , **Academic Freedom and Struggle for the subject of composition** , A dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy at University of Rocheter.

- Goodell, Zachary(2005),Faculty Perceptions of Academic Freedom ata Metropolitan University. A case study . **A dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy at Commonwealth University.**
- Grubiak, Michael(1996),Comparison of Washington State community college faculty and administrators' opinions and beliefs on academic freedom and tenure. **A dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy atWashingtonUniversity.**
- Vrieling, Jogchum et al (2011), Academic Freedom as a Fundamental Right.**Procedia Social and Behavioral Sciences**,(13), 117-141.
- Warner, David (1999), Opinions of Administrators, Faculty, and Students Regarding Academic Freedom and Student Artistic Expression. **A dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy atVirginia University.**
- Zyoud, Mohammad SayelNasrallah (2001), Academic Freedom: the independence of the university and the admission policy in public Jordanian. **A dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy at University of Nottingham.**

بحث بعنوان:

تمام حسان من خلال كتاباته وناقديه

إعداد: د. أحمد مصباح اسحيم

ملخص البحث

تمام حسان من خلال كتاباته وناقديه يتناول هذا البحث الحديث عن تمام حسان رحمه الله بوصفه لغوياً بارعاً ، وصاحب أفكار وأطاريح علمية جديدة ، اعترف بها الدارسون والباحثون وأدركوا قيمتها ، وهناك من هاجم بعض أفكاره ناقداً له قوله بمعية النحو العربي في كتبه اللغة بين المعيارية والوصفية، حاولت في هذا البحث أن أبين القيمة العلمية لكتابات هذا العالم الكبير، وأربطها بالمعية عند من انتقده بها موضحاً ماله وما عليه تجاه معيارية النحو العربي ؛ اعتماداً على القرآن الكريم وعاء اللغة الأول ، وفي الوقت نفسه نجده محرراً للنحاة تمسكهم بفكرة العامل والقاعدة، وذلك من خلال العدول والترخص.

In this research I introduced Tammam Hassan as a significant linguist with new notions and theses in syntax, some researchers acknowledged and valued his work, others has critiqued his notion of the norms of Arabic Syntax in his book " Language between prescription and description", I try to present the significance of the intellectual writings in the works of Tammam Hassan and connect them with his critics accounts of norms, then evaluating the rival accounts according to Holly Quran as standard to language, which will show the inconsistency in the syntax dogma of "cause and grammar"

المقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف النبيين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن اهتدى بهديه إلى يوم الدين، أما بعد :

فقد أخرج أستاذنا الفاضل أبوقيس محمد أبوبكر لياس حفظه الله كتابه [شظايا في لغة العرب بحوث ونظرات في اللغة] متضمناً عدة موضوعات في اللغة العربية، بدءاً بنشأة اللغة منتقلاً إلى المصطلح، والمعيارية، والرتبة، وصولاً إلى البنية اللغوية للمشتراك اللفظي والكتابة العربية، وانتهاء بموضوع الاستبضاع تلك التهمة الباطلة المختلقة؛ للتشكيك في الموروث العربي.

وقد جاء كلام الأستاذ أبي قيس عن معيارية تمام حسان في النحو العربي بلغة علمية ومنهجية دقيقة، تعتمد على الرجوع إلى كتاب الأستاذ تمام حسان [اللغة بين المعيارية والوصفية] فلم يُقوله مالم يقل، أو ينسب إليه شيئاً غير مثبت بين دفتي كتابه، ومع ذلك فقد دعاني الأستاذ الدكتور أبوقيس إلى قراءة كتابه، فوجدت أن ما كتبه جديراً بالقراءة والفائدة، وأثناء مطالعتي للكتاب استوقفتني ما كتبه الأستاذ أبوقيس حول معيارية النحو العربي عند تمام حسان، فوجدت النقاط الآتية:

1. أن هناك ملاحظات وانتقادات موجهة للأستاذ الدكتور تمام حسان.
2. هذه الملاحظات محصورة في كتاب الدكتور تمام حسان اللغة بين المعيارية والوصفية.
3. تتحدد هذه الملاحظات في الآتي:
 - أن الأستاذ تمام حسان يقول بأن اللغة الفصحى قد انتهت.
 - أن أسلم الطرق لدراسة اللغة هي أن نستخرجها من اللهجة.
 - أن دراسة اللغة ينبغي أن يكون ابتداءً بالمنهج الوصفي، ثم التعرف على ماسبقها من مراحل.
4. انتقل الأستاذ الدكتور أبوقيس لياس إلى نقد تمام حسان فكراً وكتابة فقال بالآتي:
 - لم يضع تمام حسان تعريفاً محدداً للمعيارية في كتابه.
 - أن كلام دي سوسير عن المعيارية يصلح أن يكون سلاحاً فتاكاً للهجوم على اللغة العربية.
 - يلتبس على تمام حسان الحكم الشخصي في بعض الخصومات اللغوية التي جرت بين بعض الشعراء وخصومهم من النحاة.
 - هذه الأحكام جعلها أستاذنا الدكتور أبوقيس لياس ضمن [مغالطات كبيرة] الغرض منها هدم لغة القرآن الكريم.
 - يحاول الدكتور أبوقيس أن يثبت بأن الأستاذ تمام حسان يتهم النحاة بأنهم يخلطون القواعد النحوية ويفرضونها على المتكلمين.
 - يبرهن على ذلك بأن الأستاذ تمام حسان يَعدُّ معايير المتكلم عامة عند الناس، وليست حكراً فقط على الشعراء، وأن النحاة هم من يملك الحكم على لغة الشعر.
 - يثبت الدكتور أبو قيس أن الأستاذ تمام حسان يرى أن للغة مستوى عاماً يتكلم به الناس، وأن تعقيدات النحو العربي المحصورة بزمن الاستشهاد والفصاحة مغاليق بأيدي النحاة في مقابل لغة عامة الناس.

- يلتبس الدكتور أبوقيس العذر للأستاذ تمام حسان عند استشهاده على تفاوت لغة العصر الأموي ممثلاً في شعر الفرزدق، وخروجه عن مستوى الفصحى الأسبق فقال: "نحن لا نجهل قصد تمام حسان بكلمة الفصحى، فكل ما يعنيه أن مستوى الفصحى في عصر الفرزدق ليس مستوى فصحى القرآن الكريم بعينه، وإنما هو مستوى لغوي مختلف بفعل التطور، فكان يجب حسب رأيه أن يدرس على حده، وأن يوضع له قواعد تتماشى مع ما هو مستعمل فيها لا أن تفرض عليها قواعد الفصحى المختلفة عنها" (1)
 - انطلاقاً من فكرة عدم تحديد تعريف محدد للمعيارية يرى الدكتور أبوقيس أن تمام حسان يعرف المعيارية بعدة مفاهيم حيث يقول: "من بين مفاهيم تمام حسان المتعددة للمعيارية أنك إذا استعملت الكلمة بمعناها العربي الفصحى المعجمي فإنك متزمت، وإذا خاطرت باستعمال الكلمة استعمالاً غير عرفي فستجد نفسك وجهاً لوجه أمام سلطة المعايير التي لا ترحم، فالعلاقة بين الكلمات ومعانيها علاقة عرفية، أي متعارف عليها بالاستعمال، ومدونة في المعاجم، وهذا العرف عند تمام معياري" (2)
 - يضيف الدكتور أبوقيس أن هذه الادعاءات وإن كان مجال بعضها الخوض في تاريخية اللغة أو الرواية والكتابة إلا أنها لاتصمد أمام لغة القرآن الكريم، فبقاء الفصحى ببقاء القرآن، والقرآن خالد إلى يوم يبعثون.
- إن هذه النقاط التي خرج بها عبدربه الفقير صاحب البحث بعد قراءته لانتقادات تمام حسان في كتاب أبي قيس شظايا في لغة العرب توجب علي ما يلي:
1. معرفة تمام حسان من خلال كتاباته.
 2. تسلسل هذه الكتابات وترتيبها تاريخياً؛ ليتسنى لي معرفة أفكاره قبل المعيارية وبعدها.
 3. هل مانقه فيه الدكتور أبوقيس في كتابه شظايا في لغة العرب يصدق عليه بالفعل أم لا؟ أم هو محاولة استنطاق ومناقشة؟
 4. التعرف على ملامح عصر هذا العلم الكبير الأستاذ - تمام حسان - وربطها ببيئات البحث العربي آنذاك؛ لأننا أمام نصف قرن من البحث والتفكير والمتابعة.
- بناء على هذه النقاط الأربع سأقسم الكلام في هذا الموضوع بعد أن جعلت عنوانه :
- تمام حسان من خلال كتاباته وناقديه، وقسمت الكلام فيه إلى قسمين هما:
- الأول: تمام حسان - عصره ومعارفه من خلال كتبه وأبحاثه -
 - الثاني: آراء تمام حسان بين التبني والنقد [المعيارية أنموذجاً]
- بعد هذين القسمين أضع خاتمة لما تم التوصل إليه في هذا البحث.
- وفي الختام أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذين الفاضلين الدكتور أبوقيس محمد أبوبكر لياس الذي خصني بنسخة من كتابه شظايا في لغة العرب ودعاني لقراءة مافيه والكتابة عنه ، وكذلك أخص بالشكر الأستاذ الفاضل الدكتور عبد الحميد الزوي أستاذ النحو العربي بكلية الآداب بجامعة بنغازي الذي أمدني بمعلومات نادرة عن تمام حسان وعن كلية دار العلوم وأرشيفها التاريخي الممتد إلى ما يربو عن نصف قرن من الزمان، وأحبي فيه تشجيعه إياي على إنجاز هذا البحث الذي يعرف الدارسين بتمام حسان وكتاباته وآرائه، فلأستاذين الفاضلين وافر الشكر والتقدير، والحمد لله رب العالمين.

الخميس - 16 / 10 / 2014م

كتبه : أحمد مصباح اسحيم

(1) أبوقيس لياس، شظايا في لغة العرب، ص155.

(2) المصدر نفسه، ص159.

القسم الأول:

تمام حسان [عصره ومعارفه، الكتب والأبحاث]

عرف بعض أساتذتي بقسم اللغة العربية وآدابها بجامعة بنغازي الأستاذ الدكتور تمام حسان عن قرب ودرسوا عليه بكلية دار العلوم بالقاهرة منتصف السبعينيات، فما أن يذكر اسمه إلا وتتوالى الثناءات عليه سيرةً وعلماً، **فمن هو تمام حسان؟**

تمام حسان، كنيته أبوهاني، ولد في 27 يناير 1918م بقرية الكرنك، بمحافظة قنا بصعيد مصر، أتم حفظ القرآن الكريم في صغره سنة 1922م، انتقل بعدها إلى معهد القاهرة التابع للأزهر الشريف عام 1930م وحصل منه على الثانوية الأزهرية عام 1935م، التحق بكلية دار العلوم عام 1939م، وحصل على دبلوم دار العلوم عام 1943م ثم إجازة التدريس عام 1945م، حصل على بعثة علمية إلى جامعة لندن عام 1946م وتحصل على درجة الماجستير في لهجة الكرنك من صعيد مصر، ثم تحصل على الدكتوراة في لهجة عدن⁽³⁾.

عقب عودته من رحلته العلمية إلى لندن عُيِّن مدرساً بكلية دار العلوم، ثم شغل منصب رئيس القسم ووكيل الكلية قبل أن يتولى عمادتها عام 1972م.

أسس تمام حسان الجمعية اللغوية المصرية عام 72م، وكان أول رئيس لها، وأنشأ أول قسم للدراسات اللغوية بجامعة الخرطوم في السودان، كما أسس بجامعة أم القرى قسم التخصص اللغوي والتربوي، أشرف على العديد من الرسائل الجامعية في مصر والدول العربية.

عالم نحويّ كبير ولغوي بارع، أزهرى التنشئة عربي الهوية والتكوين، مُجَلِّ للعربية دارك لأسرار الإعجاز في كتاب الله العزيز يقول رحمه الله عن نفسه: "لقد مضى على المؤلف معظم عمره وهو يقرأ القرآن خاشعاً لجلاله مستمتعاً بجماله دون أن يتوقف كثيراً ليسأل نفسه عن سر هذا الجلال ومجلى ذلك الجمال، وربما تريت في القليل النادر عند هذه العبارة أو تلك فقبل فيها ماسبق إليه الدارسون من قول في الأسباب الداعية إلى الإحساس بالجلال والجمال"⁽⁴⁾.

عمل أستاذ الأجيال تمام حسان في بلده مصر، والسودان، والمغرب وغيرها ولاقى عمله القبول في كل محل يحل فيه، يشهد له بذلك كل من تعامل معه من أساتذة وطلبة فضلاً عن علمه وعطائه، حيث حظيت مؤلفاته وآراؤه بالذيع والانتشار.

عصره:

(3) محمد عبد الجواد، تقويم دار العلوم العدد الماسي، ملحق العدد سنة 1958م، ص 156، ولابن المؤلف حسام مقال بعنوان: تمام حسان مجدد العربية، ذكر فيه ترجمة وافية لوالده رحمه الله، كما تجدر الإشارة إلى ما يمكن الاستزادة به حول جهود تمام حسان في العربية إلى ما ورد في كتاب حلمي خليل، العربية وعلم اللغة البنوي، دار المعرفة الجامعية، ص 8 وما بعدها.

(4) تمام حسان، البيان في روائع القرآن، ص 3، وقد أثرت وضع هذا النص للأستاذ تمام حسان الوارد ضمن كتابه المذكور؛ لأثبت بدلية تأسيس هذا الرجل الفكري والمنهجي، ويعرف منتقوه بأنه من أهل القرآن المتعبدین بتلاوته الداركين لأعجازه.

الحديث عن عصر الأستاذ تمام حسان حديثٌ عن قرن من الزمن، والحديث عن هذا العصر سيكون على نحو عام، أقف من خلاله على أبرز ملامح هذا العصر وأعلامه ونشاطاته الفكرية ومساجلاته العلمية.

الحديث عن عصر تمام حسان رحمه الله يبدأ من بيئته البيئية المصرية ممثلة في مدرستين علميتين لهما دورهما المعرفي في الوطن العربي ألا وهما: [الأزهر الشريف والجامعة] إذ رسخت هاتان المدرستان فكرًا معينًا ونمطًا اتسم به أهله ومنتسبوه، ألبسوا من خلاله روح العلم الذي حملوا لواءه وانتسبوا إليه، فكان الأزهر المتمسك بالتراث والمتون العربية والإسلامية، وكان أيضًا الجامعي المنفتح على الآخر بكامل رؤاه ومعارفه، ومن الأدبيات العلمية التي تؤرخ لذلك العهد ومعالمه كتابان هما:

1. كتاب زعماء الإصلاح في العصر الحديث لأحمد أمين

2. كتاب تراث العرب لقدرى طوقان.

واقتصاري على هذين الكتابين من باب الجمع ما بين أعلام هذا العصر، وما تضمنه من قراءة هذين العالمين وحديثهما عن أبرز أعلامه، وما طرح فيه من قضايا على الصعيدين العلمي والمنهجي، إذ كان عصرًا عامراً بالرموز المؤثرة والأعلام البارزة كطه حسين، والعقاد، والرافعي، وشوقي ضيف، وبنيت الشاطيء، وعبد السلام هارون، ومحيي الدين عبد الحميد.

بيئة ولادة للعلماء، قدّم فيها هؤلاء الجهادة أفكارهم وأطروحاتهم العلمية على نحو استرجاعي فريد، من حيث المنهجية العلمية في التراث العربي خاصة مثل: مناهج البحث عند مفكري الإسلام للأستاذ علي سامي النشار الذي يُعدّ بكل فخر ركيزة علمية في تراث هذه الأمة وعلومها في العصر الحديث، حيث مثلت هذه الدراسة بياناً للمنهج العلمي في البيئة العربية وعلومها الإسلامية، وكذلك سبق منهجية الأسلاف على المناهج الغربية التي كانت سائدة آنذاك وحتى اليوم، والتي ادعى واضعوها تفردهم بها عن غيرهم واستقلاليتهم بها.

لقد شهد هذا القرن تخبطاً سياسياً في جل بلاد الإسلام، ومع ذلك فقد حافظت مؤسسات المعرفة في البلاد العربية على هوية هذه الأمة إلى أن جاء عصر النهضة بكامل مناحيه، من انفتاح على المناهج والمدارس الغربية، ممثلاً في الإيفاد إلى الخارج أو دخول المستشرقين في بيئات الدرس العربي؛ تحقيقاً وقراءةً، حيث عملت هذه الروافد الجديدة مع المؤسسات المعرفية في البيئة المصرية وعدد من الجامعات بها على إنماء التراث العربي وإحيائه؛ مما ساهم في تسارع حركة التحقيق والنشر، وكذلك تبني بعض الرؤى والمناهج الغربية وتطبيقها على التراث العربي والتي من بينها علوم العربية، وفي مقدمتها الأدب العربي تأصيلاً وتعريفاً.

كما شهد هذا القرن ظهور اللسانيات الحديثة التي تعرف بأنها الدراسة العلمية للغات البشرية اعتماداً على المعايير والمقاييس التقنية المستخدمة في ضبط النظريات الفيزيائية والكيميائية والبيولوجية⁽⁵⁾، وتعتمد على أربعة أمور هي:

- الملاحظة.
- التجربة.
- الضبط.
- الموضوعية.

فأصبحت تتمتع بالعلمية؛ باعتبار أن اللغة مادة محسوسة فصارت "تدرس كما هي وليس كما ينبغي أن تكون، ومن ثم ترك علماء اللغة كثيراً من الموضوعات التي كانت تجذب اللغويين

(5) عبدالفتاح بن قدور، اللغة دراسة تشريحية إكلينيكية، ص 140.

القدماء من البحث في نشأة اللغة، وفي أفضلية لغة على أخرى، وفي أصول اللغة الأم؛ لأن العلم يقتضي توافر مادة صالحة للبحث حتى يمكن الوصول إلى القوانين التي يحدو من ورائها كل من ينهج النهج العلمي⁽⁶⁾

إذن اصطبغ القرن التاسع عشر بالصبغة التاريخية، وأطلت عليه روافد جديدة ارتسمت معالمها في الدرس اللساني الحديث، ولتكون إلى جانب تاريخيته المعيارية والوصفية⁽⁷⁾. ومع تزايد حركة التحقيق والنشر في كتب التراث العربي قامت عدة دراسات للنظر في التراث من زوايتي: خصائصه وتميزه، وذلك جمعاً ما بين القيمة والابتكار، ومن أكثر القضايا المطروحة حول التراث اللغوي عند الأسلاف ما يأتي:

1. قيمة كتاب سيبويه رحمه الله.

2. قضية العامل.

3. الشاهد وأصول الدرس اللغوي.

4. روافد علوم العربية [أصول الفقه - علم الكلام - علم الحديث].

5. حجية الشاهد النحوي [القرآن الكريم - كلام العرب - الحديث الشريف].

6. نقاشات حول منهجية الأسلاف في التأليف والعرض.

وانطلاقاً من النقطتين الأخيرتين حجية الشاهد النحوي ومنهجية الأسلاف رحمهم الله نرى أن هذا العصر أي الحديث قد شهد ظهور المعيارية "norm" والذي يتلخص مدلوله في أن لكل لغة معياراً يأخذ فقط بعض وجوه الكلام المستعمل فعلياً، ويدع جانباً الوجوه الأخرى بوصفها غير منضبطة وغير صحيحة وغير نقية أو بوصفها مبتذلة ويمكن لهذا المعيار أن يتعلق باللفظ ونسميه حينئذ علم اللفظ وباختيار المفردات بعلم الصرف والنحو⁽⁸⁾.

في مقابل قواعد النحاة وشواهدهم ظهرت المعيارية أداة لوصف اللغة ودراساتها، ثم صارت في جانب آخر أداة لنقد النحوالعربي؛ بحجة أنه يصف جزءاً من اللغة وليس اللغة كلها.

ومن أمثلة النقد المعياري للنحو العربي ممثلاً في أصوله الكبرى ككتاب سيبويه رحمه الله ما قدمه شريف الشوباشي الذي يقول: "لم تعد مطبوعة الألمانك تعتبر العربية لغة قائمة بذاتها، على أساس أن اللغة هي أداة التفاهم اليومي بين الناس، وليست أداة الدرس والعلم، وهم يعتبرون أن العربية صارت لغة لقراءة الكتب والمراجع، أما لغة التفاهم في العالم العربي فهي اللهجات مثل: المصرية والسورية والمغربية---"، والأكثر من ذلك أن هناك محاولات جادة لتقعيد اللهجات حتى تصبح بمثابة لغات كاملة الأركان لها قواعد النحو والصرف الخاصة بها، وكما نشبت في هذا الكتاب فإن اللهجات كانت موجودة دائماً واللغة الفصحى التي نرملها أحياناً بلغة سيبويه لم تكن في يوم من الأيام لغة تفاهم وتعامل يومي إلا في فترة وجيزة جداً وفي رقعة جغرافية محدودة بالجزيرة العربية⁽⁹⁾.

هذا النمط من المعيارية يعد نمطاً هداماً للنحو العربي ومسيئاً إلى اللغة الفصحى، وأعدده نقداً لمعيارية النحو العربي وخاصة كتاب سيبويه دستور النحاة وعمدة التقعيد في العربية، ومانظرة الأستاذ الشوباشي حول اللغة الفصحى إلا تكراراً لنداءات سادت لدى أعلام عصره ممن تبنوا

(6) اللغة دراسة تشريحية إكلينيكية، ص 141.

(7) سيأتي قريباً إن شاء الله تعريف اصطلاح المعيارية.

(8) أوزوالد ديكر ووجان باري ششايفر، القاموس الموسوعي الجديد، ترجمة منذر عياشي، ص 282..

(9) كتاب بعنوان: لتحي اللغة العربية [يسقط سيبويه]، ص 8 و ص 9.

الرؤى الغربية والمناهج الحديثة في الدرس اللغوي آنذاك، والسؤال الآن: هل نجد المعيارية عند تمام حسان أداةً لهدم النحو كما وجدناها عند الأستاذ الشوباشي وأضرابه؟ هل تتساوى كفتا الأخذ بالمعيارية بين هذين الرجلين في كونهما يهدفان إلى إلغاء النحو والفصحى ويناديان بإحلال اللهجات محل النحو العربي وجعلها بديلاً عن الفصحى وشواهد النحاة عليها؟ أضع أمام القارئ هذا السؤال لأننقل بعد هذا التعريف الموجز بتمام حسان وعصره وأصل إلى غايته الأولى في التعرف على تمام حسان قبل المعيارية وبعدها، وذلك بعرض كتبه وأبحاثه التي وضعها رحمه الله.

بعد جمع كتب الأستاذ تمام حسان رحمه الله وأبحاثه أقسمها إلى ثلاثة أقسام هي:

1. الكتب.
2. الكتب المترجمة.
3. المقالات والأبحاث.

أولاً: الكتب:

- مناهج البحث في اللغة - 1955م.
- اللغة بين المعيارية والوصفية - 1958م
- اللغة العربية معناها ومبناها - طبع عدة طبعات أولها سنة 1978م
- التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها - أم القرى - 1984م
- مقالات في اللغة والأدب - 1985م
- الخلاصة النحوية - 2000م
- البيان في روائع القرآن - القاهرة - 2000م

ثانياً: الكتب المترجمة:

- مسالك الثقافة الإغريقية إلى العرب والفكر العربي
- اللغة والمجتمع - أوائل العلم في المجتمع
- النص والخطاب.

ثالثاً: الأبحاث والمقالات:

- النحو والمنطق - مجلة الأزهر - 1960م
- منع اللبس ووسائل الوصول إليه في اللغة العربية - حوليات دارالعلوم - 1968م - 1969م.
- القرائن النحوية واطراح العامل والإعرابين التقديرية والمحلي - مجلة اللسان العربي - المغرب - 1874م.
- نحو تنسيق أفضل للجهود الرامية إلى تطوير اللغة العربية - مجلة اللسان - المغرب - 1974م.
- التضام وقيود التوارد - مجلة المناهل - الرباط - 1976م.
- من خصائص العربية - مجلة مجمع اللغة العربية - 1982م.
- من طرق القرآن الكريم - مجلة مجمع اللغة العربية - 1968م.
- وحدة البنية واختلاف الأنظمة - مجلة مجمع اللغة العربية - 1968م.
- درجات الخطأ والصواب في النحو والأسلوب - مجمع اللغة العربية - 1985م.
- ضوابط التوارد في اللغة العربية - مجلة مجمع اللغة العربية - 1986م.
- ظاهرة الربط في التركيب والأسلوب العربي - مجلة مجمع اللغة العربية - 1988م.

• تطوير التأليف في مجالات اللغة العربية-الرباط- 2002م.
هذا عن كتابات أستاذ الأجيال تمام حسان رحمه الله وأبحاثه وترجماته، ولك أن تلاحظ أن حياة الرجل مليئة بالنشاط العلمي في كل محطات رحلته ببلاد الإسلام التي حل فيها كالسودان والمغرب والسعودية ناهيك عن مصر بلده التي نشأ فيها وتربى في ربوعها، وسأضع القاريء أمام خلاصة تقريبية لكل ما قيل في هذا القسم الأول من هذا البحث حول معيارية تمام حسان رحمه الله، هذه الخلاصة تتحدد في الآتي:

1. تنوعت كتابات تمام حسان رحمه في اللغة العربية وفروعها العلمية والفكرية.
2. خصص رحمه الله قسماً كبيراً حول جهود النحاة ونقدتهم نقداً بناء بدءاً بما يتعلق بفكرة العامل وطرحها وصولاً إلى القرائن اللغوية وخصائص التراكيب.
3. أن الأستاذ تمام حسان رحمه الله مجلٌ لكتاب الله العزيز لأسباب عديدة منها:
 - أنه مسلم حافظ لكتاب الله مؤمن بإعجازه وجمال لغته وروعة أسلوبه ونظمه.
 - أن في سياقات القرآن الكريم منها ماخالف تقعيدات النحاة؛ فلذلك نجده يستغل ذلك في نقد النحاة تمسكهم بالقاعدة والشاهد .
4. توسعت مدارك الأستاذ تمام حسان من خلال تعرفه على بيئات علمية متنوعة كالسودان، والمغرب، والنيجر، والسعودية؛ مما هيا له تواصلاً علمياً لمناقشة أفكار ورؤى جديدة ذات طابع انفتاحي أو تجديدي.
5. يعتبر كتابه اللغة العربية معناها وبنائها فريداً من نوعه ذا أفكار جديدة في التنظير اللغوي، وقد عُدَّ بذلك مجدداً للنحو العربي، كمت عُدَّتْ آراؤه فيه محصلة دقيقة جاءت بعد عدة دراسات وتمحيص ممنهج في الفكر اللغوي العربي والإنساني، معزراً بروافد معرفية جديدة كاللغة الأجنبية والانفتاح على الآخري بيئات متنوعة، دون أن يتناسى قدسية القرآن الكريم وعاء اللغة الأول والحافظ لسريقاتها.

القسم الثاني:

آراء تمام حسان بين التبني والنقد [المعيارية أنموذجاً]

يقدم تمام حسان أطروحته العلمية في نقده للنحاة من خلال نظرية العامل، وانحصارهم حول شواهد بعينها، معتمداً على القرائن السياقية للنصوص اللغوية وفي مقدمتها القرآن الكريم، يقول رحمه الله: "ومع أن النحاة العرب كانوا على بينة من قيمة الموقع في تحديد المعنى النحوي للفظ في الجملة وجدناهم يتناولون كل موقع على حده، ولا يحيطون بالظاهرة إحاطة شاملة لا من حيث الإحصاء ولا من حيث الاستقرار، وربما كان السبب في ذلك أن تناولهم للحقائق النحوية كان يتم من خلال لغة المتون لا بواسطة طرق البحث، ففي المتون نرى كل باب من أبواب النحوي يتناول حقائقه الخاصة في حال عزلة عن حقائق الأبواب الأخرى، فيتقيد بالواقعة المفردة دون التطرق إلى الظاهرة الشاملة إلا في أضيق الحدود"⁽¹⁰⁾.

(10) حسين رفعت، الموقعية في النحو العربي دراسة سياقية، تقديم تمام حسان، ص 6.

والسؤال الآن: هل نرى في انتقادات الدكتور تمام حسان للنحاة هدماً للنحو العربي أو إلغاء لمستوى الفصاحة الذي نزل به الذكر الحكيم من خلال المعيارية التي طبقها ونادى بها في كتابه اللغة بين المعيارية والوصفية، هذا من جهة، ومن جهة أخرى هل يقبل دارسوا العربية إحلال اللهجات أو اللغة العامية محل الفصحى كما هو مفهوم ومثبت عند تمام حسان في كتابه المذكور آنفاً؟

هذان السؤالان نجد أن الدكتور أباقيس لياس يطرحهما في انتقاده لتمام حسان حول المعيارية، وسأحاول بإذن الله الإجابة عنهما.

وقبل الإجابة عن هذين السؤالين سأحاول التعريف بقيمة اللغة والنحو عند تمام حسان أولاً؛ ليتسنى لنا تحديد الموقف ثم الرد عليه تأييداً أو نقداً والله الموفق.

يقول تمام حسان رحمه الله: "المعروف أن اللغة أوسع من النحو العربي؛ لأن النحوقواعد أنيط بها تنظيم ما اطرده من اللغة، ثم يبقى بعد ذلك جزء من اللغة لا يخضع لقواعد النحو بسبب عدم اطراده، وهو جزء من اللغة يتساوى مع المطرد في الفصاحة، فمن قواعد الأصول عند النحاة قاعدة تقول: [الشذوذ لا ينافي الفصاحة] ولقد نزل القرآن بلسان عربي مبين، وهكذا امتدت تراكيبه على رحاب اللغة، ولم تنحبس في بوتقة القواعد النحوية، فالقرآن يهيمن على اللغة كلها ما اطرده منها وما لم يطرده، أضف إلى ذلك أن القراءة سنة متبعة؛ لأن القرآن مروي بلفظه عن النبي صلى الله عليه وسلم الذي تلقاه عن جبريل عليه السلام، وقد رواه الصحابة والتابعون ومن تبعهم بالتواتر جمعاً عن جمع، وهذا النص المروي ربما تحدى أصول النحاة بالعدول أو تحداهم بالترخص" (11).

في هذا النص نجد ثلاثة أمور أساسية هي:

- اللغة
- القرآن الكريم
- النحو وأصوله [نقده ومحاولة طرح نظرية العامل إما بالعدول أو بالترخص]

تشكل اللغة والنحو بأصوله عند تمام حسان المدخل أو الأساس للتعرف على جماليات القرآن الكريم وإعجازه لفظاً ونظماً، والكلام عنده أن اللغة أوسع من النحو، والقرآن يتحدى قواعد النحاة ويخرج عن حدودهم؛ ليضيف إلى القواعد النحوية شيئاً جديداً خارجاً عن حدود القاعدة وزمن الاستشهاد، ويعمق في اللغة سر الفصاحة والقداسة، وهو من هذه الناحية معياري وسطي ليس كالشوباشي وأضرابه.

هذا عن السؤال الأول، أما السؤال الثاني: هل معيارية تمام حسان في كتاب اللغة بين المعيارية والوصفية فقط دليل كافٍ على شخصية تمام حسان الهادمة للنحو العربي أم أن هناك كتابات أخرى تشير إلى ذلك أو تكشف عنه؟

كتاب اللغة بين المعيارية والوصفية طبع سنة 1958م أي قبل كتاب اللغة العربية معناها ومبناها الذي عُد من حيث القيمة فريداً من نوعه وصار صاحبه مجدداً للنحو العربي، فكيف إذن يستحيل المجدد هادماً أو ناقداً؟ هذا من حيث التاريخ وسبق التأليف، ومن حيث المضمون - أي مضمون كتاب اللغة بين المعيارية والوصفية - فسندى الآتي: يقول رحمه الله: "كان علماء السلف يقولون: إن النحوقياس يتبع فيجعلنا نتكلم كما تكلمت العرب، قالوا ذلك بعد أن اكتمل بناء النحوفي أيديهم فكان وسيلة لتعليم اللغة، أما قبل ذلك فكانت العبارة الشائعة أثناء العمل في إنشاء هذا البناء وهي: العرب تقول كذا، كانوا في هذه المرحلة الأولى باحثين فأصبحوا في

(11) البيان في روائع القرآن دراسة لغوية وأسلوبية للنص القرآني، 283.

المرحلة الثانية معلمين، وكان الكسائي الذي رأى النحو قياساً يتبع معلماً لأبناء هارون الرشيد، وكان الفرق بين وجهتي النظريتين هو فرق ما بين المعيارية والوصفية، فالمعيارية أداة التعليم، والوصف أداة البحث⁽¹²⁾

في هذا النص يستعرض تمام حسان مراحل الدرس النحوي تأليفاً وغاية، وأرى الرجل يريد أن يقول: إن النحو ليس كله قياساً يتبع، وليس مجرد رياضة ذهنية يتلذذ بها النحوي المتبع للقاعدة والشاهد وقد غاب عنه كثير من اللغة .

والسؤال الآن: هل الأخذ بفكرة المعيارية والوصفية ومقاربتها على النحو العربي تسيء إلى جهود الأسلاف أم أنها تبرز علميتهم ومنهجيتهم التي أوتوها بفضل عنايتهم بكتاب الله وسنة رسوله عليه الصلاة والسلام؟

يصف الدكتور تمام حسان جهود النحاة بالنشاط اللغوي، يقول رحمه الله: "حين قسمت النشاط اللغوي إلى معياري ووصفي لم يغب لحظة عن خاطري ما بين المتكلم والباحث من فروق، فالمتكلم صاحب عادات نطقية معينة يحددها العرف، والباحث صاحب منهج معين تحدده عوامل تتصل بطبيعة المادة المدروسة، وللمتكلم استجابة لقواعد يراعيها في الكلام، ولا يستطيع إدراكها لأجمله ولا تفصيلاً، وللباحث طريقة يصل بها إلى استخراج هذه القواعد حتى يستطيع أن يعبر عنها بالتفصيل، المتكلم خاضع للعرف، والباحث خاضع للمنهج، والمتكلم لا يستخدم أدوات لا يعرفها، والباحث يستخدم أدوات للكشف عن هذه الأدوات"⁽¹³⁾.

هذا الكلام مطابق للدرس اللغوي الحديث الذي يعتبر اللغة مادة محسوسة للدراسة وظاهرة تدرس دراسة علمية أي دراسة حية، وهذا المنحى سبقت الإشارة إليه في القسم الأول، لكن المهم في هذا الكلام هو تأصيله، إذ يرجع هذا الكلام عند تمام حسان إلى كتابه اللغة بين المعيارية والوصفية، وإذا أردنا أن نربطه بما سبقه من كتابات فإننا سنجد الآتي:

- كتاب مناهج البحث في اللغة - 1955م
- كتاب مسالك الثقافة الإغريقية إلى العرب [مترجم] 1957م
- كتاب أثر العلم في المجتمع [مترجم] 1958م
- كتاب اللغة في المجتمع

يأتي بعد هذه الكتب كتاب اللغة بين المعيارية والوصفية، والكتاب الأخير يتميز برؤية حديثة الطرح جديدة المضامين، تعتمد على علمية اللغة جمعاً وبحثاً ودراساً، وغير خافٍ على أحد الأثر الغربي على أبناء العربية في الخارج لاسيما وأن الدكتور تمام حسان قد درس الدكتوراة في لندن، وتعرف على مناهج الغرب والمستشرقين وآرائهم حول علوم العربية منهجاً وتأليفاً.

أضف إلى ذلك انتقاله في البلاد العربية بين عدة بيئات علمية ذات طابع انفتاحي على الآخر - المنهج الغربي - كالمغرب مثلاً التي بقي فيها زمناً أستاذاً وباحثاً ومؤلفاً، حيث برز في تلكم الأثناء سؤال كبير حول منهجية الأسلاف أو تحديد الرؤية العلمية للمنهج العربي في التأليف في العلوم العربية والإسلامية، والتي أبرز فيها المرحوم المفكر الأستاذ علي سامي النشار مناهج البحث لدى الأسلاف رحمهم الله.⁽¹⁴⁾

(12) اللغة بين المعيارية والوصفية، ص 9.

(13) المصدر نفسه، ص 13..

(14) كتاب الدكتور علي سامي النشار رحمه الله هو مناهج البحث عند مفكري الإسلام، وهو في الأصل بحث علمي تحصل به على درجة الدكتوراة وعنوان البحث الأصل هو: [نقد المنطق الأرسطي واكتشاف المنهج العلمي عند المسلمين].

إن مانستفيده من هذه العودة إلى ما قبل كتاب اللغة بين المعيارية والوصفية هو أن الدكتور تمام حسان رحمه الله حاول تطبيق قراءة نقدية للتراث اللغوي عند العرب، وهذه القراءة تستند إلى رؤية فلسفية تتساءل عن الكيفية لذات الشيء بغض النظر عن أبعاده التواصلية الأخرى، والمؤسسة لخدمة المجتمع وأفراده بمعزل عن الدين، بمعنى المجتمع والمنهج العلمي متفاعلا يخدم كل منهما الآخر، وقد حاول أن يربط هذين الأخيرين - المجتمع والمنهج - في لغة العرب من خلال منهجية غربية جديدة عن رؤية أبناء هذه اللغة المسلمين بفطرتهم، والمؤمنين بأن القرآن الكريم هو الحافظ للغة إلى يوم الدين.

وهذا الربط بين اللغة والمجتمع يعد خللاً في المعيارية الغربية؛ لأنها تربط اللغة بإمكانات الفرد والمجتمع ولا تعترف بالمقدس أو الوحي، وهذا جوهر الخلاف بين المعيارية الغربية ومنهجية الأسلاف رحمهم الله.

وما قام به الأستاذ تمام حسان هو أنه قد وجه انتقاداته للنحاة؛ انطلاقاً من المعيارية الغربية، ولم يتبعها كاملة؛ ليعود إلى قدسية القرآن الذي جدد النحو من خلاله وخلصه من أسرنظرية العامل وزمن الاستشهاد.

وأصدق الأدلة على ذلك كتاب الدكتور تمام حسان [البيان في روائع القرآن دراسة لغوية وأسلوبية للنص القرآني]

هذا الكتاب خصصه تمام حسان؛ لاستظهار القيم اللغوية والأسلوبية للقرآن الكريم اعتماداً على القرائن السياقية والتركيبية للجمل في بعض آياته وشواهد، إذ يُعْتَبَرُ الكتاب الرؤية العلمية للنحو المجدد أو الدلالات النحوية في ثوبها الجديد، كما نجد في هذا الكتاب المعيارية والوصفية، ولكن على نحو غير ما هو عليه في مؤاخذات الدكتور أبي قيس محمد لياس أي معيارية الهدم لسببين هما:

1. أن المعيارية والوصفية في نقاشات الدكتور تمام حسان تم تناولهما على نحو استنطاقي تحليلي ليس إلا، بدليل كتاباته التي تلت اللغة بين المعيارية والوصفية.

2. أنهما [المعيارية والوصفية] أساس لكتابه اللغة العربية معناها ومبناها أي [النحو الجديد - مابعد سيبويه والجرجاني].

وسأدلل على ذلك بنصوص من هذا الكتاب حول موقف الدكتور تمام حسان من اللغة والنحو والقرآن الكريم، وابتعاده عن المعيارية الهادمة للنحو العربي، وإليك نماذج اخترتها من كتابه:

■ **الرتبة:** يقول تمام حسان: "المقصود بالرتبة أن يكون للكلمة موقع معلوم بالنسبة لصاحبها كأن تأتي سابقة لها أو لاحقة فإذا كان هذا الموقع ثابتاً سميت الرتبة محفوظة، وإذا كان الموقع عرضة للتغيير سميت غير محفوظة" (15)

وفي كتابه البيان في روائع القرآن تحت الباب نفسه -الرتبة- يقول: "وهنا تحضرني مشكلة أود أن أشير إليها لخطورتها في فهم المعنى، لم أعلم أن واحداً من النحاة يبيح تقديم جملة الحال على عاملها، ولكنهم أجازوا تقدم الحال المفردة على عاملها المتصرف فقط غير أن شواهد من القرآن تكاد تجزم بتقدم جملة الحال، كما في قوله تعالى { وَيَصْنَعُ الْفُلْكَ وَكَلَّمَا مَرْعَاهُ مَلَأَ مِنْ قَوْمِهِ سَخِرُوا مِنْهُ }، وقوله تعالى { وَهِيَ تَجْرِي بِهِمْ فِي مَوْجٍ كَالْجِبَالِ وَنَادَى نُوحٌ ابْنَهُ } فإذا كان معنى الحال الملابس فإن إحدى طرق التعبير عن الملابس أن يقال: "بينا

يحدث كذا حدث كذا" وهذا التقدير صالح هنا للآيتين إذ [بينا نوح يصنع الفلك سخرمنه قومه كلما مر عليه ملأ] وكذلك [بينا تجري السفينة بهم في موج كالجبال نادى نوح ابنه] أما الواو التي قبل كلما والتي قبل نادى فموضعها في الجملتين المقدرتين قبل بينا، وقد ورد مثل ذلك في الشعر أيضاً:

وَأَطْلَسَ عَسَالٍ وَمَا كَانَ صَاحِبًا دَعَوْتُ لِنَارِي مُوهِنًا فَأَتَانِي

أي دعوته وما كان صاحباً، ومع ذلك إذا ارتضينا قول النحاة البصريين إن القليل لا يعتد به فلربما جعلنا هذه الشواهد القليلة من قبيل الترخص في الرتبة؛ نظراً لأمن اللبس⁽¹⁶⁾. في هذا الموضع نرى تمام حسان متفقاً مع النحاة، بادئاً من حيث انتهوا، مضيفاً إلى دلالات الإعراب جانباً كبيراً من المعنى المتلائم إعراباً وسياقاً، وإليك النموذج الآخر الذي تجده فيه مخالفاً لهم.

■ الإعراب في التركيب القرآني:

يقول رحمه الله: "ولقد يسيء النحاة في بعض الحالات فهم دلالات الإعراب بسبب تمسكهم بفكرة العامل دون النظر إلى القيم الأسلوبية للجملة، وقد حدث ذلك بصورة خاصة في فهمهم للمصادر المنصوبة على الإنشاء والتي عدوها منصوبة بواجب الحذف؛ تمسكاً منهم بفكرة العامل النحوي، ففي قوله تعالى { إِذْ دَخَلُوا عَلَيْهِ فَقَالُوا سَلَاماً قَالَ سَلَامٌ قَوْمٌ مُنْكَرُونَ } يحلو للنحاة أن يقدروا ناصباً للمصدر ليقولوا إن أصله [نسلم سلاماً] وهكذا ينقلب المعنى رأساً على عقب فيتحول إلى الخبر بعد أن كان للإنشاء، ولو كان خبراً لارتفع المصدر كما ارتفع المصدر الثاني في الآية، وقد جاء رداً على التحية، إذ قاله إبراهيم لضيفه، وقد ارتفع المصدر الثاني على الإخبار؛ لأنه استجابة لإنشاء التحية الذي عبر عنه المصدر الأول، يكفي في هذه الحالة ونحوها أن نعرب المصدر منصوباً على معنى الإنشاء، ونجوب هذا من تحريف مقاصد الأساليب، ويصدق ذلك على تراكيب قرآنية كثيرة"⁽¹⁷⁾.

في هذا النص نرى تمام حسان مؤاخذاً أخذاً شديداً على أيدي النحاة تمسكهم بفكرة العامل التي أدت حسب رأيه إلى تحريف مقاصد الأساليب، إذ إن القصد في كلامه ليس رفضاً مطلقاً لفكرة العامل، وإنما هناك مناح أسلوبية أخرى، وهذا حسب رأي المنهج العربي الجديد للنحو العربي غير فكرة العامل ألا وهي المقاصد الأسلوبية للقرآن الكريم التي تخرج النحو العربي والنحاة جميعاً من قيود العامل؛ لأن فكرة العامل قيد وأسر للنحوي، والمقصد الأسلوبي في تراكيب القرآن هو ما أراد تمام حسان أن يثبتته دون أن يلغي به العامل النحوي معيارياً أو وصفيًا.

هذا النقاش مع النحاة تارة بالاتفاق معهم وتارة أخرى بمخالفتهم وجدناه في آخر كتابات الأستاذ تمام حسان، إذ تبين أنه مُجِلٌّ لكتاب الله مُعْتَرِفٌ بما للنحاة من توجيهات وأعاريب يمكن توسيع مدلولاتها سياقياً وأسلوبياً، فلم نجده هادماً أو مستبدلاً للذي هو أدنى بالذي هو خير.

وقد يتساءل أحدهم قائلاً: إن تمام حسان في كتابه البيان في روائع القرآن متابع للنحاة وليس ناقداً لهم كما في كتابه اللغة بين المعيارية والوصفية؟

⁽¹⁶⁾ ص 93، 94.

⁽¹⁷⁾ البيان في روائع القرآن، ص 201.

للإجابة عن هذا السؤال سأضع للقارئ نصين من كتابه اللغة بين المعيارية والوصفية؛ ليكون فيهما الجواب عن هذا السؤال.

يقول تمام حسان رحمه الله عن النحاة بعد أن سرد أعلام الدرس اللغوي من لدن الخليل وسيبويه وحتى ابن مالك " تلك هي الشجرة المباركة التي رسخت جذورها في التربة العربية وإن لم يكن جميع ثمارها عربي الأرومة" (18)

هذا عن علماء العربية وقيمتهم عنده، أما عن تأليفهم وتبويبهم النحوي فيقول رحمه الله: " أبواب النحوبدورها منظمة نحوية كاملة صالحة للتعبير أيضاً، وإن كل باب من هذه الأبواب النحوية ليتخذ لنفسه تعبيراً شكلياً عن نفسه، كأن تعبر عنه حركة معينة، أو حفظ الرتبة، أو التوافق في الحركة، أو غير ذلك مما عبرنا عنه في كتاب مناهج البحث في اللغة بالترابط السياقي" (19).

هذا موقف الأستاذ تمام حسان مجدد النحوم علماء العربية ونحاتها من خلال كتبه التي رسمت لنا نظريته الجديدة في النحوالعربي، وليس من خلال كتاب واحد فقط وإن كان اللغة بين المعيارية والوصفية، فلأستاذ تمام حسان محطات علمية كثيرة ووقفات منهجية؛ للبحث في خصائص العربية وعلومها ومناهج التأليف عند علمائها، وليست المعيارية التي تبنى أدبياتها في الدرس العربي أداة لطرح أفكاره أو مهاجمته، فللرجل كتابات وأفكار يضعها في كتبه وأبحاثه، والنظر إلى مثل تمام حسان رحمه الله لا يكون إلا من خلال كتبه مجتمعة، يقول رحمه الله: " نحن شرقنا وغربنا وما زلنا نقف بإجلال أمام روعة القديم" (20).

خاتمة البحث

خلص البحث بعد تناول موضوع تمام حسان من خلال كتاباته وناقديه إلى النتائج الآتية:

1. أن نقد المعيارية عند تمام حسان يحتاج إلى تناول تاريخي تُستعرض من خلاله كتابته ومؤلفاته وأبحاثه في اللغة والنحو والقرآن؛ ليتسنى للدارسين الحكم على ذلك نفيًا أو إثباتًا.
2. تبين من خلال النظري كتابات الأستاذ تمام حسان أنه يتبنى مناهج غربية ورؤى جديدة طبق جزءاً منها على النحو العربي من خلال كتاب اللغة بين المعيارية والوصفية.
3. تربط المعيارية اللغة بالمجتمع وطبيعة المتكلمين دون أن تربطها بالدين أو بالوحي؛ فلذلك تعتبر المعيارية منهجاً علمياً يتعارض مع خصوصية اللغة العربية؛ لارتباطها بكتاب الله.
4. التزم تمام حسان بالمعيارية منهجاً، وحاد عنها عندما جدد النحوي كتابيه اللغة العربية معناها ومبناها، وكتابه البيان في روائع القرآن.

(18) اللغة بين المعيارية والوصفية، ص 167.

(19) البيان في روائع القرآن، ص 175، ومناهج البحث في اللغة، ص 113 وما بعدها.

(20) هذه المقولة نقلها لي الدكتور عبد الحميد الزوي على لسان تمام حسان رحمه الله في حوار دار بيننا بمكتب الأستاذ أبي قيس محمد لياس، بقسم اللغة العربية يوم السبت الموافق: 2013/3/2م.

5. الخروج عن قواعد النحو وتجديدها بطرح فكرة العامل راجع إلى جماليات القرآن الكريم وخصائص ألفاظه وتراكيبه، والأستاذ تمام حسان بهذا الخروج ينتقد المعيارية في أمرين هما:
- أن القواعد والشواهد في النحو العربي ليست قوالب جامدة لا تقبل التجديد.
 - أن في العدول والترخص في إعراب آبي كتاب الله إلغاء لمنطق اللغة والمجتمع في معيارية القواعد النحوية للغة العربية؛ لأنها تنزّل من حكيم حميد.

والحمد لله رب العالمين

ثبت المصادر والمراجع

1. أوزوالد ديكر و جان باري سشتايفر، القاموس الموسوعي الجديد، ترجمة منذر عياشي، الرباط، 2009م.
2. تمام حسان، البيان في روائع القرآن، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2000م.
3. اللغة العربية معناها ومبناها، الهيئة المصرية للكتاب، ط2، 1979م.
4. اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة، ط4، 2000م.
5. مناهج البحث في اللغة، عالم الكتب، ط2، 2001م.
6. حسين رفعت، الموقعية في النحودراسة سياقية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005م.
7. حلمي خليل، العربية وعلم اللغة البنيوي، دارالمعرفة الجامعية، 2001م.
8. شريف الشوباشي، لتحيا العربية ويسقط سيبويه، القاهرة، مطبعة مدبولي الصغير، 2004م.
9. عبدالفتاح بن قدور، اللغة دراسة تشريحية إكلينيكية، المغرب، 2013م.
10. علي سامي النشار، مناهج البحث عند مفكري الإسلام، دارالسلام، المغرب، ط2009م.
11. محمد أبوبكر لياس [أبوقيس]، شظايا في لغة العرب بحوث ونظرات في اللغة، دار الفضيل، بنغازي ليبيا، 2012م.
12. محمد عبدالجواد، تقويم دار العلوم السنوي [العدد الماسي]، 1958م.

فهرس المحتويات

5-2	المقدمة
14-6	القسم الأول تمام جسان عصره ومعارفه
23 -15	القسم الثاني آراء تمام حسان بين التبني والنقد المعيارية أنموذجا
24	الخاتمة
25	ثبت المصادر والمراجع
26	فهرس المحتويات

دلالة ظاهرة التنغيم في اللغة العربية

الدكتور/ إبراهيم أحمد سلام الشيخ عيد

أستاذ مشارك في النحو والصرف كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم اللغة العربية

جامعة الأقصى - غزة - فلسطين 1435 - 2014م

ملخص:

يتناول البحث بالدرس والتحليل "دلالة ظاهرة التنغيم في اللغة العربية"؛ لأن اللغة العربية تُعدُّ من بين اللغات التي تعرف أن التنغيم ليس محصوراً في اختلاف درجات الصوت من ارتفاع وانخفاض وغيرهما، ولكنه يتحدث عن كل ما يحيط بالنطق، وإتباع سنن العربية في أدائها؛ لأن معرفة طرق الأداء، والنطق الصحيح لا تقلُّ أهميته عن معرفة علم النّحو، فالنحاة لم يهملوا دلالة التنغيم عند استنباطهم لقواعد اللغة؛ فقد اعتمدوا على مشافهة الفصحاء والسماع منهم، وبعد ذلك وضعوا قواعدهم.

Abstract:

The research deal with study and analysis with “ the connotation of Toning feature in Arabic” Arabic language is one of the languages where Toning is not confined to the different degrees of sound from low to high and other features; therefore, the study talks about all what surrounds phonation, and follows all the norms in Arabic in its performance. This is because the knowledge of ways of performance, and correct pronunciation is not less important than Grammmar's. Thus grammarians have not ignored “toning” when devising the Arabic rules. They depended on taking advice from the eloquent when setting up their rules. Eloquent.

مقدمة:

التنغيم مجموعة معقدة من الأداء الصوتي بما يحمل من نبرات، وفواصل صوتية، وتتابع مطّرد للسكنات والحركات، التي يحدث الكلام بها، وتتميز دلالاته. واختلاف درجة الصوت موجود في جميع اللغات إلا أن الوظيفة التي تؤديها يختلف من لغة إلى أخرى، كما أن الأشخاص يختلفون أيضًا فيها، ولكن مع هذا يوجد نوع عام للتنغيم يميز نطق كل لغة. والتنغيم وثيق الصلة بالنبر، فلا يحدث تنغيم دون نبر للمقطع الأخير من الجملة المنغمة. ويُعدّ التنغيم من الظواهر الصوتية التي اختلف حولها الباحثون اختلافًا بيّنًا؛ فمنهم من يعترف بوجوده في اللغة العربية، ويقرّ بتأثيره، ومنهم من ينكر تأثيره.

الدراسات السابقة:

- 1- التنغيم في التراث العربي، د. عليان محمد الحازمي، كلية اللغة العربية - جامعة أم القرى.
- 2- التنغيم ودلالاته في العربية، يوسف عبد الله الجوارنة.
- 3- ورد التنغيم متناثرًا في كتب العلماء.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في كونها تتناول موضوعًا له أهمية في تناول دلالة ظاهرة التنغيم في اللغة العربية، وبيان وجود التنغيم عند اللغويين الأوائل والمحدثين ودفاعهم عنه. وقد تفتح هذه الدراسة آفاقًا جديدة أمام الدارسين للكشف عن حقائق أخرى للتنغيم.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على دلالة ظاهرة التنغيم في اللغة العربية، والوقوف على حقائق وبيان وجوده عند العرب الأوائل بمسميات مغايرة، مثل: ابن جنيّ سمّاه: "التطريح والتلويح"، ولكنه بنفس المفهوم.

منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التاريخي الذي يدرس الظواهر اللغوية بشكل خاص.

خطوات الدراسة:

يسعى الباحث إلى دراسة دلالة ظاهرة التنغيم في اللغة العربية من خلال المباحث الآتية:
المبحث الأول: التنغيم عند علماء العربية الأوائل.

- 1- تعريف التنغيم لغةً، واصطلاحًا.
- 2- وجود التنغيم في اللغات، مثل: العربية، والصينية، والإنجليزية.
- 3- وظائف التنغيم وعلاقته بالنحو.

المبحث الثاني: التنغيم في العربية.

- 1- دور التنغيم في اللغة العربية.
- 2- أقسام التنغيم العربي.

المبحث الثالث: التنغيم وعلاقته.

- 1- علاقة التنغيم بالترقيم.
- 2- علاقة التنغيم بالموسيقا.
- 3- علاقة التنغيم باللحن.
- 4- علاقة التنغيم بالنبر.

المبحث الأول- تعريف التنغيم عند علماء العربية الأوائل

1- تعريف التنغيم لغةً:

- **النَّغَمُ**: الكلام الخفيّ، تقول منه: نَعَمَ يَنْعُمُ وَيَنْعُمُ نَعْمًا. وسكت فلان فما نَعَمَ بحرف، وما تنعَّم مثله. وفلان حسن النُّعْمَة، إذا كان حسن الصوت في القراءة (1).
- **النَّغَمُ**: بسكون الغين الكلام الخفيّ وقد (نَعَمَ) من باب ضربٍ وقطع، وسكت فلان فما نغم بحرف وما (تنعَّم) مثله، وفلان حسن (النغمة)؛ أي حسن الصوت في القراءة (2).
- **النُّعْمَة**: جَرُسُ الكلمة وحسن الصوت في القراءة وغيرها، وهو حسن النغمة، والجمع نُعَم؛ قال ساعدة بن جويّة:

ولو أنها ضحكت فتسمع نغمها ... رَعِشَ المفاصِلِ صَلْبُهُ مُتَحَبِّبٌ (3)

- والنَّعَمُ: الكلام الخفيّ، والنُّعْمَة: الكلام الحسن، وقيل: هو الكلام الخفيّ. نغم يَنْعُمُ وَيَنْعُمُ (4).
- **نغم**، من باب ضربٍ ونفعٍ تكلم بكلام خفيّ وسكت فما نغم بحرف وتنعَّم مثله، والنغمة جَرُسُ الكلام وحسن الصوت في القراءة (5).
- **النَّغَمُ**: محرّكة، وتسكّن: الكلام الخفيّ، الواحدة: بهاء. ونَعَمَ في الغناء، كضربٍ ونصرٍ وسمع، وتنعَّم. ونغم في الشراب، كنغم، والنُّعْمَة بالضم: الجرعة، كصُرْدٍ، وقد نغمَ نَفْسًا (6).
- **نَعَمَ**، نغمًا- تكلم بكلام خفيّ، ويقال: سكت فما نغم بحرف.
- النُّعْمَة**: جَرُسُ الكلمة، وحسن الصوت في القراءة وغيرها (7).
- **نَعَمَ**، نغمًا: تكلم بكلام خفيّ، والغناء طَرَبٌ فيه. (ناغمة): حادثه نغمًا. (النَّغَام): الكثير النغم. (النَّغَم): التطريب في الغناء. وحسن الصوت في القراءة وغيرها، وصوت موقّع، (ج) أنغام (8).
- تعريف التنغيم اصطلاحًا**: "هو إعطاء القول الأنغام (pitches) المناسبة والفاصل والتواصل (junctures) المناسبة (9).

وهذا المصطلح " يدل على ارتفاع الصوت وانخفاضه في الكلام ويسمى أيضًا موسيقا الكلام (10).
وخط التنغيم: نمط يتكون من نغم بداية القول ونغم ما قبل النهاية، ونغم النهاية متبوعًا بفاصل ختامي صاعد أو هابط (11).

ويطلق مصطلح التنغيم على تلك التغيرات التي تحصل في درجة نغم الصوت في الكلام المتصل، وهي تغيرات تتعلق بـ نغم النونة الموسيقية الناتجة عن اهتزازات الوترين الصوتيين (Vocal Cords)، أو هو نمط اللحن (Melodic Pattern)، الذي ينشأ عن اختلاف درجة الصوت أثناء الكلام (12).

والتنغيم: ارتفاع الصوت وانخفاضه بوساطة تتابع النغمات الموسيقية، أو الإيقاعات في حدث كلامي معين، وذلك من أجل التعبير عن الحالات النفسية المختلفة وعن المشاعر والانفعالات .

إنَّ الصوت في ارتفاعه وانخفاضه، يُصاحَبُ بارتفاع وانخفاض في درجة الجهر في الكلام، وبهذا تحدث نغمة موسيقية، ولذلك فالتنغيم يدل على العنصر الموسيقي في الكلام، ويدل على لحن الكلام (13) .

التنغيم: "عبارة عن تتابع النغمات الموسيقية أو الإيقاعات في حدث كلامي معين... ومن الوحدات الفونيمية أن تكون مهمة للمعنى تمامًا كأهمية الوحدات الصوتية (العلل والسواكن) في الحدث الكلامي" (14) .

ويمكن تعريف التنغيم: "بأنه ارتفاع الصوت وانخفاضه أثناء الكلام" (15) .
ويمكن أن نلخص تعريف التنغيم من الأقوال السابقة بأنه ارتفاع الصوت وانخفاضه مراعاة للظروف المؤدى فيه، أو تنويع الأداء حسب المقام المقولة فيه .

2- وجود التنغيم في كل اللغات :

إن التنغيم موجود في معظم اللغات، وإن لكل كلمة عاداتها التنغيمية، بل إن التنغيم يختلف من لهجة إلى أخرى بين متكلمي اللغة الواحدة، ومن فرد إلى آخر بين ناطقي اللهجة الواحدة، ويردُّ التنغيم في بعض اللغات، للتمييز في المعنى بين منظومات بتمامها، دون التدخل في أشكال الكلمات المكونة لها.
أ- في اللغة العربية: صور التنغيم الذي تختلف بحسبه المعاني، فمثلاً كلمة (إنسان) عند نطقها بشكل خاص تدل دلالة عامة على هذا المخلوق، وإذا أُطيل النطق بالمقطع الذي قبل الأخير، دلَّ دلالة خاصة على الإنسان الفاضل أو الكامل في صفاته، وإذا نطق بطريقة أخرى تدل على الذم.

إن قدماء اللغويين العرب لم يعالجوا موضوع التنغيم، ولم يلتفتوا إليه، ولم يعرفوا سرَّه، غير أننا لا نعدم عند بعضهم الإشارة إلى بعض آثاره في الكلام للدلالة على المعاني المختلفة، ويُعدُّ ابنُ جني (ت392هـ) من أبرز اللغويين القدماء الذين التفقوا إليه، وهو بحسبه أدرك أهمية التنغيم في تفسير بعض المسائل الإعرابية عندما تعرض لقضية حذف الصفة. وذلك واضح في كلامه: "وقد حذفت الصفة ودلَّت الحال عليها، وذلك ما حكاه صاحب الكتاب في قولهم: سير عليه ليل، وهم يريدون: ليل طويل، وكأن هذا إنما حذفت فيه الصفة لما دل عليه الحال على موضعها. وذلك أنك تحس في كلام القائل لذلك من التطويح والتطريح، والتخيم والتعظيم ما يقوم مقام قوله: طويل، أو نحو ذلك. فمثلاً لو أردت مدحَ إنسان والثناءَ عليه، فتقول: كان والله رجلاً! فتزيد في قوة اللفظ ب (الله) هذه الكلمة، وتتمكن من تمطيط اللام، وإطالة الصوت بها (وعليها)؛ أي رجلاً فاضلاً، أو شجاعاً، أو كريماً، أو نحو ذلك.

وكذلك تقول: سألناه فوجدناه إنساناً! وتمكَّن الصوتُ بإنسان وتفخمه، فتستغنى بذلك عن وصفه بقوله: إنساناً سمحاً أو جواداً، أو نحو ذلك، وكذلك إن ذمَّته ووصفته بالضيق، قلت: سألناه، وكان

إنساناً! وتزوي وجهك وتقطبه؛ فيُغنى ذلك عن قولك: إنساناً لئيمًا، أو لَجِرًا⁽¹⁶⁾، أو مبخلًا، أو نحو ذلك" (17).

فالمستمع إلى قوله تعالى يخاطب عيسى ابن مريم-عليه الصلاة والسلام-: «أَأَنْتَ قُلْتَ لِلنَّاسِ اتَّخِذُونِي وَأُمِّي إِلَهَيْنِ مِنْ دُونِ اللَّهِ»⁽¹⁸⁾، رغم وجود همزة الاستفهام في أول هذا الجزء من الآية، فإنه يحتاج إلى تنغيم القارئ نغمة الاستفهام؛ فيسهل التنغيم في إيضاح الدلالة المقصودة، ولو لم يستخدم القارئ التنغيم المطلوب هنا، لضعف معنى الاستفهام، وقد يفوت على بعض المستمعين أن هذا موضع استفهام" (19).

وإذا نظرنا إلى التنغيم في "لفظ الاستفهام إذا ضامه معنى التعجب استحالة خبرًا، وذلك قولك: مررت برجل أي رجل، فأنت الآن مخبر بتناهي الرجل في الفضل ولست مستفهمًا، وكذلك مررت برجل أيما رجل لأن "ما" زائدة... وكقول الله سبحانه: «أَأَنْتَ قُلْتَ لِلنَّاسِ...»، إذا لحقته همزة التقرير عاد نفيًا؛ أي ما قلت لهم: إن تضام الاستفهام والتعجب بطرؤ التعجب على الاستفهام؛ أمر ليس له صورة صوتية سوى التنغيم الهابط الذي يجعل التعجب يخالط الاستفهام فيحوّله خبرًا، كأن يقال: لا أدري كيف يتصارعون وهم من أبٍ و أمٍّ واحدة؟! (20)

ويسهم التنغيم في وضوح المعنى الذي يقصده المتكلم، فلو أن طالبًا قال لزميله: قرأت الكتاب، فإذا أراد الإخبار نطق بنغمة معينة، وإذا أراد الاستفهام نطق بنغمة مغايرة للنغمة الأولى، يقول د.كمال بشر: "والواقع أن التنغيم هو أهم وسيلة للتفريق بين حالتي: الإثبات والاستفهام، في اللغة العامية المصرية، في نوع معين من الجمل، تلك هي الجمل التي يصح أن تكون استفهامًا بدون أداة، وحينئذ يكون اعتمادنا على التنغيم بمساعدة المقام والسياق، أما في الفصحى ففي مثل هذه الجمل توجد أدوات الاستفهام، وهي: هل والهمزة، ولكنها هي الأخرى تحتاج إلى معونة التنغيم" (21).

ب- وفي اللغة الصينية: إن التنغيم وظيفة فونيمية تستعمل للتفريق بين معانٍ متعددة لكلمة واحدة لا يُفَرِّقُ بينها إلا اختلاف النغمة، ومن الأمثلة على ذلك اللغة الصينية التي تستعمل التنغيم استعمالاً فونيمياً له قيمة "تعادل تمامًا قيمة أصوات العلل؛ (أي الحركات)، أو الأصوات السواكن؛ (أي الصوامت)، في هذه اللغة يمكن أن تنطق (kan shu) بألحان متعددة فتعني مرةً "اقرأ كتابًا"، ومرة: "اقطع خشبًا"، وكذلك (FU) تنطق بأربعة ألحان مختلفة؛ فتعني مرةً "رجل" ومرةً "خطأً سعيًا"، ومرةً "مقرّ الوالي"، ومرةً "غني" (22).

كما أن كلمة "فان" في هذه اللغة تؤدي إلى ستة معانٍ لا علاقة بينها، هي: (نوم، ويحرق، وشجاع، وواجب، ويقسم، ومسحوق) وليس هناك من فَرْقٍ سوى النغمة الموسيقية في كل حالة (23).

ج- وفي اللغة الإنجليزية: نادرًا ما تُعدُّ درجة الصوت أو التنغيم وحداتٍ فونيميةً، وغالبًا ما يظهر أثرهما في العبارة أو الجملة، لا في الكلمة المنفردة، ولكن بمساعدة الموقف ربما سبَّب التنغيم اختلافًا في المعنى يمكن أن يوصف بأنه فونيمي. وهناك مثالٌ بيِّنٌ لاقى رواجًا بين اللغويين، وهو يمثل هذه الظاهرة خير تمثيل، وذلك قولك:

What are we having for dinner, mother? مع نطق الكلمة الأخيرة وتنغيمها إما كصيغة خطاب، أو كاحتمال فرضي كما لو كان يسأل عما سوف يحتويه طعام الغداء، وهناك نماذج أخرى بقصد المزاج، مثل:

What is coming up the street? What are you reading shakespeare? بتنغيمها كما لو كان الشاعر هو المخاطب.

وإنه يقال: إن في الإنجليزية أربع درجات للصوت: منخفض (**low**)، ومتوسط (**mid**)، وعالي (**high**)، وعالي جدًا (**extra high**).

وتمثيل درجات الصوت معقد نوعًا بسبب اختلاف المتكلمين في استعمالهم لهذه الدرجات. وحتى الكلمات ذات المقطع الواحد تتعرض لتغيرات في درجة الصوت من بدايتها إلى نهايتها. ومن الممكن استعمال كلمة (**go**) مرة في جملة محايدة غير انفعالية، مثل:

I am going to go there tomorrow.

واستعمالها مرة ثانية في سؤال عادي من نوع: **Go there?**

ويمكن استعمالها في مقام الإنكار وعدم التصديق: **Go there!**

وأخيرًا تستعمل كفعل أمر **Go!**. إن (**Go**) الأولى من الممكن أن يقال عنها: إنها نغمة متوسطة عادية على امتداد طولها، أما الثانية فتستعمل نغمة عالية، وأما الثالثة فتبدأ منخفضة، أما الرابعة فتبدأ عالية وتنتهي منخفضة.

ولكن يوجد تنوع كبير بين الأفراد في ذلك، ومن الأسلم ألا يحاول المرء وضع قانون صارم يحدد طريقة النطق، ومن ناحية أخرى، فإن كل لغة لها -بالنسبة لكل مجموعة من الكلمات أو الجمل- نماذج للتنغيم **Intonation** متميزة تمامًا إلى الحد الذي يمكّن الشخص من أن يتعرف على اللغة المتكلمة أمامه حتى إذا لم يميز فعلًا واحدًا من كلماتها (24).

إنَّ التنغيم يستعمل لتوضيح موقف المتكلم؛ فمثلاً إذا قال الناطق بالإنجليزية: (**yes**)، بنغمة هابطة (**Falling Tone**)، يكون معنى ذلك أن الجواب "نعم"، أما إذا كان النغم صاعدًا عاليًا **High Rising Tone yes**، فإن ذلك يعني سؤالًا، وإذا كان النغم الصاعد منخفضًا **Yes Low Rising Tone**، كان ذلك يعني: "استمرّ أنا أنصت"، وعندما يكون النغم هابطًا صاعدًا **Yes, Falling Rising**، فإن

المعنى يصبح : "إنني في حالة شك" في حين يكون المعنى، "إنني على يقين عندما يكون النغم صاعداً هابطاً Yes,Rising- Falling (25) .

3- وظائف التنغيم وعلاقته بالنحو:

وظائف التنغيم:

- 1-الوظيفة القواعدية: يسهم التنغيم في تعيين حدود المركبات النحوية كالجملة والتركيب، كما أنه يعين طبيعة البنية القواعدية للجملة، من حيث كونها استفهاماً، أو تقريراً، أو أمراً...إلخ.
- 2-الوظيفة الشخصية: ويقصد بها ما يتعلق باتجاهات المتكلم، وحالاته النفسية، كأن يكون غاضباً أو مسروراً أو متهكماً، كما أنها تظهر الخلفية الاجتماعية التي ينتمي إليها الشخص.
- 3-الوظيفة التوكيدية: ويراد بها إبراز الأجزاء التي يريد المتكلم توكيدها بالقياس إلى سائر أجزاء المنطوق (26) .

علاقة التنغيم بالنحو:

لعلماء النحو وفتات ذكية تدل على تنبُّههم لما يُحدثه التنغيم من توضيح وبيان للإعراب. ابن جني ذكر ذلك .

وأدرك النحاة أهمية التنغيم: فالواو خُصّصَت للندبة؛ لما فيها من التفجّع والحزن، والمراد رفع الصوت وحده لإسماع جميع الحاضرين (27) .

إن هذه الإشارات ذكرها علماء العربية تدل على أنهم عرفوا لما للتنغيم من أهمية في إيضاح المعاني، فالفرق بين كم الاستفهامية وكم الخبرية، إنما تأتي أن كل واحدة منها تحتوي على أداء معيّن بها تتميز، فالنحاة عند استنباطهم واستخراجهم قواعد اللغة اعتمدوا على سماع كلام العرب، ففرقوا بينهما على أساس ما تشمل عليه من نغمات. ومثل هذه نجد في صيغ التعجب وأساليبه القياسية والسماعية. فالنغمة التي في التعجب توحى بأن هنالك شيئاً خفياً حمل المتكلم على التعجب. وهو ضرب من الإيهام وقد قال الزركشي نقلاً عن الرّماني: "وأصل التعجب إنما هو للمعنى الخفي" (28) .

فصيغتا التعجب "ما أَفْعَلُهُ" ، "أَفْعَلْ به" ، تشتمل الأولى على نغمة صاعدة ثم مستوية ثم منحدرة، أما أَفْعَلْ بِـ فمستوية ومنحدرة.

إن التنغيم هو الذي يفرق بين الإغراء والتحذير في قولك، الرجلَ الرجلَ، فإذا كانت النغمة مرتفعةً فإنها تحذرك من الرجل، وأما إذا نطقت بنغمة مستوية فإنها تدل على الإغراء.

التنغيم له وظيفة نحوية هي تحديد الإثبات والنفي في جملة لم تستعمل فيها أداة الاستفهام، فقد تقول لمن يكلمك ولا تراه: "أنت محمد" مقررًا ذلك أو مستفهمًا عنه، وتختلف طريقة رفع الصوت وخفضه في الإثبات عنها في الاستفهام، ولكن كل شيء فيما عدا التنغيم يبقى في المثال على ما هو عليه؛ ترتيب الكلمات في الجملة والبناء في الكلمة الأولى، والإعراب في الثانية، وحركة الإعراب وحركة البناء، والنبر الثانوي على الهمزة الأولى على الحاء. كل ذلك إذ يبقى في الحالتين لا يصلح أساسًا للتفريق بين الإثبات والاستفهام، ولكن التنغيم هو ناحية الخلاف الوحيدة بينهما. وما دامت ناحية الخلاف هذه قادرة على أن توضح كلاً من المعنيين، فللتنغيم إذاً وظيفة نحوية.

والوظيفة الأصواتية للتنغيم هي النسق الأصواتي الذي يستتبط التنغيم منه، أما الوظيفة الدلالية فيمكن رؤيتها لا في اختلاف علو الصوت وانخفاضه فحسب، ولكن في اختلاف الترتيب العام لنغمات المقاطع في النموذج التنغيمي الذي يقوم من الأمثلة مقام الميزان الصرفي من أمثلته، اختلافًا يتناسب مع اختلاف المجريات العامة التي تم فيها النطق. وليس في العربية وظيفة معجمية للتنغيم؛ لأن اللغة العربية لا تستخدم بهذه الطريقة كما تستخدمه اللغة الصينية وبعض لغات غرب أفريقيا (29).

المبحث الثاني: التنغيم في العربية

1- دور التنغيم في اللغة العربية:

تستعمل اللغة العربية التنغيم لمختلف الأغراض التنغيمية، شأنها في ذلك شأن اللغات التنغيمية الأخرى؛ فهو قادر على التفريق الدلالي بين حالات الإثبات، والاستفهام، والتهكم، والزجر، والموافقة، والرفض، والاستغراب، والدهشة، وغيرها.

أمثلة على الدور التمييزي الدلالي في اللغة العربية:

1- لا: إذا نطقت هذه الأداة النافية بنغمة هابطة؛ فإنها تكون جملة تقريرية بمعنى: لا أوافق، وإذا نطقت بنغمة صاعدة هابطة صاعدة؛ فإنها تدل على الدهشة والاستكار. وإذا نطقت بنغمة صاعدة هابطة، فإنها تكون توكيدية (30).

2- الجملة العامية: شفت أخوك، تكون جملة إثباتية إذا نطقت بتنغيم خاص، ولكن تكون جملة استفهامية إذا نطقت بتنغيم من نوع آخر (31).

3- يحمل التعبير العامي: لا يا شيخ، دلالات متعددة، كالاستفهام، أو عدم الاهتمام، أو النفي، أو الإنكار أو الاحتقار، والاشمئزاز، ويعود ذلك إلى نوع النغمة التي تصاحب عملية نطقه وأدائه (32).

4- قال تعالى: ﴿هَلْ جَزَاءُ الْإِحْسَانِ إِلَّا الْإِحْسَانُ﴾ (33).

- قال تعالى: ﴿قَالَ أَتَعْبُدُونَ مَا تَحْنُثُونَ﴾ (34).

- قال تعالى: ﴿الْقَارِعَةُ * مَا الْقَارِعَةُ * وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْقَارِعَةُ﴾ (35) .

فقد اشتملت كل آية من هذه الآيات على أداة استفهام معينة، ولكن اللحن التنغيمي الذي يصاحبها، ويصاحب الجملة التي تضمنتها في أثناء النطق بها، يجعلها ويجعل الجملة أيضاً، تزايل الاستفهام الذي وضعت له أساساً إلى معانٍ أخرى، هي على الترتيب: النفي، والإنكار، والتهويل.

5- قال جرير: (البحر الوافر)

أَلَسْتُمْ خَيْرَ مَنْ رَكِبَ الْمَطَايَا ... وَأَنْدَى الْعَالَمِينَ بُطُونٌ رَاحَ (36)

وقال البارودي: (البحر الكامل)

يَا دَهْرُ فِيمَ فَجَعْتَنِي بِحَلِيلَةٍ ... كَانَتْ خُلَاصَةً عُذَّتِي وَعَتَادِي (37)

فقد تضمن كل بيت من هذين البيتين أداة استفهام معينة، ولكن البيت كله قد زایل فكرة الاستفهام في كل صورة أداء إلى معنى آخر يعبر عن موقف، أو إحساس خاص للمتكلم، وهو في البيتين السابقين، التقرير والتحسر على التوالي (38) .

2- أقسام التنغيم العربي:

يمكن تقسيم التنغيم العربي من وجهتي نظر مختلفتين؛ إحداها شكل النغمة المنبورة الأخيرة في المجموعة الكلامية، والثانية هي المدى بين أعلى نغمة وأخفضها سعةً وضيقاً، فأما من الوجهة الأولى فينقسم إلى قسمين:

1- اللحن الأول الذي ينتهي بنغمة هابطة.

2- اللحن الثاني الذي ينتهي بنغمة صاعدة أو ثابتة أعلى مما قبلها.

وأما من الوجهة الثانية فينقسم إلى ثلاثة أقسام:

1- المدى الإيجابي 2- المدى النسبي 3- المدى السلبي.

المبحث الثالث: التنغيم وعلاقاته

1- علاقة التنغيم بالترقيم:

أما ترقيم التنغيم فترقيم الكتابة، تحمل فيه من الكتابة محل الشهيق لاسترجاع النفس من الكلام؛ وكلما جاءت سكتة وجب وجود علامة ترقيمية. وفي التنغيم علامتان ترقيمتان؛ إحداها خط رأسي واحد، ليدل على وقفة مع عدم تمام الكلام، وثانيهما خطان رأسيان، ليدلا على تمامه. ويستعمل النموذج الإيجابي الهابط في تأكيد الإثبات كقولك في جواب من أنكر أنه هو الذي قام بفعل معين؛ أنت فعلت

هذا أي لا غيرك، أو ادعى أنه فعل شيئاً غيره، أنت فعلت هذا أي لا الآخر بجعل النبر والتأكيد في الجملة الأولى على الضمير، وفي الثانية على اسم الإشارة، مؤكداً أن النبر في الحالتين وهابطاً بالنغمة المنبورة من أقصى علو المدى، ويستعمل أيضاً في تأكيد الاستفهام بكيف وأين ومتى وبقيّة الأدوات فيما عدا هل والهمزة. أما إذا كان الاستفهام بهل أو الهمزة فإن النموذج المستعمل في التنغيم هو الإيجابي الصاعد.

وللإثبات غير المؤكد يستعمل النسبي الهابط، ومن ذلك التحية والكلام التام وتفصيل المعدودات والنداء وما عبر به عن فكرة مكملّة لكلام سابق مباشرة كما في "لقد قابلت أخاك على دراجته" والاستفهام بغير هل والهمزة، أما إذا كان الاستفهام بهل والهمزة، أو بلا أداة أبداً فالمستعمل النسبي الصاعد. ويستعمل السلبي الهابط في تعبيرات التسليم بالأمر، نحو: لا حول ولا قوة إلا بالله، وعبارات الأسف والتحسر، وكل ذلك مع خفض الصوت؛ فإذا كان الكلام تمنياً أو عتاباً فالمستعمل الصاعد المنتهي بنفحة ثابتة أعلى مما قبلها. والفرق بين الثلاثة مديات: (الإيجابي والنسبي والسلبي) فرق في علو الصوت وانخفاضه، فالإيجابي أعلاها، والسلبي أخفضها، وبينهما النسبي (39).

إن تغيير نغمة موسيقية تتناوب الصوت صعوداً مرة وهبوطاً مرة أخرى تعبيراً عن المشاعر والأحاسيس التي تتناوب رضاءً وغضباً ويأساً وأملًا وإعجاباً واستفهاماً وإخباراً: نفياً وإثباتاً، فإن نغمة الاستفهام مثلاً تختلف من نغمة الإخبار؛ فالتنغيم كالترقيم غير أن التنغيم أوضح في الدلالة على المعنى المقصود، لأن الترقيم وضع إشارات جامدة ليس لها تأثير التنغيم؛ لما يتطلبه أو يثيره من انتباه ومتابعة، ولما يصاحبه من قرائن أخرى كالتجهم أو إشاحة الوجه، أو إشارة باليد أو بالرأس أو انفراج أساريره.

فمجموع التقسيمات إذاً يقع في ستة نماذج تنغيمية مختلفة، هي كل ما في اللغة العربية من نماذج التنغيم، وتقف من أمثلتها التي تحصى موقف الميزان الصرفي من أمثلته، حتى إننا لنستطيع أن نسميها الموازين التنغيمية، كما سمينا الموازين الأخرى صرفيةً، هذه الموازين الستة هي:

1- الإيجابي الهابط 2- الإيجابي الصاعد 3- النسبي الهابط 4- النسبي الصاعد 5- السلبي الهابط 6- السلبي الصاعد.

وهذا التقسيم طبقه د. تمام حسان على اللغة العربية فوجده وافياً بالغرض، وهذا التقسيم يختلف عن التقسيم التقليدي الذي يستعمله الباحثون اللغويون، فيبنونه على قسمين: أحدهما: مؤكد، والثاني: غير مؤكد، ولكن التأكيد من الأفكار الذهنية، ونحب نحن أن نقيم الدراسة اللغوية على أساس الشكل والوظيفة، والتأكيد كفكرة ذهنية يكون في الإيجابي كما يكون في السلبي من هذه المديات، فكما يؤكد المرء بالصوت العالي يؤكد أيضاً بالصوت المنخفض جداً (40).

2- موسيقا الكلام - التنغيم:

برهنت التجارب الحديثة على أن الإنسان حين ينطق بلغته لا يتبع درجة صوتية واحدة في النطق بجميع الأصوات؛ فالأصوات التي يتكون منها المقطع الواحد قد تختلف في درجة الصوت، وكذلك الكلمات قد تختلف فيها، ومن اللغات ما يجعل لاختلاف درجة الصوت أهمية كبرى؛ إذ تختلف فيها معاني الكلمات تبعاً لاختلاف درجة الصوت حين النطق بها... ويتوقف كل معنى من هذه المعاني على درجة الصوت حين النطق بالكلمة. ويمكن أن نسمي نظام توالي درجات الصوت بالنغمة الموسيقية⁽⁴¹⁾

علاقة التنغيم بالموسيقا: ويكتب التنغيم كما تكتب الموسيقا على خطوط أفقية؛ ولكن عدد الخطوط ليس خمسة كما في الموسيقا، وإنما يختلف باختلاف عدد المديات؛ فيجعل لكل مدى مسافة بين خطين، والمديات هنا ثلاثة؛ فيلزم أن نستعمل في كتابتها خطوطاً أربعة تحصر بينها مسافات ثلاث، سفلاها لكتابة المدى السلبي، وهي وما فوقها لكتابة المدى النسبي، والثلاث جميعاً لكتابة المدى الإيجابي، الذي هو أوسع هذه المديات الثلاثة⁽⁴²⁾.

3- علاقة التنغيم باللحن:

يمكن التفريق بين اصطلاحي النغمة واللحن. فأما **النغمة** فنقصد بها تنغيم المقطع الواحد في عموم المجموعة الكلامية، فتوصف هذه النغمة بأنها صاعدة أو هابطة أو ثابتة. ونقصد **باللحن** مجموع النغمات التي في المجموعة الكلامية؛ أي الترتيب الأفقي للنغمات التي يشتمل النموذج أو الميزان عليها مع نظرة خاصة إلى النغمة المنبورة الأخيرة من هذا الترتيب. فالميزان إذاً أعم من اللحن والمدى ويشملها جميعاً في الفهم⁽⁴³⁾.

ولا يجب أن يفهم القارئ الاصطلاحات "إيجابي" و"نسبي" و"سلبي" بمعناها في المعجم. فالاصطلاحات بطاقات لمدلولاتها العلمية التي لا تتطابق كثيراً مع المعنى المعجمي العام. ويستعمل المدى الإيجابي في الكلام الذي تصحبه عاطفة مثيرة. ولتحديد هذا تحديداً أكثر انضباطاً نقول: إن الكلام بهذا المدى تصحبه إثارة أقوى للأوتار الصوتية بإخراج كمية أكبر من الهواء الرئوي، باستعمال نشاط في حركة الحجاب الحاجز.

وهذا أكثر ضبطاً من استعمال تعريف مبني على الدراسات النفسية لأن علم النفس باعتباره علماً مساعداً من أقل العلوم فائدة في الدراسات اللغوية. ويستعمل المدى النسبي في الكلام غير العاطفي، وتفهم سعة المدى وضيقه في محدودية المدى التنغمي العام في اللغة المدروسة؛ أي المدى الذي بين أعلى وأخفض نغمة كلامية تستعمل في المحادثة، وذلك لأنه ليس هناك سعة مطلق وضيق مطلق. بل

كل شيء في هذا المجال نسبي. وأما المدى السلبي فيستعمل في الكلام الذي تصحبه عاطفة تهبط بالنشاط الجسمي العام كالحزن. وأما كتابة النغمات نفسها فكما يأتي:

1- النغمة الهابطة ولا تكون إلا على مقطع منبور.

2- النغمة الصاعدة ولا تكون إلا على مقطع منبور.

3- النغمة الثابتة إذا كانت منبورة.

4- النغمة الثابتة إذا لم تكن منبورة.

ولعل القارئ لا يحتاج إلى النص على أن النغمة الهابطة والصاعدة لأبْدُ أن تصاحب النبر في المقطع، أما النغمة الثابتة فقد تكون في مقطع منبور أو غير منبور. المعنى الاصطلاحي للمجموعة الكلامية، وقلنا: إنها سلسلة من الأصوات اللغوية المتصلة في نفس واحد واقعة بين سكتتين. وهي بهذا التحديد قد تكون جملة أو كلمة.

أما اصطلاح المجموعة المعنوية فهو إلقاء جملة شرطية يستطيع المرء على أن يقسم هذه الجملة على تنفسين، يتكلم في أولهما فعل شرط، وفي الثاني جوابه وجزاءه، ويمكن أن يفعل ذلك في الجملة المصدرة بأما، وفي الجملة الطويلة التي لا يمكن أن تقال؛ جميعها في تنفس واحد. يقسم المرء الجملة إلى أجزاء، يقول: كلٌّ منهما في تنفس مستقل. وعادة تقطيع الجملة عادة ضرورية في المسرح يزاولها الممثلون على يد المخرج قبل التمثيل الفعلي.

وفي كل جملة مقسمة على هذا النمط، يُعد كل جزء منها بمجموعة كلامية مستقلة، لأنه يقع بين سكتتين. ولكن هذه المجموعات الكلامية مترابطة من جهة المعنى، وقد لا يقوم كل منها مستقلاً عن المجموعات الأخرى، دون أن يكون ذلك على حساب المعنى. تصور مثلاً أنك اكتفيت بفعل شرط عن جوابه. أو ب (ما) بعد فائها الواقعة في الجواب. أو بالمبتدأ الموصوف بصلة عن خبره الجملة ألا يكون كل ذلك نقصاً في المعنى؟

إن المجموعات الكلامية المترابطة من جهة المعنى بهذه الصورة تكون في مجموعها مجموعة معنوية. فالمجموعة المعنوية إذاً اصطلاح لغوي عام، والمجموعة الكلامية اصطلاح أصواتي معناه يتصل بالدراسات الطبيعية التي منها التنفس وقد تكون المجموعة الكلامية مجموعة معنوية، لأن "محمدٌ قائمٌ" إذا تمت الإفادة، وقد لا تكون كما في "إن قامَ محمدٌ" لأن الإفادة لا تتم عند هذا الحد، ورغم كون "إن قامَ محمدٌ" مجموعة كلامية.

نخلص من هذا بأن الكلام قد يتم فيكون مجموعة معنوية وهو في نفس الوقت مجموعة أو مجموعات كلامية. ولا بُدَّ للمجموعة المعنوية من أن تنتهي بنغمة هابطة في التقرير والطلب والاستفهام غير المبدوء بهل والهمزة. أما الاستفهام المبدوء بهل والهمزة، وفي المجموعة الكلامية التي لم يتم بها المعنى، فالنغمة النهائية صاعدة أو ثابتة، أعلى مما قبلها (44).

4- علاقة التنغيم بالنبر:

والتنغيم يقع على مستوى الجملة أو ما كان في حكمها، ودلالته تركيبية تعود إلى الدلالة العامة للجملة (الإخبار، والاستفهام، والتعجب... إلخ)، وله وظيفة أخرى وهي بيان مشاعر المتحدث من دهشة ورضًا وسخطٍ وازدراء.

وثمة صلة بين التنغيم ونبر الطول، فاستطالة التنغيم في الجملة لا يتأتى إلا عبر التحكم بزمان صوائت الجملة؛ فطول التنغيم وقصره يعتمد على زمن النطق بالصوائت، والنغم يقع على مستوى الكلمة، ودلالته معجمية (45).

ونبر الطول: هو إطالة زمن النطق بالصوت، ويسمى باحثون آخرون هذا النوع من النبر (نبر الزمن) و(النبر الزمني) و(نبرة المدة) و(النبر الطولي). وإنما يندرج في مفهوم النبر تطويل الصوت لا طوله، ومعنى ذلك أنه يمكن التفريق بين الطول الأصلي للصوت المكتسب الناتج عن نبر الطول.

وينقسم نبر الطول إلى قسمين:

نبر الطول في الصوائت: وهي إطالة زمن النطق بالصائت، مثل: تطويل الألف في (رائع) أو الواو في (هُدوء) تعبيراً عن غرض كلامي ما.

ب- نبر الطول في الصوامت: وهو إطالة زمن النطق بالصامت، مثل: تطويل الحاء في (تُحَفّة) أو الدال في (مُدْهَش) تعبيراً عن غرض كلامي ما.

وهناك عدة أمور تدعو إلى اعتبار نبر الطول في الصوامت من أنواع النبر، ومنها: انطباق عموم مفهوم نبر الطول عليه، وأن إثباته تتكافأ به التقسيمات، وتتناظر به أنواع النبر، كما أن في كلام عدد من المعاصرين إشارة إليه، وإن لم ينصوا عليه صراحة (46).

الخاتمة

لله الحمد والشكر على ما أنعم وبه، وبعد:

فقد تناول هذا البحث الموسوم بـ "دلالة ظاهرة التنغيم في اللغة العربية" دراسة تحليلية، وخلص الباحث إلى النتائج الآتية:

1- في اللغة العربية صور للتنغيم تختلف بحسب المعاني، وللتنغيم عدة عوامل تؤثر في طريقة الأداء اللغوي منها مراعاة حالة المتكلم النفسية وطبيعة النطق، والبيئة التي يلقي فيها الكلام، وقدرة المتكلم على التكلم في عضلات نطقه.

2- عرف العرب التنغيم والنبر قديماً وإن لم يفرّدوا فيهما تصانيف.

3- اختلاف درجة الصوت موجود في جميع اللغات إلا أن الوظيفة التي تؤديها يختلف من لغة إلى لغة، كما أن الأشخاص يختلفون أيضاً فيها، ولكن مع هذا يوجد نوع عام للتنغيم يميز نطق كل لغة.

4- للتنغيم وظيفة أصواتية وتتمثل في انسجام الأصوات، حيث تكتمل فيه النغمات وتتأزر مؤدياً المعاني والمقاصد.

5- إتقان التنغيم ومعرفته أمر بالغ الأهمية؛ لما له من صلة بالمعنى، فهناك وظيفتان للتنغيم: وظيفة أدائية، ووظيفة دلالية.

6- لعلماء العربية إشارات ذكية تدلّ على تفهمهم لما للتنغيم من أهمية في تفسير وتوضيح المعاني والإعراب.

7- إن التنغيم ركن أساسي في الأداء لا تخلو منه أي لغة من لغات البشر.

8- التنغيم يقتصر على التراكيب المسموعة، أما التراكيب المقروءة فقد استعاضت عنه ببعض رموز وعلامات الترقيم لتدل على الاستفهام والتعجب... وغير ذلك.

9- التنغيم ليس محصوراً فقط في درجة الصوت، وإنما هو مجموعة معقدة من الأداء الصوتي بما يحمل من نبرات وفواصل، وتتابع مطّرد للسكنات والحركات التي يتم بها الكلام.

10- التنغيم دلالة نحوية في المقام الأول، بعكس النبر الذي لا تخرج دلالاته عن كونها صرفية؛ لأن مجال التنغيم إنما هو التراكيب، والنبر مجاله الكلمات.

المصادر والمراجع

* القرآن الكريم.

أولاً- المراجع العربية

- ابن جني، (د.ت)، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، ط2، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت.
- ابن عطية، جرير، (1406هـ-1986م)، ديوان جرير، دار بيروت.
- ابن منظور، (د.ت)، معجم لسان العرب، تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرين، دار المعارف، مصر.
- ابن يعيش، موفق الدين يعيش بن علي النحوي، (د.ت)، شرح المفصل، عالم الكتب، بيروت.
- أنيس، إبراهيم، (1979م)، الأصوات اللغوية، ط5، مكتبة الأنجلو المصرية.
- أنيس، إبراهيم، (1980م)، دلالة الألفاظ، ط4، مكتبة الأنجلو المصرية.
- أنيس، إبراهيم، وآخرون، (د.ت)، المعجم الوسيط، ط2.
- البارودي، محمود سامي، (1998م)، ديوان البارودي، تحقيق: علي الجارم، ومحمد شفيق معروف، دار العودة، بيروت.
- باي، ماريو، (1987م)، أسس علم اللغة، ترجمة: د.أحمد مختار عمر، ط3، عالم الكتب، القاهرة.
- بشر، كمال، (1960م)، علم اللغة العام (الأصوات)، ط6، دار المعارف، مصر.
- الجوهري، إسماعيل، (1404هـ-1984م)، معجم الصحاح، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، ط3، دار العلم للملايين، بيروت.
- حسان، تمام، (1407هـ-1986م)، مناهج البحث في اللغة، الدار البيضاء.
- حيدر، فريد عوض، (2005م)، علم الدلالة دراسة نظرية وتطبيقية، ط1، مكتبة الناشر، القاهرة.
- الخولي، محمد، (1982م)، معجم علم اللغة النظري، مكتبة لبنان.
- الرازي، محمد بن أبي بكر، (1421هـ-2000م)، معجم مختار الصحاح، ط1، دار الحديث، القاهرة.
- الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله، (1400هـ-1980م)، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر، القاهرة.
- السعمران، محمود، (د.ت)، علم اللغة، مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، بيروت.

- عبد التواب، رمضان، (1405هـ - 1985م)، مدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، ط2، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- الفيروزآبادي، مجد الدين، (1430هـ - 2009م)، القاموس المحيط، تحقيق: أبو الوفا نصر الهوريني، ط3، دار الكتب العلمية، لبنان.
- الفيومي، أحمد بن محمد، (1421هـ - 2000م)، معجم المصباح المنير، ط1، دار الحديث، القاهرة.
- مجمع اللغة العربية، (1416هـ - 1996م)، المعجم الوجيز.
- النوري، محمد جواد، (1996م)، علم أصوات العربية - جامعة القدس المفتوحة، ط1.
- هاشم، خالد عبد الحميد، (2007م)، النبر في العربية وتطبيقات في القرآن الكريم، رسالة ماجستير، اليمن، جامعة صنعاء.

ثانيًا - المراجع الأجنبية

- 1- Hartmann, R.R.K, and Stork , R.C, Dictionary of Language and Linguistics, London: Applied Science Publishers LTD .1976.

¹ - الجوهري، معجم الصحاح: 2045/5.

- ² - الرازي، معجم مختار الصحاح: ص395 .
- ³ - متحنَّب: حنَّب تحنيبًا، نكَّس، والمحنَّب، كمعظَّم: الشيخ المُحنِّي. وتحنَّب، تقوَّس. (القاموس المحيط: مادة حنَّب، ص105).
- ⁴ - ابن منظور، معجم لسان العرب: 4490/6.
- ⁵ - الفيومي، معجم المصباح المنير: ص365.
- ⁶ - الفيروزآبادي، القاموس المحيط: ص1174. نغَب: الرِّيق، كمنَعَ ونصَرَ وضَرَب، ابتلَّعه، و نَغَب الطائرُ: حسا من الماء، ولا يقال: شرب، ونغَب الإنسان في الشُّرب: جَرَعَ. والنَّغْبَةُ: الجَرَعَةُ، ويضمُّ، أو الفتح للمرَّة. والنَّغْبَةُ: الجَوْعَةُ. (القاموس المحيط: مادة نغَب، ص165). صُرِدَ: بضم الصاد وفتح الراء: طائر ضخم الرأس يصطاد العصافير، أو هو أول طائر صام لله تعالى، ج: صِرْدان. (القاموس المحيط: مادة صرد، ص317).
- ⁷ - المعجم الوسيط: مادة نغم، ص937.
- ⁸ - المعجم الوجيز: ص625.
- ⁹ - الخولي، محمد، معجم علم اللغة النظري: ص138.
- ¹⁰ - بشر، كمال، علم اللغة العام (الأصوات): ص106. وحسان، تمام، مناهج البحث في اللغة: ص198.
- ¹¹ - معجم علم اللغة النظري: ص138.
- ¹² - Hartmann 117
- ¹³ - السعمران، محمود، علم اللغة مقدمة للقارئ العربي: ص210.
- ¹⁴ - باي، ماريو، أسس علم اللغة: ص93.
- ¹⁵ - مناهج البحث في اللغة: ص 198.
- ¹⁶ - لحز: اللَّحز، البخيل الضيِّق الخُلُق، والمُلاحِزُ: المضايق، والتَّلَحُّز: التأخَّر، وشجِر متلاحِز: متضايق داخل. (القاموس المحيط: مادة لحز، ص547).
- ¹⁷ - ابن جني، الخصائص: 370/2-371.
- ¹⁸ - سورة المائدة: آية 116.
- ¹⁹ - حيدر، فريد عوض، علم الدلالة: ص34.

- 20 - الخصائص: 269/8
- 21 - علم اللغة العام (الأصوات): ص 93.
- 22 - أسس علم اللغة: ص 94.
- 23 - أنيس، إبراهيم، الأصوات اللغوية: ص 175.
- 24 - أسس علم اللغة: ص 94-95.
- 25 - الثوري، محمد جواد، علم أصوات العربية - جامعة القدس المفتوحة، ص 275، وانظر Lade faged . 97
- 26 - كتاب الأصوات (القدس المفتوحة): ص 275.
- 27 - ابن يعيش، شرح المفصل : 13/2
- 28 - الزركشي، البرهان في علوم القرآن: 317/2.
- 29 - مناهج البحث في اللغة: ص 198.
- 30 - عمر، أحمد مختار، دراسة الصوت اللغوي: ص 315.
- 31 - علم اللغة العام (الأصوات): ص 163. وعبد التواب، رمضان، مدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي: ص 106.
- 32 - علم اللغة العام (الأصوات): ص 163. ومدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي: ص 106.
- وأنيس، إبراهيم، دلالة الألفاظ: ص 47.
- 33 - سورة الرحمن: آية 60.
- 34 - سورة الصافات: آية 95.
- 35 - سورة القارعة: الآيات 1 - 3.
- 36 - جرير، ديوان جرير: ص 77.
- 37 - البارودي، ديوان البارودي: ص 154.
- 38 - كتاب الأصوات (القدس المفتوحة): ص 275.
- 39 - مناهج البحث في اللغة: ص 203.
- 40 - مناهج البحث في اللغة: 199-200.

- ⁴¹ - الأصوات اللغوية: ص175.
- ⁴² - مناهج البحث في اللغة: ص200.
- ⁴³ - مناهج البحث في اللغة: ص200.
- ⁴⁴ - مناهج البحث في اللغة: 202-203.
- ⁴⁵ - هاشم، خالد، النبر في العربية، ص43.
- ⁴⁶ - هاشم، خالد، النبر في العربية، ص52.

المجرورات في سورة الكهف
(دراسة في التركيب والدلالة)

د. أحمد مصطفى قطب فرغلي
جامعة بنغازي . كلية التربية / قمينس
قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية

مقدمة

الحمد لله الذي أنزل الكتاب على عبده ولم يجعل له عوجاً ، والصلاة والسلام على رسول الله . صلى الله عليه وسلم . الذي أنزل عليه القرآن ، فكان ومازال معجزة الله الخالدة التي لا تغيب شمسها ، محفوظة في القلوب محسوسة بالوجدان .

لذا كان القرآن الكريم معقد اهتمام الدارسين ؛ للكشف عن مناحي إعجازه في مختلف المجالات - والعلوم ؛ للوقوف على سره الكامن ووجهه المعجز ، أسرارها لا تتقطع وعجائبه لا تنقضي ، ومازال يعطيك من سره كلما تلطف بالوقوف عليه [إعجاز متجدد على مدى العصور]

وكل جيل يقف على سر جديد فيه في مختلف مناحي الحياة ، وستجد فيه الأجيال القادمة ما لم يخطر لنا فيه بال إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها ، وقبل الدخول في الموضوع لابد من توضيح المسألة الخلافية بين البصريين والكوفيين فقد ذهب الكوفيون ومن وافقهم من البصريين إلى أن حروف الجر قد ينوب بعضها عن بعض وذهب جمهور البصريين أن حروف الجر لا ينوب بعضها عن بعض بقياس ، والتراخيص في الأخذ بمذهب الكوفيين هو عدول عن المعاني الظاهرة المقصودة إلى معاني مضمرة غير مقصودة إذ الأصل في كل حرف أن لا يدل إلا على ما وضع له ولا يدل على معنى آخر ولقد ارتضيت لبحثي عنوان "الجر في سورة الكهف" وقد قسمت بحثي إلى مقدمة وتمهيد وثلاثة فصول : التمهيد وتناولت فيه معنى الحروف .

الفصل الأول : وتناولت فيه حروف الجر " الأصلية والزائدة " ويضم معاني حروف الجر ، وما يكون منها اسماً وما يكون منها فعلاً وما يكون منها حرفاً وما يكون منها حرفاً واسماً ، وما يكون منها حرفاً وفعلاً واسماً .

الفصل الثاني : وتناولت فيه الجر بالإضافة (الإضافة المعنوية . الإضافة اللفظية) .

الفصل الثالث : الجر بالتبعية وقسمته إلى أربعة مباحث ، المبحث الأول : النعت معناه ، المبحث الثاني : البدل معناه وأقسامه ، والمبحث الثالث : التوكيد معناه وأقسامه ، والمبحث الرابع : العطف معناه وحروفه .

وقد درست هذه النقاط في ضوء المنهج التحليلي المعزز بالجانب النظري لمعاني الجر ومباحثه في كتب النحو ، وهذا ما استطعت التوصل إليه ، والله أسأله التوفيق ، وهو وراء القصد .

الفصل الأول

(الجر بالحروف الأصلية والزائدة)

الحرف لغةً : يطلق الحرف في اللغة على معاني متعددة منها : (1)

- 1- الناحية : ناحية كل شيء طرفه ، وشفيره ، وحده ، وهو الأصل في المعنى .
- 2 - والحرف من الرأس : شقا ، ومن السفينة والجبل : جانبهما وما نشأ في الجبل .
- 3 - ومن الإبل : النجبية الماضية .

ويستعمل الحرف في معنى : الجانب ، والشك والزيغ ، والميل عن الاستقامة والصرف ، ومن هذا قول أبي هريرة (رضي الله عنه) : " آمنت بمُحَرِّفِ القلوب " وبخده هذه المعاني في اشتقاق " ح ر ف " وتصاريقه فحرف عن الشيء ، وانحرف وتحرف ، واحرورف : عدل عنه ، وحرف لعياله : كسب وحرف الشيء عن وجهه : صرفه .

والتحريف : التغيير والتبديل ، ومنه قوله تعالى : { يُحَرِّفُونَ الْكَلِمَ عَنْ مَوَاضِعِهِ } (2) .

1- تاج العروس من جواهر القاموس : السيد محمد مرتضى الزبيدي ، القاهرة 1306 هـ ، 1 / 225 .
2 - سورة الحج : آية (11) .

أما في الاصطلاح: فقد اختلف في تعريفه لفظاً ، وإن اتفقت مجمل هذه التعريفات معنى ، وسنحاول أن نتعرض لأهم التعريفات التي استعملت ، لتحديد معنى الحرف حسب ترتيبها الزمني وتعريف سيبويه للحرف أول تعريف موثق وصل إلينا ، فالحرف عنده " ما جاء لمعنى وليس باسم ولا فعل " (1) ، ويأتي بعده أبو القاسم الزجاجي معرّف الحرف بأنه " ما دل على معنى في غيره " (2) .

حروف الجر وما تجره من الأشياء الظاهرة والمضمرة : سلك ابن هشام في كتابيه (شذور الذهب وأوضح المسالك) طريقة رائعة في تقسيمه لحروف الجر باعتبار دخولها على الأسماء الظاهرة والمضمرة تنقسم حروف الجر الخمسة عشر المتداولة إلى قسمين رئيسيين :

القسم الأول : ما يجر الأسماء الظاهرة والمضمرة جميعاً ، وهو سبعة أحرف هي (من - إلى - عن - على - الباء - اللام)

والقسم الثاني : ما يجر الأسماء الظاهرة فقط ، وهو يشمل بقية الحروف (حتى - الكاف - الواو - التاء - كي - مُذ - مُنذ - رَبُّ) .

حروف الجر :

هي الحروف العاملة التي تدخل على الأسماء فتجرها ، وهي عشرون حرفاً (من) ، (حتى) ، (عن) ، (على) ، (الباء) ، (في) ، (رُبُّ) ، (الكاف) ، (اللام) ، (الواو) ، (التاء) ، (مُذ) ، (مُنذ) ، (خلا) ، (عدا) ، (حاشا) .

وحروف الجر تنقسم إلى ثلاثة أقسام : أصلي ، وزائد ، وشبيه بالزائد ، فالأصلي ، ما يحتاج إلى متعلق ، وهو ما لا يستغني عنه معنى ولا إعراباً ، والزائد ، ما يستغني عنه إعراباً ولا يحتاج المتعلق ، وهو ما لا يستغني عنه معنى ، لأنه جيء به لتوكيد مضمون الكلام ، والشبيه بالزائد ، ما لا يمكن الاستغناء عنه لفظاً ولا معنى ، غير أنه لا يحتاج إلى متعلق ، وهو خمسة أحرف : (رَبُّ) ، (خلا) ، (عدا) ، (حاشا) ، (لعل) .

وحروف الجر حسب ما ذكر ابن مالك في ألفيته عشرون حرفاً مجموعة في البيتين التاليين : ما عدا لولا ويُعد نادراً جداً.

هَآكْ حُرُوفُ الْجَرِّ وَهِيَ مِنْ إِلَى حَتَّى خَلَا حَاشَا عَدَا فِي عَنْ عَلَى
مُذُّ مُنْذُ رَبُّ اللَّامِ كَيُّ وَآوُ وَتَا وَالْكَافُ وَالْبَاءُ وَلَعْلُ وَمَتَى

معاني حروف الجر ، أولاً : حرف الجر "من" وله عدة معان ومنها:

- 1- التبويض : نحو قوله تعالى : { وَهَيَّئْ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا رَشَدًا } (3) .
- 2- بيان الجنس ، نحو قوله تعالى : { يُحْلَلُونَ فِيهَا مِنْ أَسَاوِرَ مِنْ ذَهَبٍ وَيَلْبَسُونَ ثِيَابًا خُضْرًا مِنْ سُنْدُسٍ وَإِسْتَبْرَقٍ مُتَكِلِينَ فِيهَا عَلَى الْأَرَائِكِ نِعْمَ الثَّوَابُ وَحَسُنَتْ مُرْتَفَقًا } (4) .
- 3- أن تكون بمعنى بدل ، نحو قوله تعالى : { هَؤُلَاءِ قَوْمُنَا اتَّخَذُوا مِنْ دُونِهِ آلِهَةً } (5) .
- 4- الظرفية ، نحو قوله تعالى : " كَبُرَتْ كَلِمَةً تَخْرُجُ مِنْ أَفْوَاهِهِمْ } (6) .
- 5- السببية والتعليل ، نحو قوله تعالى : { لَقَدْ لَقِينَا مِنْ سَفَرِنَا هَذَا نَصَبًا } (7) .
- 6- أن تأتي من زائد ، نحو قوله تعالى : { مَا لَهُمْ بِهِ مِنْ عِلْمٍ وَلَا لِآبَائِهِمْ } (1) .

1- الكتاب لسيبويه ، أبو بشر عمرو بن عثمان بن فنبر تحقيق: عبد السلام هارون القاهرة (دار القلم) 1966 ج 1 ص 12 .

4- الإيضاح في علل النحو ، لأبي القاسم الزجاجي ، تحقيق: مازن المبارك ، بيروت ، دار النفائس ، ط 1973 / 12 .

3- سورة الكهف : آية (10) .

4- سورة الكهف : آية (31) .

5- سورة الكهف : آية (15) .

6- سورة الكهف : آية (5) .

7- سورة الكهف : آية (62) .

7- موافقة الباء كقوله تعالى: {لَنْ يَجِدُوا مِنْ دُونِهِ مَوْثِقًا} (2)

ثانياً : حرف الجر (إلى) وله عدة معان منها :

- 1) انتهاء الغاية المكانية ، نحو قوله تعالى: {إِذْ أَوَى الْفِتْيَةُ إِلَى الْكَهْفِ} (3) .
- 2) معنى (عند) كقوله تعالى: {وَلَمَّا رُذِذْتُ إِلَى رَبِّي لِأَجِدَنَّ خَيْرًا مِنْهَا مُنْقَلَبًا} (4) .
- 3) الاختصاص ، نحو قوله تعالى: {فَابْعَثُوا أَحَدَكُمْ بِوَرِقِكُمْ هَذِهِ إِلَى الْمَدِينَةِ} (5) .
- 4) الظرفية ، نحو قوله تعالى: {فَأَوُّوا إِلَى الْكَهْفِ} (6) .

الحرف الثالث - حرف الجر [حتى]

وتختص بجر الاسم الظاهر فلا تجر الضمير ، وتأتي لانتهاء الغاية :

- 1- فتجر الاسم الظاهر إذا كان آخر الغاية ، نحو قوله تعالى: {وَأِذْ قَالَ مُوسَى لِفَتَاهُ لَا أَبْرَحُ حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا} (7)
- 2- وإذا وقع بعدها فعل ، فالمجرور بها المصدر المؤول من (أن) المضمرة بعد حتى والفعل ، نحو قوله تعالى: {قَالَ فَإِنِ اتَّبَعْتَنِي فَلَا تَسْأَلْنِي عَنْ شَيْءٍ حَتَّى أُحْدِثَ لَكَ مِنْهُ ذِكْرًا} (8) .

الحرف الرابع - حرف الجر [في] :

وهو حرف يجر الظاهر والمضمر ، والغالب أن يكون أصلياً و أشهر معانيه:

1. الظرفية حقيقة ومجازاً، نحو قوله تعالى: {مَاكِثِينَ فِيهِ أَبَدًا} (9) ، وقوله تعالى: {لَمَّا السَّفِينَةُ فَكَانَتْ لِمَسَاكِينَ يَعْمَلُونَ فِي الْبَحْرِ فَأَرْسَلْنَا أَنْ أَعْيَبَهَا وَكَانَ وَرَاءَهُمْ مَلِكٌ يَأْخُذُ كُلَّ سَفِينَةٍ غَصْبًا} (10) .
2. المصاحبة وتكون بمعنى (مع) كقوله تعالى: {وَاتَّخَذَ سَبِيلَهُ فِي الْبَحْرِ عَجَبًا} (11) .
3. الاستعلاء ويكون بمعنى (على) نحو قوله تعالى: {فَضَرَبْنَا عَلَى آذَانِهِمْ فِي الْكَهْفِ سِنِينَ عَدَدًا} (12)
4. موافقة حرف الجر (في) في الجبر (إلى) في الجبر نحو قوله تعالى: {إِنَّهُمْ إِنِ يَظْهَرُوا عَلَيْكُمْ يَرْجُمُوكُمْ أَوْ يُعِيدُوكُمْ فِي مِلَّتِهِمْ وَلَنْ تُفْلِحُوا إِذًا أَبَدًا} (13) .
5. موافقة حرف الجر (في) للحرف (من) نحو كقوله تعالى: {وَلَقَدْ صَرَّفْنَا فِي هَذَا الْقُرْآنِ لِلنَّاسِ مِنْ كُلِّ مَثَلٍ وَكَانَ الْإِنْسَانُ أَكْثَرَ شَيْءٍ جَدَلًا} (14) .
6. التعويض ، نحو قوله تعالى: {فَلَا تَمَارٍ فِيهِمْ إِلَّا مِرَاءً ظَاهِرًا وَلَا تَسْتَنُفِتْ فِيهِمْ مِنْهُمْ أَحَدًا} (15) .
7. وقد يأتي حرف الجر (في) بمعنى التوكيد ، نحو قوله تعالى : {وَنَزَكْنَا بَعْضَهُمْ يَوْمَئِذٍ فِي بَعْضٍ وَنُفِخَ فِي الصُّورِ فَجَمَعْنَاهُمْ جَمْعًا} (16) .

- 1- سورة الكهف : آية (5) .
- 2- سورة الكهف : آية (58) .
- 3- سورة الكهف : آية (10) .
- 4- سورة الكهف : آية (36) .
- 5- سورة الكهف : آية (19) .
- 6- سورة الكهف : آية (16) .
- 7- سورة الكهف : آية (60) .
- 8- سورة الكهف : آية (70) .
- 9- سورة الكهف : آية (3) .
- 10- سورة الكهف : آية (79) .
- 11- سورة الكهف : آية (63) .
- 12- سورة الكهف : آية (11) .
- 13- سورة الكهف : آية (20) .
- 14- سورة الكهف : آية (54) .
- 15- سورة الكهف : آية (22) .
- 16- سورة الكهف : آية (99) .

8. موافقة حرف الجر (في) لـ (الباء) ، نحو قوله تعالى: { إِنَّا جَعَلْنَا عَلَى قُلُوبِهِمْ أَكِنَّةً أَنْ يَفْقَهُوهُ وَفِي آذَانِهِمْ وَقْرًا وَإِنْ تَدْعُهُمْ إِلَى الْهُدَى فَلَنْ يَهْتَدُوا إِذًا أَبَدًا }⁽¹⁾.

الحرف الخامس :حرف الجر (عن)

وهو حرف جر أصلي ،يجر الظاهر والمضمر ومن أشهر معانيه:

1. المجاوزة ، وهي أشهر معانيه وأكثرها استعمالاً ، كقوله تعالى: { وَرَأَى الْمُجْرِمُونَ النَّارَ فَظَنُّوا أَنْهُمْ مُوَاقِعُوهَا وَلَمْ يَجِدُوا عَنْهَا مَصْرِفًا }⁽²⁾ ، و قوله تعالى: { خَالِدِينَ فِيهَا لَا يَبْغُونَ عَنْهَا حِوَلًا }⁽³⁾ .
2. أن يكون حرف الجر (عن) شيء بمعنى (من) كقوله تعالى : {قَالَ إِنْ سَأَلْتَكَ عَنْ شَيْءٍ بَعْدَهَا فَلَا تُصَاحِبْنِي قَدْ بَلَغْتَ مِنْ لَدُنِّي عُذْرًا }⁽⁴⁾ ، وقوله تعالى : { وَمَا فَعَلْتُهُ عَنْ أَمْرِي ذَلِكَ تَأْوِيلُ مَا لَمْ تَسْطِعْ عَلَيْهِ صَبْرًا }⁽⁵⁾ .
3. الاستعانة ،نحو قوله تعالى: {وَيَسْأَلُونَكَ عَنْ ذِي الْقَرْنَيْنِ قُلْ سَأَتْلُو عَلَيْكُمْ مِنْهُ ذِكْرًا }⁽⁶⁾

الحرف السادس حرف الجر (على):

حرف جر أصلي يجر الظاهر والمضمر ، ومن أشهر معانيه:

1. الاستعلاء، وهو أكثر معانيه استعمالاً، نحو قوله تعالى : {الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَى عَبْدِهِ الْكِتَابَ وَلَمْ يَجْعَلْ لَهُ عِوَجًا }⁽⁷⁾ ، وقوله تعالى : { إِنَّا جَعَلْنَا مَا عَلَى الْأَرْضِ زِينَةً لَهَا لِنَبْلُوهُمْ أَيُّهُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا }⁽⁸⁾ .
2. التعليل ، بمعنى اللام ، نحو قوله تعالى : { فَلَعَلَّكَ بَاخِعٌ نَفْسَكَ عَلَى آثَارِهِمْ إِنْ لَمْ يُؤْمِنُوا بِهِذَا الْحَدِيثِ أَسَفًا }⁽⁹⁾ .
3. المصاحبة ،فتكون بمعنى (مع) ، نحو قوله تعالى : {قَالَ ذَلِكَ مَا كُنَّا نَبْغِ فَارْتَدَّا عَلَى آثَارِهِمَا قَصَصًا }⁽¹⁰⁾ .
4. الاستدراك ، وهو هنا حرف جر شبيه بالزائد ، نحو قوله تعالى: {هُؤُلَاءِ قَوْمُنَا اتَّخَذُوا مِنْ دُونِهِ آلِهَةً لَوْلَا يَأْتُونَ عَلَيْهِمْ بِسُلْطَانٍ بَيِّنٍ }⁽¹¹⁾ .
5. الزيادة للتعويض من أخرى محذوفة ، نحو قوله تعالى : {قَالَ لَوْ شِئْتَ لَاتَّخَذْتَ عَلَيْهِ أَجْرًا }⁽¹²⁾ .

الحرف السابع : حرف الجر (اللام) :

حرف يجر الظاهر والمضمر ، ويقع أصلياً وزائداً ، ويؤدي عدة معاني ، قد تتجاوز العشرين، ومنها :

- 1- سورة الكهف : آية (57) .
- 2- سورة الكهف : آية (53) .
- 3- سورة الكهف : آية (108) .
- 4- سورة الكهف : آية (76) .
- 5- سورة الكهف : آية (82) .
- 6- سورة الكهف : آية (83) .
- 7- سورة الكهف : آية (1) .
- 8- سورة الكهف الآية (7) .
- 9- سورة الكهف الآية (6) .
- 10- سورة الكهف الآية (64) .
- 11- سورة الكهف الآية (15) .
- 12- سورة الكهف الآية (77) .

1. أنتأتي (اللام) بمعنى (على) ، نحو قوله تعالى : {وَعَرَضْنَا جَهَنَّمَ يَوْمَئِذٍ لِلْكَافِرِينَ عَرَضًا} (1) .
2. وأن تأتي (اللام) بمعنى الملك للاستحقاق ، نحو قوله تعالى : {الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَى عَبْدِهِ الْكِتَابَ وَلَمْ يَجْعَلْ لَهُ عِوَجًا} (2) .
3. أن تأتي (اللام) بمعنى شبيهه الملك ، نحو قوله تعالى : {وَأَمَّا الْجِدَارُ فَكَانَ لِغُلَامَيْنِ يَتِيمَيْنِ} (3) ، وقوله تعالى : { أَمَّا السَّفِينَةُ فَكَانَتْ لِمَسَاكِينَ} (4) .
4. أن تأتي (اللام) بمعنى الاختصاص ، نحو قوله تعالى : {وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ} (5) .
5. الاستعانة ،نحو قوله تعالى:{قُلْ لَوْ كَانَ الْبَحْرُ مِدَادًا لِكَلِمَاتِ رَبِّي لَنَفَذَ الْبَحْرُ} (6) .
6. أن تأتي اللام بمعنى التعجب، نحو قوله تعالى : {يَا وَيْلَتَنَا مَالِ هَذَا الْكِتَابِ لَا يُغَادِرُ صَغِيرَةً وَلَا كَبِيرَةً إِلَّا أَحْصَاهَا} (7) .
7. أن تأتي اللام بمعنى التقوية والتوكيد، نحو قوله تعالى : {وَدَخَلَ جَنَّتَهُ وَهُوَ ظَالِمٌ لِنَفْسِهِ} (8) .

الحرف الثامن . حرف الجر (الكاف):

تستعمل حرف جر كثيراً ، ويأتي بمعنى التشبيه ، نحو قوله تعالى : {وَأَضْرِبْ لَهُمْ مَثَلًا الْحَيَاةَ الدُّنْيَا كَمَاءٍ أَنْزَلْنَاهُ مِنَ السَّمَاءِ فَاخْتَلَطَ بِهِ نَبَاتُ الْأَرْضِ فَأَصْبَحَ هَشِيمًا تَذْرُوهُ الرِّيَّاحُ وَكَانَ اللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ مُقْتَدِرًا} (9) ، وقوله تعالى: {وَعُرِضُوا عَلَى رَبِّكَ صَفًّا لَقَدْ جِئْتُمُونَا كَمَا خَلَقْنَاكُمْ أَوَّلَ مَرَّةٍ بَلْ زَعَمْتُمْ أَلَّنْ نَجْعَلَ لَكُمْ مَوْعِدًا} (10) .

الحرف التاسع - حرف الجر (الباء) :

حرف يجر الظاهر والمضمر ويقع أصلياً وزائداً ويؤدي عدة معان ومن أشهرها :

1. أن تأتي (الباء) بمعنى الاستعانة، نحو قوله تعالى: {قَالَ مَا مَكَّنِّي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا} (11) .
2. أن تأتي (الباء) بمعنى (التعدية) ، نحو قوله تعالى : {قُلْعَلَّكَ بَاخِعٌ نَفْسَكَ عَلَى آثَارِهِمْ إِنْ لَمْ يُؤْمِنُوا بِهِذَا الْحَدِيثِ أَسَفًا} (12) .
3. أن تأتي (الباء) بمعنى (الظرفية)، نحو قوله تعالى : { وَاصْبِرْ نَفْسَكَ مَعَ الَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ بِالْغَدَاةِ وَالْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُ وَلَا تَعْدُ عَيْنَاكَ عَنْهُمْ } (13) .
4. أن يأتي حرف الجر (الباء) بمعنى (السببية) نحو قوله تعالى : {قَالَ لَا تُؤَاخِذْنِي بِمَا نَسِيتُ وَلَا تُرْهِقْنِي مِنْ أَمْرِي عُسْرًا} (14) .
5. أن يأتي حرف الجر(الباء) بمعنى (الإلصاق) ، نحو قوله تعالى : {وَوَكَّلْنَاهُمْ بِأَسْطِ زُرَاعِهِ بِالْوَصِيدِ} (15) .

- 1- سورة الكهف : آية (100) .
- 2- سورة الكهف : آية (1) .
- 3- سورة الكهف : آية (82) .
- 4- سورة الكهف : آية (79) .
- 5- سورة الكهف : آية (50) .
- 6- سورة الكهف : آية (109) .
- 7- سورة الكهف : آية (49) .
- 8- سورة الكهف : آية (35) .
- 9- سورة الكهف : آية (45) .
- 10- سورة الكهف : آية (48) .
- 11- سورة الكهف : آية (95) .
- 12- سورة الكهف : آية (6) .
- 13- سورة الكهف : آية (28) .
- 14- سورة الكهف : آية (73) .
- 15- سورة الكهف : آية (18) .

6. وتأتي الباء بمعنى (التوكيد) وهي (الزائدة) ، نحو قوله تعالى: {ماشاء الله لاقوة إلا بالله}(1).

حروف الجر التي لم تذكر في سورة الكهف وهي:

الحرفان الأول والثاني [مُذ - مُنْذُ] لهاتين الكلمتين استعمالان:
الاستعمال الأول:

أن يكون كل منهما حرف جر وعندئذ لا يرجح من الأسماء الظاهرة إلا أسماء الزمان، ويختلف معناه حسب ما بعدهما ، فإن كان ما بعدهما من الزمان حاضراً كانا بمعنى (في) ، نحو : ما زارنا أحد منذ يومنا ، وما طرق بابنا زائر مُذ ليلتنا ، والتقدير : في كل منهما : في يومنا ، في ليلتنا . وإن كان الزمان الذي بعدهما ماضياً كانت بمعنى (من) نحو : ما قابلت حازماً منذ يوم الخميس ، وما جلست معه مُذ يوم الجمعة .

أي: من يوم الخميس ، ومن يوم الجمعة .

الاستعمال الثاني:

أن تكون (مُذ و مُنْذُ) اسمين وذلك في حالتين :

الحالة الأولى: أن يقع بعدهما اسم مرفوع ، كقولك: ما رأيت بكرة منذ سنتان ، ويعرب مُذ مبتدأ في محل رفع ، ويومان خبر مرفوع بالالف لأنه متنى .

الحالة الثانية : أن يقع بعدهما فعل كقولك: ما عرفت بكرة منذ تكاسل في عمله وما قابلت محمداً مُذ مات والده ، وتعرب مُنْذُ أو مُذ اسماً منصوب المحل على الظرفية والعامل فيه الفعل الذي قبله وهو : عرف أو قابل(2) .

الحرف الثالث - حرف الجر (رُبَّ) :

تختص رُبَّ بجر النكرات ، نحو: رُبَّ طالب مهذب لقيت، وربما اتصلت بها التاء الزائدة للتأنيث فيقال : ربت طالبة مهذبة علمت فخير ما تستصيغه من معناه ، ومن أحكامه النحوية ما يأتي :
أ. أن معناها قد يكون التكبير وقد يكون التقليل ، وكلاهما لا بد فيه من القرينة التي توجه الذهن إليه ، ولهذا كان الاستعمال الصحيح للحرف (رُبَّ) وما دخل عليه أن يجيء بعد حالة خالية من اليقين تقتضي النص على الكثرة أو القلة ، كأن يقول قائل : أظنك لم تمارس الصناعة ، فيجيب : رُبَّ صناعة نافعة مارستها ، فقد جاءت الأداة (رُبَّ) وجملتها لإزالة أمر مضمون قبل مجيئها فمثال دلالتها على الكثرة ورُبَّ أمنية في مسألة الليالي قد بددتها المفاجآت ومثال القلة : قولهم: ورُبَّ حظ سعيد أقبل بغير انتظار والقرينة على القلة ، أو الكثرة السالفة هي : التجارب الشائعة التي يمارسها السامع ، ويسلم بها(3) .
ب. وأحكامه النحوية هي:

1. تدخل على الاسم ولا تدخل على الفعل ، تقول: رُبَّ رجل عالم لقيت

2. تدخل (رُبَّ) على النكرة دون المعرفة ، تقول : رُبَّ عالم صادفته ولا تقول رُبَّ محمد صادفته.

3. تدخل (رُبَّ) على الحال دون الاستقبال ، و حتى إن كان الفعل الذي يليها مضارعاً فهو معني الماضي ، ويجوز أن يحذف هذا الفعل إذا كان السياق يدل عليه.

1- سورة الكهف : آية (39) .

2- علم النحو : د . أمين علي السيد ، عالم الكتب ، 2004 م ، ج 1 ، ص 345 - 346 .

3- النحو الوافي : ج 2 ، ص 522-523 .

4. (ولابد للنكرة التي تدخل عليها من صفة من الصفات ، إما اسماً وإما فعلاً وإما ظرفاً وإما جملة) إذ لا يصح السكوت عليها وحدها ، فلا يصح أن تقول : رَبِّ كريم وتسكت ، ولكن تقول رَبِّ غريب كريم أنفع من قريبٍ بخيلٍ .
5. مجرور "رَبِّ" قسماً ظاهراً ومضمراً :الظاهر : يكون مفيداً للتقليل أو التكبير ، أي مالا تقيد به المعرفة ، والمضممر : يكون مبهماً ما بعده منصوباً على التفسير ، كقولك : رَبُّه عالماً بمنزلة ، رَبُّ عالم عظيم لا أقدر على وصفه⁽¹⁾ .

الحرف الرابع - حرف الجر (كي) :

يكون حرف جر في موضعين :

- الأول : أن تدخل (كي) على (ما) الاستفهامية، نحو كيـمه ؟ بمعنى :لمه؟(كي) حرف جر ، (ما) استفهامية في موضع جريها، وحذفت ألفها لدخول حرف الجر عليها ،وجيء بالهاء للسكت.
- الثاني : أن يجيء بعد (كي) مصدر مؤول من (أن والفعل) ، فيكون مجروراً بها،نحو: رحلت كي أكرم نفسي ،فالفعل المضارع(أكرم) منصوب بأن المضمرة بعد (كي) وأن والفعل في تأويل مصدر مجرور بـ(كي) والتقدير : رحلت لإكرام نفسي⁽²⁾ .

الحرف الخامس . الواو :

وتختص بالقسم ولا يذكر معها فعل القسم ، ولا تدخل على كل مقسم به ومن شواهد ما قوله تعالى : { وَالْعَصْرِ إِنَّ الْإِنْسَانَ لَفِي خُسْرٍ }⁽³⁾ .

الحرف السادس (التاء) :

تختص التاء باستعمالها في القسم ،ولا يجوز ذكر فعل القسم معها، وقد دخلت على لفظ الجلالة، ويدخلها معنى التعجب ، نحو قوله تعالى : { وَتَاللَّهِ لَأَكِيدَنَّ أَصْنَامَكُمْ بَعْدَ أَنْ تُولُوا مُدْبِرِينَ }⁽⁴⁾ ، وسمع عن العرب جرّها لفظ (رَبِّ) مضافاً إلى الكعبة في قوله : {تَرَبَّ الكعبة لأفعلن }⁽⁵⁾ ، كما سمع قولهم :تربي لأفعلن.

الحرفان السابع والثامن : (حرفا الجر لعل ،متى) :

أولاً . لعل :

حرف جر شبيهه بالزائد ،ومعناه الكثير هو الترجي والتوقع ، نحو:لعلّ الغائب قادم غداً فكلمة لعلّ:حرف جر شبيهه بالزائد .

الغائب : اسم لعل منصوب بالفتحة .

قادم :خبرمرفوع .

غداً : ظرف زمان منصوب على الظرفية

والجر بها لغة عقيل ،ومن شواهد ذلك قول كعب بن سعد الغنوي :

فقلتُ ادْعُ أخرى وارفع الصوتَ جهرةً _____ لعلّ أبى المغوارِ منك قريبُ

الشاهد في قوله (لعلّ أبىالخ) حيث جرب (لعلّ) لفظ أبى .

ثانياً:متى

1- النحو الوافي : ج 2 ، ص 456-457 .

2- علم النحو ، د . أمين علي السيد : ص 1 ، ص 344 .

3- سورة العصر : آية (1 ، 2) .

4- سورة الأنبياء : آية (57) .

5- علم النحو : ج 1 / ص 347 ، ص 349-350 .

الجر بها لغة هزيل ، وهي عندهم بمعنى (من) ومن كلامهم : أخرجها متى كُفَّه ، بمعنى : أخرجها من كُفِّه ومن شواهد استعمالها حرف جر قول أبي ذؤيب الهذلي يصف السحاب :
شَرِينٌ بماء البحر ، ثم تَرَفَعَتْ مَتَّى لُجَجٍ خُضِرٍ لَهْنَنِيْجٍ⁽¹⁾.

الحرف التاسع والعاشر والحادي عشر [خلا - حاشا - عدا]

وهي حروف استثناء تفيد الاستثناء إذا جاء الاسم بعدها مجروراً ولن تسبقها (ما) وهي :
(خلا - حاشا - عدا) هذه الحروف أدخلها النحاة قسم حروف الجر ولا ينطبق عليها حروف الجر من إضافة معنى ما قبلها أو جر ما بعدها .

(وإن وظف النحاة هذه الحروف توظيف حروف الجر بعد غياب (ما) فالوظيفة تبقى مقصورة على الجانب الشكلي ، أمّا المعنى الدلالي أو وظيفة الاستعمال فهي الاستثناء ، وتكون هذه الحروف ، حروف جر عند النحاة - إذا لم تسبق بـ (ما) المصدرية)⁽²⁾ .

مثل جاء الطلاب خلا محمد ، وعدا محمد ، حاشا محمد ، ومع أنها حروف جر ، إلا أنها لا تضيف معاني الأفعال ، أو لا تعدّيها إليها ، بل تزيل معناها عنها⁽³⁾ .

وإذا جاء الاسم بعدها منصوباً فتكون أفعالا ماضية ، وقد تأتي (خلا - عدا - حاشا) أفعالا ماضية ضمنت معنى (إلا) الاستثنائية ، فاستثني بها كما يستثني (بالا) وحكم المستثنى بها جواز نصبه وجره ، فالنصب على أنها أفعال ماضية وما بعدها مفعول به ، والجر على أنها أحرف جر شبيهة الزائد ، نحو : (جاء القوم خلا علياً ، أو على)
والنصب بـ (خلا ، عدا) كثير والجر بهما قليل.

1- علم النحو ، د أمين علي السيد : 1 / ص 343 .

2- همع الهوامع وشرح جمع الجوامع ، للسيوطي ، عني بنشره محمد النعساني ، دار المعرفة ، بيروت د ط ، ج 4 ، ص 283 .

3- مغني اللبيب لابن هشام ج 1 ، ص 134 ، وحروف الجر في العربية بين المصطلح والوظيفة ، الدكتور نور الهدي لوشن ص 87 .

الفصل الثاني

(الجر بالإضافة: الإضافة المعنوية . الإضافة اللفظية)

معنى الإضافة لغةً: الإضافة في اللغة الإمالة وأضفت الشيء إلى الشيء أي أملتة ⁽¹⁾، ومنه ضاقت الشمس للغروب مالت ⁽²⁾، ومنها أيضاً الإسناد ⁽³⁾ .

معنى الإضافة اصطلاحاً: هي (نسبة تقييدية بين اسمين توجب لثانيها الجر أبداً) ⁽⁴⁾ . وأرجعوا سبب تسميتها بالإضافة إلى أنها تضيف معاني الأفعال إلى الأسماء ⁽⁵⁾، ورأوا أن الاسم لا يكون مجروراً بالإضافة، ولولا الإضافة ماجرت الأسماء ⁽⁶⁾ .

وتكون الإضافة مباشرة (بدون أداة) أو مباشرة أي بحرف الجر وتطور معظم تعريفات النحاة حول كون المضاف إليه مجروراً بحرف جر ظاهراً أو مقدرراً ومن الإضافة ما تضيف إليه اسماً مثله ⁽⁷⁾ ، وهذا ما أبعدته الدكتور المخزومي ⁽⁸⁾ عن الإضافة ويرى أن حروف الجر استعملت وساطة الإضافة ما لا يمكن إضافته .

الإضافة نوعان : (معنوية ولفظية)

أولاً : الإضافة المعنوية أو المحضة :

وهي التي تفيد تعريفاً إذا كان المضاف إليه معرفة أو تخصيصاً إذا كان المضاف إليه نكرة ، وهذا هو الغرض الحقيقي من الإضافة وتكن الإضافة المعنوية على معنى أحد أحرف الجر الثلاثة :

(1) اللام المفيدة للملك أو الاختصاص ، نحو قوله تعالى : {وَكَذَلِكَ أَغْتَزْنَا عَلَيْهِمْ لِيَعْلَمُوا أَنَّ وَعْدَ اللَّهِ حَقٌّ وَأَنَّ السَّاعَةَ لَا رَيْبَ فِيهَا إِذْ يَتَنَزَّعُونَ بَيْنَهُمْ أَمْرُهُمْ فَقَالُوا ابْنُوا عَلَيْهِم بُنْيَاناً رَبُّهُمْ أَعْلَمُ بِهِمْ قَالَ الَّذِينَ غَلَبُوا عَلَى أَمْرِهِمْ لَنَتَّخِذَنَّ عَلَيْهِمْ مَسْجِداً} ⁽⁹⁾ .

(2) في : ظرفية ، وذلك حين يكون المضاف إليه ظرفاً في المعنى للمضاف مثل قوله تعالى : {وَمَا مَنَعَ النَّاسَ أَنْ يُؤْمِنُوا إِذْ جَاءَهُمُ الْهُدَى وَيَسْتَغْفِرُوا رَبَّهُمْ إِلَّا أَنْ تَأْتِيَهُمْ سُنَّةُ الْأَوَّلِينَ أَوْ يَأْتِيَهُمُ الْعَذَابُ قُبُلًا} ⁽¹⁰⁾ ، أي سنة في الأولين .

فالإضافة المعنوية أو المحضة : ما كان فيها الاتصال بين الطرفين قوياً ، وليست على نية الانفصال

، والمضاف . في الغالب . خال من ضمير مستتر يفصل بينهما .

والأكثر أن يكون المضاف في الإضافة واحداً مما يأتي :

1- الصحاح : ج 4 / ص 1392 .

2- الهمع للسيوطي : ج 4 / ص 265 .

3- شرح الأشموني : ج 1 / ص 179 .

4- شرح الأشموني : ج 7 / ص 179 ، والهمع : ج 4 / ص 264 .

5- المفصل : ص 383 .

6- المفصل : ص 82 ، وانظر السهيلي آمالي السهيلي : ص 20 .

7- المقترض ، المبرد : ج 4 / ص 136 .

8- في النحو العربي نقد وتوجيه ، د. مهدي المخزومي ، مطبعة مصطفى البابي الحلبي ، ط 1 ، مصر 1962 : ص 78 .

9- سورة الكهف : آية (21) .

10- سورة الكهف : آية (55) .

1. اسم من الأسماء الجامدة الباقية على جمودها ، كالمصادر وأسماء المصادر كقوله تعالى : {وَعَرَضُوا عَلَى رَبِّكَ صَفًّا لَقَدْ جِئْتُمُونَا كَمَا خَلَقْنَاكُمْ أَوَّلَ مَرَّةٍ بَلْ زَعَمْتُمْ أَلَّنْ نَجْعَلَ لَكُمْ مَوْعِدًا} (1) ، وكثيراً من الظروف والجوامد الأخرى ، مثل قوله تعالى : {وَمَا مَنَعَ النَّاسَ أَنْ يُؤْمِنُوا إِذْ جَاءَهُمُ الْهُدَى وَيَسْتَغْفِرُوا رَبَّهُمْ} (2)
 2. المشتقات الشبيهة بالجوامد، وهي المشتقات التي لا تعمل مطلقاً لا تدل على زمن معين كصيغ أسماء الزمان والمكان والآلة، نحو قوله تعالى : " وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِفَتَاهُ لَا أَبْرَحُ حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقْبًا " (3) وأفعل التفضيل . على الرأي المشهور . وهو من المشتقات التي لها بعض عمل (4).
- ثانياً : الإضافة اللفظية:

ما يغلب أن يكون فيها المضاف وصفاً، وعاملاً دالاً على الحال أو الاستقبال ، أو الدوام) ويسمى هذا الوصف ، المشبه للفعل المضارع في العمل والدلالة الزمنية) وينحصر في اسم الفاعل ، واسم المفعول بشرط أن يكونا عاملين دالين على الحال ، أو الاستقبال ، وفي الصفة المشبهة . في الرأي الراجح بين آراء أخرى قوية . ولا تكون إلا للدوام غالباً ، ولابد فجميع حالات الإضافة المحضة وغير المحضة أن يكون المضاف اسماً وكذلك المضاف إليه وقد يقع المضاف إليه . أحياناً . جملة فيكون في حكم المفرد .

وهذه الإضافة ليست على معنى حرف من حروف الجر، وإنما هي نوع من التخفيف اللفظي فحسب ، وتكون بإضافة مشتق (اسم فاعل، أو مبالغته أو اسم مفعول أو صفة مشبهة) إلى معموله مثلاً، وبالإضافة يحذف التنوين وما يقوم مقامه فيخف اللفظ واعلم أن ما منع في الإضافة المعنوية وهو تحلي المضاف بـ(ال) جائز هنا في الإضافة اللفظية بشرط أن المضاف إليه محلى بها أو مضافاً إلى محلى بها أو ضمير يعود على محلى بها ، أو يكون المضاف مثني أو جمع مذكر سالم ، ومثال هذه الإضافة : " مَا أَشْهَدْتُهُمْ خَلْقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَلَا خَلْقَ أَنْفُسِهِمْ وَمَا كُنْتُ مُتَّخِذَ الْمُضِلِّينَ عَصَدًا " (5) ، وجاء على نية الانفصال قوله تعالى : " وَحَسْبُهُمْ أَيْقَاطُ وَهُمْ رُقُودٌ وَنَقَلْنَاهُمْ ذَاتَ الْيَمِينِ وَذَاتَ الشِّمَالِ وَكَلْبُهُمْ بَاسِطٌ ذِرَاعِيهِ بِالْوَصِيدِ لَوِ اطَّلَعْتَ عَلَيْهِمْ لَوَلَّيْتَ مِنْهُمْ فِرَارًا وَلَمُلِئْتَ مِنْهُمْ رُعبًا " (6) ، فجاءت كلمة ذراعيه مفعولاً به لاسم الفاعل باسط .

1- سورة الكهف : آية (48) .
 2- سورة الكهف : آية (55) .
 3- سورة الكهف : آية (60) .
 4- مسألة الكحل
 5- سورة الكهف : آية (51) .
 6- سورة الكهف : آية (18) .

الفصل الثالث

(الجر بالتبعية) التوابع

1 - المبحث الأول : النعت = الصفة .

2 - المبحث الثاني : التوكيد .

3 - المبحث الثالث : العطف (بيان . نسق) .

4 - المبحث الرابع : البديل .

تمهيد :

تكاد كتب النحو الكبرى تتفق في تعريف " التابع " على عبارة واحدة هي أن : " التابع هو الاسم المشارك لما قبله في إعرابه الحاصل والمتجدد وليس خبراً " (1) ، والإعراب " الحاصل " يقصد به الإعراب الموجود فعلاً في الجملة . أي جملة . وفيها يشارك التابع متبوعه رفعاً أو نصباً نقول : المجتمع المتحضر يراعى الضمير الوازع قبل القانون الرادع ، فمن الملاحظ أن الكلمات (المتحضر . الوازع الرادع) تتبع ما قبلها في الإعراب ، الأولى تبعته رفعاً ، والثانية تبعته نصباً ، والثالثة تبعته جرّاً .

ويقصد " بالمتجدد " ما إذا تغيرت الجملة ، فتغيرت وظائف الكلمات المتبوعة فيها ، حينئذ تتغير أيضاً وظائف الكلمات التابعة لها ، فإذا غيرنا الجملة السابقة فقلنا : (إنَّ المجتمع المتحضر يراعى فيه الضمير الوازع سابقاً القانون الرادع) فإنه يلاحظ تغير التوابع في إعرابها بعد أن تجدد إعراب المتبوعات في الجملة الجديدة .

ويبقى " وليس خبراً " ويقصد به صورة واحدة من صور الخبر هي (الأخبار المتعددة) فنحن نقول مثلاً : (عصرنا علم عمل قوة) فالأخبار المتتالية متفقة في الإعراب ، فلو غيرنا الجملة اتفقت في الإعراب أيضاً ، فنقول : (أصبح عصرنا علماً عملاً قوة) كلها أيضاً منصوبة ومع ذلك لا يعتبر الثاني والثالث منها من التوابع مع أنه يتبع ما قبله في إعرابه الحاصل والمتجدد ، لأنه خبر ، ومشروط في التابع ألا يكون خبراً (1) .

والتوابع خمسة هي :

1- النعت = الصفة : مصاحبة الأشرار المنحرفين تورث سوء الظن بالأبرار المستقيمين

2 - التوكيد ، نحو قوله تعالى : " وَدَخَلَ جَنَّتَهُ وَهُوَ ظَالِمٌ لِّنَفْسِهِ قَالَ مَا أَظُنُّ " (2) .

3 - عطف البيان : كقولنا : من مفاخر الإسلام عهد الصدِّيق أبي بكر والفاروق عمر .

4 - عطف النسق : كقولنا : التوابع هي النعت والتوكيد والبيان والنسق والبديل .

5 - البديل : يحترم المجتمع المرأة تعليمها وأخلاقها .

المبحث الأول (النعت = الصفة) :

1 - النحو المصفى ، د محمد عيد ، عالم الكتب ، الطبعة الأولى 2005 م ، القاهرة : ص 453 ، 454 .

2 - سورة الكهف الآية (35) .

قال ابن عقيل في شرح الألفية : النعت هو التابع المكمل متبوعه ، ببيان صفة من صفاته ويقال : الوصف ، والنعت وهي عبارة الكوفيين واستعملها البصريون ، ويقال هو التابع المقصود بالاشتقاق وضعاً ، أو تأويلاً . فالمقصود بالاشتقاق ما كان مشتقاً ثم غلب حتى صار التعيين به اسم من العلم الموضوع أولاً ، كالصديق ، تابع لأبي بكر ، فهو عطف بيان لانعت ، لأن اشتقاقه حينئذ غير مقصود بخلاف النعت ، خرج أيضاً سائر التوابع .

• وظيفة النعت:

1. التخصيص ، نحو : مررت بزيد الخياط ، ونحو قوله تعالى : { الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَى عَبْدِهِ الْكِتَابَ وَلَمْ يَجْعَلْ لَهُ عِوَجًا } (1) .
2. المدح ، نحو : مررت بزيد الكريم ، نحو قوله تعالى : { فَوَجَدَا عَبْدًا مِنْ عِبَادِنَا آتَيْنَاهُ رَحْمَةً مِنْ عِنْدِنَا وَعَلَّمْنَاهُ مِنْ لَدُنَّا عِلْمًا } (2) .
3. الذم ، نحو : مررت بزيد البخيل ، ومنه قوله تعالى : { وَإِنَّا لَجَاعِلُونَ مَا عَلَيْهَا صَعِيدًا جُرُزًا } (3) .
4. الترحم ، نحو : مررت بزيد المسكين ، نحو قوله تعالى : { وَرَبُّكَ الْغَفُورُ ذُو الرَّحْمَةِ لَوْ يُؤَاخِذُهُمْ بِمَا كَسَبُوا لَعَجَلْ لَهُمُ الْعَذَابُ بَلْ لَهُمْ مَوْعِدٌ لَنْ يَجِدُوا مِنْ دُونِهِ مَوْثِقًا } (4) .
5. التأكيد ، نحو : أمس الدابر لا يعود ، نحو قوله تعالى : { إِنَّا أَعْتَدْنَا لِلظَّالِمِينَ نَارًا أَحَاطَ بِهِمْ سُرَادِقُهَا وَإِنْ يَسْتَغِيثُوا يُغَاثُوا بِمَاءٍ كَالْمُهْلِ يَشْوِي الْوُجُوهَ بِئْسَ الشَّرَابُ وَسَاءَتْ مُرْتَقًا } (5) .
6. التفصيل ، نحو : مررت برجلين : عربي وعجمي ، ومنه قوله تعالى : { وَاضْرِبْ لَهُم مَثَلًا رَجُلَيْنِ جَعَلْنَا لأَحَدِهِمَا جَنَّتَيْنِ مِنْ أَعْنَابٍ وَحَفَفْنَاهُمَا بِنَخْلٍ وَجَعَلْنَا بَيْنَهُمَا زُرْعًا } (6) .
7. الإبهام ، نحو : تصدق بصدقة قليلة أو كثيرة ، نحو قوله تعالى : { قَالَ قَائِلٌ مِنْهُمْ كَمْ لَبِئْتُمْ قَالُوا لَبِئْنَا يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ قَالُوا رَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَا لَبِئْتُمْ } (7) .

* النعت من حيث الاشتقاق والجمود:

لا ينعت إلا بمشتق لفظاً أو تأويلاً ، والمراد بالمشتق هنا : ما أخذ من مصدر للدلالة على معنى وصاحبه ، كاسم الفاعل ، واسم المفعول والصفة المشبهة ، وأفعل التفضيل .

المبحث الثاني (التوكيد) : وهو مصدر وكد ، ويقال تأكيداً لغةً ، التوكيد : تابع يقصد به أن المتبوع على ظاهره ، وليس على الكلام تجوز أو حذف أو هو كل تابع ذكر تقريراً لما قبله .

والتوكيد قسمان ، أحدهما التوكيد اللفظي ، والثاني التوكيد المعنوي .

أولاً : التوكيد المعنوي ، ضربان :

أحدهما : ما يرفع توهم مضاف إلى المؤكد ، وله لفظان : النفس والعين ، وذلك نحو : جاء زيد نفسه ، حيث جاء لفظ : نفسه تأكيداً لزيد ، وهو يرفع توهم أن يكون التقدير : جاء خبر زيد أو رسوله ، وكذلك المعنى نحو : جاء زيد عينه ، ولابد من إضافة النفس أو العين إلى ضمير يطابق المؤكد نحو : جاء زيد نفسه وجاءت هند نفسها ، ثم إن كان المؤكد بهما مثني ، أو مجموعاً جمعهما على مثال أفعل ، فنقول : جاء والزيدون أنفسهم أو أعينهم والهندات أنفسهن أو أعينهن .

- 1 - سورة الكهف الآية (1) .
- 2 - سورة الكهف الآية (65) .
- 3 - سورة الكهف الآية (8) .
- 4 - سورة الكهف الآية (58) .
- 5 - سورة الكهف الآية (29) .
- 6 - سورة الكهف الآية (32) .
- 7 - سورة الكهف الآية (19) .

الضرب الثاني من التوكيد المعنوي ، وهو ما يرفع توهم عدم إرادة الشمول والمستعمل لذلك : كل ، وكلا ، كلتا ، وجميع ، نحو قوله تعالى : {كَلِمَاتُ الْجَنَّتَيْنِ آتَتْ أَكْلَهَا وَلَمْ تَظْلَمْ مِنْهُ شَيْئاً} (1) ، ونحو قوله تعالى : {وَلَقَدْ صَرَّفْنَا فِي هَذَا الْقُرْآنِ لِلنَّاسِ مِنْ كُلِّ مَثَلٍ وَكَانَ الْإِنْسَانُ أَكْثَرَ شَيْءٍ جَدَلًا} (2) ، وفي هاتين الآيتين افترقت كلمة (كلتا وكل) شرط اتصالهما بالضمير فخرجتا من التوكيد إعراباً وإن لم تخرج معنى .
ويؤكد بجميع ما كان ذا أجزاء يصح وقوع بعضها موقعه ، ونحو: جاء الركب كله أو جميعه والقبيلة كلها أو جميعاً، والرجال كلهم أو جميعهم والهندات كلهن أو جميعهن ولا تقول جاء زيد كله .
ثانياً. التوكيد اللفظي :

التوكيد اللفظي تكرار اللفظ الأول اعتناء به نحو قوله من الطويل : (ش 291) ، [الخصائص 103/3]
فأين إلى أين النجاة ببغلي أتاك أتاك اللاحقون احبس احبس

ولا يجوز تكرير لفظ الضمير المتصل للتوكيد إلا إذا اتصل التوكيد بما اتصل بالمؤكد ، نحو مررت بك بك ويجوز أن يؤكد بضمير الرفع المنفصل كل ضمير متصل ، مرفوعاً كان ، نحو قمت به هو . ورأيتك أنت وشكرتتا نحن ، نحو قوله تعالى : " وَلَوْلَا إِذْ دَخَلْتَ جَنَّتَكَ قُلْتَ مَا شَاءَ اللَّهُ لَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ إِنَّ تَرْنِي أَنَا أَقَلَّ مِنْكَ مَالاً وَوَلَدًا " (3) .

وإذا أريد توكيد الحرف الذي ليس للجواب - يجب أن يعاد مع الحرف المؤكد ما يتصل بالمؤكد، ونحو : إن زيدا قائم إن زيدا قائم ، وفي الدار في الدار زيد ولا يجوز : إن زيدا قائم ، وفي في الدار زيد . فإن كان الحرف جواباً كنعم ، وبلى وجير ، وأجل ، وأي، ولا - جاز إعادته وحده ، فتقول نعم نعم ، ولا لا ، وبلى بلى .

المبحث الثالث العطف: (عطف بيان . عطف نسق) عطف البيان :

وقد عرف ابن عقيل عطف البيان بقوله : هو التابع المشبه للصفة في إيضاح متبوعه وعدم استقلاله ، وقال ابن عقيل : كل ما جاز أن يكون عطف بيان جاز أن يكون بلا واستثنى ابن مالك من ذلك مسألتين يتعين فيها كون التابع عطف بيان .

الأولى: أن يكون التابع مفرداً معرفه معرباً والمتبوع منادى .

الثانية : أن يكون التابع خالياً من (ال) والمتبوع بـ (ال) وقد أضيفت إليه صفة ، نحو : أنا ضارب الرجل زيد .

عطف النسق : هو التابع المتوسط بينه وبين متبوعه أحد حروف العطف.

تنقسم حروف العطف إلى قسمين:

القسم الأول: ما يشترك المعطوف مع المعطوف عليه مطلقاً، أي لفظاً وحكماً:

1- الواو :

الواو العاطفة ، حرف مبني على الفتح الظاهر، لا محل له من الإعراب ، ومعناها مطلق الجمع ، فتعطف الشيء على صاحبه ، نحو قوله تعالى : {وَلَمْ تَكُنْ لَهُ فِئَةٌ يَنْصُرُونَهُ مِنْ دُونِ اللَّهِ وَمَا كَانَ مُنتَصِراً} (4) .

1. احتمال معطوفها للمعاني الثلاثة السابقة.

- 1- سورة الكهف : آية (33) .
- 2- سورة الكهف : آية (54) ،
- 3- سورة الكهف : آية (39) .
- 4- سورة الكهف : آية (43) .

2. اقترانها بلا، نحو قوله تعالى: {وَلَا يُشْرِكْ فِي حُكْمِهِ أَحَدًا} (1) .
3. اقترانها بإما، نحو قوله تعالى: {وَأَمَّا أَنْ تَتَّخِذَ فِيهِمْ حُسْنًا} (2) .

2- ثم :

وهي من الحروف العشرة العاطفة التي تشرك الثاني في إعرابا لأول ، ومن الأربعة التي تشركه في الحكم أيضاً .

وتفيد الترتيب مع التراخي في المفردات ، نحو: جاءني زيدٌ ثم عمرٌ، وفي الجمل ، نحو قوله تعالى: {قَالَ لَهُ صَاحِبُهُ وَهُوَ يُحَاوِرُهُ أَكَفَرْتَ بِالَّذِي خَلَقَكَ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ سَوَّاكَ رَجُلًا} (3) .
وقد تأتي معرأة عن إفادة التراخي ، بل لمجرد الترتيب والتدرج في درجات الارتقاء كقول الشاعر :
إن من ساد ثم ساد أبوه ثم قد ساد قبل ذلك جده
فتدرج من سيادة نفسه إلى أبيه وبعده إلى جده ، وإن كانت سيادة جده متقدمة على سيادة أبيه ، وسيادة أبيه متقدمة على سيادته في الزمان .
وتأتي لمجرد التشريك دون ترتيب ، نحو قوله تعالى: {ثُمَّ بَعَثْنَاهُمْ لِنَعْلَمَ أَيُّ الْحِزْبَيْنِ أَحْصَى لِمَا لَبِثُوا أَمَدًا} (4).

3- الفاء العاطفة :

- وتشرك الثاني في إعراب الأول في المفردات ، وأما عطف الجمل على الجمل فهي للاستئناف ، وتعطف لاحقاً على سابق تقدمه بلا مهلة بينهما ، أي الترتيب مع التعقيب .
- والترتيب يكون حسيّاً ، كقولك : توضأت فصليت ، ونحو قوله تعالى : {فَابْتَغُوا أَحَدَكُمْ بَورِقَكُمْ هَذِهِ إِلَى الْمَدِينَةِ فليَنْظُرْ أَيُّهَا أَزْكَى طَعَاماً فَلْيَأْتِكُمْ بِرِزْقٍ مِنْهُ} (5) .
- ويكون حكماً ، نحو : دخلت بغداد فالبصرة ، ومنه قوله تعالى : {قَلَمًا بَلَعًا مَجْمَعٌ بَيْنَهُمَا نَسِيًا حُوتَهُمَا فَاتَّخَذَ سَبِيلَهُ فِي الْبَحْرِ سَرَبًا} (6) .
- واستمرار مدة حصول المترتب وطوله لا ينافي الترتيب ، ولا يخرج عنه ، نحو قوله تعالى : {فَانْطَلَقَا حَتَّى إِذَا لَقِيَا غُلَامًا فَقَتَلَهُ} (7) .

4. حتى :

من أوجه حتى أن تكون عاطفة بمنزلة الواو ، وإلا بينهما فرقاً من ثلاثة أوجه:
أحدهما : أَنَّ المعطوف بـ (حتى) له شروط أهمها:

1. أن يكون إما بعضاً من جمع قبلها ، نحو : أكلت السمكة حتى رأسها نحو قوله تعالى : {وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِقَتَاهُ لَا أَبْرَحُ حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ} (8) .
2. أن يكون غاية لما قبلها ، وإما زيادة أو نقص ، نحو مات الناس حتى الأنبياء ، نحو قوله تعالى: {قَالَ فَإِنْ اتَّبَعْتَنِي فَلَا تَسْأَلْنِي عَنْ شَيْءٍ حَتَّى أُحْدِثَ لَكَ مِنْهُ لَا ذِكْرًا} (9) ، ومنه قوله تعالى : {أَتُونِي

- 1- سورة الكهف : آية (26) .
- 2- سورة الكهف : آية (86) .
- 3- سورة الكهف : آية (37) .
- 4- سورة الكهف : آية (12) .
- 5- سورة الكهف : آية (19) .
- 6- سورة الكهف : آية (61) .
- 7- سورة الكهف : آية (74) .
- 8- سورة الكهف : آية (60) .
- 9- سورة الكهف : آية (70) .

زُبَرَ الْحَدِيدِ حَتَّى إِذَا سَاوَى بَيْنَ الصَّدَفَيْنِ قَالَ انْفُخُوا حَتَّى إِذَا جَعَلَهُ نَارًا قَالَ آتُونِي أُفْرِغَ عَلَيْهِ قَطْرًا { (1)

ثانيها: إنها لا تعطف الجمل لما تقدم.

ثالثها : إنها إذا عطفت على مجرور أعيد ، فتقول : مررت بالقوم حتى يزيد ، وفيه نظر، نحو قوله تعالى: {فَلَا تَسْأَلْنِي عَنْ شَيْءٍ حَتَّى أُحْدِثَ لَكَ مِنْهُ ذِكْرًا} (2) ، والعطف ب (حتى) قليل والكوفيون ينكرونه.

5 - أم العاطفة: وتقع متصلة ، ومنفصلة :

المتصلة : هي التي يفنقر المعطوفان بها إلى الذكر ولا يستغنى أحدهما عن الآخر.

وشروطها :

- أ. استواء المعطوفين في النسبة ، فيحكم الذهن بحصولها لأحدهما .
- ب. أن يلي أحد المتساويين ، والآخر أم ، ولهذا قيل المعادلة أيضاً .
- ج. أن يقع السؤال بها ، لطلب المحكوم عليه ، نحو : أزيد عندك أم عمرو ؟ والمتصلة هي التي تقع بعد همزة التسوية ، نحو سواء أقيمت أم قعدت وأما المنقطعة فهي : ما فقد منها شروط الاتصال ، وتجمع بين الخبر والاستفهام . وسميت منقطعة لانقطاع ما قبلها عما بعدها ، نحو لا و بل ، ولذلك قدرت بما يدل علي الانقطاع ووقوعها بعد الخبر في موضعين : (أن تكون للاستفهام وأن تستعمل لمجرد العطف) .

6- أو :

لا يعطف ب (أو) إلا في المكان الذي يجوز الاقتصار على المعطوف عليه وحده نحو جاءني زيد أو عمرو .

وتستعمل (أو) لعدة معاني منها :

1. التخيير ، نحو : خذ من مالي درهما ، أو ديناراً ، والتخيير يمنع الجمع ومنه قوله تعالى : {إِنَّهُمْ إِنْ يَظْهَرُوا عَلَيْكُمْ يَرْجُمُوكُمْ أَوْ يُعِيدُوكُمْ فِي مِلَّتِهِمْ وَلَنْ تُفْلِحُوا إِذَا أَبَدًا} (3).
2. الإباحة ، نحو : جالس العلماء أو الشعراء ، والإباحة لا تمنع الجمع.
3. التقسيم ، نحو : الكلمة : اسم ، أو فعل ، أو حرف.
4. الإبهام ، نحو : جاء زيد أو عمرو ، ونحو قوله تعالى : {إِلَّا أَنْ تَأْتِيَهُمْ سُنَّةٌ الْأَوَّلِينَ أَوْ يَأْتِيَهُمُ الْعَذَابُ قُبُلًا} (4) .
5. الشك ، جاء زيد أو عمر ، كقوله تعالى : {قَالُوا لَبِثْنَا يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ} (5) .
6. الإضراب ، نحو قوله تعالى : {لَا أَبْرَحُ حَتَّى أَبْلُغَ مَجْمَعَ الْبَحْرَيْنِ أَوْ أَمْضِيَ حُقُبًا} (6).

القسم الثاني:

وهي الحروف التي تشترك المعطوف مع المعطوف عليه لفظاً فقط وهي ثلاثة :

1- (لا) العاطفة :

- 1- سورة الكهف : آية (96) .
- 2- سورة الكهف : آية (70) .
- 3- سورة الكهف : آية (20) .
- 4- سورة الكهف الآية (55) .
- 5- سورة الكهف الآية (19) .
- 4- سورة الكهف الآية (60) .

ويعطف بلا بعد النداء ، نحو يازيد لا عمرو، والأمر ، نحو : اضرب زيدا لا عمرا ، وبعد الإثبات نحو: جاء زيد عمر .

2. (لكن) العاطفة المخففة :

حرف من أحد حروف العطف من القسم الذي يفيد ثبوت الحكم لأحد الشيئين بعينه مثل : بل ، فإن دخلت على المفرد تعين أن يسبقها نفي ؛ لأنها للاستدراك، وذلك نحو : ما أكرمت خالداً لكن عمراً ، والمفرد لا يكون منفيّاً ، لتوجيه النفي إلى النسبة الحكمية ، ولا شبهة فيه فيكون مثبتاً فيتعين أن يسبق لكن نفي ليحصل التدارك بمغايرة ما بعدها لما قبلها واتفق الجمهور على أن لكن حرف عطف مطلقاً ، سواء دخلت على المفرد - بشرط تقدم المنفي ، أو على الجملة .
وذهب الجزولي إلى أن (لكن) الداخلة على الجملة مخففة مطلقاً ، لا عاطفة لموافقتها في تجرد الجملة بعدها .

3. (بل) العاطفة :

حرف مبني على السكون ، لا محل له من الإعراب ، ويدخل على الأسماء والأفعال ، وهي كأخواتها من حروف العطف تفيد تشريك الثاني للأول في الإعراب:
فإن وقع بعدها جملة فهي للإضراب عن الأول ، فتارة لإبطال الحكم عنه ، وثباته لما بعدها ومنه قوله تعالى : {وَرَبِّكَ الْغَفُورُ ذُو الرَّحْمَةِ لَوْ يُؤَاخِذُهُمْ بِمَا كَسَبُوا لَعَجَلْ لَهُمُ الْعَذَابُ بَلْ لَهُمْ مَوْعِدٌ لَّنْ يَجِدُوا مِنْ دُونِهِ مَوْثِقًا} (1) .
وتارة للإعراض عنه دون إبطاله ، نحو قوله تعالى: {وَعَرِّضُوا عَلَىٰ رَبِّكَ صَفًا لَّقَدْ جِئْتُمُونَا كَمَا خَلَقْنَاكُمْ أَوَّلَ مَرَّةٍ بَلْ رَعَمْتُمْ أَلَّنْ نَجْعَلَ لَكُم مَّوْعِدًا} (2) .

المبحث الرابع (البديل) :

هو التابع المقصود بالحكم دون واسطة بينه وبين متبوعه ،نحو مررت بأخيك زيد ، نحو قوله تعالى: {إِنْ لَّمْ يُؤْمِنُوا بِهَذَا الْحَدِيثِ أَسَفًا} (3) ، نحو :جاء زيد بل عمر ،فإن عمراً هو المقصود بالنسبة ،ولكن بواسطة بل ، وأخرج المعطوف بالواو ونحوها فإن كل واحدٍ منها مقصود بالنسبة ولكن بواسطة .

والبديل على أربعة أقسام :

الأول : بدل الكل من الكل :وهو البديل المطابق للمبدل منه المساوي له في المعنى ،مررت بأخيك زيد ، ونحو قوله تعالى: {وَتِلْكَ الْقُرَىٰ أَهْلَكْنَاهُمْ لَمَّا ظَلَمُوا وَجَعَلْنَا لِمَهْلِكِهِمْ مَّوْعِدًا} (4) .

الثاني :بدل البعض من الكل ،نحو أكلت الرغيف نصفه .

الثالث : بدل الاشتمال ، وهو الدال على معنى في متبوعة ،نحو: أعجبني زيد علمه ، نحو قوله تعالى : {قَالَ أَرَأَيْتَ إِذْ أَوَيْنَا إِلَى الصَّخْرَةِ فَإِنِّي نَسِيتُ الْحُوتَ وَمَا أَنسَانِي إِلَّا الشَّيْطَانُ أَنْ أَذْكُرَهُ وَاتَّخَذَ سَبِيلَهُ فِي الْبَحْرِ عَجَبًا} (1) .

1- سورة الكهف : آية (58) .

1 - سورة الكهف : آية (48) .

2 - سورة الكهف : آية (6) .

4- سورة الكهف : آية (59) .

4 - سورة الكهف : آية (63) .

الرابع: البديل المباين منه، وهو على قسمين :

ما يقصد متبوعه كما يقصد هو ، ويسمى بديل الإضراب أو البداء ، نحو أكلت خبزاً لحمًا قصدت أولاً الإخبار بأنك أكلت لحمًا أيضاً ، أي بديل الذي هو كمعطوف بيل ، نحو قوله تعالى : { فَلَعَلَّكَ بَاخِعٌ نَفْسَكَ عَلَى آثَارِهِمْ إِنْ لَمْ يُؤْمِنُوا بِهِذَا الْحَدِيثِ أَسَفًا } (2) .

ما لا يقصد متبوعه ، بديل يكون المقصود البديل فقط وإنما غلط المتكلم فنذكر المبدل منه ويسمى الغلط والنسيان نحو رأيت رجلاً حماراً ، أردت أولاً أن تخبر أنك رأيت حماراً ، فغلطت بذكر الرجل ، ويسمى بديل الغلط إذا لم يكن المبدل منه مقصوداً .

الخاتمة :

- تناول هذا البحث بالدراسة المجزورات في سورة الكهف (دراسة في التركيب والدلالة) متناولاً الجر بالحرف ، والجر بالإضافة (معنوية . لفظية) ، والجر بالتبعية (النعت . التوكيد . العطف . البديل) ، فأمكن من خلالها التوصل إلى نتائج ربما كان في بعضها ما يضيف جديداً إلى ما كتب من قبل في هذا الموضوع ، وربما كان في بعضها ما يصحح خطأ شائعاً أو يزيل وهماً راسخاً ، **ومن أهم تلك النتائج :**
1. تغيير دلالة الحرف وفقاً لتغير السياق وذلك رأيناه جلياً في البحث فقد تعددت المعاني لتعدد السياقات والمباني .
 2. اتسمت سورة الكهف باحتوائها جميع أنواع المجزورات الثلاثة (الحرف والإضافة والتبعية) .
 3. جاء التركيب اللغوي في سورة الكهف مطابقاً للتركيب اللغوية المعروفة لدى العرب ، أمّا ما شذّ فلم يرد مثل لعل ومتى .
 4. جاءت الإضافة المعنوية أكثر من الإضافة اللفظية في السورة .
 5. جاءت الإضافة اللفظية في معظم السورة منفصلة .
 6. جاء في سورة الكهف أنواع مختلفة من التوابع كالنعت والتوكيد والعطف وكذلك البديل ، وجاءت هذه الأنواع تحمل صفة الجر بالتبعية ، وهو ملازمة حرف الجر والاسم المجرور لواحدٍ من تلك الأنواع .
 7. يوصي الباحث ببذل مزيد من الجهد في الدراسات التركيبية والدلالية في القرآن الكريم والتراث العربي .

وأتمنى أن أكون قد وفقت في كتابة هذا البحث ، إن كان هذا فلهذا الفضل والمنّة ، وإن كان غير ذلك فالكمال لله وحده ، وصل اللهم وسلم وبارك على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلّم ، والحمد لله رب العالمين .

المصادر والمراجع

. القرآن الكريم : (برواية حفص عن عاصم)

- 1- الإيضاح في علل النحو : أبو القاسم الزجاجي ، تحقيق مازن المبارك ، دار النفائس ، بيروت ، الطبعة الثالثة ، سنة 1973 م .
- 2- تاج العروس من جواهر القاموس : السيد محمد مرتضى الزبيدي ، القاهرة 1306 هـ
- 3- حروف الجر في العربية بين المصطلح والوظيفة : د. نور الهدى لوشن ، الطبعة الأولى ، سنة 1995 م
- 4- شرح الأشموني على ألفية ابن مالك ، تحقيق : محمد محي الدين عبد الحميد ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، القاهرة ، د ط ، د ت .
- 5- علم النحو : د . أمين علي السيد ، عالم الكتب ، 2004 م .
- 6- في النحو العربي نقد وتوجيه : د. مهدي المخزومي ، مطبعة مصطفى البابي الحلبي ، ط 1 ، مصر 1962
- 7- الكتاب لسيبويه : بشر بن عمرو بن عثمان بن قنبر ، تحقيق عبد السلام محمد هارون ، دار العلم القاهرة ، سنة 1966 م .
- 8- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب : لابن هشام الأنصاري ، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد المكتبة التجارية بمصر ، د ت .
- 9- المفصل في علم العربية : للزمخشري ، دار الجيل بيروت ، د ت .
- 10- المقتضب : لأبي العباس محمد بن يزيد المبرد (ت 285 هـ) ، عالم الكتب ، بيروت .
- 11- النحو المصفي : د. محمد عيد ، كلية دار العلوم - جامعة القاهرة ، طبعة عالمالكتب ، 2005 م .
- 12- النحو الوافي : عباس حسن ، دار المعارف ، مصر ، الطبعة الخامسة ، د ت .
- 13- همع الهوامع وشرح جمع الجوامع : للسيوطي ، عني بنشره محمد النعساني ، دارالمعرفة ، بيروت ، د ت .

أ . سعدية حسين البرغثي

أستاذ مساعد - كلية التربية - جامعة بنغازي

بريد إلكتروني Sadia5312@yahoo.com

فلسفة الحكمة في شعر ما قبل الإسلام

ملخص البحث :

عمد الشاعر في العصر الجاهلي إلى الإرشاد والنصح ، ونطق بالحكمة مضمناً لها عقيدته ومذهبه في الحياة ، وجعل من حكمته هذه دستوراً مفصلاً لتهديب النفس ، وحسن التصرف والسياسة الاجتماعية البدوية .

هذا البحث يلقي الضوء على فلسفة الحكمة في عصر ما قبل الإسلام عن طريق معرفة مفهومها وأنواعها ، حيث الحكم الدينية ، والحكم التاريخية ، والحكم النفسية ، والغاية منها ، فقد كان الهدف منها سن نظم خلقية يتبعها الناس فيما يرضونه من قيم أخلاقية حميدة ، فهي تكاد تكون جامعة للقيم الخلقية بشكل عام حيث : الشجاعة ، والكرم ، والمروءة ، والعفة ، والوفاء ، وحسن الجوار ، وحماية الجار والديار .

Deliberately poet in pre-Islamic era to the guidance and advice , and pronounciation of wisdom included her faith and doctrine in life , make this constitution wisdom of detailed self-control , and good disposition and social policy Bedouin . This research sheds light on the philosophy of wisdom in the era before Islam by knowing the concept and types, where the ruling religious , governance historical , governance psychological , and the end of them , it was meant to age systems congenital followed by people with Aradwnh of moral values are benign , they are almost University of ethical values in general terms : courage , generosity , and virility , and chastity , and fulfillment , and good neighborliness , and the protection of the neighbor and the home.

المقدمة :

عمد الشاعر في العصر الجاهلي إلى الإرشاد والنصح ، ونطق بالحكمة مضمناً إياها عقيدته ومذهبه في الحياة ، وجعل من حكمته هذه دستوراً مفصلاً لتهديب النفس ، وحسن التصرف . هذا البحث يلقي الضوء على فلسفة الحكمة في عصر ما قبل الإسلام ومعرفة مفهومها وأنواعها ، حيث الحكم الدينية ، والحكم التاريخية ، والحكم النفسية ، والغاية منها ، فقد كان الهدف منها سن نظم خلقية يتبعها الناس فيما يرضونه من قيم أخلاقية حميدة ، فهي تكاد تكون جامعة للقيم الخلقية بشكل عام : كالشجاعة ، والكرم ، والمروءة ، والعفة ، والوفاء ، وحسن الجوار ، وحماية الجار والديار .

وللحكمة الأثر البالغ في حياة الناس ، فهي تنبثق من التجارب والخبرات المختلفة ، والشعراء الجاهليون برعوا في توظيف الحكم في أشعارهم فقد ظهرت وعبرت عن التمسك بالمثل العليا السائدة في المجتمع ، والأخلاق الفاضلة التي ترفع من قدر الإنسان عندما يتمسك بها ، والحكمة ليس لها مكان معين في القصيدة ، فقد تأتي مبثوثة في القصيدة وقد تأتي في أول القصيدة أو في آخرها .

وقد اشتهر عدد من الحكماء والشعراء بحكمهم البليغة ومن أولئك قس بن ساعدة ، ولقمان بن عاد وعامر بن الظرب ، وأكثم بن صيفي ، وزهير بن أبي سلمى ، وطرفة بن العبد ، وعدي بن

زيد ، ولبيد بن ربيعة وعبيد بن الأبرص ، وأمّية بن أبي الصلت ، وأوس بن حجر وعلمة بن عبدة وغيرهم ، فإذا نظرنا في أشعارهم وجدناها تحظى بالكثير من الحكم المتنوعة وقد تنوعت إلى ثلاثة أنواع هي : حكمة دينية ، وحكمة تاريخية ، وحكمة نفسية ، وقد جاءت الحكمة الجاهلية على قدر كبير من النضج العقلي فهي نتاج تفكيرهم وتأملاتهم في قضايا الناس والحياة ، وهي ثمرة تجارب طويلة وفطنة ، ونظر ثاقب وبصيرة نافذة بالناس وأخلاقهم ، والماضين ومصائرهم ، وتأمل في سعي الإنسان وغايته ونهايته ، ثم إحساس دقيق بالحياة⁽¹⁾ وإجمالاً فإن شعر الحكمة عند شعراء الجاهلية فيض من نفس حساسة ، اعتمدت فيها الأحداث وأثرت فيها التجارب ، فعبّرت عن وقع التجربة عليها تعبيراً إنسانياً يعكس للناس مدى تأثرها وانفعالها وتعليلها للأحداث تعليلاً يقره الناس ويرضونه ويسلمون به ويرونه صدقاً لما في نفوسهم ، وتصويراً لاستجاباتهم حتى كأن الشاعر عبر على لسانهم وترجم عما في خواطرهم ، والحكمة الجاهلية هي صدق للتأملات والملاحظات للشعراء الجاهليين تصاغ في بيت من الشعر الجيد أو عبارة من النثر أنيقة موجزة رفيعة المعنى ، وهي نظرات في الحياة والموت ، وانطباعات وتأملات في أمور الدنيا وأسرار الكون ومحاولات لسن نظم أخلاقية يتبعها الناس فيما يرضونه من خصائل حميدة وسلوك فاضل ، أو ما ينكرونه من أفعال قبيحة وعادات رديئة ، لذلك كانت الحكمة ولم تنزل حقائق مجردة في متناول الفطرة السليمة تملئها التجربة الشخصية والمشاهدة الفردية وفق المثل العليا السائدة في ذلك العصر .

تحاول هذه الدراسة إبراز فلسفة الحكمة في شعر ما قبل الإسلام ، عن طريق معرفة مفهومها وأنواعها والغاية منها ، وقد تطرّق بعض الدارسين لذلك من أهمهم : د. يحيى الجبوري في كتابه : الشعر الجاهلي خصائصه وفنونه ، خير بك عبد الوهاب : الحكمة في الشعر الجاهلي - أبعادها ومدلولاتها الاجتماعية والأخلاقية والسياسية ، الحكمة في شعر زهير بن أبي سلمى : مجتنبى محمدي .

والبحث يحتوي على ثلاثة مباحث سُبقت بمقدمة ودُيِّلَتْ بخاتمة .
تتناول المبحث الأول مصطلح الفلسفة (الدلالة والتعريف) ، ومفهوم الحكمة لغة واصطلاحاً .
وكان المبحث الثاني عن أنواع الحكمة ، وتطرّق المبحث الثالث إلى الغاية من الحكمة .
وقد اعتمد البحث على عدة مصادر ومراجع لعل أهمها : المفضليات للضبي ، ودواوين شعراء ما قبل الإسلام ، وخصوصية القصيدة الجاهلية ومعانيها المتجددة ، محمد صادق حسين ، والشعر الجاهلي خصائصه وفنونه ، د. يحيى الجبوري .

واعتمد على المنهج الوصفي التحليلي في معالجة النصوص للوصول إلى الغاية المرجوة من البحث .

نسأل الله التوفيق والسداد للوصول بهذا البحث إلى المستوى المطلوب .

المبحث الأول : مفهوم الفلسفة ، والحكمة .

لعل أولى خطوات البحث العلمي أن نعرف المصطلحات وماذا يعني الباحث بالمدلول اللفظي والاصطلاحي لكلمة فلسفة .

أولاً : الفلسفة لغة واصطلاحاً :

¹ - يُنظر ، الشعر الجاهلي خصائصه وفنونه ، د. يحيى الجبوري ، ص 220 .

الفلسفة : كلمة تعني في الأصل الحكمة ، وأصلها (فيلوسوفيا) أي حب ، محبة الحكمة ، وصار يُقصد بها كل الأفكار المستنبطة بالعقل وإعمال الفكر حول الموجودات ومبادئها وعللها (1).

والتعريف الحقيقي للفلسفة هو العلم الباحث عن الأحوال العامة للموجود ، كما ذكرت للفلسفة عدة تعاريف أشهرها أنها ذلك العلم الجامع لكل العلوم النظرية والعلمية ، وقد يعبر عن الفلسفة بعلم ما بعد الطبيعة أو بالفلسفة الأولى ، وأغلب هذه التسميات عبارة عن تعاريف لفظية (2) . كما ترجع الدلالة الأصلية لمصطلح فلسفة إلى لفظ يوناني مشتق من كلمتي (فيلو) و (سوفيا) أي محبة الحكمة وهناك من يرى أن هذا اللفظ قال به فيثاغورس الذي رأى أن الإله وحده الحكيم ، أما الإنسان فيجب أن يكتفي بمحبة الحكمة ، غير أن هذا الرأي رفضه البعض لأن فيثاغورس كان معروفاً عنه الغرور وعدم التواضع ، وهناك من يرى أن سقراط هو أول من استخدمها ، وعلى أي أية حال استخدمها أفلاطون ليميز بين حب الحكمة عند سقراط وادعاء الحكمة عند السوفسطائية (3) .

ثانياً الحكمة لغة :

الحكمة : ما أحاط بحنكي الفرس ، وسميت بذلك لأنها تمنعه من الجري الشديد ، وتذلل الدابة لراكبها ، حتى تمنعها من الجراح ومنه اشتقاق الحكمة لأنها تمنع صاحبها من أخلاق الإذلال ، وأحكم الأمر : أي أتقنه فاستحكم ومنعه عن الفساد ، أو منعه من الخروج عما يريد . جاء في لسان العرب : " الحكمة هي عبارة عن معرفة أفضل الأشياء بأفضل العلوم " (4) ، وجاء في المنجد : " الحكمة جمع حكم ، الكلام الموافق الحق والفلسفة ، وصواب الأمر وسداده ، العدل ، العلم ، الحلم " (5) ، كما جاء في المعجم الوسيط : " الحكمة معرفة أفضل الأشياء بأفضل العلوم ، والكلام الذي يقل لفظه ويحل معناه " (6) ، جاء في مفردات القرآن الكريم " الحكمة عبارة عن معرفة أعيان الموجودات على ما هي عليها " (7) .

نجد أن الحكمة لغة تعني : العدل والعلم والحلم ورجل حكيم عدل ، وأحكم الأمر أتقنه لذا يقال للرجل إذا كان حكيماً قد أحكمته التجارب ، والحكيم المتنقن للأمور (8)

معنى الحكمة اصطلاحاً :

قال أبو إسماعيل الهروي : " الحكمة اسم لإحكام وضع الشيء في موضعه " ، وقال ابن القيم : " الحكمة : فعل ما ينبغي على الوجه الذي ينبغي ، في الوقت الذي ينبغي " . وقال النووي : " الحكمة عبارة عن العلم المتصف بالأحكام المشتمل على المعرفة بالله تبارك وتعالى ، المصحوب بنفاذ البصيرة ، وتهذيب النفس ، وتحقيق الحق ، والعمل به ، والحكيم من

1 - الحكمة ومصدرها في العصر العباسي ، د. عواطف البوغبيش جامعة آداد الإسلامية 2012م ، ص 20

2 - يُنظر ، مدخل إلى الفلسفة ، مرتضى مطهري ، دار نور المصطفى ، ط2007م ، ص 101 .

3 - كتاب الحكمة ، إعادة بناء مفهوم الفلسفة ، د. صبري محمد خليل . مركز التنوير المعرفي ، الخرطوم ، طبعة 1، 2004م ، ص13

4 - لسان العرب ، ابن منظور ، مادة (حكم) .

5 - المنجد ، لويس معلوف (مادة حكم) .

6 - المعجم الوسيط ، أنيس إبراهيم وآخرون ، مادة (حكم) .

7 - مفردات ألفاظ القرآن ، راغب الأصفهاني ، تحقيق صفوان عدنان داودي ، ص 31 .

8 - يُنظر ، العين ، خليل بن أحمد الفراهيدي ، مادة حكم 3 / 66 . وجمهرة اللغة ، ابن دريد ، مادة حكم 2 / 186 . لسان العرب ، ابن منظور ، مادة حكم 15 / 30 - 32 . القاموس المحيط ، الفيروز آبادي ، مادة حكم 4 / 100 . تاج العروس من جواهر القاموس ، الزبيدي مادة حكم 8 / 252 - 255 .

له ذلك ، وقد وردت الحكمة في شعر ما قبل الإسلام واستشهد بها الشعراء ، ولعل من أبرز من تصدر لشعر الحكمة من الجاهليين الشاعر زهير بن أبي سلمى ، وقد سئل عمر بن الخطاب رضي الله عنه من أشعر الناس ، فقال : أشعر الناس الذي يقول : ومن ومن ومن " يقصد زهير بن أبي سلمى ، وقوله : ومن ومن ، كما في قوله :

ومهما يكن عند امرئ من خليقة
ومن لا يُصانع في أمور كثيرة
ومن يك ذا فضل فيخل بفضله
ومن يجعل المعروف من دون عرضه
ومن لا يذد عن حوضه بسلاحه
ومن هاب أسباب المنيّة يلقيها
ولو خالها تخفى على الناس تعلم
يُضرس بأنياب ويوطأ بمنسَم
على قوميه يُستعنّ عنه ويُذمم
يفره ومن لا يتق الشتم يُشتم
يُهدم ومن لا يظلم الناس يُظلم
ولو رام أسباب السماء بسلم

وهي : " كل ما يهدي إلى الخير في العقيدة والسلوك ، فهو حكمة " (1) ، الحكمة هي التي تهدي الإنسان من الظلمات إلى النور ، والحكمة هي التجربة الذاتية المكتسبة من فعل أو رأي ، ومن طبيعة الحكمة أنها تنتشر بين الآخرين للانتفاع بها ، والحكمة تنبذ الرذائل وتحت على المكارم والمحاسن ، قال تعالى : ﴿ يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ ﴾ (2) ، تنبيهاً على أن الله تعالى يعطي الحكمة لمن يستحقها ، ويضع كل شيء في مكانه ، كما قال تعالى : ﴿ وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الْحِكْمَةَ ﴾ (3) ، والحكمة هي الفهم والعمل الجيد والقول الحسن ، وكل فعل يصدر من الإنسان باستثناء القبيح ، فالحكيم الشخص الذي يُحكم ويتقن عمله وقوله بالصواب والعقل ، والحكمة لا تختص بالأنبياء والأولياء والعلماء ، فكل إنسان إذا أحكم واتقن عمله فهو رجل حكيم ، وقد سمى الأعشى " القصيدة المحكمة حكمة " فقال : (4)

وْغَرِيبَةٌ تَأْتِي الْمُلُوكَ حَكِيمَةً
وقال النمر بن تولب : (5)
وأحبب حبيبك حباً رويداً
وأبغض بغيضك بُغضاً رويداً
أي إذا حاولت أن تكون حكيماً .

وهي تعني أيضاً : " العلم بحقائق الأشياء على ما هي عليه والعمل بمقتضاها " (6) ، وما أثر عن عرب الجاهلية من حكمة لا يقف عند لون معين من ألوان الكلام ، وإنما قد يأتي في " بعض ما نسب إليهم سجع قصير ، وبعضه كلام منظوم " (7) ، والعرب أمة شاعرة عرفت بالبلاغة ، وصناعة الشعر فهم خاضوا وأبدعوا في جميع أغراض الشعر ، فمن طبيعة تلك الحياة استمد الشاعر العربي حكمته المحددة بأبعاد البيئة ، واستدل بها إلى الأعراف الاجتماعية التي انسجم مع ظروفها وأوضاعها ، وكان العربي يدرك التقاليد والأعراف التي نشأ عليها وتمسك بها أشد التمسك ، لأنه اعتاد عليها وعلى ممارستها ، لذلك فمن الصعب عليه تغييرها ،

1 - تفسير الكاشف ، محمد جواد مغنية 7 / 232 .

2 - سورة البقرة ، الآية : 269 .

3 - سورة لقمان ، الآية : 12 .

4 - لسان العرب ، ابن منظور ، مادة (حكم) .

5 - مجمع الأمثال ، الميداني ، أحمد أبي الفضل ، دار الكتب العلمية ، ط2 ، بيروت ، لبنان ، 2004م / 1

272 .

6 - تاج العروس من جواهر القاموس ، الزبيدي 8 / 252 .

7 - المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام ، د. جواد علي 8 / 337 .

فجاءت حكمته مرتبطة بشخصيته معبرة عن تجربته الخاصة والاجتماعية عامة ، وعن الخبرة المكتسبة أو النظرة الشاملة أو الرؤية الثابتة التي تصور فهم الشاعر العربي للواقع ، ويعرفها الدكتور علي شلق بأنها : " خبرة عقلية وتجارب واقعية ، ينبع منها حكم عام مسلم به مبرر منطقياً " (1) .

والحكمة عبارة عن معرفة أفضل الأشياء بأفضل العلوم وهي العلم والتفقه ، قال تعالى : ﴿ رَبَّنَا وَابْعَثْ فِيهِمْ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ إِنَّكَ أَنْتَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ ﴾ (2) .

إن لفظ الحكمة ذكر في القرآن الكريم مقروناً بذكر الكتاب ، ومفاد الحكمة في مجمل الآيات الكريمة الدلالة على ما في الكتاب الكريم من الأحكام والقيم ، أو الدلالة على العلم النافع المؤدي إلى العمل الصالح على نحو ما جاء في قوله تعالى : ﴿ يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ ﴾ (3) .

وقد يدل اللفظ على النبوة كما في قوله تعالى : ﴿ فَهَزَمُوهُمْ بِإِذْنِ اللَّهِ وَقَتَلَ دَاوُودُ جَالُوتَ وَآتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ وَالْحِكْمَةَ وَعَلَّمَهُ مِمَّا يَشَاءُ ﴾ (4) .

يظهر لنا من خلال آيات الذكر الحكيم أن لفظ الحكمة يدور في فلك معاني الأسلوب الحكيم واللفظ اللين بما يؤثر في السامع ويفيده أو بما يدل على المواعظ البليغة والهداية الرشيدة والسداد في الرأي والنطق بما يوافق الحق .

وكانت الحكمة تصدر عن العقل وما يصدر عن العقل مرادف لصدق الحكم وصدق الحكم لا يختلف عليه اثنان مهما اختلفت الأزمان والبيئات والرسول ﷺ يحث المسلمين على طلب الحكمة " الحكمة ضالة المؤمن حيث وجد ضالته فليجمعها إليه " ، وفي حديث آخر عن ابن مسعود رضي الله عنه قال : قال رسول الله ﷺ : " لا حسد إلا في اثنين : رجل آتاه الله مالاً فسلطه على هلكته في الحق ، ورجل آتاه الله الحكمة فهو يقضي بها ويعلمها " (5) ، ويبدو لنا أن الحكمة نعمة كبيرة لا يظفر بها إلا الحكيم وهي خلاصة الخبرات والتجارب في الحياة ، وهي تمثل رصيد العقل الراجح وبعد النظر وعمقه .

فقد أعجب رسول الله ﷺ بشعر الحكمة وكان يردد قول لبيد بن ربيعة :

أَلَا كُلُّ شَيْءٍ مَا خَلَا اللَّهَ بَاطِلٌ وَكُلُّ نَعِيمٍ لَا مَحَالَةَ زَائِلٌ (6)

ثم يقول : إلا نعيم الجنة ، كما كان يتمثل بقوله طرفة بن العبد :

سَتُبْدِي لَكَ الْأَيَّامَ مَا كُنْتُ جَاهِلًا وَيَأْتِيكَ بِالْأَخْبَارِ مَنْ لَمْ تُرَوِّدْ يَأْتِيكَ بِالْأَخْبَارِ مَنْ لَمْ تَبْعَ لَهُ بَتَاتًا وَلَمْ تَضْرِبْ لَهُ وَقْتَ مَوَعِدِ (7)

الحكمة والمفهوم الإسلامي للفلسفة :

إن مصطلح (حكمة) فيما نرى هو مصطلح القرآن المقابل لمصطلح (فلسفة) في الفكر الغربي ، وهذا ما يمكن استنباطه من ورود مصطلح الحكمة في القرآن الكريم بمعنى

1 - نقاط التطور في الأدب العربي ، د. علي شلق ، ص 76 .

2 - سورة البقرة ، الآية : 129 .

3 - سورة البقرة ، الآية : 269 .

4 - سورة البقرة ، الآية : 251 .

5 - صحيح البخاري ، عبد الله بن إسماعيل البخاري ، مراجعة وضبط وفهرسة الشيخ محمد علي القطب والشيخ هشام البخاري ، صيدا ، بيروت ، المكتبة العصرية 2004م ، ص 32 .

6 - ديوان لبيد بن ربيعة ، ص 256 .

7 - ديوان طرفة بن العبد ، ص 41 .

العقل والعلم والفهم ، والإصابة في القول ، والحكمة هي خشية الله ، فإن خشية الله هي رأس الحكمة (1) .

وينطلق المفهوم الإسلامي للفلسفة - ممثلاً في مفهوم الحكمة - ابتداءً من أن الحكمة صفة إلهية ﴿ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴾ (2) ، وهو أفراد الحكمة المطلقة لله تعالى ، وأن الحكمة الإلهية مطلقة والحكمة الإنسانية محدودة .
اعتبرنا تعريف الفلسفة على أنها محاولة بناء تصور ورؤية شمولية للكون والحياة ، فإن بدايات هذه الأعمال في الحضارة الإسلامية بدأت كتيار فكري في البدايات المبكرة للدولة الإسلامية بدأ بعلم الكلام ، ووصل الذروة في القرن التاسع عندما أصبح المسلمون على إطلاع بالفلسفة اليونانية القديمة والذي أدى إلى نشوء رجيل من الفلاسفة المسلمين الذين كانوا يختلفون عن علماء الكلام .

المبحث الثاني : أنواع الحكمة . الحكمة الدينية :

لقد عمد الشاعر الجاهلي إلى إيراد حكمته الدينية من خلال السرد القصصي الموروث الذي وظفه في شعره فتناول عدي بن زيد في شعره الحكمة التي تمثلت بجانب ديني من ذلك قوله في ذكر مبدأ الخلق وشأن آدم ومعصيته ، وكيف أغواه الشيطان ، وكيف دخلت الحية ، وأن الحية كانت في صورة جمل فمسخها الله عقوبة لها ، حين طاعت عدوه على وليه ، وفي ذلك يقول :
اسمَعُ حديثاً كما يوماً تُحدثُهُ عن ظهر غيبٍ إذا ما سائلٌ سألَا
إن كيف أبدى الهُ الخلقُ نِعَمَتَهُ فينا وعَرَفْنَا آيَاتِهِ الْأَوَّلَا (3)
ويستمر الشاعر في ذكر القصة وكيف كانت غواية نبيينا آدم ﷺ إلى أن كانت النتيجة عقاب الله ﷻ ليصل الشاعر إلى خاتمة القصيدة الحكمية قائلاً :
وأوتيا الملك والإنجيل نقرؤه نشفى بحكمته أحلامنا عللا

من غير ما حاجةٍ إلا ليجعلنا فوق البرية أرباباً كما فعلا (4)
ومن الشعراء الحكماء في الجاهلية من آمن بالله وحده وما أشرك به أحداً لبيد بن ربيعة الذي اتجه إلى الله وهو يدري أن كل شيء يؤول إليه ، وأن كل ما في الدنيا هالك إلا وجهه الكريم ، فإنه باقٍ أزلي ، ويعلم علم اليقين أن كل نعيم في الحياة مصيره الزوال ، وأن الناس يذلهم الموت ويفرق بينهم ، فيقول :

أَلَا كُلُّ شَيْءٍ مَا خَلَا اللَّهَ بَاطِلٌ وَكُلُّ نَعِيمٍ لَا مَحَالَةَ زَائِلٌ
وَكُلُّ أَنَاسٍ سَوْفَ تَدْخُلُ بَيْنَهُمْ دُوبَهْيَةٌ تَصْفَرُّ مِنْهَا الْأَنَامِلُ
وَكُلُّ إِمْرٍ يَوْمًا سَيَعْلَمُ سَعْيَهُ إِذَا كُشِفَتْ عِنْدَ الْإِلَهِ الْمَحَاصِلُ (5)
كانت الغاية من شعر الحكمة عند لبيد الدعوة إلى خلق مجتمع مثالي يؤمن بالقيم الخلقية ، فهو يقدم خلاصة فكره وخبرته بالحياة ، ويضع الأمور في نصابها بإتقان ، بوعظ الناس ونصحهم

1 - تفسير القرآن العظيم ، ابن كثير 1 / 329 .

2 - سورة المائدة ، الآية : 38 .

3 - ديوان عدي بن زيد ، ص 158 .

4 - ديوان عدي بن زيد ، ص 160 .

5 - ديوان لبيد ، ص 255 .

وإرشادهم بأسلوب حكمى يثير الأحاسيس ويحرك كوامن الفطرة السليمة فى النفوس ، ويبدو أن عدى بن زىء كان أقرب من لبيء فى البيت الثانى من قوله تعالى : ﴿ كُلُّ مَنْ عَلَيْهَا فَانٍ وَيَبْقَى وَجْهَ رَبِّكَ ذُو الْجَلَالِ وَالْإِكْرَامِ ﴾ (1) ، حيث يقول :

لَيْسَ شَيْءٌ عَلَى الْمَنُونِ بِبَاقٍ
غَيْرُ وَجْهِ الْمُسَبِّحِ الْخَلَّاقِ (2)

وتسرى الروح الدينية فى شعر أوس بن حجر عند حديثه المطول فى غير موضع عن الفضيلة والأخلاق وعن الموت والحياة وأن الموت نهاية كل شىء (3) ، وقد يكون حديثه عن الموت مستمداً من فهمه لحقيقة الحياة ، وكذلك فعل عبيء بن الأبرص (4) .

وهذه دعوة واضحة وصريحة للتبصر وأخذ العظة والعبرة من مصير الأمم السابقة وإدراك حتمية انتهاء حياة الإنسان وفنائها ، فالموت لا يدع صغيراً ولا كبيراً ، والزمن الذى يمضى لن يعود وهذا إحساس وصل إلى درجة اليقين الذى لا يخالطه شك ، فمصير كل إنسان لابد أن يكون كمصير الذين سبقوه من القرون الغابرة ، وفى ذلك يقول قس بن ساعدة (5) :

في	الذاهبين	الأوليين	ن من القرون لنا بصائر
لما	رأيت	موارداً	للموت ليس لها مصادر
ورأيت	قومي	نحوها	يمضي الأكابر والأصاغر
لا	يرجع	الماضي ولا	يبقى من الباقيين غابر
أيقنت	أنى	لا محاً	له حيث صار القوم صائر

ويعد متمم بن نويرة من أبرز الشعراء الحكماء الذين انتفوا إلى قضية تقلب الزمان وتبدل الحال ، إذ يقول فى قصيدة له طويلة ، متحدثاً عن الدهر وأحواله وكيف أفنى الأمم والممالك داعياً إلى أخذ العظة والعبرة من هذه التغيرات التى تبدو كأنها نتيجة طبيعية لسير الحياة مبدئاً ترقبه وانتظاره للشدائد والأهوال واستعداده لمغادرة الحياة عند انتهاء رحلته فى هذه الدنيا إقراراً بأن المصير المحتوم لابد أن يكون بانتظاره وأنه سوف يلحق بمن سبقه من آباءه وأجداده ، فكأنه يلمس العزاء لنفسه حين يذكر كل هؤلاء الذين مضوا ولم يبق منهم سوى أخبارهم يقول متمم : (6)

ولقد غُبطُت بما ألقى حِفْبَةً	ولقد يَمُرُّ عليّ يومٌ أَشْنَعُ
أَفْبَعْدَ مَنْ وَلَدَتْ نُسَيْبُهُ أَشْتَكِي	رَوْ الْمَنِيَّةِ أَوْ أَرَى أَتَوَجَّعُ
ولقد علمتُ ولا محالة أننى	لِلْحَادِثَاتِ فَهَلْ تَرِنِي أَجَزُّعُ
أَفَنِيْنَ عَاداً نَمَّ آلٌ مُحَرِّقِ	فَتَرَكْنَهُمْ بِلْداً وما قد جَمَعُوا
ولهنَّ كانَ الحارثانِ كلاهما	ولهنَّ كانَ أخو المصانع نُبُعُ
فَعَدَدْتُ أَبَايَ إِلَى عِرْقِ النَّزَى	فَدَعَوْتُهُمْ فَعَلِمْتُ أَن لَمْ يَسْمَعُوا
ذَهَبُوا فلم أدركهم ودَعَتْهُمْ	غُولٌ أَتَوْهَا وَالطَّرِيقُ الْمُهَيَّعُ*
لأبدٍ من تَلَفٍ مُصِيبٍ فانتظرُ	أَبَارِضِ قَوْمِكَ أَمْ بِأَخْرَى تُصْرَعُ
ولياأتينَّ عليك يومٌ مَرَّةً	يُبْكِي عَلَيْكَ مُقَنَّعاً لا تَسْمَعُ

1 - سورة الرحمن ، الآيتان 26 - 27 .

2 - ديوان المروعة ، ص 212 .

3 - يُنظر ، ديوان أوس بن حجر ، ص 74 .

4 - يُنظر ، ديوان عبيء بن الأبرص ، ص 51 .

5 - البداية والنهاية ، ابن كثير 2 / 183 .

6 - المفضليات ، المفضل الضبي ، ص 48 - 54 .

* الغول: ما اغتال الشىء وذهب به، والغول: المنية. المهيع: البين الواضح، عنى به طريق الموت .

ولا يبتعد ذو الأصبع العدوانى عن المعاني السابقة حين يستذكر أيام شبابه التي انقضت وحل بعدها المشيب والهرم ، فيبدو كأنه موقن بما سيؤول إليه حاله ، وأن مصيره لن يختلف عن مصير من سبقوه مهما طال عمره، وامتدت أيامه ، فيقول: (1)

إن الحكماء الجاهليين كغيرهم من حكماء الأمم الأخرى تميزوا بقسط وافر من النضج العقلي ،

لا يبعدن عصر الشباب ولا	لذاته ونباته النضر
والمرشقات من الخدود كأي	ماض الغمام صواحب القطر
وطراد خيل مثلها التقا	لحفيظة ومقاعد الخمر
لولا أولئك ما حفلت متى	غولبت في حرج إلى قبر
هزئت زنيبة أن رأت ثرمي	وأن انحنى لتقادم ظهري
من بعد ما عهدت فأدلفني	يوم يجيء وليلة تسري
حتى كأي خاتل قنصاً	والمرء بعد تمامه يحري
لا تهزئي مني زينب فما	في ذاك من عجب ولا سخر
أو لم ترى لقمان أهلكه	ما اقتات من سنة ومن شهر
وبقاء نسر كلما انقرضت	أيامه عادت إلى نسر
ما طال من أمٍ على لبٍ	رجعت محورته إلى قصر
ولقد حلبت الدهر أشطره	وعلمت ما آتى من الأمر

الحكمة التاريخية :

ذلك أنهم أفادوا من خبرة الحكماء السابقين ، ومن أخبار الملوك العظام وسير رجال التاريخ أصحاب الشأن ، فقد استطاع عدي بن زيد بقدرته الشعرية أن يستلهم قصص التاريخ يوظفها قصصاً شعرية ، لإبراز حكمته المرجوة ، ومن هذه القصص قصة الزباء حيث ابتدأها بقوله :

ألا أيها المثري المُرَجَّى
دعا بالبقّة الأمراء يوماً
ألم تسمع بِخَطْبِ الأولينا*
جذيمة عَصْرَ يَنْجُوهُمْ ثُبِينَا (2)

هنا يذكر الشاعر في هذه القصة ثأر الزباء - ملكة تدمر - لأبيها بعد أن وترها جذيمة الأبرش بقتله ، ولما استجمع أمرها وانتظم ملكها انتقمت منه ، لكنه ترك ابن أخته (عمر بن عدي)

1 - ديوان ذي الأصبع العدوانى ، ص 38 - 40 .

* ثرمي : انكسار السن من الثأيا والرباعيات

2 - ديوان عدي بن زيد ، ص 181 .

على ملكه الذي بدوره انتقم من الزبء وزال ملكها رغم حذرهما وسطوتها (1) ، قال الشاعر في خاتمة هذه القصة :

ألم تر أن ريب الدهر يعلو
ولم أجد الفتى يلُهو بشيء
أخا النجدات والحصن الحصينا
ولو أئثرى ولو ولد البنينا (2)

إن الشاعر ساق هذه القصة وهو يعاني من ظلم النعمان بن المنذر ، ليبين له بأن ظلمه لن يدوم ، وسيذهب كما ذهب ملك الزبء ، وقد وردت في شعر عدي نماذج أخرى من القصص التاريخي لملوك ، وأمم وأقوام غابرة ، دعا خلالها إلى الحكمة والموعظة مؤملاً من النعمان أن يعفو عنه (3) .

وهذا لبيد بن ربيعة يتناول الموضوع نفسه (العظة بالماضي) حيث تتشكل الصورة من السؤال والاستفهام والقول الصريح ، وحديث النفس والموعظة ومن الأفعال المختلفة ، باستيعاب الفكرة والعبرة المستخلصة في الأبيات حيث شكل نغماً قوياً وعلى قدر من الفنية تحذيراً للنفس وتنبهاً لكل حي ، وإشعاراً بنهاية كل حي ، حيث يقول :

ألا تسألن المرء ماذا يُحاول
حباؤه مَبْنُوثةً بسبيله
إذا المرء أسرى ليلة ظن أنه
فقولاً له إن كان يقسم أمره
فتعلم أن لا أنت مدرك ما مضى
فإن أنت لم تصدقك نفسك فانتسب
أنحب فيقضى أم ضلال وباطل
ويقضى إذا ما أخطأته الحبايل
قضى عملاً والمرء ما عاش عامل
ألمّا يعظك الدهر أمك هابل
ولا أنت مما تحذر النفس وائل
لعلك تهديك القرون الأوائل (4)

وقد تعددت موضوعات الحكمة ، فعدي بن زيد يتخذ من التاريخ دروساً وعظات يتفكر في مصير الناس وفناء الماضين وزوال النعم ، وهو في مواضع كثيرة من شعره يقص على الناس أخبار الملوك والجبابة الذين أبادهم الدهر وأخنى عليهم الزمان ، ولذلك فلا مطمع في الدنيا الفانية ، ولا مأمّن من غدرها ، فالإنسان ضيف في هذه الدنيا مسافر في طريق الفناء ، فلا يغرنك ما تراه من رغد عيش الناس وما عليهم من نعمة وترف ، يقول :

من رآنا فليحذّر نفسه
فصروف الدهر لا تبقى لها
رب ركب قد أناخوا حولنا
والأباريق عليها قدّم
عمروا الدهر بعيش حسن
ثم أضحوا أخرج الدهر بهم
وكذلك الدهر يرمى بالفتى
أنه موف على قرن زوال
ولما تأتي به صم الجبال
يشربون الخمر بالماء الزلال
وجياد الخيل تجري في الجلال
قطعوا دهرهم غير عجال
وكذلك الدهر يودي بالجبال
في طلاب العيش حالاً بعد حال

الحكمة النفسية :

تمثلت بالحكم التي تناولت ما يشعر به الإنسان من حب وكره وحقد وعداوة وأمل ويأس ، فكانت هذه الحكم مرآة صادقة تعبر عن مكنون الشعراء .

1 - يُنظر ، الديوان ، ص 182 - 183 .

2 - الديوان ، ص 184 .

3 - يُنظر ، الديوان ، ص 64 ، 87 ، 88 ، 89 ، 90 ، 91 ، 122 .

4 - ديوان لبيد بن ربيعة ، ص 254 ، 255 .

فالحب فضيلة من الله ﷻ ، أما البغض إذا كان صادراً عن العقل فهو فضيلة كبغض الشخص الظالم والكذب وما إلى ذلك ، وقد بقيت المودة راسخة في قلب عدي بن زيد رغم سجنه من ذلك قوله :

أباً منذر جازيت بالودّ سخطه
فجازيت في ذا المثل كرامة
فماذا جزاء المبغض المتبغض
ولستُ لشيءٍ بعدُ بالمتمرضٍ (1)

كما رسم لوحة رائعة تترجم شروط اختيار رفيق الدرب منوهاً إلى أن صاحب المرء يمثل طريقاً إلى الخير أو الشر على المرء نفسه ، لذلك يحذر من التساهل في اختيار الصديق لأن الأذى الذي قد يصدر عن هذا الصديق يكون أشد وقعاً في النفس من الحسام المهند ، لذلك يحذر المرء من مصادر الأذى ، وهو النطق بغير العدل واللوم بلا سبب والبخل مع القدرة على الكرم في قوله :

عن المرء لا تسأل وسل عن قرينه
فإن كان ذا شرٍ فجانبه سرعةً
فكلّ قرين بالمقارن يقتدي
وإن كان ذا خيرٍ فقارنه تهدي
وظلم ذوي القربى أشدّ مضاضةً
على المرء من وقع الحسام المهند (2)
أما علقمة بن عبدة فبين لنا طبيعة المرأة وما جبلت عليه من حب الشباب والغنى ، فيقول :
فإن تسألوني بالنساء فإنني
إذا شاب رأس المرء أو قلّ ماله
فالنساء هنا موضع اتهام وشبهة ، إذ يربط الشاعر ودّهن وقبولهن للرجال بشرطين أساسيين ، يلخصهما بالثراء والشباب أما زوال المال أو قلته وغياب الشباب للدخول في عهد الشيب والشيخوخة ، فيؤديان إلى زوال ودّهن ، وتلاشي محبتهم وإقبالهن ، فقد أوصلته خبرته وبصيرته إلى مثل هذه القناعة ، فالشاعر هنا خبر نفسية المرأة ، وخصوصية مزاجيتها ، وتقلب أهوائها .

ويوجز زهير خبرته بالناس ويبصر بأخلاقهم ودخائل نفوسهم ، فيقول :

ومن يغترّب يحسب عدوّاً صديقهُ
ومهما تكنّ عند إمري من خليقة
ومن لا يكرّم نفسه لا يكرّم
وإن خالها تخفى على الناس تُعلم
وكائن ترى من صامت لك معجب
لسان الفتى نصف ونصف فؤاده
زيادته أو نقصه في التكلم
فلم يبق إلا صورة اللحم والدّم (4)

هذه الحكم نابعة من واقع الحياة الاجتماعية التي عاشها الشاعر ، فكان لفكره أن جاد بها لعلها تجد آذاناً مصغية وقلوباً واعية ، فيتهدّب السلوك وتتقوم الطباع ، ومفاد هذه الحكم أن الغربة تجعل الإنسان ضعيف التمييز بين الناس ، حتى كأن العدو صديق ، وإن الذي لا يوفر أسباب الكرامة لنفسه بما يبديه من حسن المعاملة ، وقويم الطباع ، واتصاف بالقيم الأخلاقية ، فإن الناس لا يعرفون له قدراً ولا كرامة.

وإن الإنسان مهما حاول أن يخفي عن الناس صفة من صفاته، فإن الزمان كفيل بجعل الناس يكتشفونه وحينئذ يظهر على حقيقته ، ثم يردف قائلاً: إن كثيراً من الصامتين يعجبك صمتهم فتستحسنهم ، وإنما يظهر فضل الإنسان أو عيبه عندما يتكلم ، وهذه الحقيقة أقرها الكثير من الشعراء والأدباء والمفكرين بعد زهير بن أبي سلمى .

1 - ديوان عدي بن زيد ، ص 136 .

2 - المصدر نفسه ، ص 106 .

3 - ديوان علقمة بن عبدة ، ص 35 - 36 .

4 - ديوان زهير بن أبي سلمى ، ص 32 .

الصدق والكذب :

هذه حكمة طرفة بن العبد تدل على عمق النظر وصدقه ، وقوة الفراسة وحدة الفكر ، ولعل أسفاره ورحلاته قد نمتها رغم صغر سنه فيقول :

وَالْإِثْمُ دَاءٌ لَيْسَ يُرْجَى بُرُّهُ
وَالْبُرُّ بُرٌّ لَيْسَ فِيهِ مَعْطَبٌ
وَالصِّدْقُ يَأْلَفُهُ الْكَرِيمُ الْمُرْتَجَى
وَالْكَذِبُ يَأْلَفُهُ الدَّنِيءُ الْأَخْيَبُ (1)

الحقد والعداوة :

وللشاعر عدي بن زيد أسلوب لمعالجة العداوة والحقد فهو حينما يشير إليها يمحوها بأسمى المعاني وجليل الألفاظ كقوله :

مَا حَمَلْنَا الْغُلَّ مِنْ أَعْدَائِكُمْ
وَلَدَى اللَّهِ مِنَ الْعِذْرِ الْمُسَرُّ (2)
فالشاعر ينفي عن نفسه الحقد من الأعداء، فهو شديد التمسك بالله وبعقيدته.
وقوله :

وَفِي كَثْرَةِ الْأَيْدِي عَنِ الظُّلْمِ زَاجِرٌ
فَالْحِكْمَةُ الَّتِي يَقْرَرُهَا الشَّاعِرُ تَكْمُنُ فِي الْجَمْعِ عَلَى الْحُبِّ وَالتَّعَاوُنِ وَنَبْذِ الْخِلَافَاتِ مِنْ أَجْلِ التَّخْلِصِ مِنَ الظُّلْمِ .

وفي مجال إفشاء السر والابتعاد عن الشكوى الكثيرة ، يقول عدي بن زيد :

وَلَا تُفْشِينَ سِرًّا إِلَى غَيْرِ حَرْزِهِ
وَلَا تُكْثِرِ الشُّكْوَى إِلَى غَيْرِ عَائِدٍ
وَمَعْذَرَةٌ جَرَّتْ إِلَيْكَ مَلَامَةً
وَطَارِفٌ مَالٍ هَاجَ إِتْلَافٌ تَالِدٍ (4)
وينطبق هذا الرأي على حكمة أمية بن أبي الصلت في الاتجاه نفسه حيث يقول :

وَالْحَزْمُ تَظْفَرُ قَبْلَ الْبَاسِ وَالْجِلْدُ
وَالرَّأْيُ تَحْصِيئُ أَسْرَارِ تَرَوْمُ بِهَا (5)
ومن الموضوعات التي تطرقت إليها الحكم ، البكاء على الشباب الذي لا يعود.
وهناك ضرب آخر من الحكمة اتجه إلى الناس وأخلاقهم وطباعهم والشكوى من أذاهم وما جبلوا عليه من غدر وخديعة أو طمع وبخل وجبن ، فهذا أوس بن حجر يبصر بصنف من هؤلاء الناس، فيقول :

فَإِنِّي وَجَدْتُ النَّاسَ إِلَّا أَقْلَهُمُ
بَنِي أُمِّ ذِي الْمَالِ الْكَثِيرِ يَرَوْنَهُ
وَهُمْ لِمَقِيلِ الْمَالِ أَوْلَادُ عُلَّةٍ
وَلَيْسَ أَخُوكَ الدَّائِمُ الْعَهْدُ بِالذِّي
وَلَكِنْ أَخُوكَ النَّائِي إِذَا كُنْتَ آمِنًا
وَصَاحِبُكَ الْأَدْنَى إِذَا الْأَمْرُ أَعْضَلَ (6)

وهذا طرفة بن العبد يبين لنا حكمته السائرة ، التي تصدق على الثرثار فيطبقها مثلاً شروداً يدمغ تصرفه ، إذ كان لسانه بحق دليلاً على عوراته ، وكان بالتالي لا عقل له يرده عن القول القبيح ، فيقول :

وَإِنَّ لِسَانَ الْمَرْءِ مَا لَمْ تَكُنْ لَهُ
حَصَاةٌ عَلَى عَوْرَاتِهِ لَدَلِيلُ (7)

1 - ديوان طرفة بن العبد ، ص 103 .

2 - ديوان عدي بن زيد ، ص 61 .

3 - المصدر نفسه ، ص 108 .

4 - المصدر نفسه ، ص 97 .

5 - ديوان أمية بن أبي الصلت ، ص 204 .

6 - ديوان أوس بن حجر ، ص 91 - 92 .

7 - ديوان طرفة بن العبد ، ص 77 . الحصاة ، العقل .

فهي حكمة بليغة تقي بما يعتمل في نفس طرفة من ألم ومرارة وحنق على ابن عمه الثرثار الواشي النمام .

لقد توافرت في حكماء العرب جملة أسباب تجعل كل واحد منهم حكيماً بمقتضى المفهوم السابق لكلمة (حكيم) فضلاً عن الذكاء وسعة العلم والتجربة والحلم ، فإن الحكمة لا تصدر إلا عن شخص خاض التجارب في الحياة ، فالأولى بالشاعر الحكيم الطين الناصح أن يكون أكثر واقعية وصدقاً في التعبير عن تجاربه وخبرته في أسلوب وعظي يهدف إلى بذر البذور النقية في تربة خصبة ، فإذا ما نزل عليها الماء اهتزت ونمت .

ولعل أبرز المسائل التي كانت تشغل اهتمام الناس في ذلك العصر مسألة البقاء والفناء ، فإننا نلاحظ ما يشبه الإجماع لدى معظم الشعراء إزاء هذه المسألة حتى لا يكاد واحد منهم يتجاهلها ، فكأنها تلح على الجميع بحضورها القوي المؤثر . ولذا فإن الشعراء تناولوا هذه المسألة في شعرهم ، فبرزت حتى كادت تحتل المكان الأبرز في شعر الحكمة لديهم ، ومن الذين عنوا بهذه القضية في شعرهم قس بن ساعدة الأيادي الذي تكثر في قصائده الحكم والمواعظ ، والوصايا الداعية إلى التدبر والتفكر والنظر والاعتبار ، كقوله في إحدى قصائده (1) :

هَاجَ لِلْقَلْبِ مِنْ هَوَاهُ إِذْكَارُ	وَأَيَّالٍ خَلَّاهُنَّ نَهَارُ
وَسَجَالِ هَوَاطِلٍ مِنْ غَمَامِ	ثَرْنِ مَاءٍ وَفِي جَوَاهِنِ نَارِ
وَضَوْوُهَا يَطْمُسُ الْغُيُونَ وَإِرْعَا	دَ شَدِيدٍ فِي الْخَافِقِينَ مَثَارُ
وَقُصُورٍ مَشِيدَةٍ خَوَتْ أَلِ	خَيْرَ وَأُخْرَى خَوَتْ فَهِنَّ قِفَارُ
وَجِبَالٍ شَوَامِخٍ رَاسِيَاتٍ	وَبِحَارٍ مِيَاهُهنَّ غِرَارُ
وَنُجُومٍ تَلُوحُ فِي ظِلْمِ اللَّيْلِ	لِ نَرَاهَا فِي كُلِّ يَوْمٍ تُدَارُ
ثُمَّ شَمْسٌ يَخْتُهَا قَمَرُ اللَّيْلِ	لِ وَكُلِّ مَتَابَعِ مَوَادِ
وَصَغِيرٍ وَأَشْمَطٍ وَكَبِيرٍ	كُلُّهُمْ فِي الصَّعِيدِ يَوْمًا يُزَارُ
وَكَثِيرٍ مِمَّنْ نَقَصِرُ عَنْهُ	حَدَسَةُ الْخَاطِرِ الَّذِي لَا يَحَارُ
وَالَّذِي قَدْ ذَكَرْتُ دَلَّ عَلَى الدَّ	هِ نَفُوسًا لَهَا هُدًى وَاعْتِبَارُ

ويظهر من خلال الأبيات السابقة مدى الوعي والإدراك اللذين وصل إليهما قس بن ساعدة ، كما يظهر كذلك أثر التدبر والنظر في مظاهر الكون المختلفة من ليل ونهار وشمس وقمر ، وجبال وأنهار ومخلوقات متنوعة ، هذه النظرة لا بد أن تكون ناتجة عن سلامة فكر ، وإحساس فطري عميق بقدرة خالق هذا الكون الذي يصرفه بإرادته كيف يشاء ، والذي يقدر الموت والفناء على جميع الأحياء صغيرهم وكبيرهم ، فالأمل واحد للجميع (الموت) .

نظرة الجاهليين إلى الموت :

تلتمس الحكمة عند النابغة الذبياني في المقدّمة الطللية ، فرحيل الأحبة وخراب الديار يذكره بالموت ، فيرى أن رحيلهم ومجيء غيرهم هو أمر طبيعي شأنه شأن الموت الذي يغيب الناس ، وتأتي الحياة بآخرين غيرهم ، فكذلك الديار يهجراها الأحبة ويسكنها آخرون ، إذ يقول (2) :

أَمَسَتْ خَلَاءٌ وَأَمَسَى أَهْلُهَا إِحْتَمَلُوا
أَخْنَى عَلَيْهَا الَّذِي أَخْنَى عَلَى لُبْدِ

1 - البداية والنهاية ، ابن كثير 2 / 182 . شعراء النصرانية قبل الإسلام ، لويس شيخو ، ص 212 .

2 - ديوان النابغة الذبياني ، تحقيق شكري فيصل ، ص 16 .

إذ إن استحضار الشاعر لقصة لبد آخر نسور لقمان ، هذه القصة التاريخية التي يخالطها الخيال يوظفها في إطار حديثه عن الموت ، فالشاعر يستدعي ضمناً شخصية (لقمان) ونسوره السبعة الذي لا يذكر اسمه إلا مقترباً بالحكمة في موقف متأزم أحوج ما يحتاج إليه هو التآسي والاعتبار بمن مضى، إذ تشير المصادر إلى أن لقمان الحكيم طلب من ربه أن يمد في عمره ليكون موازياً لعمر نسوره السبعة ، كلما هلك منهم واحد يقدم الآخر مقامه ، حتى بلغ من العمر عتياً ، فنظر إلى آخر نسوره الباقيين والأطولهم عمراً (لبد) فإذا به لم يعد يقوى على الطيران فرمى به ليطير فيسقط ميتاً حينها أدرك لقمان أن إرادة الموت تأتي على كل شيء ، وفيها نلتبس خضوع ذات الشاعر واستسلامها لسطوة الموت .

وهذا طرفه بن العبد يقدم لنا خلاصة رؤيته للموت ويجسد وعيه وإدراكه لحقيقة الوجود الإنساني فهو يعي استحالة الخلود أمام الموت فهو مآل الجميع حيث يقول (1) :

أَرَى قَبْرَ نَحَّامٍ بَخِيلٍ بِخَيْلٍ بِمَالِهِ كَقَبْرِ عَوِيٍّ فِي الْبَطَالَةِ مُفْسِدٍ
تَرَى جُثُوثَيْنِ مِنْ تُرَابٍ عَلَيْهَا صَفَائِحُ صُمٍّ مِنْ صَفِيحٍ مُنْصَدٍ
أَرَى الْمَوْتَ يَعْتَاُمُ الْكِرَامَ وَيَصْطَفِي عَقِيلَةً مَالِ الْفَاحِشِ الْمُتَشَدِّدِ
أَرَى الْمَالَ كَنْزاً نَاقِصاً كُلَّ لَيْلَةٍ وَمَا تَنْقُصُ الْأَيَّامُ وَالذَّهْرُ يَنْقَدُ
لَعَمْرُكَ إِنَّ الْمَوْتَ مَا أَخْطَأَ الْفَتَى لَكَالطَّوْلِ الْمُرْخَى وَتَنِيَاهُ بِالْيَدِ

تتراءى ذات الشاعر المثقلة بالتجارب لتضع أمامنا حكمة تؤكد أن الموت لا يفرق بين الغني والفقير ، ولا بين الكريم والبخيل ، فهما في النهاية كومتان من التراب ، فالموت كما يصوره الشاعر يستثيره بالرهبة ، فهو كالحبل الذي يطوق عنق الدابة ، والذي يمكن لصاحبها أن يشده في أي وقت يشاء ، فكذلك الموت بالنسبة للإنسان يمكن أن يأتيه في كل مكان وفي كل وقت . أما الشاعر عبيد بن الأبرص، فيتحدث عن الشيب في بداية مقطع الحكمة ، فهو يثير مخاوف الإنسان بعدة علامة من علامات دنو الأجل إذ يقول (2) :

تَصْبُو وَأَنْتَى لَكَ التَّصَابِي؟ أَنْتَى؟ وَقَدْ رَاعَكَ الْمَشِيبُ

إن إلحاح الشاعر الجاهلي على ذكر الشيب هو إقرار بهزيمته أمام سلطة الدهر واستسلامه للموت ، ومن الملاحظ انشغال الشاعر في ذلك العصر بقضية الموت على نحو أكبر من من انشغاله بالقضايا الأخرى نظراً لعدم وجود المرجعية الدينية السليمة لديه ، إذ وقف أمامه مذهولاً فرعاً ، ويزداد فزعه كلما تقدّم به العمر ، فأبيات الحكمة في أشعار الجاهليين تكشف ما تضرره الذات الجاهلية من قلق حيال هذه الجدلية ، وجاءت معلقة عبيد بن الأبرص متضمنة معاني ومواعظ تتراءى فيها حتمية الفناء ، فالشيب علامة التحول من القوة إلى الضعف والخضوع والاستسلام .

إن امتداد العمر بالشاعر كان عاملاً مهماً في نضوج التجربة لديه ، فضلاً عن معاصرته لكثير من الحروب والأحداث ، فأبيات معلقته تظهر قوة إحساسه لما يجري حوله من مشاهد القتل والحروب الطاحنة التي لها الوقع المؤلم على قبيلته ، فالموت كان هاجساً مريعاً هيمن على كل إحساسه (3) .

المبحث الثالث : الغرض من الحكمة

1 - ديوان طرفه بن العبد ، ص 31 .

2 - ديوان عبيد بن الأبرص ، ص 24 .

3 - الطرائف الأدبية ، عبد العزيز الميمني ، ص 39 .

إن المتأمل في شعر الحكمة يرى أن هدفها هو سن نظم خلقية يتبعها الناس فيما يرضونه من قيم أخلاقية حميدة ، فهي تكاد تكون جامعة للقيم الخلقية بشكل عام حيث : الشجاعة ، والكرم ، والصبر والعفة ، والوفاء وحسن الجوار ... الخ .

فالشاعر يعبر عن فكره وما استخلصه من عبر وعظات من الحياة ومن واقع الحياة الاجتماعية التي عاشها ، فكانت حكمته تجد آذاناً مصغية وقلوباً واعية ، فيتهدب السلوك وتتقوم الطباع ، وتعمل على خلق إنسان مثالي يؤمن بالقيم والمبادئ في ظل مجتمع يقدر المبادئ ويحترم أولي الخلق الحسن ، ويقدرهم ويرفع من شأنهم ومن هذا المنطلق : " ينتهي القول في الحكمة إلى أن تاريخها يسجل دوراً مهماً لهؤلاء الشعراء الحكماء الذين عاشوا عمراً حافلاً بالأحداث ، فأفادوا من كل حدث خبرة جديدة وصلت بهم إلى ما يصح أن يكون لوناً من ألوان الفلسفة الأخلاقية ، يتمتع بقدر كبير من العمق والصدق والواقعية " (1) .

ومن الحكم الدالة على نظرة عميقة إلى الحياة قول زهير بن أبي سلمى (2) :

سَمِثْتُ تَكَالِيفَ الْحَيَاةِ وَمَنْ يَعْشِ
ثَمَانِينَ حَوْلًا لَا أَبَا لَكَ يَسَامِ
وَأَعْلَمُ مَا فِي الْيَوْمِ وَالْأَمْسِ قَبْلَهُ
وَلَكِنِّي عَنْ عِلْمٍ مَا فِي غَدٍ عَمِ

فالشاعر عَمَّر طويلاً ، فتكبد مشاق الحياة وصعابها ، وكيف لا ؟ وقد نيف عن ثمانين سنة ، والشيخوخة تضعف قدرات المرء وتعجزه فتذهب عنه لذة الحياة لتجعله مطية اليأس والسامة .

وهذه حقيقة يدركها الجميع ، فالشاعر عبّر عن فكره وما استخلصه من عبر وعظات من حياته الطويلة التي عاشها ، ومن الحكم التي فرضتها مبادئ المجتمع الجاهلي حسن التعامل الاجتماعي ، وفي ذلك يقول زهير بن أبي سلمى (3) :

وَمَنْ لَا يُصَانِعَ فِي أُمُورٍ كَثِيرَةٍ
يُضَرِّسُ بِأَنْيَابٍ وَيُوطَأُ بِمَنْسِمِ
وَمَنْ يَكُ ذَا فَضْلٍ فَيَبْخُلَ بِفَضْلِهِ
عَلَى قَوْمِهِ يُسْتَعْنِ عَنْهُ وَيُذَمِّمِ

خبرة زهير في الحياة جعلته يظهر بمظهر الخبير بشؤون الناس وتصرفاتهم ، فهو يرى أن الإنسان الذي لا يظهر ليونة في معاملة الناس ، فيعرض عن مصانعتهم ومداراتهم " تحوله إلى أداة للقهر والغلبة والإذلال " (4) ، إنه يقرر أن من باب التعقل أن يضبط الإنسان نفسه فكراً ولساناً حيث انزلاق اللسان والاندفاع في القول كثيرا ما يسبب لصاحبه أسباب الهلاك والبغضاء ، فهو لا يدعو إلى المصانعة نفاقاً ورياءً ولكن يدعو إلى المصانعة من باب التروي والتعقل وبعد النظر .

وفي البيت الثاني يخبرنا بأن الإنسان الذي توافرت أفضاله وأمواله واستأثر بها دون قومه ، عزله قومه ورموه بالذم والشتم ، والخير للإنسان أن يجعل حظاً للناس مما توافر لديه من فضل ومال ، فيكون بذلك محل تقديرهم وحبهم ومحط إكبارهم واحترامهم .

فقد دعا إلى هذا المعنى المصلحون والحكماء والعلماء ، مما يدل على صواب نظرة شاعرنا إلى التعامل في الحياة الاجتماعية ، وهذا طرفه بن العبد يشير إلى فضيلة المشورة وضرورة الاستعانة بذوي العقول الراجحة لعل في رأيهم إرشاداً ، وحسن توجيه ، وسداداً ونصحاً ، وفي ذلك يقول (5) :

1 - القصيدة الجاهلية في المفضليات ، د. مي يوسف خليف ، ص 105 .

2 - شرح المعلقات السبع ، الزوزني ، ص 181 .

3 - المصدر نفسه ، ص 182 .

4 - المصدر نفسه ، ص 182 .

5 - ديوان طرفه بن العبد ، ص 64 .

وَإِنْ نَاصِحَ مِنْكَ يَوْمًا دَنَا
وَإِنْ بَابُ أَمْرِ عَلَيْكَ التَّوَى
فَلَا تَتَأَنَّ عَنْهُ وَلَا تَقْصِه
فَشَاوِرْ لَبِيبًا وَلَا تَعْصِه

وله حكم لا تخلو من الدعوة إلى التأمل في حقيقة الإنسان وفي روافد نجاحه في الحياة ، إنها حكم جادت بها قريحته بالمستوى الذي يلائم بيئته ، فهو ينظر إلى مجتمعه فيراه كثيراً ما تخدمه المظاهر الكاذبة المزيفة ، فيظن الأمانة في غير الأمين ، والأصالة في غير الأصيل ، والصدق في غير الصادق ، فأخذ يدعو إلى اليقظة والحذر ، وفي ذلك يقول (1) :

فَكَمْ مِنْ فَتَى سَاقِطِ عَقْلِهِ
وَأَخَرِ تَحَسُّبِهِ أَنْوَكًا
وَقَدْ يَعْجَبُ النَّاسُ مِنْ شَخْصِهِ
وَيَأْتِيكَ بِالْأَمْرِ مِنْ نَصِهِ

رغم قصر حياة طرفة بن العبد غير أنه استطاع أن يجمع تجارب ثرية وخبرات غنية عن الحياء ، وعن التعامل معها ، إنها حكم مستوحاة من خبراته الشخصية ومن محيطه الاجتماعي ، فهو يؤكد من خلالها إثبات الجوهر على المظهر في إصدار الأحكام على الأشخاص ، فكم من امرئ " طائش اللب نافر " غير أن مظهره تستر عليه ، فظهر على غير حقيقته ، وبالمقابل كم من امرئ يبدو جاهلاً لا رشاد له ، لكنه في حقيقة الأمر هو ذو بصيرة نافذة في الأمور .

وإذا كان الشعر الجاهلي بصفة عامة يعبر تعبيراً صادقاً عن تجارب واقعية عاشها الشعراء في بيئة صحراوية حيث قوة الانفعال في الصياغة والمعاني والعواطف ، فهو لا ينظم البيت بفكر بارد بل ينظمه بكل عاطفته وإحساسه وأعصابه ، فقد نظر الشاعر إلى الحياة نظرة واقعية ، فقد خبرها وعرف شرورها وخبر الناس وعرف نوازعهم وأخلاقهم ، فنراه يسوق حكمته بأسلوب وعظي حسي ملموس يقدم للناس دروساً وعظات تحتوي تجاربه الذاتية وخبرة الأيام .

أنواع الحكمة :

وقد تعددت موضوعات الحكمة ، فمن القيم التي نادى بها الشعراء دعم رابطة القرابة في مجال التكافل الاجتماعي يقول أوس بن حجر (2) :

أَلَا أَعْتَبُ ابْنَ الْعَمِّ إِنْ كَانَ ظَالِمًا
وَإِنْ قَالَ لِي مَاذَا تَرَى يَسْتَشِيرُنِي
أَقِيمُ بِدَارَ الْحَزْمِ مَا دَامَ حَزْمُهَا
وَأَسْتَبْدِلُ الْأَمْرَ الْقَوِيَّ بغيرِهِ
وَأَغْفِرُ عَنْهُ الْجَهْلَ إِنْ كَانَ أَجْهَلًا
يَجِدُنِي ابْنَ عَمٍّ مِخْلَطَ الْأَمْرِ مَزِينًا
وَأَحْرِ إِذَا حَالَتْ بِأَنْ أَتَحَوَّلًا
إِذَا عَقْدُ مَأْفُونِ الرِّجَالِ تَحَلَّلًا

كما وقف طرفة بن العبد على هذه الحقيقة وسلم بصحتها قائلاً :

وَأَعْلَمُ عِلْمًا لَيْسَ بِالظَّنِّ أَنَّهُ
إِذَا ذَلَّ مَوْلَى الْمَرْءِ فَهُوَ ذَلِيلُ (3)

يؤكد الشاعر أن من أجل الحفاظ على قبيلة متماسكة لا بد أن يغض الطرف عن إساءة ابن عمه ، وأن يطوي كشحاً من الضغائن التي تقوم بينهم ، فهو يرى عزته في عزة ابن عمه وإذا ذل ابن عمه فهو ذليل لا محال .

ويقول حاتم الطائي في حسن الخلق :

تَحَلَّمْ عَنِ الْأَدْنِيِّينَ وَاسْتَبِقْ وَدَهُمْ
وَنَفْسَكَ أَكْرَمَهَا، فَإِنَّكَ إِنْ تَهَنُّ
وَلَنْ تَسْتَطِيعَ الْحِلْمَ حَتَّى تَحَلَّمَ
عَلَيْكَ فَلَنْ تَقْبَلَ لَهَا الدَّهْرَ مَكْرَمًا (4)

1 - ديوان طرفة بن العبد ، ص 65 . أنوكا : أحقق

2 - ديوان أوس بن حجر ، ص 82 - 83 .

3 - ديوان طرفة بن العبد ، ص 81 . حماسة أبو تمام 2 / 181 .

4 - ديوان حاتم الطائي ، ص 118 .

* المثقب بكسر القاف ، لقب لقب به . واسمه عائذ الله بن محسن بن ثعلبة شاعر فحل ، قديم جاهلي .

وأحياناً قد تتحول الحكمة إلى ضرب من الفلسفة الأخلاقية على نحو ما نرى في قصيدة المتقّب العبدى* :

لَا تَقُولَنَّ إِذَا مَا لَمْ تُرِدْ أَنْ تُتِمَّ الْوَعْدَ فِي شَيْءٍ نَعَمْ
حَسَنٌ قَوْلٌ نَعَمْ مِنْ بَعْدِ لَا وَقَبِيحٌ قَوْلٌ لَا بَعْدَ نَعَمْ
إِنَّ لَا بَعْدَ نَعَمْ فَاجِشَةٌ فَلَا فَايْدَأْ إِذَا خِفْتَ النَّدَمَ
فَإِذَا قُلْتَ نَعَمْ فَاصْبِرْ لَهَا بِنَجَاحِ الْقَوْلِ إِنَّ الْخُلْفَ ذَمٌّ
وَأَعْلَمْ أَنَّ الذَّمَّ نَقْصٌ لِلْفَتَى وَمَتَى لَا يَتَّقِ الذَّمَّ يُذَمُّ
أَكْرَمَ الْجَارِ وَأَرْعَى حَقَّهُ إِنَّ عِزَّانَ الْفَتَى الْحَقُّ كَرَمٌ
أَنَا بَيْتِي مِنْ مَعْدٍ فِي الذُّرَى وَلِي الْهَامَةُ وَالْفَرْعُ الْأَشْمُ
لَا تَرَانِي رَاتِعاً فِي مَجْلِسٍ فِي لُحُومِ النَّاسِ كَالسَّبْعِ الضَّرِمِ
إِنَّ شَرَّ النَّاسِ مَنْ يَكْثُرُ لِي حِينَ يَلْقَانِي وَإِنْ غَبْتُ شَتَمَ
وَكَلَامَ سَيِّءٍ قَدْ وَقِرْتُ أَذْنِي عَنْهُ وَمَا بِي مِنْ صَمَمٍ
فَتَعَزَّيْتُ خَشَاءً أَنْ يَرَى جَاهِلٌ أَنِّي كَمَا كَانَ زَعَمُ (1)

تمثل الشاعر العربي بهذه الصورة المثالية ، واختار الحكمة التي تنبئ عن تجاربه ، فساقها ، عميقة المأخذ شديدة الاتصال بواقع الحياة ، فهي سطور قليلة ولكنها تحمل كلمات ذات معانٍ كبيرة ، فالشاعر يقدم صورة جميلة من القيم يحرص عليها كالوفاء بالموعد ، والحرص على رضا الناس وإكرام الجار ، وتحاشي الغيبة وتجنب الرياء والحلم على الجهال .
وكان هذه الحكم نابغة من صميم الدين الإسلامي الحنيف ، الذي يدعو إلى بناء مجتمع مثالي تتألق فيه هذه القيم ، وأحسب أنها من أروع ما قيل في الحكمة قبل الإسلام وبعده ، وما أحوج المرء إلى هذه الحكم في مجتمع أريحي يؤمن بالقيم ويقدر الأخلاق ، ينشد العزة ويرفض الذل كما قال عنتره :

يَخُوضُ الشَّيْخُ فِي بَحْرِ الْمَنَايَا وَيرْجِعُ سَالِماً وَالْبَحْرُ طَامِي
وَيَأْتِي الْمَوْتُ طِفْلاً فِي مُهَوِّدٍ وَيَلْقَى حَنْفَهُ قَبْلَ الْفِطَامِ
فَلَا تَرْضَ بِمَنْقَصَةٍ وَذُلٍّ وَتَقْنَعُ بِالْقَلِيلِ مِنَ الْخُطَامِ
فَعَيْشُكَ تَحْتَ ظِلِّ الْعِزِّ يَوْمًا وَلَا تَحْتَ الْمَذَلَّةِ أَلْفَ عَامٍ (2)

وفي لوحات أخرى يرفض حياة الذل بكل قوة بأسلوب حكمي بارع ، وكأنه يبرهن للآخرين أنه مثال يُقتدى به ، يقول :

لَا تَسْقِنِي مَاءَ الْحَيَاةِ بِذِلَّةٍ بَلْ فَاسْقِنِي بِالْعِزِّ كَأْسَ الْحَنْظَلِ
مَاءَ الْحَيَاةِ بِذِلَّةٍ كَجَهَنَّمَ وَجَهَنَّمَ بِالْعِزِّ أَطْيَبُ مَنْزِلٍ (3)

وما أروع قول حاتم الطائي، الذي ضرب به المثل في الكرم حين دعا إلى مجاورة الكريم :

فَجَاوِرْ كَرِيماً وَاقْتَدِحْ مِنْ زَنَادِهِ وَأَسِنْدِ إِلَيْهِ إِنْ تَطَاوَلَ سُلْمًا (4)

ومن أروع اللوحات الإنسانية التي انسابت الحكمة في نهايتها ماءً عذباً سلسبيلًا قول عبيد بن الأبرص :

1 - المفضليات ، المفضل الضبي ، ص 293 .

2 - ديوان عنتره بن شداد ، ص 163 .

3 - ديوانه ، ص 86 .

4 - ديوان حاتم الطائي ، ص 119 . ديوان المروعة ، ص 116 .

تَوْقَصَ حِيناً مِنْ شَوَاهِقِ صَنْدِ
وَمَا أَنَا مِنْ عِلْمِ الْأُمُورِ بِمَبْتَدِ
فَإِنَّكَ قَدْ أَسْنَدْتَهَا شَرّاً مَسْنَدِ
وَمَا خَلْتُ غَمَّ الْجَارِ إِلَّا بِمَعْهَدِ
وَبَعْدَ بِلَاءِ الْمَرْءِ فَانْزِمِ أَوْ أَحْمَدِ
وَلَكِنْ بَرَأِي الْمَرْءَ ذِي اللَّبِّ فَاقْتَدِ
لِذَخِرِ وَفِي صَرْمِ الْأَبَاعِدِ فَازْهَدِ
فَعُدْ لِلَّذِي صَادَفْتَ مِنْ ذَاكَ وَازْدِدِ
عَلَى كُلِّ حَالٍ خَيْرُ زَادِ الْمُزَوِّدِ (1)

وَمَنْ رَامَ ظُلْمِي مِنْهُمْ فَكَأَنَّمَا
وَإِنِّي لَذُو رَأْيٍ يُعَاشُ بِفَضْلِهِ
إِذَا أَنْتَ حَمَلْتَ الْخَوْنَ أَمَانَةً
وَجَدْتُ خَوْنَ الْقَوْمِ كَالْعَرِّ يُنْقَى
وَلَا تَظْهَرُنْ حُبَّ امْرِئٍ قَبْلَ خَبْرِهِ
وَلَا تَتَّبِعَنَّ الرَّأْيَ مِنْهُ نَقْصُهُ
وَلَا تَزْهَدُنْ فِي وَصْلِ أَهْلِ قَرَابَةٍ
وَإِنْ أَنْتَ فِي مَجْدٍ أَصَبْتَ غَنِيمَةً
تَرْوُدُ مِنَ الدُّنْيَا مَتَاعاً فَإِنَّهُ

إنها ثمرة تجارب عاشها الشاعر امتزجت مع فطنته ونظره الثاقب وبصيرته بالناس وأخلاقهم ، فهو يدعو إلى بعض المثل حيث : الأمانة والتفكير من الخيانة والتروي في حب الآخرين وذمهم والاعتدال برأي ذي العقل الراجح ، والترغيب في وصل ذوي القربى والزهد في وصل الأبعد ، ويستمر في رصد هذه التجارب إلى أن يصل إلى النهاية المحتومة ، ويؤكد أن الموت نهاية كل حي :

وَلِلْمَرْءِ أَيَّامٌ تُعَدُّ وَقَدْ رَعَتْ حِبَالُ الْمَنَايَا لِلْفَتَى كُلِّ مَرَصِدِ (2)

أما لوحة علقمة بن عبدة فقد عبر فيها عن تجاربه وخبرته بالحياة بحكم بليغة تحمل في ثناياها فلسفة أخلاقية :

بَلْ كُلُّ قَوْمٍ وَإِنْ عَزَوْا وَإِنْ كَثُرُوا
وَالْحَمْدُ لَا يُشْتَرَى إِلَّا لَهُ تَمَنُّ
وَالْجُودُ نَافِيَةٌ لِلْمَالِ مَهْلِكَةٌ
وَالْمَالُ صُوفَ قَرَارٍ يَلْعَبُونَ بِهِ
وَمُطْعَمُ الْغَنَمِ يَوْمَ الْغَنَمِ مُطْعَمُهُ
وَالْجَهْلُ ذُو عَرَضٍ لَا يُسْتَرَادُّ لَهُ
وَمَنْ تَعَرَّضَ لِلْغَرْبَانِ يَرْجُرْهَا
وَكُلُّ بَيْتٍ وَإِنْ طَالَتْ إِقَامَتُهُ
عَرِيفُهُمْ بِأَثَافِي الشَّرِّ مَرْجُومُ
مِمَّا يَضُنُّ بِهِ الْأَقْوَامُ مَعْلُومُ
وَالْبُخْلُ بَاقٍ لِأَهْلِيهِ وَمَذْمُومُ
عَلْ نِقَادَتِهِ وَافٍ وَمَجْلُومُ
أَنِّي تَوَجَّهَ وَالْمَخْرُومُ مَخْرُومُ
وَالْحِلْمُ أَوْنَةٌ فِي النَّاسِ مَعْدُومُ
عَلَى سَلَامَتِهِ لَا بُدَّ مَشْؤُومُ
عَلَى دَعَائِمِهِ لَا بُدَّ مَهْدُومُ (3)

هذه الفلسفة تدور حول سلوك الإنسان في الحياة وعلاقته مع الآخرين ، ثم مصيره المحتوم الذي لا مفر منه في نهاية المطاف ، وكأن الشاعر في هذه الحكم يقدم دروساً في القيم والأخلاق الواجب مراعاتها والتحلي بها في مجتمع ينشد الفضيلة ويحترم القيم ، ويقدر ذوي الخلق الحسن ، ويؤكد في البيت الثالث على الاعتدال في الإنفاق ، فالإسراف في الجود وبسط اليد يهلك المال ، وقد يؤدي إلى الندم ، والبخل بطبيعة الحال تنفر منه النفوس ، وتمجبه الأذواق السليمة ، لأنه يجلب الذم والعار ، وكأن هذا البيت مقتبس من قوله تعالى : ﴿ وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَى عُنُقِكَ وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُومًا مَحْسُورًا ﴾ (4) .

وتفوح لوحة عدي بن زيد مسكاً وتتضوع طيباً إنها داليتها المشهورة وهي من مجمرات العرب يدعو من خلالها إلى الأخلاق الحسنة والقيم النبيلة :

1 - ديوان عبيد بن الأبرص ، ص 67 - 78 .

2 - ديوانه ، ص 68 .

3 - ديوان علقمة بن عبدة ، ص 64 - 67 .

4 - سورة الإسراء ، الآية : 29 .

تَرَوْحُ لَهُ بِالْوَاعِظَاتِ وَتَعْتَدِي
مَتَى تُغَوِّهَا يَغْوُ الَّذِي بِكَ يَفْتَدِي
فَعِفَّ وَلَا تَأْتِ بِجَهْدٍ فَتُكْدِ
جَدِيرٌ بِتَسْفِيهِ الْحَلِيمِ الْمَسَدِ
بِجِلْمِكَ فِي رَفَقٍ وَلَمْ تَتَشَدَّدِ عَلَى
الْمَرءِ مِنْ وَقَعِ الْحَسَامِ الْمُهَنْدِ
وَقَامَ جُنَاهُ الشَّرِّ بِالشَّرِّ فَأَقْعُدِ
وَلَا تَصْحَبِ الْأَرْدَى فَتَرْدِي مَعَ الرَّدَى
وَذَا الذَّمُّ فَاذْمُمُهُ وَذَا الْحَمْدُ فَأَحْمَدِ (1)

كَفَى زَاجِرًا لِلْمَرءِ أَيَّامَ ذَهْرِهِ
فَنَفْسَكَ فَاحْفَظْهَا عَنِ الْغَيِّ وَالزَّيْدِ
إِذَا أَنْتَ طَالَبْتَ الرَّجَالَ نَوَالَهُمْ
وَإِيَّاكَ مِنْ فِرَاطِ الْمَزَاحِ فَإِنَّهُ
سَتُدْرِكُ مِنْ ذِي الْفُحْشِ حَقَّكَ كُلَّهُ
وَوَظَلَمَ ذَوِي الْقُرْبَى أَشَدَّ مَضَاضَةً
إِذَا مَا رَأَيْتَ الشَّرَّ يَبْعَثُ أَهْلَهُ
إِذَا كُنْتَ فِي قَوْمٍ فَصَاحِبِ خِيَارَهُمْ
وَبِالْعَدْلِ فَإِنْطِقْ إِنْ نَطَقْتَ وَلَا تَجُرْ

إنها لوحة تبرز القيم والأخلاق ، وتتبعث من خلالها هذه الحكم الرائعة ، فالشاعر يدعو إلى الحلم والعفة ، ومصاحبة الأخيار ، والعدل ، وحفظ النفس من الضلال وفحش الكلام ، ويحذر من الإسراف في المزاج وظلم الأقارب والشر ، ويؤكد من خلال البيت الأول الذي يضم أبلغ هذه الحكم أن تجارب المرء في هذه الحياة خير زاجر وواعظ له ، لأنه قد لا يستمع إلى نصيحة من حكيم ، أو موعظة من عالم ، ويستمر في غيه وضلاله إلى أن يصطدم بحادثة أليمة أو خطب جلل في غير مرة ، فيتعظ ويصبح سلوكه قويمًا .

أما الحكمة التي تظهر في المناسبات الحربية فإنها تذكر بالمصير المحتوم الذي سوف يلحق الفارس ، فقد ذكر عنتر بن شداد حكمه التي تتمثل في حمل النفس على قبول الموت مع العز والمجد ، وهي حكمة أوجتها معاني الحرب والقتال والشجاعة :

وَقُلْتُ لِمَنْ قَدْ أَخْطَرَ الْمَوْتَ نَفْسَهُ
تَعَالَوْا إِلَى مَا تَعْلَمُونَ فَإِنِّي
أَرَى الدَّهْرَ لَا يُنْجِي مِنَ الْمَوْتِ نَاجِيًا (2)
وقوله :

وَعَرَفْتُ أَنَّ مَنِيَّتِي إِنْ تَأْتِي
فَصَبْرْتُ عَارِفَةٌ لِذَلِكَ حُرَّةٌ
لَا يُنْجِي مِنْهَا الْفِرَارُ الْأَسْرَعُ
تَرَسُّوْا إِذَا نَفْسُ الْجَبَانِ تَطَلَّعُ (3)
وقوله :

وَلَقَدْ غَدَوْتُ أَمَامَ رَايَةِ غَالِبٍ
بَكَرْتُ تُخَوِّفُنِي الْخُتُوفَ كَأَنِّي
فَأَجَبْتُهَا إِنَّ الْمَنِيَّةَ مَنَهْلٌ
فَإِقْنِي حَيَاءُكَ لَا أَبَا لَكَ وَإِعْلَمِي
إِنَّ الْمَنِيَّةَ لَوْ تَمَثَّلُ مُثَلَّتْ
يَوْمَ الْهَيَاجِ وَمَا غَدَوْتُ بِأَعَزَلٍ
أَصْبَحْتُ عَنْ غَرَضِ الْخُتُوفِ بِمَعَزَلٍ
لَا بَدَّ أَنْ أُسْقَى بِكَاسِ الْمَنَهْلِ
أَنِّي إِمْرُؤٌ سَآمُوْتُ إِنْ لَمْ أُقْتَلِ (4)
مِثْلِي إِذَا نَزَلُوا بِضَنْكِ الْمَنْزِلِ (5)

إنها صور رائعة مستوحاة من حكمة بطل فارس شجاع أبلى في المعارك البلاء الحسن ، فكانت حكمته نابعة من مفهوم البطولة التي فرضتها طبيعة الحياة التي يحياها الفارس وكتبت له معاني الخلود .

1 - ديوان عدي بن زيد ، ص 104 ، وديوان المروعة ، ص 158 - 161 .

2 - ديوان عنتر بن شداد ، ص 81 - 62 .

3 - المصدر نفسه ، ص 350 .

4 - فاقني حياءك : الزمي الحياء وارجعي عن لومي .

5 - المصدر نفسه ، ص 348 .

الحكمة والنظرة إلى الحياة والموت :

الحكمة هي نظرات في الحياة والموت ، وانطباعات وتأمل في أمور الدنيا وأسرار الكون ، وهي ثمرة تجارب طويلة وحصيلة نظر ثاقب في أمور الحياة فالشاعر الحكيم يستقي حكمه من تجربته الشخصية يرسمها في لوحة إعلامية يؤكد من خلالها خبرته بالناس بعد أن اختبر أخلاقهم ودخائل نفوسهم وفي ذلك يقول زهير بن أبي سلمى :

وَأَعْلَمُ عِلْمَ الْيَوْمِ وَالْأَمْسِ قَبْلَهُ
رَأَيْتُ الْمَنَايَا خَبَطَ عَشَوَاءُ مِنْ تَصِيبِ
وَمَنْ لَا يَصَانَعُ فِي أُمُورٍ كَثِيرَةٍ
وَمَنْ يَكُ ذَا فَضْلٍ فَيَبْخُلُ بِفَضْلِهِ
وَمَنْ هَابَ أَسْبَابَ الْمَنِيَّةِ يَلْقَاهَا
وَمَنْ يَجْعَلُ الْمَعْرُوفَ مِنْ دُونِ عَرْضِهِ
وَمَنْ يُوْفِّ لَا يَذْمُومُ وَمَنْ يَفْضُ قَلْبُهُ
وَلَكِنِّي عَنْ عِلْمٍ مَا فِي غَدٍ عَمِ
تُمْتُهُ وَمَنْ تَخْطِئُ يَعْمُرُ فِيهِمْ
يُضْرُسُ بِأَنْيَابٍ وَيُوطَأُ بِمَنْسَمِ
عَلَى قَوْمِهِ يَسْتَعْنِ عَنْهُ وَيَذْمُمُ
وَلَوْ رَأَى أَسْبَابَ السَّمَاءِ بِسُلْمِ
يَفْرُهُ وَمَنْ لَا يَتَّقِي الشَّتْمَ يُشْتَمُ
إِلَى مَطْمَئِنِّ الْبَرِّ لَا يَتَجَمَّعُ (1)

هذا وقد تمثل الموت لزهير في صورة ناقة متوحشة تبطش بطريقة عشوائية ، فمن تصبه تمته ومن تخطئه يُعمر ، فهي هذه لوحة نابغة من تجربة طويلة وخبرة عملية ساقها الشاعر واعظاً ومرشداً إنها حكمة تؤكد أن الموت آت ولا ريب ، وعلى المرء أن يعاشر الناس ويصانعهم ويتخذ مبدأ المجاملة والمدارة أسلوباً للتمشي مع اختلاف طبائعهم وتباين نزعاتهم وإلا ظلموه وأذلوه ، ولا خير في المال إذا لم ينفق في صالح القوم ، ويبذل دون الشرف والعرض ، ولا خير في الضعيف في مجتمع القوة فعليه أن يأخذ بأسبابها حتى لا تدوسه أقدام الأقوياء ، وعلى الجبان أن يخلع ثوب الخوف من الموت إذ لا فرار منه ؛ حتى لو اتخذ له سلماً في السماء وأنى له ذلك

ومن اللوحات الجميلة في الحكمة قصيدة لبدي بن ربيعة في رثاء أخيه أريد فقد ارتبط الرثاء بالحكمة ، فهو يدعو إلى التفكير في الحياة والموت والتبصر في الداهيين الأولين :

بَلَيْنَا وَمَا تُبْلَى النُّجُومُ الطُّوَالُحُ
وَقَدْ كُنْتُ فِي أَكْنَافِ جَارٍ مَضْنَةٍ
فَلَا جَزَعُ إِنْ فَرَّقَ الدَّهْرُ بَيْنَنَا
فَلَا أَنَا يَا تَيْنِي طَرِيفٌ بِفَرْجَةٍ
وَمَا النَّاسُ إِلَّا كَالْدِيَارِ وَأَهْلُهَا
وَمَا الْمَرْءُ إِلَّا كَالشَّهَابِ وَضَوْؤُهُ
وَمَا الْبِرُّ إِلَّا مَضْمَرَاتٌ مِنَ النَّقَى
وَمَا الْمَالُ وَالْأَهْلُونَ إِلَّا وَدِيعَةٌ
وَتَبَقَى الْجِبَالُ بَعْدَنَا وَالْمَصَانِعُ
فَفَارَقْنِي جَارٌ بِأَرْبَدٍ نَافِعُ
وَكُلُّ فَتَى يَوْمًا بِهِ الدَّهْرُ فَاجِعُ
وَلَا أَنَا مِمَّا أَحْدَثَ الدَّهْرُ جَارِعُ
بِهَا يَوْمَ حَلَّوْهَا وَعَدَّوْا بِلَاقِعُ
يَحُورُ زَمَادًا بَعْدَ إِذْ هُوَ سَاطِعُ
وَمَا الْمَالُ إِلَّا عَارَةٌ وَوَدَائِعُ وَلَا بُدُّ
يَوْمًا أَنْ تُرَدَّ الْوَدَائِعُ (2)

سجل الشاعر تجاربه وخبراته من خلال هذه الحكم التي ساقها بأسلوب رائع ، فهو : " ينظر إلى نفسه وإلى الناس وكأنهم أبناء فناء والجميع صائرون وتبقى حركة الزمان خالدة مستمرة تدور ولا تتعب " (3) .

ويؤكد أنه لا يجزع من الموت ، ولا يبكي الحياة ، وما يفيد الجزع واليأس ، فلا سبيل إلى كل ذلك مادامت هذه سنة الحياة ، لذا غير مجدٍ في ملته واعتقاده نوح بالك ، أو ترنم شادٍ ، فالناس

1 - ديوان زهير بن أبي سلمى ، ص 29 .

2 - ديوان لبدي بن ربيعة ، ص 168 - 170 . الشعر والشعراء ، ابن قتيبة 1 / 198 .

3 - أدب العرب في عصر الجاهلية ، حسين الحاج حسن ، ص 151 .

حالهم كالديار نراها عامرة بأهلها وما هي إلا أيام فلا نجد فيها غير رسوم مقفرة والمرء كالنار تتحول بعد لحظات إلى رماد ، وسيعود المرء إلى خالقه ، فهو يربط بين الحكمة والرتاء .
إن المتأمل في هذه الحكم يقف على حقيقة كبرى " هي أن الموت نصيب كل حي ولا ينجو منه أحد " (1) .

ويستمر لبيد في الحديث عن المصير المحتوم الذي ينتظر الناس وكأنه يوقظ المشاعر الميتة والأحاسيس النائمة ، ويدعو إلى الزهد والتقصف مادامت الأنفاس محدودة والأيام معدودة ، والكل صائر إلى يوم الحساب ، يوم ينظر المرء ما قدمت يداه ، حيث يقول :

أرى الناس لا يدرون ما قدر أمرهم بلى كل ذي لب إلى الله واسئل
ألا كل شيء ما خلا الله باطل وكل نعيم لا محالة زائل
وكل أناس سوف تدخل بينهم ذويها تصغر منها الأنامل
وكل امرئ يوماً سيعلم سعيه إذا كشفت عند الإله المحاصل (2)

لوحة تنطق بحكم خالدة تتفق وروح الإسلام ، فهذا الشاعر كان يؤمن بالله وحده في جاهليته ، وكان يدرك كغيره من البشر أن كل شيء يؤول إلى الخالق ﷻ وأن كل ما في الدنيا هالك إلا وجهه ، وكل نعيم في الحياة إلى زوال ، وهذا يدل على أن بعض الجاهليين كانوا يؤمنون بالله وحده ولا يشركون به ، ويؤمنون بالبعث والحساب يوم القيامة ، ويبدو أن لبداً انتهى إلى حكمة اجتماعية تدعو إلى خلق مجتمع مثالي يؤمن بالقيم الخلقية ، ونشر الخير وهجر الفحش والسفاهة ، ومراقبة الله في كل فعل يصدر عن الإنسان (3) ، ولا غرابة في ذلك فالحكمة تدعو إلى مكارم الأخلاق ، وهذا هو بيت القصيد في حديثنا عن الحكمة ، فالحكماء يقدمون خلاصة فكرهم وخبرتهم بالحياة ويضعون الأمور في نصابها بإتقان بوعظ الناس ونصحهم وإرشادهم بأسلوب حكيم يثير الأحاسيس ، ويحرك كوامن الفطرة السليمة في النفوس ، فالحكمة التي نستخلصها من الشعر الجاهلي هي استحالة دوام الحال ، ولكي يؤطر الشاعر الجاهلي حكمته في إطار من الواقع والتجربة الحسية الصادقة يلجأ إلى إيراد أمثلة تاريخية على سبيل الاتعاض والتمثل واستلهم عبر الماضي السحيق ، فيذكر أمثلة من ملوك وأمراء كانوا عظاماً ، إلا أن عظمتهم لم تنجهم من الموت وفي ذلك يقول عدي بن زيد (4) :

فاسأل الناس أين آل قيس طحطح الدهر قبلهم سابورا
خطفته منيته فتردى وهو في ذاك يامل التعميرا
ولقد كان ذا جنودٍ وتاج ترهب الأسد صوله والزئيرا
وبنو الأصفر الكرام ملوك الروم م لم يبق منهم مذكورا
وهناك شعراء آخرون تناولوا هذه المسألة (الحياة والموت أو البقاء والفناء) من جانب غير مباشر ، وذلك من خلال الحديث عن انقضاء الشباب وأيامه الجميلة الزاهية بما تمثله من قوة ونشاط وفتوة ، والتحسر على تلك الأيام وتمني عودتها ، ومن هؤلاء الشعراء بشامة بن الغدير الذي يبدو في قصيدته مفجوعاً بشبابه الغض بعد ما فقد هذا الشباب وأصبح شيخاً هرملاً لا يقوى على النهوض

1 - الشعر الجاهلي ، خصائصه وفنونه ، يحيى الجبوري ، ص 222 .

2 - ديوان لبيد بن ربيعة ، ص 256 .

3 - يُنظر ، خصوصية القصيدة الجاهلية ومعانيها المتجددة ، محمد صادق حسن عبد الله ، ص 411 .

4 - ديوان عدي بن زيد ، ص 65 . تردى : مات .

، ولا يرجى منه خير أو شر بعدما كان يملأ السمع والبصر ، ويعترف بأن هذا من فعل الزمان الذي لا يمكن لمخلوق أن يقهره أو يقف في وجهه ، يقول بشامة (1) :

قَالَتْ أُمَامَةُ يَوْمَ بُرْقَةٍ وَاسِطٍ
أَصْبَحَتْ بَعْدَ شَبَابِكَ الْغَضِّ الَّذِي
شَيْخاً دِعَامَتُكَ الْعَصَا وَمُشَيِّعاً
فَأَجَبْتُهَا أَمَّنْ يُعَمَّرُ يَعْتَرِفُ
وَلَقَدْ رَأَيْتُ شَبِيهَ مَا عَيَّرْتَنِي
وَجَعَلْتَ يَحْفَظُنِي الصَّغِيرُ وَمَلَنِي
يَا ابْنَ الْغَدِيرِ لَقَدْ جَعَلْتَ تَغَيَّرُ
نُقِضَتْ مَرِيرَتُهُ وَغُصْنُكَ أَخْضَرُ
لَا يَبْتَغِي خَبِراً وَلَا يَسْتَخْبِرُ
مَا قَدْ زَعَمْتَ وَيَنْبُ عَنْهُ الْمَنْظَرُ
يَغْدُو الزَّمَانُ بِهِ عَلَيْكَ وَيَبْكُرُ
أَهْلِي وَكُنْتُ مُكْرَماً لَا أَكْهَرُ

وهذا الزبير بن عبد المطلب ينظر في أمور الدنيا والحياة ويتدبر أحوال البشر ثم يصوغ نظرته حكماً شعرية ، يدرك معانيها ومراميها من يعمل عقله وتفكيره ، وهي مجموعة من الحكم صيغت على نحو يدل على وعي وإدراك وبصيرة ، وفي ذلك يقول (2) :

لَقَدْ تَرْجُو فَيَعْسُرُ مَا تَرْجِي
وَمَا تَدْرِي أَفِي الْأَمْرِ الْمَرْجَى
لَوْ أَنَّ الْأَمْرَ مُقْبِلُهُ جَلِيٌّ
إِذَا مَا الْعَقْلُ لَمْ يُعْقَدْ بِقَلْبٍ
وَلَيْسَ الْفَقْرُ مِنْ إِفْلَالٍ مَالٍ
صَغِيرُ الْقَوْمِ فِي التَّأْدِيبِ يُرْجَى
تُصِيبُ الْخَيْرَ مِمَّنْ تَزْدْرِيه
مَتَى تُطْفِي كَبِيرَ الشَّرِّ يُطْفِئُ
عَلَيْكَ، وَيَنْجَحُ الْأَمْرُ الْعَسِيرُ
أَمْ الْأَمْرِ الَّذِي تَخْشَى السُّرُورُ
كَمْذُوبِهِ لَمَّا عَيَّ النَّصِيرُ
فَلَيْسَ يَجِيءُ بِالْعَقْلِ الدُّهُورُ
وَلَكِنْ أَحْمَقُ الْقَوْمِ الْفَقِيرُ
وَلَا يُرْجَى عَلَى الْأَدَبِ الْكَبِيرُ
وَيُخْلَفُ ظَنَّاكَ الرَّجُلُ الطَّرِيرُ
وَإِنْ أَوْقَدْتَهُ كَبَرَ الصَّغِيرُ

إن المتأمل في حكم هذه القصيدة يلمس مدى تأثر الشاعر ودعوته للتأني قبل إطلاق الأحكام والتسرع إلى اتخاذ القرارات، وفيها دعوة إلى التحلي بمكارم الأخلاق ، كما نرى اهتمامه بجواهر الأشياء لا مظاهرها ، وبالبابها بدلاً من قشورها ، فقد يندفع الإنسان بمظهر شخص ما ، دون أن يعلم حقيقته المخفية وراء هذا المظهر الذي ربما كان زائفاً خادعاً .

وهذا عدي بن زيد يرسم لنا لوحة رائعة تترجم شروط اختيار رفيق الدرب منوهاً إلى أن صاحب المرء يمثل طريقاً إلى الخير أو الشر على المرء نفسه ، لذلك يحذر من التساهل في اختيار الصديق ، لأن الأذى الذي قد يصدر عن هذا الصديق يكون أشد وقعاً في النفس من الحسام المهند ، لذلك يحذر المرء من مصادر هذا الأذى، ويؤكد على حسن اختيار الصديق ، فيقول : (3)

عَنِ الْمَرءِ لَا تَسْأَلْ وَسَلْ عَنْ قَرِينِهِ
فَكُلُّ قَرِينٍ بِالمُقَارِنِ مُقْتَدٍ
فَإِنْ كَانَ ذَا شَرٍّ فَجَانِبِهِ سُرْعَةً
وَإِنْ كَانَ ذَا خَيْرٍ فَقَارِنِهِ تَهْتَدِي

أما الزبير بن عبد المطلب فيرسم صورة معبرة عن مشورة العقلاء التي ينبغي على المرء سلوكها حين تلتبس عليه الأمور ، ويهتم بأدب المجالس ، فيرى ضرورة التثبت مما يقوله الرجل

1 - شعر بشامة بن الغدير ، عبد القادر عبد الجليل ، ص 229 .

برقة واسط : موضع ، تنكر : تغير ، المشيع : الذي يحتاج معونة غيره عند السير ، نبت صورته : قبحت .
أكهر : أقهر .

2 - الحماسة البصرية ، علي بن أبي الفرج البصري ، ص 863 .
الطيرير : ذو النظر والهيئة .

3 - ديوان عدي بن زيد ، ص 106 - 107 .

عند مجالسته الآخرين ، ويقول إن الرسول يحب أن يكون عاقلاً حكيماً يدرك الهدف الذي أرسل من أجله لكي ينجح فيما أرسل من أجله : (1)

إذا كُنت في حاجةً مرسلًا فأرسل حكيماً ولا توصه
وإن بآبٍ أمر عليك التوى فشاوِرَ لبيباً ولا تغصه
وإن ناصحٌ منك يوماً دنا فلا تنأ عنه ولا تُقصه
وذا الحق لا تنتقص حقه فإن القطيعة في نقصه

يؤكد الشاعر من خلال حكمه على أهمية الأمانة في نقل أحاديث الناس ، وعدم تشويهها بصورة تقلب الحقائق وتحيل الحق باطلاً والباطل حقاً ، أما أصحاب الحقوق فيجب إعطاء كل منهم ما يستحق دون مماطلة أو بخس أو نقصان ، لأن أيّاً من هذه الأعمال يعد ظلماً يوجب القطيعة والعداوة والبلغضاء بين الناس.

وهذا الأفوه الأودي (صلاة بن عمرو بن أود) كان سيد قومه وقائدهم ، وكانوا يصدرون عن رأيه ، وكان العرب تعدّه من حكمائها ، له قصيدة دالية تدل على حكمة ، وصدق نظر منها قوله : (2)

إن النجاة إذا ما كُنت ذا بصير من أجبة الغي إبعاداً فإبعاداً (3)
والخيرُ تزدادُ منه ما لقيت به والشرُّ يكفيك منه قلّ ما زادُ
والبيت لا يبتلى إلا له عمداً ولا عمداً إذا لم تُرس أوتادُ
فإن تجمّع أوتادُ و أعمدة لمعشر بلغوا الأمر الذي كادوا
لا يصلحُ الناسُ فوضى لا سراة لهم ولا سراة إذا جهأ لهم سادوا
إذا تولى سراة الناس أمرهم نما على ذاك أمرُ القدم وازدادوا
تهدي الأمور بأهل الرأي ما صلحت فإن تولت فبالأشرار تنقادُ

إن الشاعر يوضح أنه كلما غاب الرشد عن المتحكمين في الناس وساد هؤلاء الجهال ساءت أمور الناس وانتشرت الفوضى وعدم الصلاح ، وكلما تولى أمر الناس ذوو الرشد والفضل صلحت أمور الناس ، وقربوا الكرام وأشركوهم في أمور الرعية وقامت واستقامت الأمور . أما عدي بن زيد ، فقد نظم هذه اللوحة وهو في سجن النعمان بن المنذر مستلهماً معاني تجربته المريرة ، فيظهر في صورة الحكيم المجرب راسماً بذلك طريقاً قوياً لكل من يريد الوصول إلى غايته ، لذلك يدعو الآخرين إلى التأمل في هذا الكون وإعادة محاسبة النفس للوصول إلى أقصى درجات التهذيب والإصلاح ، ويؤكد حتمية الموت لعله دليل على إيمان الشاعر المطلق بحتمية القدر كما في قوله :

ربّ مأمول وراج أماً قد تناء الدهر من ذاك الأمل
وفتى من دولة معجبة سلبت عنه ولدهر دول
كيف يرجو المرء قوتاً للردى وهي في الأسباب رهن مختبل
كلما خلف يوماً فمضى زاده ذلك قرباً للأجل
فوق الدهر إلينا نبهه عللاً يقصدنا بعد نهل

1 - جمهرة الأمثال ، أبو هلال العسكري 1 / 98 .

2 - تاريخ أداب اللغة العربية ، جرجي زيدان 1 / 81 .

3 - أجت النار تاج أجاً وأجيجاً وأجة : تلهبت وتوقدت وكأن للهبها صوتاً ، والمراد هنا من أجّه الغي فتنة الضلال المتوقدة ، وإبعاد أي إبعاد عن الشر . (اللسان - مادة أجج)

فهو يرمينا فلا نبصره فعل رامَ رامَ صيداً فختل
رزق الصيد ولاقي غيرةً فرمى مستمسكاً ثم قتل
فلذاك الدهر مأمور بنا فهو لا يغفل إن شيء غفل (1)

جاءت الافتتاحية بـ (ربّ) التي تفيد التقليل والتكثير، ولا شك في أن الشاعر يريد بها معنى التكثير، مصوراً بها ذلك الإنسان الذي يحده الأمل في أشياء كثيرة ، ولكن الزمن يحمل في أيامه ولياليه طلائع الموت التي تبدد عند ذلك الإنسان بارقة أمله الذي ذاب مع ذوبان روحه في جسده بالموت ، وجمع في البيت الثاني زهو المرء بالشباب وإعجابه بقوة دولته مصوراً الزمن بالقلب والغدر والفتك ، فهو يتربص يوماً بعد يوم بالمرء فرصاً للإيقاع به نحو المنية ، ويجسد البيت الأخير حقيقة الفناء الشامل والأبدى للمخلوقات ، لأن الدهر لا يغفل عن أحد منها ، ليجمعها أخيراً مصير واحد هو الموت لا محالة .. ويبدو أن إيمان الشاعر بحتمية الموت هو ما يخفف عن نفسه آلام السجن وتقل الأصفاد في يديه ، لذلك مثلها في حكمة بارعة برزت من خلال رسمه منهجاً قوياً يسير فيه الجميع نحو الموت وهو المستقر الأخير والمصير الحتمي لكل مخلوق .

أما حكم طرفة بن العبد، فإنها لوحات يضمنها ما استقاه من مشاهداته وما حصّله من خبراته في الحياة والأحياء وما اعتنقه من رأي ، وما ارتضاه من مذهب في الحياة ، يقول :
أرى الموت أعداد النفوس ولا أرى بعيداً غداً ما أقرب اليوم من غد (2)
فالموت كما يراه ورد الناس منذ الأزل ، وكل نفس لابد لها من الورد المورود ، وإن لم تمت في يومها فستموت في غدها .

إنها لوحة تمثل ورود المواكب البشرية على هذا الورد المورود الدائم الغزير الذي لا ينفد ماؤه من عهد آدم ، ومن حكمته التي ساقها تعقيباً على توعده أعمامه الذين أكلوا حقه وحق أمّه بالباطل قوله :

قد يورد الظلم المنيئ أجناً ملحاً يخالط بالدعاف ويقشّب
وقراف من لا يستقيق دعاره يُعدي كما يُعدي الصحيح الأجرب
والإثم داء ليس يُرجى برؤه والبر بُرء ليس فيه معطّب
والصدق يألفه الكريم المرتجى والكذب يألفه الدنيء الأخيب (3)

يؤكد من خلال حكمته أن الظلم يجر إلى أوحش العواقب ، ويؤدي إلى مر النتائج ، ويمثل تلك النتائج المرة ، التي يدفع إليها الظلم بالماء الأسن المتغير الملح ، يخالطه السم الزعاف ، وقد لوح بهذه الأبيات من الحكمة لأعمامه ، حاثاً إياهم على التخلق بقيمها الخلقية الإنسانية .
ولعل الهدف من هذه الحكم والنصائح هو خلق إنسان مثالي يؤمن بالقيم والمبادئ في ظل مجتمع يقدر المبادئ ويحترم أولي الخلق الحسن ، ويقدرهم ويرفع من شأنهم ، وإذا كان الشعر الجاهلي بصفة عامة " يعبر تعبيراً صادقاً عن تجارب واقعية عاشها الشعراء في بيئة صحراوية حيث قوة الانفعال في الصياغة والمعاني والعواطف، فهو لا ينظم البيت بفكر بارد ، بل ينظمه

1 - الديوان ، ص 99 .

2 - أشعار الشعراء الستة الجاهليين ، الشنتمري 2 / 57 .

أعداد : جمع عد وهو الماء الدائم الذي لا تنقطع مادته قبل ماء العيون والآبار .

3 - المصدر نفسه 2 / 89 - 90 .

الآجن : المتغير ، الزعاف : السم القاتل ، يقشّب : يخلط ، قراف : مخاطة ومدانة ، الذعارة : الخبث والإثم ، المعطّب : الهلاك .

بكل عاطفته وإحساسه وأعصابه ⁽¹⁾ ، فإن الشاعر الحكيم الناصح كان أكثر واقعية وصدقاً في التعبير عن تجاربه وخبرته في الحياة في أسلوب وعظمي يهدف إلى بذر البذور النقية في تربة خصبة ، فإذا ما نزل عليها الماء نبتت ونمت واهتزت وأنبئت من كل زوج بهيج. إن الحكمة نتيجة تجربة وخبرة الشاعر تبرز من خلال عظة وعبرة مر بها الشاعر ، فصقلت ذاته وعمقت مفهومه للحياة والموت ولذلك نجده يوصي أولاده بعد أن طال عمره وصايا أبرزها " الموت ، مع شيء من العزة والقوة أفضل من الحياة مع الضعف والذل " وفي ذلك يقول زهير بن جناب الكلبى ⁽²⁾ :

الموت خير للفتى
من أن يرى الشيخ البجا
ويقول علقمة بن عبدة ⁽⁴⁾ :
وَالْحَمْدُ لَا يُشْتَرَى إِلَّا لَهُ ثَمَنٌ
وَالْجُودُ نَافِيَةٌ لِلْمَالِ مُهْلِكَةٌ
فليهلكن وبه بَقِيَّةُ
ل وقد تهادى بالعشيَّة ⁽³⁾
مِمَّا تَضُنُّ بِهِ النُّفُوسُ مَعْلُومٌ
وَالْبُخْلُ مُبِقٌ لِأَهْلِيهِ وَمَذْمُومٌ

ومن الحكم المتداولة عند بعض الشعراء أن الحذر لا يقي من الحتف والمنية ، وأن الموت لا بد آت لا محالة ، عبر ألقاظ النداء والاستفهام والعلم ، قال الشنفرى :
يا صاحِبِي هَلْ الْجَذَارُ مُسَلِّمِي
إِنِّي لِأَعْلَمُ أَنَّ حَتْفِي فِي الَّتِي
أخشى لدى الشُّرْبِ القَلِيلِ المُنْزِفِ ⁽⁵⁾
إننا نجد لمسة فنية وصورة متداخلة من خلال حكمة الشاعر ، كما نجد الألم والرقعة في أبيات أبي ذؤيب الهذلي التي تفيض حزناً وتوجعاً بنيران تعاطفاً معه واستسلاماً للألم العميق الذي لا دفع له ، والدهر ليس براجع عما تكره لما تحب :

أَمِنْ الْمَنُونِ وَرَيْبِهَا تَتَوَجَّعُ
وَإِذَا الْمَنِيَّةُ أَنْشَبَتْ أَظْفَارَهَا
وَلَقَدْ أَرَى أَنَّ الْبُكَاءَ سَفَاهَةٌ
وَلِيَأْتِيَنَّ عَلَيْكَ يَوْمٌ مَرَّةً
وَالنَّفْسُ رَاغِبَةٌ إِذَا رَغَبَتْهَا
وَالدَّهْرُ لَيْسَ بِمُعْتَبَرٍ مِنْ يَجْزَعُ
أَلْفَيْتَ كُلَّ تَمِيمَةٍ لَا تَتَفَعُّ
وَلَسَوْفَ يُولَعُ بِالْبُكَاءِ مِنْ يَفْجَعُ
يُبْكِي عَلَيْكَ مُقْنَعًا لَا تَسْمَعُ
فَإِذَا تُرِدُّ إِلَى قَلِيلٍ تَقْنَعُ ⁽⁶⁾

إن مشاعر الحزن والألم الدفين لدى الشاعر انعكست على ألقاظه ، حتى لنكاد نسمع نبضات قلبه ، بيد أنه يحاول أن يخفي الفجعية بما أسبغه من حكمة يرتفع فيها من التوجع العلني إلى صوت التأسي الشفيف في وقار الحكماء ، فهو في صراع ، وينبثق في أعماقه صوتان ، صوت الألم ، وصوت الوقار والحكمة ، صوت الحكمة يجد طريقه إلى الخارج في نصيحة اتجهت في مسار الحكمة ، يفهمها صوت الاستفهام الممتزج بالتوجع ، والعتاب ، والبكاء ، وكلها تعبر عن الفجعية التي لا تدفع قدراً ، ولا تعيد الذين رحلوا إلى العالم الآخر ، ومن رحل لا يسمع البكاء . فهذه الحكمة انطلقت في إطار من الفنية وانبثقت من الرثاء الصادق ، ومن أب مفجوع فقد أبناءه ، ولذلك اتسمت هذه القصيدة بالذات بالشهرة الواسعة لجودتها وتأثيرها .

1 - الشعر الجاهلي منهج في دراسته وتقويمه ، د. محمد النويهي 1 / 96 .

2 - الأغاني ، أبو الفرج الأصفهاني 19 / 27 .

3 - البجال : الذي يبجله قومه .

4 - خزائن الأدب ، عبد القادر البغدادي 4 / 181 .

5 - الطرائف الأدبية ، عبد العزيز الميمني ، ص 39 .

6 - ديوان الهذليين ، ص 1 - 3 . المفضليات ، المفضل الضبي ، ص 421 .

وهذا الربيع بن زياد يقول معبراً عن الأنفة والامتناع عن الضيم في حكمة رائعة :
 الحرب أحلى إذا ما خفت نائراً
 من المقام على ذل وتصغير
 فأذن بحرب يغص الماء شاربها
 أو أن ندين إلى إحدى التحاسير (1)

يوضح الشاعر أن الحرب بآلامها وويلاتها شديدة الوقع ، مرة لا تستساغ من أن يكون مقام المرء على ذل ومسكنة وتصغير شأن ، أو أن يلتجئ المرء إلى إحدى الدواهي ، فالحكمة التي استنتجها الربيع بن زياد شكلت صورة الحرب ، وهولها ، وهول الذل والمسكنة ، وأن أهون الأمرين أن يؤذن المرء بحرب ، فصوت النداء للحرب يستدعي تحفيز الذهن لذلك ، فتتداعى المعاني والصور وتتجسد مأساة الحرب ، وذلك كله عند الشاعر أهون من الضيم ، فسلط الشاعر على حكمته وانفعالاته الخفية التي تعتمل بأعماقه ، وترك لنا الخيار بين الحرب والنائرة والذل والتسليم إلى إحدى الدواهي ، وهي أصوات تتصارع داخل الإنسان ، على أن فروسية الشاعر تأبى ذلك ومن هنا كان اختياره لخوض الحرب . فقد تأنق في اختيار الألفاظ التي تجعل (الحرب أحلى) كما دعا إلى التمسك بالرجولة والامتناع عن الضيم والذل والاستكانة .

يتضح لنا أن الحكمة لها الأثر البالغ في حياة الجاهلية ولا تنبت إلا من التجارب المختلفة ، والشعراء الجاهليون كانت لهم القدرة الكبيرة على الإتيان بالحكم سواء أكانت مستمدة من تجاربهم ، واستخلاصها بدافع الحاجة إليها من مواقف الحياة ، أم أنهم استخلصوها من أحداث الماضي وأخبار القرون الخالية لتكون عبرة لهم في حياتهم .

الخاتمة

من خلال العرض السابق يتضح لنا جلياً أن شعراء الجاهلية كان لديهم القدرة الكبيرة على إتيان الحكم ، ولا نعدم وجود بعض الخطرات التأملية التي صاغوا منها بعض هذه الحكم ، وقد انتشرت في أشعارهم وشاعت بين الناس يحفظونها ويرددون معانيها ، فهي من أنقى ما لهجت به السنة العقلاء ، وتجلجت به صدور الحكماء عبر السنين حيث الحياة صافية صفاء الصحراء النقية ، والفطرة السليمة ، فالشعر الجاهلي يبقى مرآة تعكس تلك الحياة ويبقى شعر الحكمة غيضاً من فيض ورمزاً لأسرار حياتهم تكمن فيه تجاربهم وطموحاتهم وآمالهم ، وشاهداً أميناً على جزء من خبراتهم الحياتية وتجاربهم العملية وتأملاتهم في هذه الحياة ، لهذا نسبت حكمهم إلى أناس مجربين أذكاء لهم صفاء ذهن وقوة ملاحظة ، يقولونها ليتعظ بها الناس ، ويسيروا على هداها لأنها موافقة للحق والعقل وتحوي القيم النبيلة ومن هذا المنطلق فإن البحث تناول فلسفة الحكمة في الشعر الجاهلي بالدراسة الموضوعية والفنية مستقصياً بواعثها ونتائجها باستقراء الدواوين الشعرية للكشف عن موضوع الحكمة فيها .

فالأدباء واللغويون اعتبروا الحكمة إراثاً لغوياً تركته أجيال سبقت زمانهم وزماننا ، وتناقلتها الناس عبر الأجيال ، إنها تمثل نماذج شعرية لها طابع التأديب الذي يحمل الناس على الاتصاف بالخلق الرفيع ، والمثل العليا ، والتحلي بالقيم العربية الأصيلة إلى جانب كونها من أجود ما قاله الشعراء .

وكأن شاعر الحكمة كان يروي القصائد التي تحويها حكمة مؤدباً أو مدرساً ، موثقاً أو ناقداً أو يستمع إليها أولئك الذين أخذوا على عاتقهم الحفاظ على هذه الأصول والاستشهاد بها ، وهم يؤدون مهمتهم في خدمة مجتمعهم ، كما كان اختيار الشاعر لحكمه التي وصلت إلينا يحمل إلى جانب خبرته وحنكته في الحياة صفة علمية كبيرة وموثقة ، ولا يرقى إليها الشك ، ويبدو لي أنه

1 - دراسات في الأدب الجاهلي ، عادل جاسم البياتي ، ص 327 .

كان يرسم صورة للشكل الذي كانت تتم به عملية التعليم في ذلك العصر ، ويبرز ما اتصف به العرب من خصائص قبل الإسلام وما تعارفوا عليه من مثل رفيعة ، وصفات حميدة والتزام أخلاقي ، وهذا يعني أن شاعر الحكمة اختار حكمه التي كان يملئها ذوقه ، ويرضي طموحه ويلبي حاجة عرفت في عصره ، وارتضى بها أبناء قومه لتكون مادة ينتفع منها كل من يريد الإقبال على تعلم دروس الحياة وأخذ العظة والعبرة ممن خبرها ، وتمكن منها باعتبارها مادة أدبية مهمة لا يمكن الاستغناء عنها نظراً لأهميتها فقد كانت محببة إلى الناس وقريبة إلى قلوبهم لمكانتها عندهم .

كما شكلت أشعار الحكمة رافداً من روافد الشعر العربي وحددت الملامح الرئيسية التي وقف عندها الشعراء في رسم الواقع التاريخي والاجتماعي والفكري للأمة التي خلدت هذا النوع من الشعر ، فكانت أبياته مضامين ناضجة ونموذجاً من نماذج الاهتمام بالجانب الأخلاقي والقيم الأصيلة التي ظلت رمزاً من رموز الاستشهاد ومثالاً من أمثلة الاقتداء ، فقد نصب شاعر الحكمة نفسه قاضياً وحكماً ، وأخذ على عاتقه إصلاح مجتمعه ، فعمد إلى الإرشاد والنصح ، ونطق بالحكمة مضمناً إياها عقيدته ومذهبه في الحياة ، وجعل من حكمته هذه دستوراً مفصلاً لتهديب النفس ، وحسن التصرف والسياسة الاجتماعية البدوية ، فخير الحياة حلوها ومرها ، فأملت عليه تجربته وخبرته الواسعة ، وغيرته على إصلاح قومه وآرائه الحكمية ، وزاد عليها ما سمعه من أفواه الناس ، فكانت حكمته وليدة الزمن والاختبار الشخصي ، بعيدة عن ثورة العاطفة واندفاع الأهواء ، وليدة العقل الهادئ الذي يرقب الأحوال والناس ، ويستخلص الدروس والعبر التي توصل إلى سعادة الحياة الجاهلية ، فقد حاول شاعر الحكمة التوفيق بين الروح الجاهلية ، والنزعة الإنسانية في سبيل الإصلاح والإرشاد ونشر الفضيلة في مجتمعه .

أولاً المصادر:

القرآن الكريم .

- 1- الأغاني ، أبو الفرج الأصفهاني ، ط دار الكتب ، بولاق ، 1923م .
- 2- البداية والنهاية ، ابن كثير ، إسماعيل بن عمر القرشي ، مكتبة النصر ، الرياض ، الطبعة الأولى ، 1966م .
- 3- تاج العروس من جواهر القاموس ، الزبيدي محمد مرتضى الحسيني ، تحقيق د. حسن نصار ومراجعة د. جميل سعيد وعبد الستار فراج ، مطبعة حكومة الكويت 1369هـ ، 1969م .
- 4- تفسير القرآن العظيم ، ابن كثير ، عماد الدين أبو الفدا إسماعيل بن كثير القرشي الدمشقي ، دار المعرفة ، بيروت ، لبنان 1388هـ ، 1969م .
- 5- جمهرة الأمثال ، أبو هلال العسكري ، تحقيق البجاوي ، ط الحلبي ، مصر 1953م .
- 6- جمهرة اللغة ، ابن دريد ، دار صادر بيروت ، لبنان (د. ت) طبعت بالأوفست .
- 7- الحماسة البصرية ، علي بن أبي فرج البصري ، عالم الكتب ، بيروت ، لبنان ، 1963م .
- 8- خزنة الأدب ولب لباب لسان العرب ، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون ، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر بالقاهرة ، 1387هـ ، 1967م .

- 9- ديوان أمية بن الصلت ، تحقيق بهجت عبد الغفور الحديثي ، مطبعة العاني ، بغداد ، 1975م .
- 10- ديوان أوس بن حجر ، تحقيق د. محمد يوسف نجم ، مطبوعات دار صادر ، بيروت ، 1960م .
- 11- ديوان حاتم الطائي ، تحقيق كرنكو ، مطبعة بريل ، لندن ، 1920م .
- 12- ديوان ذي الأصبع العدواني ، تحقيق عبد الوهاب محمد علي ، مطبعة الجمهور ، 1973م .
- 13- ديوان زهير بن أبي سلمى ، تحقيق ، فخر الدين قباوة ، دار الآفاق الجديدة ، ط3 ، بيروت ، 1968م .
- 14- ديوان طرفة بن العبد ، دار صادر للطباعة والنشر ، دار بيروت للطباعة والنشر ، 1380هـ ، 1961م .
- 15- ديوان عبيد بن الأبرص ، تحقيق د. حسين نصار ، مطبعة مصطفى البابي ط1 ، 1975م .
- 16- ديوان عدي بن زيد ، تحقيق وجمع د. محمد جبار المعبد ، دار الجمهورية للنشر والطبع ، بغداد ، 1965م .
- 17- ديوان علقمة بن ربيعة ، علقمة بن ربيعة الفحل ، بشرح الأعلام الموصل الشنتمري ، تحقيق : لطفي الصقال ، درية الخطيب ، راجعه د. فخر الدين قباوة ، دار الكتاب العربي ، حلب ، سوريا ، الطبعة الأولى 1969م .
- 18- ديوان عنتر بن شداد ، تحقيق ودراسة محمد سعيد مولوي ، المكتب الإسلامي (د. ت) .
- 19- ديوان لبید بم ربيعة ، د. إحسان عباس ، مطبعة حكومة الكويت ، 1962م .
- 20- ديوان المروعة ، د. يوسف شكري ، دار الجبل ، بيروت ، لبنان ، الطبعة الأولى 1413هـ ، 1992م .
- 21- ديوان النابغة الذبياني ، زياد بن معاوية ، صنعة ابن السكيت ، تحقيق شكري فيصل ، ط بيروت لبنان ، 1968م .
- 22- ديوان الهذليين ، نسخة مصورة عن مطبعة دار الكتب في السنوات 64 - 67 : 1319هـ - 45: 1950م الدار القومية للطباعة والنشر القاهرة ، 1385هـ ، 1965م .
- 23- شرح القصائد السبع الطوال الجاهليات ، أبو بكر الأنباري ، تحقيق عبد السلام هارون ، ط2 ، مصر ، (د. ت) .
- 24- شرح المعلقات السبع ، الزوزني ، أبو عبد الله الحسين بن أحمد بن الحسين ، منشورات دار الجبل ، بيروت ، ومكتبة المحتسب ، عمان ، ط2 ، 1975م .
- 25- الشعر والشعراء ، ابن قتيبة أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة ، تحقيق وشرح ، أحمد محمد شاكر ، ط3 ، 1977م .
- 26- شعراء النصرانية ، لويس شيخو اليسوعي ، ط الآباء اليسوعيين ، بيروت ، لبنان ، 1927م .
- 27- صحيح البخاري ، عبد الله بن إسماعيل البخاري ، مراجعة وضبط وفهرسة الشيخ محمد علي القطب ، والشيخ هشام البخاري ، صيدا ، بيروت ، المكتبة العصرية ، 2004م .

- 28- كتاب العين ، الخليل بن أحمد الفراهيدي ، تحقيق مهدي المخزومي ، د. إبراهيم السامرائي ، دار مكتبة الهلال (د. ت) .
- 29- القاموس المحيط ، الفيروز أبادي مجد الدين محمد بن يعقوب ، دار الجبل المؤسسة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان (د. ت) .
- 30- لسان العرب ، ابن منظور ، محمد بن مكرم (ت 711هـ) دار صادر ، بيروت ، لبنان (د. ت) .
- 31- مجمع الأمثال ، الميداني أحمد أبي الفضل ، دار الكتب العلمية ، ط2 ، بيروت ، لبنان 2004م .
- 32- مفردات ألفاظ القرآن الكريم ، راغب الأصفهاني ، تحقيق : صفوان عدنان داودي ، دار القلم ، ط1 ، بيروت ، لبنان 1972 م .
- 33- المفضليات ، المفضل بن محمد الضبي تحقيق لائل ، ط أكسفورد ، 1920م ، تحقيق شاكرو وهارون ، ط دار المعارف مصر 1964م .

ثانياً المراجع :

- 34- أدب العرب في عصر الجاهلية ، د. حسين الحاج حسن ، ط1 ، 1404هـ .
- 35- تاريخ آداب اللغة العربية ، جرجي زيدان ط الهلال ، القاهرة 1957 م .
- 36- تفسير الكاشف، محمد جواد مغنية ، دار الثقافة ، بيروت ، لبنان ، 1963م.
- 37- الحكمة ومصدرها في العصر العباسي ، د. عاطف البوغيش، جامعة آزاد الإسلامية ، طهران ، 2012م .
- 38- خصوبة القصيدة الجاهلية ومعانيها المتجددة ، محمد صادق حسين عبد الله ، دار الفكر العربي ، القاهرة (د. ت) .
- 39- دراسات في الأدب الجاهلي ، د. عادل جاسم البياتي ، طبعة دار النشر المغربية ، الدار البيضاء 1986م .
- 40- الشعر الجاهلي خصائصه وفنونه ، د. يحيى الجبوري ، منشورات جامعة قاريونس ، بنغازي ، ط6 ، 1993م .
- 41- الشعر الجاهلي منهج في دراسته وتقويمه ، د. محمد النويهي ط الدار القومية ، القاهرة (د. ت) .
- 42- الطرائق الأدبية ، عبد العزيز الميمني ، مطبعة دار الكتب العالمية ، بيروت ، لبنان (د. ت) .
- 43- كتاب الحكمة إعادة بناء مفهوم الفلسفة ، د. صبري محمد خليل .مركز التنوير المعرفي ، ط1، الخرطوم السودان ، 2004م
- 44- القصيدة الجاهلية في المفضليات ، د. مي يوسف خليف ، كلية الآداب ، جامعة القاهرة ، مكتبة غريب ، 1989م .
- 45- مدخل إلى الفلسفة ، مرتضى مطهري دار نور المصطفى ، ط 2007م ، بيروت ، لبنان .
- 46- المعجم الوسيط ، د. أنيس إبراهيم ، ود. عبد الحليم منتصر ، عطية الصوالحي ، ومحمد خلف الله أحمد ، أشرف على الطبع حسن علي عطية ، محمد شرف أمين ، مطبعة دار الأمواج ، بيروت ، لبنان ، 1407هـ ، 1987م .

- 47- المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام ، د. جواد علي ، دار الملايين ، بيروت ، مكتبة النهضة ، بغداد ، الطبعة الثانية ، 1978م .
- 48- مقالات في الشعر الجاهلي ، يوسف اليوسف ، دار الحقائق ، ط4 ، بيروت 1985م .
- 49- المنجد ، لويس معلوف ، مطبعة المعراج ، ط2 ، طهران ، إيران 1367 هـ . 50- نقاط التطور في الأدب العربي ، د. علي شلق ، دار القلم ، بيروت لبنان ، ط1 ، 1975م .

أ . سعدية حسين البرغثي

أستاذ مساعد - كلية التربية - جامعة بنگازي

بريد إلكتروني Sadia5312@yahoo.com

الشعر النسوي في ثورة 17 فبراير بين الإنتاج والتلقي

إعداد : د. نجية معيتيق الطيرة

جامعة بنغازي - كلية التربية

البريد الالكتروني njyh17@yahoo.com

الملخص

تتناول هذه الدراسة موضوع الشعر النسوي في ثورة 17 فبراير بين الإنتاج والتلقي ، وتناقش هذا العنوان من خلال المحاور التالية :

أولاً : نشأة مصطلح النسوية ودلالاته .

ثانياً : محاور الشعر النسوي ويتضمن النقاط التالية :

- أ- أسباب الثورة ومحركاتها الأساسية .
- ب- تأييد مطلب الشعب في رحيل النظام .
- ج- كشف سياسة النظام أثناء الثورة .
- د- التنبؤ بما سيؤول إليه الصراع بين الشعب والنظام .

ثالثاً : الدراسة الفنية وتشمل ما يلي :

- أ. اللغة الشعرية .
- ب. التكرار .
- ت. التناص (الديني - التاريخي - الأدبي) .

This research study the subject of the feminist's poetry on seventeen of February revolution between production and reception .

It discuss this title throughout the following points :

The First : origination of the term and it`s significance.

The Second : argue the aspects of revolution , include the following:

- A - The reasons revolution and it`s main motives.
- B - Supporting the Libyan people requested on regime depature.
- C – Showing up the regime policy during the revolution.
- D – Forecasted of what will be construed conflict between the regime and the Libyan people .

The third : the technical study included below mentioned :

- A- the Poetic language.
- B- repetition on the letters , words , and track .
- c- Intertextuality : (religious - historical – literary) .

المقدمة

يثير مصطلح الأدب النسوي الكثير من الجدل في أوساط الثقافة العربية ، فهناك خلاف كبير بين النقاد والأدباء في فهم المصطلح نظرياً وتطبيقياً .

ومما لا شك فيه أنّ الأعمال الأدبية التي تكتبها المرأة أخذت مكاناً بارزاً في المشهد الثقافي العربي . ويُعدّ الشعر أبرز الأجناس الأدبية التي استقطبت أقلام النساء ، وقد تميّز الشعر النسوي برشاقة اللفظ ، وجمال الصورة ، وصدق التعبير ، وحلّق في أجواء وفضاءات تجاوزت حدود خلجات القلب ، وأشواقه وعواطفه إلى أفق القضايا الوطنية والقومية والإنسانية .

غير أننا عند الحديث عن التجربة الإبداعية النسوية في ليبيا نجد أنها أمر يشوبه الارتباك ، لأنه مرتبط بواقع المجتمع الليبي وظروفه ، فالإبداع فن ، ومن أهم متطلبات الفن بعد الموهبة الحرية ، تلك الحرية التي تأخرت قليلاً حيث بدأت مشاركة المرأة الليبية على الساحة الأدبية من خمسينيات القرن الماضي على يد زعيمة الباروني ، وخديجة الجهمي ، وصولاً إلى مجمل النتاج المتميز لمرضية النعاس ، ولطيفة القبائلي ، وشريفة القيادي ، وبدرية الأشهب ، ورحاب شنيب ، ونجوى بن شتوان وغيرهن .

وقد تبنّى النص الأدبي النسوي في ليبيا مكانة مرموقة ، وحقق لنفسه مراكز متقدمة وانتزع الجوائز في المهرجانات والمسابقات .

تناقش هذه الدراسة موضوع الشعر النسوي في ثورة 17 فبراير ، وتهدف إلى سبر أغواره ، والوقوف على عناصره الفكرية ، وخصائصه الفنية ، وسماته الأسلوبية أغلب الظن أنّ أحداً من النقاد لم يتطرق إلى هذا الموضوع .

وقد قسمت الدراسة إلى ثلاثة مباحث هي :

المبحث الأول : يناقش دلالة مصطلح الأدب النسوي ، وذلك لأنّ هذا المصطلح دخل في دائرته مصطلحات آخر ، وقد أوجد هذا الأمر حالة من الفوضى وعدم الدقة في تناوله ، لذا كان من الضروري ضبطه وتعيين حدوده ، وتوضيح دلالاته ومفهومه .

المبحث الثاني : ويدرس محاور الشعر النسوي ، ويتضمن النقاط الآتية :

- أ- أسباب الثورة ومحركاتها الأساسية .
- ب- تأييد مطلب الشعب في رحيل النظام .
- ج- كشف سياسة النظام أثناء الثورة .
- د- التنبؤ بما سيؤول إليه الصراع بين الشعب والنظام .

المبحث الثالث : يعرض الدراسة الفنية ، ويشمل ما يلي :

- أ- اللغة الشعرية .
- ب- التكرار (الحرف - الكلمة - العبارة) .
- التناص (الديني - التاريخي - الأدبي) .

وقد اعتمد البحث على عدّة مصادر ومراجع ، لعل من أهمها : ديوان نورية بن عمران ، وديوان هنية الكاديكي . ومقال إشكالية الأدب النسوي بين المصطلح واللغة ، لأحلام معمري ، ومقال الأدب النسوي الحديث ، شؤون المصطلح وشجونه ، لسمر روجي الفيصل .

أمات المنهج الذي اتّبعه فهو المنهج الأسلوبى الذي يعتمد إلى تفكيك البنى الداخلية للنص الشعري ، ودراسة علاقاتها المتشابكة التي أساسها استثمار المبدع لطاقت اللغة ، وانتقاء مفرداتها وألفاظها وتراكيبها ، وتوظيف خصائصها الجمالية والتعبيرية ؛ لتحقيق استجابة القارئ ، وكشف أفق توقعاته .

هذا وقد واجهت الدراسة بعض الصعوبات أبرزها :

1. إنّ الاطلاع على الدراسات السابقة لموضوع ما يعين الباحث على تكوين خلفية نظرية عن الموضوع ، توقّر عليه الجهد في اختيار الإطار النظري العام للدراسة ، كما تنبيه إلى مواطن النقص ومواضع القصور التي وقع فيها الباحثون السابقون له ، فلا يعيدها ويعمل على تفاديها في بحثه ، وهذا ما لم يتحقق لهذه الدراسة ، التي تعد في حدود ما أعلم بكرة ، لم تتناولها أقلام الدارسين في ليبيا .
2. المادة الأولية لهذه الدراسة متناثرة في الصحف والجرائد ، مما حدا بي إلى تتبع ما صدر منها خلال الثورة ، وصعوبة هذا الأمر تكمن في أنّ بعض هذه الدوريات توقفت عن الصدور ولم يعد لها أثر ، والبعض الآخر من الإصدارات المحلية من الصحف الرسمية والأهلية ، لم تجد من يسعى إلى جمعها وفهرستها وتصنيفها ، وذلك لظروف البلاد ، ولفقدان الحس التوثيقي ، أما الجهات الرسمية ذات العلاقة ، مثل : دار الكتب الوطنية ، والمكتبة المركزية بجامعة بنغازي ، فإنّ أعمال الصيانة فيهما لم تستكمل بعد ، ولم يكن مركز التوثيق الإعلامي بوزارة الإعلام بأحسن حال منهما ، فقد تعرّض هو الآخر لعملية سرقة ونهب أثناء الثورة ، ثم خضع بعد ذلك لأعمال صيانة استمرت لوقت طويل ، وعندما بدأ عمله لم يعمل حتى الآن على جمع الإصدارات المختلفة لأدبيات الثورة وفهرستها وحفظها من الضياع والتشويه والنسيان ، ولتوفير قاعدة بيانات تخدم الباحثين والدارسين ، وتوثق أحداث الثورة للأجيال القادمة .

المبحث الأول : نشأة المصطلح ودلالته

النسوية : مصطلح اتخذ من تحرير المرأة وتحسين أوضاعها هدفه الأساس وقد استخدم هذا المصطلح لأول مرة عام 1882م ، ولقد مرت الحركة النسوية بمرحلتين :

الأولى : فترة النضال من أجل اكتساب حق الاقتراع من عام 1870 م إلى 1930م وذلك في معظم الديمقراطيات الليبرالية الغربية .

والثانية : فترة الثورة الثقافية النسائية بعد عام 1968م ⁽¹⁾ .

بدأت الإرهاصات الأولى لأدب الأنثى عندما كتبت simone de Beauvoir الكاتبة والباحثة الفرنسية قصصاً تتحدث عن المرأة ومشكلاتها في مجتمعها آنذاك ، وبهذا وضعت

اللبات الأولى لبنية الأدب الأنثوي ، الذي شاع بوصفه مصطلحاً أدبياً ونقدياً في فرنسا بعد ثورة الطلاب في عام 1968م (2) .

يشير مصطلح النسوية في الأدب إلى قضيتين أساسيتين :

الأولى : تتعلق بتعدد مسمياته وتداخلها ، فالدارس ، أو الباحث يجد نفسه في فوضى استخدام المصطلحات لدى النقاد والأدباء ، فهل هو أدب نسوي أم أدب نسائي ، أم أدب أنثوي (3) ، وقد أدى هذا الاضطراب في تناول المصطلح إلى عدم ضبطه وتحديد معناه الدلالي ، وأثر على عملية استيعاب حدوده ، ومعرفة أسسه النظرية والمنهجية ، وتداوله في الدراسات الأدبية والنقدية .

ويمكن حصر أسباب ذلك في النقاط الآتية :

- 1- جدة المصطلح في الأدب العربي الحديث فقد " دخل مصطلح الأدب النسوي حقل التداول الثقافي والنقدي في العربية ، في النصف الثاني من سبعينيات القرن العشرين ، ولعبت الصحافة دوراً مهماً في هذا المجال ، إذ كانت أول من طرح المصطلح للتداول الأدبي " (4) .
- 2- إن قضية الكتابة النسوية لم تحفل باهتمام نقدي يعمل على تأصيل المصطلح ، ويعين حدوده ومجال اشتغاله الدلالي في الثقافة العربية ، ولم تعمل الدراسات النقدية العربية على وضع أسسها والتعريف بنشأته التاريخية ورموزه من الكاتبات الغربيات ، وتوضّح مفاهيمه وأدواته ومنظوره ومرجعياته النقدية والمعرفية المختلفة (5) .
- 3- تباين موقف النقاد والأدباء منه (6) ، لاسيما في الأوساط النسائية الأدبية ، فهو في رأيهم محاولة لتقسيم الأدب على أساس جنس كاتبه أو كاتبيه .
- 4- عدم استقرار الأدب النسوي في الساحة الأدبية العربية ، ومحاولة الأدباء الرجال - في غياب النقد النسوي - ملء الفراغ النقدي بآراء وشهادات لا تخدم الحركة النسوية (7) .

الثانية : ترتبط القضية الثانية بوجود هذا الأدب حيث يتأرجح موقف النقاد والأدباء منه بين مؤيد ومعارض ، وذلك وفقاً للمصطلح المستخدم ، فالبعض يفضل مصطلح الأدب النسوي ، فهو مصطلح نابع من الحركة الفكرية التي عملت ابتداءً من النصف الثاني من القرن التاسع عشر على تعديل المفاهيم والآراء السائدة في المجتمع متخذة من نصرة المرأة وتمكينها من حقوقها وحريتها ، وإزالة العوائق التي تعمل على تهميشها وسيلة لذلك .

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الرجوع إلى المعجم اللغوي هو الفيصل لحل قضية اختلاف التسميات ، يقول محمد عبد المطلب : " (الأنثوي) لا يعبر عن المقصود بـ (النسوي) ذلك أن الأنثى - حسب المعجم - تكون صفة للبشري وغير البشري ، وبالمثل لا يصلح (الأدب المؤنث) لأن المؤنث والمذكر صفتان لغويتان لا ترتبطان بحقيقة الانتماء النوعي ، فهناك المؤنث الحقيقي ، وهناك المؤنث المجازي ... والنسوة والنساء جمع (المرأة) فكلا المفردتين صالحة لأداء المعنى المقصود ، لكن المعجم يضيف إلى معنى (النساء) إضافة ترجح عليها مفردة (النسوي) ذلك أن النساء تكون جمعاً للمرأة عند كثرة النساء ، وهو ما جعلنا

تؤثر مفردة النسوة بعد إلحاق (ياء النسب) بها (8) ، ولهذا استخدم محمد عبد المطلب (مصطلح النسوي) في كتاباته الأدبية والنقدية .

ويستخدم فريق ثان مصطلح الأدب النسائي " استناداً إلى أن النسبة إلى (النساء) الكاتبات تبعد اللبس عن المصطلح ، فضلاً عن أن استعمال النساء جمعاً لامرأة شائع لا يحتاج إلى تفسير ، والشائع الواضح خير من المصطلح الغامض غير الشائع ، ومن الذي يحتاج إلى تفسير ، ويُضاف إلى ذلك أنا إذا نسبنا إلى اللفظة المعروفة الشائعة المتداولة فقلنا (النسائي) ربحتنا أيضاً وضوح شكل المصطلح ، وهو شكل يوحي بالمفهوم المراد وهو الأدب النسائي " (9) .

ويفضل فريق ثالث استخدام مصطلح (الأدب الأنثوي) بدلاً من مصطلح الأدب (النسائي) أو (الأدب النسوي) ، ومنهم محمد جلاء إدريس الذي يعرفه : " بما تكتبه المرأة من أدب مقابل ما يكتبه الرجل ، دون أن يحوي هذا المصطلح أحكاماً نقدية تعلي أو تحط من قدره ، وهو يرفض المسميات الأخرى (النسوية) ، لأنها تربط هذا الأدب تلقائياً بالحركة النسوية الغربية بكل ما تحمله من سوءات رفضتها المرأة نفسها ، كما أنه يوقع خطأ في المفهوم إذ يوحي بأنه الأدب الذي يتناول قضايا المرأة على نحو ما يحدث (بأدب الطفل) " (10) .

يعلل أنصار هذا المصطلح تفضيلهم له بأنه مصطلح " يعرف نفسه استناداً إلى آليات الاختلاف لا الميز ، وهو في غنى عن المقالة التقليدية (مؤنث - مذكر) بكل محمولاتها الأيدولوجية الصدامية التي صارت اليوم تستفز الجميع ، والنص المؤنث ليس (النص النسائي) ، ففي مصطلح (نسائي) معنى التخصيص الموحى بالحصص والانغلاق في دائرة جنس النساء ، بينما ينزع (المؤنث) الذي نتراضى عليه إلى الاشتغال في مجال أرحب مما يخول تجاوز عقبة الفعل الاعتباري في تصنيف الإبداع احتكاماً لعوامل خارجية على غرار جنس المبدع (11) .

مما سبق نرى أن رأي المرأة الكاتبة من مصطلح الكتابة النسوية قد سار في ثلاثة اتجاهات تبعاً للخلفية الثقافية والسياسية لفلسفتها وآرائها .

الاتجاه الأول : يعكس رفضاً كلياً للمصطلح ، فالأدب يقوم على جوهر إنساني ولا علاقة للموهبة بجنس الكاتب ، والنص الأدبي إبداع يشترط الموهبة والخبرة والمعرفة والقدرة اللغوية ، وليس لجنس كاتبه أو كاتبته أثر فيه ، " وقد تميّزت المرأة الكاتبة بالمسارعة إلى هذا الرفض منذ بدايات طرحه للتداول ، وكان هذا الموقف غريباً ، ويعبر عن حساسية خاصة تجاهه ، لاسيما عند الجيل الذي استطاع أن يحقق حضوره الأدبي ويكرس شهرته " (12) .

ومما تجدر الإشارة إليه هنا أن أصحاب هذا الاتجاه " يرفضون مصطلح الأدب النسوي منعاً للتمييز ، ولم يرفضوه لعدم إيمانهم بكتابة المرأة ، أو لضعف ثقتهم بقدرتها الأدبية ، والدليل على ذلك أن هذا الرفض صدر من ناقدات وأديبات ذوات خبرة ومكانة في النقد والأدب مثل الناقدة يمني العيد ، والأديبة غادة السمان " (13) .

الاتجاه الثاني : " وهو موقف وسطي ، يقر بخصوصية التجربة التاريخية والاجتماعية التي عاشتها المرأة وطبعتها بطابع خاص ، ولكنه يرفض أن تكون هذه الخصوصية نابعة من خصوصية طبيعية تلازم المرأة " (14) .

الاتجاه الثالث : تبني المصطلح ودافع عنه ، وعمل على توظيفه في الثقافة والأدب العربي دون وعي نظري ومنهجي واضح ومتبلور (15) ، ومن أصحاب هذا الاتجاه حمدة خميس التي تقول : " إنَّ أدب المرأة - واقعاً ومصطلحاً - ينبغي أن يكون مصدر اعتزاز للمرأة والمجتمع والنقاد ، إذ أنه يصحح مفهوم الأدب الإنساني الذي يؤكد قيمة الإنسان وقدرته على تحقيق ذاته ، كما أنه يضيف إلى الأدب الإنساني نكهة مغايرة ولغة وليدة (16) .

بناءً على ما سبق ، فإن هذه الدراسة لا تقرر بمصطلح الأدب النسائي " لأنه لا يحمل توجهاً فكرياً محدداً ، غير أنَّ مفرزة خطابه امرأة (17) ... ولا تفضل مصطلح (الأدب الأنثوي) لأنه مصطلح له علاقة بالتصنيف البيولوجي أي بالجنس (ذكر / أنثى) وهو ما لا نرتضيه في مجال الإبداع الإنساني (18) .

ولهذا تتبنَّى مصطلح (الأدب النسوي) ، لأنه يرتكز على أسس فكرية ، والأقرب في التعبير عن الكتابات النسوية وتوصيفها " وهو يقدم المرأة والإطار المحيط بها المادي والبشري والعرفي والاعتباري ... الخ في حالة حركة وجدل دائمين (19) .

وقبل أن نتحدث عن الشعر النسوي في ثورة السابع عشر من فبراير ، نقرّ بأنّ للأدب دور فعال في حياة الشعوب ، ونضالها ، والأديب ضمير أمته وصوتها الذي يعبر عن آلامها ويرسم طموحاتها وأحلامها .

والكتابة عن الثورة في جانبها الأدبي تضع الأديب بين خيارين :

الأول : أن يقحم قلمه في وهج أحداثها ، مجازفاً بجودة نتاجه الأدبي وقيمه ، إذ قد يتسّم ما يكتبه بالضحالة الفكرية والافتقار للشاعرية ، ويكون مجرد ردة فعل ، وانفعال ظرفي فوري ينتهي بانتهاء الظروف التي أوجدته ، ولهذا لا يدخل في دائرة الأدب الخالد ، ولا يصمد أمام النقد الأدبي ، ويظل مجرد توثيق تاريخي ، وتسجيل لشهادة الأديب على مشاركته في الحدث خاصة إذا كان الحدث لا يزال في مرحلة التشكل والتبلور ، وكانت المسافة بينه وبين التعبير عنه قريبة جداً .

الثاني : أن يتجاهلها وينأى بنفسه عن التعبير عنها ، وهذا أمر مستحيل ، وغير ممكن ، لأنّ الأديب لا يستطيع أن يصم أذنيه ، ويغض عينيه ، ويحجب قلمه عن حدث تاريخي واستثنائي في تاريخ شعبه ووطنه .

ومن هنا شكّلت أدبيات ثورة 17 فبراير مكتبة غنية ومتميزة في الأدب الليبي المعاصر ، وكان النتاج السردي أقل مساحة من النتاج الشعري خاصة في بداية الثورة ، ولأنه إبداع لا يستجيب بسرعة للأحداث ، بل يحتاج إلى فترة أطول حتى يختمر الحدث مع موهبة الأديب ، ويطاوعه قلمه على كتابة قصة أو رواية ، بتفاصيل شخصياتها ورسم اختلاجاتها وانفعالاتها

وتداخلاتها ، وربطها بالحدث الروائي ، وإحكام بناء حبكتها بتجرد وموضوعية ، بعيداً عن التهويل أو التهوين ، والانجراف نحو التأريخ وتوثيق الأحداث والوقائع داخل النسيج الروائي على نحو مفتعل يضعف البناء الفني ويفقد النص السردى جودته الفنية وقيّمته الأدبية .

وكان الشعر بنوعيه : الفصيح ، والشعبي أسبق الأجناس الأدبية تعبيراً عن الثورة لما يتوافر فيه من مطاوعة لانفعال المبدع ، وسرعة استجابة المتلقي له وتفاعله معه.

وقد لعب الشعر النسوي دوراً مهماً في إنكاء روح الوطنية والإبقاء على جذوة الثورة مشتعلة ، وعمل على تشكيل وعي جماهير الشعب ووجدانه التي اضطرت لمواجهة النظام في معركة غير متكافئة ، مارس فيها النظام كل وسائل القمع والإرهاب ضد شعب أعزل خرج منذ البداية ، يقول :

مطلبنا الحرية
والعدل والكرامة
والثروة المسروقة (20)

بمثل هذا أكدت الشواعر جوهر الأدب الصادق ، ورسالة الشعر الحقيقية التي ترفض الخنوع والخضوع والمهانة والتملق والرياء .

أيّدت الشواعر الثورة منذ بدايتها ولم يكثرثن للتهديدات التي كان النظام يبثها عبر وسائل إعلامه ووصل به الأمر إلى التصفية الجسدية لمن طالته يده من رموز الثورة كعادته منذ توليه الحكم عام 1969م ، لكل من يخالفه الرأي ويخرج عن فكره ونهجه ، وحملن أمانة الكلمة ، وواكبن أحداث الثورة منذ انطلاقها في بنغازي ، وشاركن في صياغتها بنتاج شعري ، كشف عن مقدرتهن في تسخير طاقات اللغة واستثمار تراكيبها ، وانتقاء مفرداتها ، مما منح نصوصهن خصوصية وتميزاً .

المبحث الثاني : محاور الشعر النسوي

عكس الشعر النسوي في ثورة 17 فبراير المحاور التالية :

1. كشف أسباب الثورة ودوافعها ومحركاتها الأساسية .
 2. التأكيد على مطلب الشعب في رحيل النظام .
 3. فضح سياسة النظام ضد الشعب أثناء الثورة .
 4. التنبؤ بما سيؤول إليه الصراع بين الطرفين في وقت مبكر جداً من اندلاع الثورة .
- 1- كشف أسباب الثورة ودوافعها ومحركاتها الأساسية .

حكم القذافي ليبيا أربعة عقود ونيف ، كانت سنوات تيه وضياح شكّلت سلسلة من القهر والظلم للشعب الليبي .

ترسم الشاعرة نورية بن عمران الملامح العامة لهذه الفترة الحالكة السواد من تاريخ ليبيا الحديث فتقول في قصيدتها (عقود أربعة) :

أربعة من العقود
تتأثرت حباتها الهزيلة
فلم نعد نرى ولا نسمع
إلا بالخيوط الواهية
أربعة من العقود
أخذت أيامنا وأعمارنا
وشوشت أفكارنا

أشعارنا فيها بدون قافية
أربعة من العقود
والتدجيل والنفاق
والعذاب المستمر
في سجون الطاغية
عذابنا طويل
يروى قصة طويلة
في ليلنا البطيء
تغتالنا أفكارنا
نقول كم من السنين باقية
أربعة كألف عام عمرها
ومررها كالعلقم البغيض
كالزقوم تلتظي بها (21)

إنّ مبررات الثورة ودوافعها ومحركاتها موجودة في واقع المجتمع الليبي ، وقد أشارت الشواعر في نتاجهن الشعري إلى أبرز هذه الأسباب دون أن يقعن في أسر التوثيق التاريخي الجاف ، وقد تتوّعت أسباب الثورة بين أسباب سياسية ، منها هيمنة رجال السلطة على المناصب السياسية والإدارية ، وغياب الديمقراطية ، وعدم الفصل بين السلطات ، وعدم احترام حقوق الإنسان ، والتنكيل بالمعارضة .

تعبّر الشاعرة هند الساحلي عن حادثة نصب القذافي للمشانق للليبيين في الساحات والميادين في قصيدتها (من أنتم ؟) فتقول على لسان القذافي الذي لم يستوعب ثورة الليبيين عليه رغم كل وسائل القمع والإرهاب التي مارسها ضدهم :

ألم
وميض الحلم في
الأهداب

مذ ألفت
شباك الفجر
في كفي مصائركم
ألم أحرص
نشيد الحق في
الأعماق
إذ ضجت به الأصدا
يهدر في ضمائركم

ألم أقطف
رؤوس القوم إذا طالت
وفي الساحات
كم قامت على الأعواد
لا تخفي مشانقكم (22)

وتستكر الشاعرة منى الساحلي سؤال القذافي للبيبين في خطابه لهم بعد الثورة المشهور
بسؤاله من أنتم ؟ وترد عليه في قصيدتها (من نحن ؟) معدة له بعض جرائمه الكثيرة والبشعة
، مشيرة إلى مجزرة سجن بوسليم ، وحقن 400 طفل في مدينة بنغازي بفيروس الإيدز ، فنقول :

نحن الضحايا القادمات من
الرماد
لكي توهج عالياً
فوق دمارك
نحن الشهود على جنونك
وانحرافك
وانحدارك
إنا دم الشهداء في بوسليم
ما جفت
كعين فراقهم
تهمي أسي
في صدر ثاكلة
تضج
بني هذا يوم تارك
إنا دما الأطفال
قد لوثتها
فأنتك تسأل عن جريرتها
أيشفي تأرها ذل اعتذارك ؟

إنا الجموع الزاحفات إليك
من كل الدروب
لكي يكون خلاصها
يوم اندحارك (23)

وتشير الشاعرة نورية بن عمران إلى سياسة القمع والإرهاب التي مارسها القذافي بحق الشعب الليبي وترسم له صورة مستوحاة من أشكال مصاصي الدماء . فنقول في قصيدتها (رسالة إلى طاغية) :

ماذا إذا فتحت عينيك إذا صحوت
حتى ترى ماذا ترى اقترفت أو جنيت
دماؤنا تمتصها غدراً وما رويت
حقوقنا تأخذها غصباً وما ارتضيت
شبابنا ضيعتهم مكرراً وما اكتفيت

من شنق الصفوة أو من هدم البيوت ؟
من أعدم الشباب في السجون في سكوت ؟
من فر كالجرذ إلى السرداب خوف الموت ؟
من أنت من أي جحيم يا ترى أتيت ؟ (24)

عبر توظيف صيغة السؤال الإنكاري في الأبيات السابقة ، وتكثير المرسل إليه الرسالة في عنوان القصيدة ، عن الحالة الشعورية للشاعرة ، وغضبها واستيائها التام من الفاعل الذي اقترف كل تلك الجرائم التي ينكرها العقل والشرع والعرف والقانون .

وتتمثل الأسباب الأمنية للثورة في غياب دولة القانون ، وتعاضم القبضة الأمنية للنظام ، وتكميم الأفواه ، وقمع حرية الفكر ، نقول الشاعرة هند الساحلي في قصيدته (من أنتم ؟) :

سأزرع في مدائنكم
وفوق التراب
تحت الأرض
يا حمقى
مصائدكم
أحرككم كما
الشطرنج
إذ أترك
وأترك فوق الرقعة

السوداء
أشلاء بيادكم
فمن أنتم ؟
ومن علمكم الثورة
ومن أضرى
لهيب الرفض
والعصيان
يسري في موافدكم
ومن أحيا
جذور الثأر في الأعراق
كي توري - بلا خوف
مواجهكم
ألم أطفئ
وميض الحلم في الأهداب
مذ ألفت
شباك الفجر
في كفي مصائركم
ألن أخرس
نشيد الحق في
الأعماق
إذ ضجت به الأصدا
يهدر في ضمائرکم (25)

وتقول الشاعرة هنية الكاديكي في قصيدتها (ارحل) :

ارحل	عنا	دعنا	نحيا	ما	من	أحد	فيما	يريدك
قمع	مُرْ	قَدْ	عشناه	نصف	القرن	أحب	أزديك؟	
ظن	العالم	أنا	ضعنا	أنا	أصفار	برصيدك		
قد	كلف	الشعب	كثيراً	حتى	ضاق	بطول	وجودك	
كم	كبدت	الشعب	ضحايا	كم	أرهبه	قهر	قيودك	
كم	كملت	من	أفواه	حتى	يعم	الكون	نشيدك (26)	

أما الأسباب الاقتصادية فإن أبرزها الفساد الإداري والمالي ، وتردّي الأوضاع الاقتصادية ، وتدني مستوى الحياة المعيشية للمواطن الليبي ، تقول الشاعرة رحاب شنيب في قصيدتها (اسمع) :

كم تلذذت بصوت
صراخنا
عند البلاء
بانكسار الضعفاء
بدموع اليتامى
والثكالى
والأرامل
كم تلذذت بقهر
السجناء
بأنين المظلومين
يكتمون صوتهم
عند البكاء
بالحيوب الخاوية
تغرف لحن الوجع
للفقراء (27)

2- التأكيد على مطلب الشعب في رحيل النظام .

عبر الشعب الليبي منذ بداية ثورة 17 فبراير عن رفضه سياسة النظام عبر هتافات وشعارات ، دوت مجلجلة في ساحة التحرير في بنغازي ، ورددتها جموع المعتصمين في ساحات المدن الأخرى ، واستطاعت هذه الهتافات التعبير عن نبض الشارع بكلمات وجمل موجزة وليدة الحدث ، وعكست تطلعات الشعب الليبي وأمنيته وطموحاته .

استثمرت الهتافات الخصائص الموسيقية والتعبيرية في اللغة العربية ، وتميزت بجرس موسيقي اعتمد على السجع لتحقيق تناغم في الإيقاع مما جعلها سهلة النطق ، سهلة التداول .

تطورت الهتافات والشعارات مع أحداث الثورة ، ففي اليوم الأول لها هتفت الجموع تحت أهل بنغازي على الخروج للمشاركة في المسيرات المناهضة للنظام قائلة :

نوضي نوضي يا بنغازي جاك اليوم اللي فيه تراجي (28)

وعندما تسارعت الأحداث ، وأصبحت أكثر تأزماً ، حيث واجه رجال الأمن المتظاهرين بالرصاص ، ارتفع سقف المطالب ، وهتفت الجماهير الغاضبة (الشعب يريد إسقاط النظام) ، هذا الهتاف الذي انطلق من تونس ، وأصبح شعاراً للثورات العربية الأخرى .

ولكن متى كانت السلطة الظالمة تلتفت لمطالب الشعب ؟

انتهى الأمر بين النظام والشعب بمختلف مكوناته إلى القطيعة الكاملة ، وأدركت الجماهير بأن خلاصها في رحيل النظام ، فرفعت شعار (ارحل ، ارحل) ، تقول الشاعرة نورية بن عمران في قصيدتها (انظر من تقاثل) :

الشعب	ثار	جميعه
فأفق	لتنظر	من
وارحل	فإنّ	الشعب
لا	رجوع	ولا
والحق	لن	تعليه
وثبة	الشعب	المناضل

(29)

(ارحل) فعل أمر لا يحمل الكثير من الحروف لكنه لخص مطالب الليبيين ولبى طموحاتهم ، وكشف عن فشل أية محاولات للتفاهم بين الطرفين التي سعى النظام إليها عربياً وعالمياً .

تقول الشاعرة نورية بن عمران في قصيدتها (ارحل بعارك) :

فانظر	أيها	الدموي
في	تلك	الملامح
كم	تزدريك	نفوسهم
فانظر ،	فإنّ الأمر	واضح
انظر	لما	ارتكبت
من	الجرائم	والمذابح
الآن	لا	صلح ولا

الآن	لا	جدل	ولا	استجداء
لا	تبقى	تجادل	أو	تلاطف

ارحل	بعارك	للبعيد
ارحل	كمنبوذ ومرتعش	وخائف

(30)

لقد تحوّل هذا الفعل في أكثر القصائد إلى نقطة ارتكاز لها دلالتها في بنية القصيدة ، وكلمة محورية أضاءت فضاءات النص وبلورت جمالياته ، وكشفت طبيعة العلاقة بين المتكلم والمخاطب ، تقول الشاعرة هنية الكاديكي في قصيدتها (ارحل) :

ارحل	عنا	دعنا	نحيا	ما	من	أحد	فيما	يريدك
قمع	مُرّ	قَدْ	عشناه	نصف	القرن	،	أجب	أزيدك؟
ظن	العالم	أنا	ضعنا	إنّا	أصفار			برصيدك

فارحل عنا دعنا نحيا
 قد كلفت الشعب كثيراً
 كم كبدت الشعب ضحايا ***
 فارحل عنا دعنا نحيا ***
 ما من أحد فينا يريدك
 حتى ضاق بطول وجودك
 كم أرهقه قهر قيودك
 ما من أحد فينا يريدك (31)

تقول الشاعرة هند الساحلي في قصيدتها (ماذا تبقى في يدك ؟) :

قل لي بربك يا شقي
 هل تبقى
 بعد هذا
 أي شيء في يدك
 فارحل
 ارحل ولعنات الجموع
 تلاحق
 عهدك الموبوء
 في كل المطارح
 غير مأسوف عليك (32)

يُعدّ الفعل (ارحل) أكثر الأفعال الأمرية حضوراً في النص الشعري النسوي في ثورة 17 فبراير ، وأغناها دلالة ، وقد جاء إما عنواناً لبعض القصائد ، وتكرر في متنها مثل قصيدة (ارحل بعارك) لنورية بن عمران ، وقصيدة (ارحل) للشاعرة هنية الكاديكي ، أو ظهر في متن القصيدة فقط ولكنه حافظ على قيمته الدلالية في السياق ، كما في القصائد (أنا ليبي) ، (رسالة إلى طاغية) ، (انظر من تقاتل) للشاعرة نورية بن عمران ، وقصيدة (من نحن) للشاعرة منى الساحلي ، وقصيدة (ماذا تبقى في يدك ؟) للشاعرة هند الساحلي :

3- فضح سياسة النظام ضد الشعب الليبي أثناء الثورة .

قامت ثورة 17 فبراير ، ولم يدّخر النظام جهداً في قمعها ومحاوله القضاء عليها مبكراً ، وتنوعت أساليبه لمواجهة المتظاهرين بين استعمال كافة أنواع الأسلحة ، والقصف العشوائي للمدن ، وقتل المدنيين ، وانتهاك الأعراض من قبل مرتزقته الذين جندهم في كتائبه العسكرية .

تقول الشاعرة هند الساحلي في قصيدتها (ماذا تبقى في يدك ؟) :

هل ثم شيء
 قد تبقى يا شقي
 في يدك ؟

غير	الضحايا
تتأثرت	أشلاؤها
فوق	الدروب
وخضبت	بنجيعها
المهدور	غدرًا
وجنتيك	
غير	العداري
وفعلة	الذاهلات
قد	شنعاء
بأتت	بلا
تلطخ	خجل
غير	راحتيك
الديار	قصفتها
فغدت	
كغربان	الفجيعة
ولولت	المقابر
والصدى	فوق
غير	في
والآه	السجون
والجدر	ملاؤها
	السور
	البغيضة
ترتعد	
في	الخرساء
مدت	أذرعاً
تومي	إليك
غير	سحائباً
يغشى	الدخان
من	الدجي
	المنهوك
	الخدیعة
	الضغينة
ترتجف	في مقلتيك (33)

وتقول الشاعرة هنية الكاديكي في قصيدتها (الثائر الحق) :

وقد فُقد الأُلوْف من الضحايا

وقد فاض الدم القاني غزيرا

وقد هُتكت لنا أعراض قومٍ

من الأحرار يأبون الفجورا (34)

وتقول الشاعرة نورية بن عمران في قصيدتها (أنا ليبي) :

يا	أيها	العقيد
لست		أنا
تلك	التي	تريد
ولن	أكون	أبداً
من	جندك	العبيد

لأنني أدركت
ما فعلت بالأبناء من مجازر
لأنني علمت
ما فعلت بالبنات والحرائر⁽³⁵⁾

وتشير الشاعرة نورية بن عمران في قصيدتها (قنبلة موقوتة) إلى حادثة اعتداء مرتزقة القذافي في بداية الثورة على فتاة من شرق ليبيا اسمها إيمان أثناء وجودها في مدينة طرابلس قبل تحريرها ، لقد اقتحمت هذه الفتاة فندقاً في طرابلس كان يقيم فيه مراسلو الإذاعات العربية والعالمية ، وأمامهم جميعاً كشفت حقيقة ما يجري في ليبيا ، تقول الشاعرة :

وصرخت	إيمان
بوجه	كل ظالم جبان
لترهب	الباطل والبهتان
لترهب	الجنة والإجرام
وسجل	التاريخ وجهاً آخر
لذلك الذي ادّعى أنه	نظام

يلعنه	الإنسان	أياً كان
وانفجرت	قنبلة	واسمها إيمان
جريمة	أنكر	من نكراء
تلك	التي	قد سردها
ابنة	الكرام	
جريمة	ينكرها	الإنسان
بل	تتكرها	الأنعام
أهكذا	ينظر	للمرأة
في عهد	خفافيش	الظلام ⁽³⁶⁾

4- التنبؤ بما سيؤول إليه الصراع بين الشعب والنظام :

" ليس الشعراء مُحدثي اللغات ومبتدعي فنون الرقص والحفر والتصوير فقط ، بل هم أيضاً مؤسسو المدنيات ، ومبتكرو فنون الحياة ... ، ولقد كان الشعراء في العصور الأولى التي مرت بهذه الدنيا يسمون تارة مشرعين وطوراً أنبياء حسب العصور التي ظهرُوا فيها والأمم التي نبغوا منها ... صدق الأولون ، والشعر لا يقتصر على رؤية الحاضر كما هو ... بل يستشف المستقبل من وراء الحاضر⁽³⁷⁾ .

حملت بعض القصائد رؤيا حدسية في زمن مبكر جداً من عمر الثورة ، كشفت مقدرة مبدعاتها على قراءة الواقع ، وإدراك تفاصيله ، وفهم معطياته وظروفه واستشراف المستقبل ، والإخبار عنه ، ورصد ملامحه ، فأعلن ما سوف يكون .

تقول الشاعرة منى الساحلي في قصيدتها (نعي القذافي إليه) :

هَوْنٌ عليك قليل الجور والكبر
دنا الحساب فلا منجى من القدر
نذيرك الآن قد بانت بشائره
إن كان أغنى ظلوماً بين النذر
إليك أنعاك فارقب في الورى أجلاً
قد صار منك على مرمى من البصر
فابغ النجاة إذا أبصرت مسلكها
هيهات أجداك ما هيات من حذر

هيء قصاصك يا مظلوم قد أزفت
- من بعد طول ارتقاب - ساعة الظفر⁽³⁸⁾

وترتقي نبوءة الشاعرة إلى درجة اليقين ، بأنّ النصر قادم ، وبأنّ الثورة تفرض نفسها ، وأنّ النظام إلى زوال فنقول في ختام قصيدتها :

قد أوشك الفجر أن تبدو طلائعه
بصادق الفعل لا بالكاذب الخبر⁽³⁹⁾

المبحث الثالث : الدراسة الفنية

أ- اللغة الشعرية :

الشعر فن أداته الكلمة ، وهو " ظاهرة لغوية في وجودها ، ولا سبيل إلى التأتّي إليها إلا من خلال اللغة التي تتمثل بها عبقرية الإنسان وتقوم بها ماهية الشعر " ⁽⁴⁰⁾ .

واللغة هي الوعاء الذي يحمل مشاعر الشاعر وأحاسيسه ، وهي جسر ينقل من خلالها المبدع عواطفه وتصوراتهِ وتأملاتهِ إلى المتلقي ، والشاعر حريص على اختيار الألفاظ وانتقائها لتوصيل ما يعتل في ذهنه وأعماقه وقلبه إلى القارئ ، وهكذا تأتي الألفاظ والمفردات ملائمة لتجربته ، معبرة عن عاطفته ووجدانه ، والشاعر له مطلق الحرية في تعامله مع مفردات اللغة ، وهي ترتبط بثقافته ، ومكونه الفكري والفلسفي ، وهو وحده بموهبته الشعرية ، ومهاراته اللغوية ، وحسه الفني ، قادر على تكييف الألفاظ والمفردات لموضوع قصيدته ، واختيار الملائم منها للسياق التخاطبي الذي يحقق التفاعل مع المتلقي .

وهذا ما حاول الشعر النسوي في ثورة 17 فبراير بلورته فقد تميز بلغة واضحة لا غموض فيها ، ولا تعقيد ، فهي لغة لا تحتاج إلى تفسير أو تأويل وتحقق هدفها في السياق وتحدث أثرها عند المتلقي دون لبس أو حيرة في فهم المعنى المراد ، وهي لغة تميل إلى الاقتصاد والتركيز .

فعلى سبيل المثال استعانت الشاعرة هنية الكاديكي في قصيدتها (ارحل) بلفظة كم الخبرة الدالة على التكثير ، وهي لفظة قليلة الحروف ، سهلة النطق لكنها تمنح المخبر عنه تهويلاً وتكثيراً بأسلوب شديد الإيجاز ، فلنقرأ هذه الأبيات :

قد	كلف	الشعب	كثيراً	حتى	ضاق	بطول	وجودك
كم	كبدت	الشعب	ضحايا	كم	أرهبه	قهر	قيودك
كم	كملت	من	أفواه	حتى	يعم	الكون	نشيدك
لم	نك	يوماً	غنم	لم	نك	ميراثاً	لجدودك
فارحل	عنا	دعنا	نحيا	ما	من أحد	فيما	يريدك (41)

وظفت الشاعرة هذه اللفظة وكررتها في الأبيات السابقة ، لتعبر من خلالها عن حجم الخسائر وكثرتها وتنوعها ، ولتكشف مدى المعاناة التي عاناها الشعب الليبي ، وتدفع المتلقي ليتحسس فداحة المأساة ويقتنع بمطلب الشعب بأسلوب يتميز بوفرة المعاني ، ويبتعد عن الإطناب والحشو .

يكشف الشعر النسوي في ثورة 17 فبراير عن اختيار حسن اللفظة على المستويين الأسلوبي والدلالي ، ويعبر عن الرفض والثورة والتحدى ، فلا نعومة في المفردات ولا رخاوة في الصوت ، ولا لين في الخطاب ، ويعكس مهارة شعرية ، وبراعة فنية ، تدفع المتلقي أن يعيش بخياله وروحه وعواطفه واقع الثورة ، ومجريات أحداثها ووقائعها ، ويبقى مع ذلك لكل شاعرة خصوصيتها ، ومرجعيتها الثقافية والفكرية في تعاملها مع اللغة وتوظيف مفرداتها في السياق .

حددت هتافات الجماهير وشعارات الثورة هوية المعجم الشعري ، ورسمت أبعاد حقله الدلالي ، فاللغة ثائرة تنبض بالحياة ، وتتميز بالصدق ، ودقة التعبير ، وقوة العبارة ، وكأن الشواعر يقاتلن بالكلمة من خلال انتقاء مفردات وألفاظ وصياغة تراكيب وجمل تعبر عن روحهن القتالية ، ومشاركتهن للنوار في تصديهم للنظام ، لغة رسمت لنفسها أفقاً لغوياً ، استمد معجمه

الشعري من وهج الثورة وحراك الشارع وصوت الجماهير وهتافاتها في الميدان ، فجاء مفعماً بالحيوية ، نابضاً بالحياة .

توظّف الشاعرة هنية الكاديكي الهاتف الأول الذي رددّه المتظاهرون في بنغازي الساعات الأولى من الثورة ، فتقول في قصيدتها (هتفت بنغازية فسقط الطاغوت) :

نُوضي نُوضي يا بنغازي جاك اليوم اللي فيه تراجي (42)

كان رحيل النظام أهم مطالب الثورة ، وقد نادى به جماهير الشعب في ساحات التحرير ، وهتفت بصوت واحد مزمر ألقى الرعب في قلب النظام قائلة (ارحل) .

سجّلت الشواعر في نتاجهن الشعري هذا المطلب الجماهيري لينعم الشعب الليبي بدولة حرة ديمقراطية تحترم حقوق الإنسان وتصون كرامته .

تقول الشاعرة نورية بن عمران في قصيدتها (رسالة إلى طاغية) :

ارحل فإننا سوف لن نبقيك أن بقيت (43)

وتقول أيضاً في قصيدة (ارحل بعارك) :

ارحل	بعارك	للبعيد
فالشعب	ثار	المسلوب
قرر	أن يناضل	أن يقاوم
أن	يكافح	(44)

واكب التكبير في المساجد والساحات انطلاق الثورة وأصبحت كلمة (الله أكبر) رمزاً لها ، لذا أطلق عليها ثورة التكبير .

تقول الشاعرة نورية بن عمران في قصيدتها (مشاعل الانتصار) :

من	بني	غازي	انتفضنا
وحملناها			المشاعل
فتنادت	كل	أرجاء	البلاد
صيحة			التكبير
كانت	في		البداية
ثم	جاء	الغيث	(45)

وتقول الشاعرة أيضاً في القصيدة نفسها :

فمن الشرق انتفضنا واعتصمنا
ثم كانت صيحة التكبير (46)

وتقول أيضاً في قصيدة (دعاء الانتصار) :

يا	إلهي
اكتب	النصر إلهي
لعباد	رددوا الله أكبر
ربنا	الله تتنادوا للشهادة
وتفانوا	في علا ربي
دعاء	وعبادة
حقق	النصر إلهي
لرجال	رددوا الله أكبر (47)

وتقول الشاعرة أيضاً في قصيدة (عقود أربعة) :

واستجاب	الله	الدعاء
فأزهت	كل	النائية
الله		أكبر
إنها	إشراقة	النهار
وإنها	انتفاضة	الأحرار
وإنها	لثورة	التكبير
قد	هزت	عروش الطاغية
تحيتي	إليك يا فبراير	المجيد
تحيتي	إليك أيها المناضل	
القوي	والأبي والعنيد	(48)

كانت كلمة (الله أكبر) تلهب مشاعر الثوار ، وتوقظ حماسهم وتمدهم بقوة مصدرها الثقة في الله ﷻ فهو الناصر للعباد المؤمنين ، وفي الوقت نفسه ترعب النظام وتهز أركانه ليزداد تصدعاً وانهياراً .

تقول الشاعرة هنية الكاديكي في قصيدة (الله أكبر) :

قد	أبطل	الله	سحرك	بالحمد	والله	أكبر
أعددت	كل	رهيب	من	السلح	الدمر	
فذاب	كل	مهول	بفعل	قوم	تكبر	
فهل	عساك	تنجو	وما عساك	تدبر ؟	(49)	

ب. التكرار :

التكرار ظاهرة لغوية صحبت الشعر العربي القديم في مرحلة البدايات التي وصلت إلينا المتمثلة في نصوص الشعر الجاهلي ، ونالت نصيبها من الدراسات التراثية في البلاغة والنقد ، وهي من القضايا النقدية والأدبية التي حظيت باهتمام النقد الأدبي الحديث تنظيراً وتطبيقاً (50) .

والتكرار لغةً : " مصدر الفعل كرر ، وكَرَّ .. وكرر الشيء ... أعاده مرة بعد أخرى (51) .

وهو في الاصطلاح : " الإتيان بعناصر مماثلة في مواضع مختلفة من العمل الفني والتكرار هو الإيقاع بجميع صوره ، فنجد في الموسيقى بطبيعة الحال ، كما نجده أساساً لنظرية القافية في الشعر " (52) .

وعرّفته نازك الملائكة بقولها : إلحاح على جهة هامة في العبارة يُعنى بها الشاعر أكثر من عنايته بسواها ... ويسلط الضوء على نقطة حساسة في العبارة ، ويكشف عن اهتمام المتكلم بها ، وهو بهذا المعنى ذو دلالة نفسية قيمة تفيد الناقد الأدبي الذي يدرس الأثر ويحلل نفسية كاتبه " (53) .

وللتكرار مزايا عدة ، والشاعر يلجأ إليه " ليوظفه فنياً في النص الشعري المعاصر لدوافع نفسية ، وأخرى فنية ، أما الدوافع النفسية فإنها ذات وظيفة مزدوجة تجمع الشاعر والمتلقي على السواء ، فمن ناحية الشاعر يعني التكرار الإلحاح في العبارة ، معنى شعوري يبرز من بين عناصر الموقف الشعري أكثر من غيره ... ومن ناحية المتلقي يصبح ذا تجاوب يقظاً مع البعد النفسي للتكرار من حيث إشباع توقعه ... فتثري تجربته بثراء التجربة الشعرية المتفاعل معها ، وتكمن الدوافع الفنية للتكرار في تحقيق النغمية والرمز لأسلوبه ، ففي النغمية هندسة الموسيقى التي تؤهل العبارة وتغني المعنى " (54) .

مثل التكرار في الشعر النسوي في ثورة 17 فبراير سمة أسلوبية مهمة ، لها دلالتها النفسية ، وقيمتها الفنية في بنية القصيدة ، وكشف توظيفه في النص العمق الفني والدلالي للغة الشعرية ، وقد أخذ صوراً وأشكالاً مختلفة ، وظهر على مستويات عدة أهمها :

تكرار الحرف :

" لكل حرف مخرجه الصوتي ، وصفاته التي تميّزه من غيره ، والحروف نوعان : صامتة consonants ، وصائتة vowels ، والصامتة هي المعنية بظاهرة التكرار ، ولها يعزى الفضل في بنية الكلمة والعبارة والبيت والقصيدة ككل ...

وليس بالضرورة أن يقصد الشاعر إلى حرف فيكرره عن وعي شعوري تام ، لكن انفعاله النفسي وحالته الشعورية قد تختار الحرف الذي يتردد في نصه الشعري سواء أكان هذا الصوت داخلياً أم خارجياً⁽⁵⁵⁾ .

ومن نماذج هذا التكرار ، تكرار حرف السين خمس مرات ، وحرف الكاف ثلاث مرات في الأبيات الأربعة الأولى من قصيدة (الله أكبر) للشاعرة هنية الكاديكي :

قد	أبطل	الله	سحرك	بالحمد	والله	أكبر
أعددت	كل	رهيب	من	السلح	الدمر	
فذاب	كل	مهول	بفعل	قوم	تكبر	
فهل	عساك	ستنجو	وما	عساك	تدبر ؟	(56)

يكشف التكرار في الأبيات السابقة عن " شحنات نفسية ذات وتيرة متصاعدة ، فالبناء الصوتي ينبع من البناء النفسي ، وينصهران معاً فيغدو الفصل بينهما أمراً عبثياً ومخالفاً لأصول التجربة الشعرية " (57) .

ومن أمثله أيضاً تكرار حرف السين (ثماني عشرة مرة) في اثني عشر بيتاً من قصيدة (هتفت بنغازية فسقط الطاغوت) للشاعرة هنية الكاديكي .

لقد تبوأ حرف السين مكانة بارزة في ثنايا هذه القصيدة ، ولم يفلت من وجوده سوى الأبيات (السادس - الثامن - التاسع - العاشر - السادس عشر) .

تقول الشاعرة في الأبيات الثلاثة الأخيرة من القصيدة :

وتهالك الطاغوت يبي حاسراً يخشى لفرط الغي الاستسلاما
ضاق الصغار مضاعفاً من فتية صدقوا العهود وناصروا الإسلاما
لم يرتضوا التقسيم ماتوا دونه قد اقساموا واستعصموا استعصاماً⁽⁵⁸⁾ (

يُلاحظ في الأبيات السابقة تكثيف حضوري لحرف السين الذي مثل ركيزة من ركائز البناء الإيقاعي للعبارة الشعرية ، وقد حقق تكراره وظيفته التواصلية مع المتلقي ، وعكس مقدرة الشاعرة في انتقاء مفرداتها وتراكيبها المعبرة عن حالاتها الشعورية ، حرف السين صوت صفيري يلائم حالة اضطراب النفس وتصاعد الانفعالات ، وهذه ظاهرة تميز شعر الشاعرة .

ومن أمثله أيضاً تكرار حرف الكاف أربع مرات متتالية في قصيدة (أنا ليبيا) لنورية بن عمران :

يأيها المزييف
ارحل إلى
العقيد البعيد

من قبل أن أتيك
كالطوفان كالويلات
كالزلال كالرعود (59)

لقد كشف تكرار حرف الكاف طبيعة الموقف الذي تعيشه الشاعرة ، وجسد من خلال تردده في القصيدة تجربتها الانفعالية .

ويتجلى تكرار الحرف أيضاً في تكرار أدوات النداء والاستفهام وغيرها .

ومن أمثلة تكرار أداة النداء (يا) في قصيدة (ليبييا) للشاعرة نورية بن عمران :

يا ليبييا يا موطن الآتي والجديد
يا همي الأكبر يا مآثر الجدود
يا موطن المختار يا معاقل الأسود
يا أم كل بطل مقاوم عنيد (60)

كررت الشاعرة في الأبيات السابقة أداة النداء (يا) سبع مرات ، وهي تنادي موطنها (ليبييا) مفتخرة بهذا النسب ، معبرة عن حبها لها ، واعتزازها به ، فليبييا قريبة جداً من قلب الشاعرة ، ولكن تستعمل أداة النداء للبعيد ، لتدل بها بأن المنادى رفيع القدر ، عظيم الشأن .

ولقد كشف تكرار أداة النداء (يا) دخائل نفسية الشاعرة المفعملة بحب المنادى ، وقد أكدت ذلك بتتابع الصفات التي نادت بها المنادى ، والتي عبّرت على حجم التقدير والإعجاب والإكبار له .

" الاستفهام أحد الأساليب الإنشائية وهو طلب حصول صورة الشيء المستفهم عنه في ذهن المستفهم (61) ، أي طلب الفهم أو المعرفة أو العلم بشيء ليس للمتكلم علم به ، ولكن الشاعر في نتاجه الشعري ليس من شأنه طلب الفهم عن شيء يجهله ، وإنما هو أسلوب يوظفه في شعره ، ويخرج به عن معناه الحقيقي ، وهو طلب الفهم إلى معان بلاغية أخرى ، حسب ما يقتضيه السياق ، وحالته الشعورية .

ومن أمثلة ذلك تكرار أداة السؤال (من) في قصيدة (رسالة إلى طاغية) لنورية بن عمران :

من شنق الصفوة أو من هدم البيوت ؟
من أعدم الشباب في السجون في سكوت ؟
من فر كالجرذ إلى السرداب خوف الموت ؟
من أنت من أي جحيم يا ترى أتيت ؟ (62)

فالاستفهام في الأبيات السابقة ليس استفهاماً حقيقياً إذ عدلت به الشاعرة إلى غرض بلاغي آخر وهو الإنكار والتوبيخ ، وقد أقامت الشاعرة بتكرار أداة السؤال (من) أربع مرات حواراً ومساءلة أسهما في شحن الخطاب الشعري بقوة إيحائية وفتحها المجال الدلالي أمام القارئ لاستدراجه إلى أكمال النص عبر الإجابة التي يطرحها الخطاب ، وبذلك يستكمل النص عند الإجابة عليها (63) .

ومن نماذجه أيضاً ما جاء في قصيدة (من أنتم ؟) للشاعرة هند الساحلي :

من	علمكم	الثورة
ومن		أضرى
لهيب		الرفض
	والعصيان	
يسري	في	مواقدكم
ومن		أحيا
جذور	الثأر	الأعراق
كي	توري	خوف
	مواجدكم	
ألم		أطفئ
وميض	الحلم	في
	الأهداب	
مذ		ألقت
شباك		الفجر
في	كفي	مصائركم
ألم		أخرس
نشيد	الحق	في
	الأعماق	

ألم	أقطف	رؤوس	القوم	إذ	طالت
ألم					أنشئ
صفوف					القمع
في		بو			سليم
قد	ضمت	بلا			كفن
	مقابركم				

وكيف	كسرتم	الأغلال
	فانطلقت	
ترجّ		الأرض

زلاً	جماعكم	
وكيف	الإنسان	تمرد
تحت	الجلد	
		وانتفضت
طيور	النصر	
تصدح	حناجركم	في
وكيف	الأنوار	بذرتم
في	الأحداق	
		وارتفعت
إلى	الأعلم	ببيارقكم (64)

مثل الاستفهام في هذه القصيدة نقطة تمرکز لفكرة القصيدة التي عكست كثافة في
توظيف صيغة الاستفهام ، الذي تكرر باستعمال أكثر من أداة من أدواته ، فقد وردت (مَنْ)
ثلاث مرات ، و (الهمزة) المقترنة بلم أربع مرات و (كيف) ثلاث مرات .

وقد أفاد دخول الهمزة على لم معنى التحقيق والتقرير وهو " حملك المخاطب على
الإقرار والاعتراف بأمر قد استقر ثبوته ونفيه " (65) .

وقد كشف هذا التوظيف لصيغة الاستفهام حالة الذهول والمفاجأة التي سيطرت على
المتحدث ، ودلّ على براعة الشاعرة ومهارتها في انتقاء الأساليب والتراكيب اللغوية المناسبة ،
واستثمار طاقاتها لإثراء المعاني وتنويع الأفكار والصور .

2- تكرار الكلمة :

" كل حرف من حروف الهجاء رمز مجرد ، وإذا اتصل هذا الحرف بحرف آخر أو أكثر
نشأ عن هذا الاتصال ما يُسمى بالكلمة ، فكل كلمة لابد أن تدل على معنى للكلمة " (66) .

لللمة إيقاع خاص له تأثيره في الخطاب الشعري ، وهو ما يعرف بالجرس اللفظي ...
وتكرار اللفظة في التركيب اللغوي لا يمنحها النغم فحسب ، وإنما الامتداد والاستمرارية والتنامي ،
في قالب انفعالي متصاعد جراء تكرار العنصر الواحد " (67) .

ظهر تكرار الكلمة في الشعر النسوي في ثورة 17 فبراير من جانبين ، تكرار اسم وتكرار
فعل .

أ- تكرار الاسم :

أخذ تكرار اسم ليبيا مساحة من قصيدة (كلنا ليبيا) للشاعرة نورية بن عمران ، لنقرأ ما
تقوله الشاعرة :

ليبيا يا كلنا يا كلنا
ليبيا يا راية فوق القمم

ليبيا يا أرضنا يا عشقنا

ليبيا يا كلنا يا كلنا
ليبيا يا جنة في الغرب (68)

كرّرت الشاعرة اسم ليبيا خمس مرات في القصيدة السابقة وكان تكراراً استهلالياً بدأت به الشاعرة الأبيات المشار إليها آنفاً .

تلذّذت الشاعرة بتكرار هذا الاسم ، " ونقلت إلى المتلقي جمال الكلمة على ثلاث محاور مميزة : المحور البصري ، وذلك من خلال التماثلات الخطية ، والمحور النطقي ، من خلال التماثل في المخرج ، والمحور الصوتي ، وهو الأهم ، وهذا يتبع من خلال تطابق الحركات الصوتية في الشعر ، وقد ظهر هذا التكرار عمودياً " (69) ، بقصد " إمتاع البصر بالفضاء الذي شغلته هذه اللفظة . واللافت للنظر والسمع معاً ، هو ترديده الصوتي الذي يتبعه حين يكون في بداية السطر الشعري الذي يركز على إيقاع البداية وبهذا تقوم حركة الإيقاع برسم الصورة في ذهن المتلقي " (70) .

كما كررت الشاعرة نورية بن عمران مرة أخرى اسم ليبيا ، وذلك أربع مرات في قصيدة (أنا ليبيا) ، تقول الشاعرة :

أنا ليبيا أنا ليبيا
يأيها المزيف العقيد

أنا ليبيا أنا ليبيا
يأيها الملازم العقيد (71)

ولقد أثرت الشاعرة في هذه الأبيات استخدام أسلوب التكرار الأفقي الذي " عمل على تحقيق تنامي القصيدة وامتدادها " (72) واكسابها تلويناً إيقاعياً شدّ سمع المتلقي ، وبصره (73) .

ومن أمثلة تكرار الاسم أيضاً تكرار الشاعرة هنية الكاديكي اسم (برنيق) أربع مرات في قصيدتها (هتفت بنغازية فسقط الطاغوت) معبرة بهذا التكرار عن فخرها ببغازي ذات التاريخ العريق لذلك استخدمت الشاعرة اسم برنيق ، وهو الاسم الإغريقي القديم لمدينة بنغازي نسبة إلى الأميرة برنيكي زوجة بطليموس الثالث ، وتؤكد الشاعرة عشقها وانتماءها لهذه المدينة بإضافة (نا الفاعلين) إلى كلمة برنيق في البيت الأول من القصيدة لنقرأ معاً :

من ساحة الساحات في برنيقنا هتقت فتاة توقظ النوم
تستهض الهمم التي حاولت ايقاد شعلة عتقها أياما
ظنت بأن القوم قد يؤسوا وقد هجعوا ظني واستعذبوا الأحلاما
صرخت عسى برنيق تلتقط النداء فيلبي معتصم بها قد هاما
صاحت أيا برنيق يومك قد أتى فلتشمخي ولتسقطي الأصناما
فإذا برنيق الشموخ تجاوبت *** أرجأها لتزلزل الظلاما (74)

ب- تكرار الفعل :

يعد تكرار الفعل هو الصورة الثانية من صور تكرار الكلمة ، ومن نماذج تكرار فعل الأمر (ارحل) في نتاج الشاعرات حيث تكرر 3 مرات في قصيدة (ارحل بعارك) ومرتين في قصيدة (أنا ليبي) ومرتين في قصيدة (انظر من تقاثل) ، ومرة واحدة في قصيدة (رسالة إلى طاغية) للشاعرة نورية بن عمران ، وثلاث مرات في قصيدة (ارحل) للشاعرة هنية الكاديكي ، مرتين في قصيدة (ماذا تبقى في يديك ؟) للشاعرة هند الساحلي ، ومرة واحدة في قصيدة (من نحن ؟) للشاعرة منى الساحلي ، وقد جسد تكراره في هذه القصائد الحالة الشعورية للشاعرة ، وعبر عن موقفها من الثورة ، وتأكيد تبنيها لمطالب الشعب ، وتأبيدها الكامل له .

تقول الشاعرة نورية بن عمران في قصيدتها (ارحل بعارك) :

ارحل بعارك للبعيد
فالشعب ثار لحقه المسلوب
قرر أن يناضل أن يقاوم

ارحل بعارك للبعيد
ارحل كمنبوذ ومرتعش وخائف (75)

ومن أمثله أيضاً تكرار فعل الأمر (اسمع) سبع مرات في قصيدة (اسمع) للشاعرة رحاب شنيب :

اسمع
غضب الرجال
يرعد في الفضاء
زمجرة المدافع
احتكاك الزنود
شهقة الأطفال
زغاريد النساء
خطو الجنود
زأر الأسود

ضحكات الشهداء

اسمع

رقص الأناشيد

ترانيم الغناء

اسمع

تتهيدة ليبييا

تهفو للحب

تباركنا

تتنفس الصعداء

اسمع

وبأن كل ظالم

سيخسفه رب

السماء

اسمع

يأمرونك بالرحيل

ليبييا فقط

للمشرفاء

اسمع

قولة الله أكبر

اسمع

صوت الليبيين

آن لك أن تسمع

ما لا تشاء (76)

لقد شكّل فعل الأمر (اسمع) في الأبيات السابقة بمستوياته الدلالي والإيقاعي بؤرة مركزية ومحوراً أساسياً في بنية القصيدة ، وتحول إلى لازمة ثابتة ، عملت على ربط أجزاء القصيدة وتماسكها " وكان للمقام التواصل دوراً مهماً في استدعاء آلية التكرار في هذه القصيدة لتحقيق غرضه (77) ، القائم على تنبيه المخاطب وتحذيره لعله يدرك أخطائه ، ويلبي مطلب الشعب . ومن نماذج تكرار الفعل ، ما جاء في قصيدة (هلك الطاغوت) للشاعرة هنية الكاديكي :

كان	جباراً	عنيداً	كان	مصاص	دماء
كان	مغروراً	حقوداً	كان	زيراً	للنساء
كان	لا يعرف	رباً	لا	رسولاً	سما
كان	لا يؤمن	أن الله	ه	يقضي	ما يشاء

كان طاغوتاً حقيراً كان مجنوناً هواء (78)

فالشاعرة في هذه الأبيات توظف الفعل كان وتكرره وهي في حالة تذكر وبهذا تؤكد خاصية قصصية في القصيدة وهي السرد باعتماد الحديث عن الغائب ، والشاعرة نفسها هي الراوي .

3- تكرار العبارة :

" يظهر تكرار العبارة إذا ترددت الجملة الواحدة في أكثر من سطر شعري ، وبإعادة العبارة يستمتع البصر ، وتطرب الأذن بالإيقاع وبالزخرفة الصوتية الناتجة عن التكرار " (79) .

فالتكرار يعمل على تحقيق فكرة الانتشار التي تعمل على استغلال المكان ، وتضفي على الفضاء أشكالاً هندسية (80) .

ومن أمثلة هذا التكرار ما جاء في قصيدة (ارحل) للشاعرة هنية الكاديكي ، تقول الشاعرة في مطلع القصيدة :

ارحل عنا دعنا نحيا ما من أحد فينا يريدك (81)

وتعيد الشاعرة هذا البيت مضيفة حرف الفاء على الفعل (ارحل) وذلك بعد ستة أبيات فنقول :

فارحل عنا دعنا نحيا ما من أحد فينا يريدك (82)

وتكرر الشاعرة هذا البيت دون تحوير أو تغيير وذلك بعد أربعة أبيات ، فنقول :

فارحل عنا دعنا نحيا ما من أحد فينا يريدك (83)

لقد ظهر التكرار في القصيدة السابقة على شكل افتتاحيات وأقوال على طريقة نظم الموشحات ، وكان دعامة أساسية للنص ، وعمل على تحقيق صدى أو ترديد للفكرة التي سيطرت على ذهن الشاعرة ولخصها عنوان القصيدة .

ومن نماذجه أيضاً تكرار البيت الثاني عشر في البيت الخامس عشر ، مع تغيير الكلمتين الأخيرتين في عجز البيت الخامس عشر ، وذلك في قصيدة (الثائر الحق) للشاعرة هنية الكاديكي :

أصداً هذا ما رمناه حقاً	بثورتنا التي شفت الصدور
أصداً هذا ما رمناه حقاً	بثورتنا التي اجتثت الجذور (84)

وهذا النوع من التكرار يُسمى التكرار الشعوري " وهو الورود العشوائي لعبارة ما خلال القصيدة ، ويلعب (هذا التكرار) دوراً مهماً في تحقيق تماسك النصوص نظراً لإحالاته إلى معنى سابق " (85) .

ومن نماذجه أيضاً ما جاء بداية قصيدة (ارحل بعارك) للشاعرة نورية بن عمران :

ارحل بعارك للبعيد (86)

وقد كرّرت الشاعرة العبارة السابقة قبيل ختام القصيدة بسطر واحد ، وهذا يقترب مما يعرف بالتكرار الهندسي " (87) وهو تكرار قائم على الشكل الخارجي للنص الشعري ... يسعى الشاعر من ورائه أن يوجه القصيدة في اتجاه معين أو لتأكيد موقف ما (88) .

4- تكرار المعاني والصور :

يقصد بتكرار المعاني ، التعبير عن المعنى الواحد بطرق مختلفة ليتضح المعنى ويقوى تأثيره . ويؤدي تكرار المعاني والصور وظيفة أسلوبية تكشف عن الإلحاح أو التأكيد الذي يسعى الشاعر إليه .

ومن نماذج تكرار المعاني ، قول الشاعرة هنية الكاديكي في قصيدتها (الثائر الحق):

ولما حان يوم الثأر
وحطمنا الكتيبة والقصورا
وكان حماة ثورتنا عظاما
أبوا أن يرتضوا التقسيم حكماً
وَرَامُوا بِشَمْسِهِمْ غَرْباً مَسِيرَا (89)

تتحدث الشاعرة في الأبيات السابقة عن اقتحام ثوار بنغازي في اليوم الرابع من اندلاع ثورة 17 فبراير لكتيبة الفضيل بو عمر في البركة التي كانت المعقل الأخير للقذافي في بنغازي .

وبهذا النصر أصبحت المنطقة الشرقية من ليبيا كلها خارج سيطرة النظام ، وظن البعض أن أهل شرق ليبيا سوف يعلنون التحرير ، ولن يلتفتوا إلى معاناة أهلهم في غرب ليبيا وجنوبها .

فهذه المناطق مازالت في ذلك الوقت تحت سيطرة النظام بشكل كامل ، ولكن ثوار الشرق أكدوا أنه لا راحة لهم ، ولا قرار إلا بعد تحرير كل شبر في ليبيا وأنهم لن يرضوا إلا بليبيا دولة واحدة لا شرقية ولا غربية ، فلم تفتح المدارس والجامعات ، ولم يلتحق الناس بأعمالهم ،

واستمر ثوار الشرق في التدفق على مدن الغرب والجنوب يساندون أهلهم في هذه المناطق بالنفس والعتاد ، حتى تحررت كل مدن ليبيا .

تعيد الشاعرة هنية الكاديكي هذه المعاني مرة ثانية في قصيدتها (هتفت بنغازية فسقط الطاغوت) ، فنقول :

فتسابق	الأبناء	يرجون	الفدا	مامنهمو	في	هادن	الأزلاما
حملوا	المشاعل	عزلاً	وتدافعوا	شرقاً	وغرباً	وانتضوا	إقداما
صانوا	الكرامة	واحتما	بالهم	يوم	الكتيبة	حيروا	الأفهاما
يوم	اعتلوا	أسوارها	فتحطمت	آمال	من	راموا	لنا الإيلاما
باعوا	الإله	نفوسهم	فتتابعوا	في	جنة	الأعلى	لقوا الإكراما
لم	يرتضوا	التقسيم	ماتوا	قد	اقسموا	واسعتصموا	استعصاما ⁽⁹⁰⁾

وفي قصيدتها (وازن) رسمت الشاعرة رحاب شنيب صورة لليبيا كأنها امرأة تعاني ألم المخاض ، والشاعرة تساندها وتعاضدها وتبصرها بأسباب تخفيف الوجع ، وتحثها على الصبر ، وتبشرها بما هو آتٍ :

الوطن	لا	يسقط
فاكتمي		أنفاسك
اكتمي		أنفاسك
وادفعي		مولودك
لا	فرحاً	من غير آلام
ولا	فجراً	من غير ظلام ^(91)

تستكمل الشاعرة في قصيدتها الأخرى (اسمع) رسمها لهذه الصورة ولكن بشكل موجز ، فالمولود المنتظر أوشك أن يرى النور ، وآلام أمه ستزول بفرحتها به :

اسمع	
رعشة	الحلم
أبصر	الدرب
يعبق	بالضياء
صرخة	الشعب
عند	الولادة
يشدو	البناء
تنهيدة	ليبيا
تهفو	تباركنا
تتنفس	الصعداء ^(92)

ج- التناص :

"مصطلح يعني العلاقة بين نصين أو أكثر ، وهي التي تؤثر في طريقة قراءة النص المتنامي inter text الذي يقع فيه نصوص أخرى أو أصداؤها " (93) .

ولد هذا المصطلح على يد الناقدة البلغارية (جوليا كريستيفا) التي استلهمت في تشكيلها لهذا المصطلح آراء الباحث الروسي ميخائيل باختين وأفكاره الذي استعمل مصطلح الحوارية في حديثه عن علاقة النص بسواه من النصوص (94) " فكل خطاب في رأيه يعود إلى فاعلين ، ومن ثم إلى حوار محتمل فمهما كان موضوع الكلام فإنه قد قيل بصورة أو بأخرى ، ومن المستحيل الالتقاء بالخطاب الذي تعلق سابقاً بالموضوع (95) .

عرّفت جوليا لركستيفا التناص بقولها : " يحيل المدلول الشعري إلى مدلولات خطابية مغايرة بشكل يمكن معه قراءة خطابات عديدة داخل القول الشعري ، وهكذا يتم خلق فضاء نص متعدد حول المدلول الشعري ، تكون عناصره قابلة للتطبيق في النص الشعري الملموس هذا الفضاء النصي سنسميه فضاء متداخلاً نصياً " إذا ما أخذ القول الشعري داخل التداخل النصي فإنه سيكون مجموعة فرعية من مجموعة أكبر هي فضاء النصوص المطبقة في محيطنا الثقافي الغربي " (96) .

تعرض لمصطلح التناص العديد من النقاد العرب ، وهو عندهم في مجمله " إعادة الإنتاج المتكرر للنصوص الأدبية ، مع إيقاع جديد تشكله البيئة المتجددة زماناً ومكاناً (97) .

تنوعت أشكال التناص في الشعر النسوي في ثورة 17 فبراير وصوره بتنوع الأفكار والرؤى والمعاني التي أردن الشواعر تحميلها لنصوصهن الشعرية ، ومن هذه الصور ما يلي :

1. التناص الديني :

شكل التراث الديني مرجعية دلالية لها قيمتها ، وأثرها وحضورها الفعال في الشعر النسوي ، لخصوصيته وتميزه وقدرته على النهوض بانفعالات المبدع وتجاربه والتأثير في الوجدان الجمعي (98) .

ويقصد بالتناص الديني أن يستحضر الشاعر بعض الآيات القرآنية أو المعاني أو التراكيب ، أو المفردات القرآنية بنصها أو بالإشارة إليها ويجعلها في سياق لغته الشعرية ، ويتضمن التناص الديني الحديث الشريف أيضاً.

ظهر هذا النوع من التناص في قصيدة (ارحل بعارك) للشاعرة نورية بن عمران في قولها :

الآن لا صلح ولا استعطاف
قد تبت يداك فلن تصافح

الآن بعد جرائم ومجازر
قد جفت الأقدام
قد رفعت صحائف (99)

يُلاحظ في الأبيات السابقة تناس مع سورة المسد في قوله تعالى : ﴿ تَبَّتْ يَدَا أَبِي لَهَبٍ وَتَبَّ {1} مَا أَغْنَىٰ عَنْهُ مَالُهُ وَمَا كَسَبَ {2} سَيَصْلَىٰ نَارًا ذَاتَ لَهَبٍ {3} وَأَمْرَأَتُهُ حَمَّالَةَ الْحَطَبِ {4} فِي جِيدِهَا حَبْلٌ مِّن مَّسَدٍ {5} ﴾ (100) .

والشاعرة بهذا التناس تقول للمتحدث عنه تبَّت يداك ، على أفعالك الشنعاء ، وتصرفاتك الرعناء ، لقد ظلمت وقتلت وشردت وإنك هالك لا محالة ، ولن ينفعك جاهك ومالك وما كسبت ، وهذا وعيد الله ﷻ لكل متجبر ظالم مستبد .

وتؤكد الشاعرة بأن جرائم المخاطب ومجازره قد أقفلت باب التفاوض بينه وبين الشعب ، وانتهى الأمر ولهذا توظف في أبياتها السابقة تناساً آخر مع حديث الرسول ﷺ في قوله : " عن عبد الله بن عباس ؓ قال : كنت خلف النبي ﷺ فقال لي : يا غلام إني أعلمك كلمات احفظ الله يحفظك . احفظ الله تجده تجاهك ، إذا سألت فسال الله وإذا استعنت فاستعن بالله ، وأعلم أن الأمة لو اجتمعت أن ينفعوك بشيء لم ينفعوك إلا بشيء قد كتبه الله لك ، وإن اجتمعوا أن يضروك بشيء فلن يضروك إلا بشيء قد كتبه الله عليك ، رفعت الأقلام وجفت الصحف (101) "

فجملة الرسول ﷺ " رفعت الأقلام وجفت الصحف " كناية عن تقدم كتابة الأقدار كلها ، والفراغ منها من أمد بعيد ، وهذا متعلق بما قدره الله تعالى على الإنسان ، فيكون مطمئناً بأنه لا يصيبه إلا ما كتب الله له ، والشاعرة توظف هذا المعنى من خلال التناس مع حديث الرسول ﷺ لتؤكد بأنه لا صلح ولا حوار مع النظام ، فلقد انتهى عهده وحسم الأمر وهذا قضاء الله وإرادته .

وفي قصيدة (ليبيا القضية) توظف الشاعرة نورية بن عمران تناساً دينياً آخر ، وجدت فيه توافقاً مع الفكرة التي يطرحها مضمون القصيدة ، فتقول :

أرى الرياح العاصفات
ترمي بهم أعجاز نخل خاوية
فليبيا المجد وهم في الهاوية
ليبيا تبقى وهم ليس لهم من باقية (102)

يُلاحظ في الأبيات السابقة تناس مع ما جاء في سورة الحاقة في قوله تعالى : ﴿ الْحَاقَّةُ {1} مَا الْحَاقَّةُ {2} وَمَا أَذْرَاكَ مَا الْحَاقَّةُ {3} كَذَّبَتْ ثَمُودُ وَعَادٌ بِالْقَارِعَةِ {4} فَأَمَّا ثَمُودُ فَأَهْلِكُوا بِالطَّاغِيَةِ {5} وَأَمَّا عَادٌ فَأَهْلِكُوا بِرِيحِ صَرْصَرٍ عَاتِيَةٍ {6} سَخَّرَهَا عَلَيْهِمْ سَبْعَ لَيَالٍ وَثَمَانِيَةَ أَيَّامٍ حُسُومًا فَتَرَى الْقَوْمَ فِيهَا صَرْعَى كَأَنَّهُمْ أُعْجَازٌ نُّحْلٍ خَاوِيَةٍ {7} فَهَلْ تَرَى لَهُم مِّن بَاقِيَةٍ ﴾ (103) .

أخبرنا القرآن الكريم أن قوم عاد بنوا مدينة اسمها (إرم) ووصفها القرآن بأنها كانت مدينة عظيمة لا نظير لها في تلك البلاد ، قال تعالى : ﴿ أَلَمْ تَرَ كَيْفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِعَادٍ {6} إِرَمَ ذَاتِ الْعِمَادِ {7} الَّتِي لَمْ يُخْلَقْ مِثْلُهَا فِي الْبِلَادِ ﴾ (104) .

وأرسل الله ﷻ نبيه هود عليه السلام ليهدي قوم عاد إلى عبادة الله وحده ، وترك عبادة الأصنام ، ولكنهم كذبوه ، واستمروا في كفرهم وظلالهم ، وكان عقاب الله تعالى لهم بأن أرسل عليهم ريح صرصر عاتية ، استمرت سبع ليال وثمانية أيام قضت عليهم وغمرت مدينتهم بالرمال .

والشاعرة من خلال التناص مع الآيات الكريمة السابقة تنذر من يتصدى لثورة الشعب الليبي ، ويحاول إسكات صوتها المطالب بالحرية والديمقراطية بأن مصيرهم كمصير عاد وهذه عاقبة الظالمين ، وتستثني الشاعرة ليبيا من مصير الطغاة بإثبات بقائها ، ومقابلته بفنائهم ، فنقول (ليبيا تبقي وهم ليس لهم من باقية) .

ونجد ظلال النص القرآني واضحة في قصيدة (إلى طرابلس عروس البحار) لنورية بن عمران حيث تشبه الشاعرة تحرير طرابلس على يد الثوار بفتح المسلمين لمكة ، وتبشر أهل طرابلس بمستقبل مشرق ، فنقول:

عروس	البحار	أتينا	إليك	نعانق	فيك	المدى	والثرى
نجل	بأجوائك	العاليات	نرى	الطير	حلق	مستبشرا	
ونرفع	في الأفق	راياتنا	ونسقيك	من عذبه	الكوثرا		
فقد كان	فتحاً	مبيناً	لنا	رأينا	به فتح	أم القرى	(105)

تستثمر الشاعرة في الأبيات السابقة المعنى العام لما جاء في سورة الكوثر ، قال تعالى : ﴿ إِنَّا أَعْطَيْنَاكَ الْكَوْثَرَ {1} فَصَلِّ لِرَبِّكَ وَانْحَرْ {2} إِنَّ شَانِئَكَ هُوَ الْأَبْتَرُ {3} ﴾ (106) ، فإله تعالى أعطى لنبيه الكريم الكوثر ، وأمره بشكره على هذا العطاء بالصلاة والنحر .

وتستدعي الشاعرة أيضاً قوله تعالى في سورة الفتح : ﴿ إِنَّا فَتَحْنَا لَكَ فَتْحاً مُّبِيناً ﴾ (107) ، لتؤكد من خلال التناص مع الآيتين الكريمتين حتمية النصر ، وأهميته للثوار الذين وجب عليهم شكر الله ﷻ على هذا الفتح المبين .

وفي قصيدة (عقود أربعة) ترسم الشاعرة نورية بن عمران سورة قاتمة لهذه الفترة من التاريخ الليبي الحديث ، فنقول :

نقول	كم	من	السنين	باقية
أربعة	كألف	عام	عمرها	
ومررها	كالعقم	البغيض		
كالزقوم	تلتظي	بها		(108)

فكلمة الرّقوم التي وردت في الأبيات السابقة شجرة كريهة الطعم ، ثمرها طعام أهل النار ، وهي مفردة وردت في القرآن ثلاث مرات في ثلاث سور هي :

في قوله تعالى : ﴿ أَذَلِكَ خَيْرٌ نُزْلاً أَمْ شَجَرَةُ الرِّقْمِ ﴾ (109) .

وفي قوله تعالى : ﴿ إِنَّ شَجَرَةَ الرِّقْمِ طَعَامٌ الْأَثِيمِ ﴾ (110) .

وفي قوله تعالى : ﴿ لَاكُلُونَ مِنْ شَجَرٍ مِّنْ رِّقْمٍ ﴾ (111) .

جاء توظيف المفردة القرآنية في الأبيات السابقة مرتبط بفكرة القصيدة وهو توظيف له قيمته على المستويين الدلالي والنفسي ، فقد جسد معاناة الشعب الليبي ومكابدته ، وأسهم في رسم الصورة المثيرة للخيال وفكر المتلقي .

ومن المفردات القرآنية المتناصدة مع الشعر النسوي في ثورة 17 فبراير ، ما جاء في قصيدة (نعي القذافي إليه) للشاعرة منى الساحلي ، وذلك في قولها :

ذكرى سنين عجاف كل ما بقيت
من شؤم عهدك ... عهد السوء والبطر (112)

فالصفة والموصوف (سنين عجاف) إشارة إلى ما جاء في سورة يوسف عليه السلام ، عن سنوات القحط والجفاف التي أصابت مصر ، قال تعالى : ﴿ وَقَالَ الْمَلِكُ إِنِّي أَرَى سَبْعَ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعَ سُنبُلَاتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَاتٍ يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ أَفْتُونِي فِي رُؤْيَايَ إِن كُنْتُمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ ﴾ (113) .

ومن المفردات القرآنية الأخرى التي ظهرت في الشعر النسوي مفردة (الجب) وهي من المفاتيح المميزة لسورة يوسف عليه السلام ، قال تعالى : ﴿ قَالَ قَائِلٌ مِّنْهُمْ لَا تَقْتُلُوا يُوسُفَ وَأَلْقُوهُ فِي غِيَابَةِ الْجُبِّ يَلْتَقِطْهُ بَعْضُ السَّيَّارَةِ إِن كُنْتُمْ فَاعِلِينَ ﴾ (114) .

تستدعي الشاعرة رحاب شنيب في قصيدتها (وازن) هذه المفردة ، فنقول :

الوقت	يقضم	نبض	القلب
تغوص			الرغبة
في			المرأة
تبحث	عن		عينها
عن			شهوة
تختال	بين		البوابات
من	أقل	باب	الكون
وألقي	مفاته	في	الجب

من وضع يده على الزناد ؟
 يباغت خلجات الروح
 والواقف على كف الأهوال
 يبحث عن وطن يسري
 في الدم المسكوب
 عين القناص
 تخترق المسافات

ووازن

رعدة قلب
 ما بين الصرخة والصرخة
 ووازن

غفوة ألم
 ما بين الطلقة والطلقة
 الدلو سقط في الجب (115)

ربطت الشاعرة من خلال استعارة المفردة القرآنية (الجب) وتوظيفها في القصيدة بين معاناة يوسف عليه السلام ومعاناة وازن ، فوازن بلدة تقع غرب ليبيا على الحدود مع تونس غرب الزهية ، وهي معبر حدودي وشريان الحياة لمدن وقرى الجبل الغربي ، وكانت هذه البلدة مسرحاً لمعارك شرسة بين الثوار وكتائب القذافي أثناء ثورة 17 فبراير ، فكلا الطرفين يحاول السيطرة عليها لأهميتها الاستراتيجية ، وكما جاء الفرج والنجاة ليوسف في الجب ، تنتظر وازن لطف الله وفرجه .

انطلق ثوار ليبيا إلى جنوب البلاد لتحريرها ، وهي (البوابة الأخيرة) كما وصفتها الشاعرة نورية بن عمران في قصيدتها التي أخذت هذا العنوان ، والتي بشرت فيها الثوار بنصر قريب ، تقول الشاعرة :

تدافع الأبطال
 للبوابة الأخيرة

هناك في الجنوب
 كان امتحان للصمود
 بالكر والفر

وبالكمان بالتنادي
 بالبطولات التي تترى
 بالمقولة الماثورة

(النصر قاب قوسين)

فهبوا أيها الشباب (116)

حمل التناص الإشاري في الأبيات السابقة مع قوله تعالى : ﴿ فَكَانَ قَابَ قَوْسَيْنِ أَوْ أَدْنَى ﴾ (117) تميزاً للنص الشعري ، وحمل بشارة الشاعر للنوار " ليسطروا نهاية الطغاة ويكتبوا بداية الحياة (118) .

تميّز شعر الشاعرة منى الساحلي بخصوصية في تشكيل لغته الشعرية واستثمار طاقاتها الإيحائية ، وهو نتاج حقول خصبة مترامية الأطراف ويعكس ثقافتها ، تنوعاً وثراءً وتفرداً .

تقول الشاعرة منى الساحلي في قصيدتها (من أنتم .)

إنا	دما	الأطفال
قد		لوثتها
فأنتك	تسأل	عن جريرتها
أيشفي ثأرها	ذل اعتذارك؟	(119)

إذا حصرنا قيمة التناص في مقطع الشاعرة السابق ، لا نقول ما أخذته الشاعرة من نص الآية الكريمة ﴿ وَإِذَا الْمَوْءُودَةُ سُئِلَتْ {8} بِأَيِّ ذَنْبٍ قُتِلَتْ ﴾ (120) يقول ابن كثير " تسأل الموءودة على أي ذنب قتلت ، ليكون ذلك تهديداً لقاتلها ، فإنه إذا سُئِلَ المظلوم ، فما ظن الظالم إذا " (121) .

تستوحي الشاعرة هذا المعنى وتوظفه في قصيدتها ببراعة ومهارة ، فالفاعل في الحالتين يجمعهما انعدام الضمير وقلة التفكير ، وفعل الوأد هو الغائب الحاضر .

2- التناص التاريخي :

تمثل المادة التاريخية بأحداثها ومواقفها وشخصياتها رصيذاً معرفياً للشاعر ، وتمنح نصه الشعري إحياءات ورؤى جديدة ، وتكسب تجربته غنى وأصالة وشمولاً ، وفي الوقت ذاته تغني بانفتاحها على هذه الينابيع الدائمة التدفق بإمكانات الإحياء ووسائل التأثير ، وتكتسب أصالة وعراقة باكتسابها هذا البعد الحضاري التاريخي (122) ، والتناص التاريخي " هو تداخل نصوص وشخصيات تاريخية مختارة قديمة أو حديثة في النص الشعري بحيث تكون منسجمة ودالة قدر الإمكان على الفكرة التي يطرحها المؤلف أو الحالة التي يجسدها ويعبر عنها " (123) .

تمثل التاريخ الإسلامي بصفحاته المشرقة رافداً أكسب النص الشعري المعاصر بعداً جمالياً مميزاً .

وللتناص التاريخي حضور متميز في الشعر النسوي في ثورة 17 فبراير، فهذه الشاعرة هنية الكاديكي تستدعي في قصيدتها (هتقت بنغازية فسقط الطاغوت) شخصية الخليفة العباسي المعتصم بالله الذي فتح عمورية ، تلبية لنداء المرأة المسلمة ، التي صرخت وامعتصماه ، فتقول :

من ساحة الساحات في برنيقنا هتقت فتاة توقظ النوما
صرخت عسى برنيق تلتقط النداء فيلبي معتصم بها قد هاما⁽¹²⁴⁾ ***

لقد حققت الشاعرة من خلال توظيفها لشخصية المعتصم تناصاً تاريخياً ، نقل زمن النص من الماضي إلى الحاضر ، فتوحدت معاناة برنيق مع معاناة المرأة الهاشمية .

وتستثمر الشاعرة نورية بن عمران خاصية التناص التاريخي في قصيدتها (كلنا ليبيا) فنقول في ختامها :

ليبيا يا صيحة في الغرب
تبتغي مجد صلاح الدين
وتنادي المعتصم ... تنادي المعتصم⁽¹²⁵⁾

وظفت الشاعرة في الأبيات السابقة شخصيتين تاريخيتين هما شخصية صلاح الدين بطل معركة حطين ، الذي حرر القدس من الصليبيين ، وشخصية الخليفة العباسي المعتصم بالله ، رمز المروءة والنخوة ، لتجسد من خلال تكثيف حضور هذه الشخصيات التاريخية الواقع الذي تعيشه ليبيا ، والمستقبل الذي تنتظره ، فهي تعاني وتصرخ ، وتبحث عن ثائر وقائد يعيد الأمجاد ويجدد الانتصارات .

إنّ الأسماء التي تحيل إليها النصوص الشعرية السابقة مشبعة بجمولاتها التراثية ، ولكن توظيفها جاء بصورة نمطية ، فلم تكتسب في سياق النص دلالات إبداعية⁽¹²⁶⁾ .

ومن نماذج التناص التاريخي أيضاً قول الشاعرة هند الساحلي :

ألم رؤوس القوم إذا طالت
وفي كم قامت الأعواد
لا تخفى مشانقكم⁽¹²⁷⁾

يُلاحظ في المقطع السابق من القصيدة استدعاء الشاعرة لكلمة الحجاج بن يوسف الثقفي المشهورة في خطبته الأولى لما ولي العراق " إني أرى رؤوساً أيّعت وحن قطافها " وتضمينها بشكل إيحائي في بنية النص.

وشخصية الحجاج من الشخصيات التاريخية التي تمثل الاستبداد والظلم والطغيان ، وإذا نظرنا إلى المتكلم في الموقفين (القصيدة - الخطبة) نجد تطابقاً إلى حد كبير بين الشخصيتين .

لقد استطاعت الشاعرة بمهارة عالية تدل على اتساع الجانب المعرفي والثقافي عندها ، وتعدد مصادر شاعريتها ، تجسيد الواقع الليبي المرير من خلال استثمار التناص ، وصهره في سياق النص ، بحيث أخذ لونا معاصراً حقق فنية للنص الشعري .

3- التناص الأدبي :

هو " نمط من التجلي الثقافي يعتمد على امتصاص معالم الشخصيات الأدبية أو تراثها ، أو ما يُقال حولها من رؤى وأفكار ، فضلاً عن استدعائه الأمثال والخطب والأشعار والسرد الحكائي (128) .

برز هذا الشكل من التناص في الأبيات الثلاثة الأولى في قصيدة (إلى طرابلس عروس البحار) تقول الشاعرة نورية بن عمران :

طرابلس	الغرب	طال	السرى	وقد	آن	للمصبح	أن	يسفرا
وقد	آن	للليل	أن	ينجلي	وقد	آن	للقيد	أن
يكرسا	وحن	لأسرك	أن	ينتهي	وآن	لمن	ثار	أن
(129)								يظفرا

إنّ المفردات (الليل - ينجلي - ينكسر) تحيل القارئ إلى قصيدة إرادة الحياة لأبي القاسم الشابي التي يقول في مطلعها :

إذا الشَّعْبُ يوماً أَرَادَ الحياةَ	فلا بُدَّ أنْ يَسْتَجِيبَ القَدْرُ
ولا بُدَّ لِلَّيْلِ أنْ يَنْجَلِيَ	ولا بُدَّ لِلْقَيْدِ أنْ يَنْكَسِرَ
ومَنْ لم يَعَانِقْهُ شَوْقُ الحياةِ	تَبَحَّرَ في جَوْهَا وَانْدَثَرَ (130)

إنّ النص اللاحق يستلهم النص السابق ، فيقتبس دلالاته العامة ، وبعض مفرداته ، كاشفاً من خلال هذا التناص مهارة الشاعرة ، في استحضار نصوص غائبة ، تعبّر عن تجربتها الشعرية ، وتحمل أبعادها الفكرية .

نتائج البحث :

1. الأدب النسوي مصطلح حديث ظهر في حقل التداول الثقافي والنقدي العربي في النصف الثاني من سبعينيات القرن العشرين .
2. رافق ظهور هذا المصطلح مصطلحات أخر أبرزها الأدب النسائي ، والأدب الأنثوي ، وتأرجح موقف النقاد منه بين مؤيد ومعارض ، وذلك لتباين الرؤى واختلاف زوايا النظر .
3. شكّلت أدبيات ثورة 17 فبراير مكتبة غنية في الأدب الليبي المعاصر ، وكان للشعر النسوي مكانته المرموقة في هذا النتاج ، فقد عمل على إنكاء روح الثورة والإبقاء على جذوتها مشتتة وكشف أسبابها ومبرراتها ، وتبني مطلب الشعب في رحيل النظام ، وعكس بعض الخصائص الفنية ، والسمات الأسلوبية مثل : التكرار ، والتنامي ، وغيرهما .

الهوامش :

- 1 - يُنظر ، أ. رنا عبد الحميد سلمان الضمور ، الرقيب وآليات التعبير في الرواية النسوية العربية ، أطروحة دكتوراة ، جامعة مؤتة 2009 ، ص 15 ، نقلاً عن ريان فوت ، النسوية والمواطنة ، ترجمة أيمن بكر ، سمر الشيشكلي ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ط 1 ، 2006 ، ص 1 .
- ب. أحمد أبو زيد ، بؤار تراجع الحركة النسوية ، مجلة العربي ، الكويت ، ع 556 ، 2005 ، ص 38 .
- 2 - سعد العتايي ، الأدب الأنثوي بين القبول والرفض ، صحيفة ألف لام ، السبت 21 مايو 2011 ، ص 4 .
- 3 - من المسميات الأخرى (الكتابة النسوية - الكتابة الأنثوية - الكتابة والتعبير النسائي - الكتابة النسائية المؤنثة ، النص الأنثوي - النص النسوي - الطرح النسوي ، يُنظر منتهى الحراشة ، مشكلات المصطلح النقدي في الدراسات النقدية العربية الحديثة والمعاصرة ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للأدب مج 6 ، ع 12 ، 2009م ، ص 201 - 242 .
- 4 - مفيد نجو ، الأدب النسوي إشكالية المصطلح ، صحيفة الجمهورية ، ع 16172 السبت 5 ، أبريل (نيسان) 2014 ، ص 4 .
- 5 - يُنظر ، المرجع السابق ، الصفحة نفسها .
- 6 - سمر روجي الفيصل ، الأدب النسوي الحديث ، شؤون المصطلح وشجونه ، مجلة الرافد ، دار الثقافة والإعلام ، الشارقة ، ع 188 ، أبريل (نيسان) 2013 ، ص 43 .
- 7 - يُنظر المرجع السابق ، الصفحة نفسها .
- 8 - محمد عبد المطلب ، بلاغة السرد النسوي ، الهيئة العامة للقصور والثقافة ، لا ط ، لا ب 2007 ، ص 18 .
- 9 - سمر روجي الفيصل ، الأدب النسوي الحديث ، شؤون المصطلح وشجونه ، مرجع سابق ، ص 43 .
- 10 - أحلام معمري ، إشكالية الأدب النسوي بين المصطلح واللغة ، مجلة تقاليد ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة الجزائر ، ع 2 ، ديسمبر 2011 ، ص 47 نقلاً عن محمد برادة ، المرأة العربية والإبداع المكتوب ملخص أبحاث مؤتمر المرأة العربية ، المجلس الأعلى للثقافة بالقاهرة ، 26 - 30 أكتوبر 2002 ، ص 25 .
- 11 - مفيد نجو ، الأدب النسوي إشكالية المصطلح مرجع سابق ، ص 4 ، نقلاً عن زهرة الجلاص ، النص المؤنث ، دار سارس ، تونس ، 2002 ، ص 26 .

- 12 - المرجع السابق ، الصفحة نفسها .
- 13 - سمر روجي الفيصل ، الأدب النسوي الحديث ، شؤون المصطلح وشجونه ، مرجع سابق ، ص 43 .
- 14 - مفيد نجو ، الأدب النسوي إشكالية المصطلح مرجع سابق ، ص 4 .
- 15 - المرجع السابق ، الصفحة نفسها .
- 16 - أحلام معمري ، إشكالية الأدب النسوي بين المصطلح واللغة ، مرجع سابق ، ص 47 ، نقلاً عن بثينة شعبان ، الرواية النسائية العربية ، مجلة مواقف ، ص 233 .
- 17 - المرجع السابق ، الصفحة نفسها .
- 18 - يُنظر ، المرجع السابق ، الصفحة نفسها .
- 19 - مفيد نجو ، الأدب النسوي إشكالية المصطلح مرجع سابق ، ص 4 ، نقلاً عن نازك الأعرجي ، صوت الأنثى ، دار الأهالي ، دمشق 1997م ، ص 35 .
- 20 - نورية بن عمران ، ديوان في النهاية بداية ، مكتبة 17 فبراير ، (لا ط) بنغازي 2012 ، ص 70 .
- 21 - نورية بن عمران ، ديوان في النهاية بداية ، مصدر سابق ، ص 63 - 64 .
- 22 - هند الساحلي ، قصيدة من أنتم ؟ ، صحيفة الكلمة ، ع 14 ، السنة الأولى 31 يوليو 2011 ، ص 5 .
- 23 - منى الساحلي ، قصيدة من نحن ؟ ، صحيفة الكلمة ، ع 9 ، السنة الأولى 26 يونيو 2011 ، ص 6 .
- 24 - نورية بن عمران ، ديوان في النهاية بداية ، مصدر سابق ، ص 28 .
- 25 - هند الساحلي ، قصيدة من أنتم ؟ ، صحيفة الكلمة ، مصدر سابق ، ص 5 .
- 26 - هنية علي الكاديكي ، ديوان بنغازي عشقي ، دار ومكتبة الفضيل للنشر والتوزيع ، لا ط ، بنغازي 2012 ، ص 6 .
- 27 - رحاب عثمان شنيب ، قصيدة اسمع ، صحيفة الكلمة ، 14 أغسطس 2011 ، ص 5 .
- 28 - هنية علي الكاديكي ، ديوان بنغازي عشقي ، مصدر سابق ، ص 26 .
- 29 - نورية بن عمران ، ديوان في النهاية بداية ، مصدر سابق ، ص 35 .
- 30 - المصدر السابق ، ص 12 - 13 .
- 31 - هنية علي الكاديكي ، ديوان بنغازي عشقي ، مصدر سابق ، ص 6 .
- 32 - هند الساحلي ، قصيدة : ماذا تبقى في يديك ؟ ، صحيفة الكلمة ، 18 سبتمبر 2011 ، ص 5 .
- 33 - هند الساحلي ، قصيدة : ماذا تبقى في يديك ؟ ، صحيفة الكلمة ، 18 سبتمبر 2011 ، ص 5 .
- 34 - هنية علي الكاديكي ، ديوان بنغازي عشقي ، مصدر سابق ، ص 2 .
- 35 - نورية بن عمران ، ديوان في النهاية بداية ، مصدر سابق ، ص 19 - 20 .
- 36 - نورية بن عمران ، ديوان في النهاية بداية ، مصدر سابق ، ص 19 - 20 .
- 37 - عبد القادر المازني ، الشعر غاياته ووسائله ، تحقيق فايز ترحيني ، دار الفكر اللبناني ، ط 2 ، بيروت 1990 ، ص 35 .
- 38 - منى الساحلي ، قصيدة نعي القذافي إليه ، مجلة الرقيم 14 - 3 - 2011 ، لا ص .
- 39 - المصدر السابق .
- 40 - لطفي عبد البديع ، التركيب اللغوي للأدب ، لا د ، القاهرة ، لا ط ، 1970 ، ص 5 .
- 41 - هنية علي الكاديكي ، ديوان بنغازي عشقي ، مصدر سابق ، ص 6 .
- 42 - المصدر السابق ، ص 6 .
- 43 - نورية بن عمران ، ديوان في النهاية بداية ، مصدر سابق ، ص 28 .
- 44 - المصدر السابق ، ص 11 .

- 45 - المصدر السابق ، ص 24 .
- 46 - المصدر السابق ، ص 25 .
- 47 - نورية بن عمران ، ديوان في النهاية بداية ، مصدر سابق ، ص 38 .
- 48 - المصدر السابق ، ص 65 .
- 49 - هنية علي الكاديكي ، ديوان بنغازي عشقي ، مصدر سابق ، ص 11 .
- 50 - يُنظر ، أ. عبد القادر علي زروقي ، أساليب التكرار في ديوان (سرحان يشرب القهوة في الكافيتريا) ، محمود درويش ، مقارنة أسلوبية ، رسالة ماجستير ، جامعة الحاج لخضر باتنة ، الجزائر ، 2011 - 2012 ، ص 49
- علي بن محمد الحمود ، ظاهرة التكرار في شعر عبد الرحمن العشماوي ، ديوان عنقايد الضياء أنموذجاً ، . awfus . com
- 51 - ابن منظور ، لسان العرب ، ج5 دار صادر ، ط1 ، بيروت ، 1997م ، ص 390 .
- 52 - مجدي وهبة ، كامل المهندس ، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب ، مكتبة لبنان ، ط2 ، بيروت ، 1924م ، ص 117 - 118 .
- 53 - نازك الملائكة ، قضايا الشعر المعاصر ، مطبعة دار التضامن ، ط2 ، بغداد ، 1965م ، ص 242 .
- 54 - مصطفى السعدني ، البنيات الأسلوبية في لغة الشعر العربي الحديث ، منشأة المعارف ، لا ط ، مصر ، لا ت ، ص 172 - 173 .
- 55 - عمر عتيق ، تقنيات أسلوبية في قصيدة (بيان الطفل الفلسطيني الثائر) للشاعر جمال حبشي ، الحوار المتمدن ، محور الأدب والفن ، ع 3559 ، 27 - 11 - 2011 ، ص 5 .
- 56 - هنية علي الكاديكي ، ديوان بنغازي عشقي ، مصدر سابق ، ص 11 .
- 57 - عبد القادر علي زروقي ، مرجع سابق ، ص 51 .
- 58 - هنية علي الكاديكي ، ديوان بنغازي عشقي ، مصدر سابق ، ص 27 .
- 59 - نورية بن عمران ، ديوان في النهاية بداية ، مصدر سابق ، ص 21 .
- 60 - نورية بن عمران ، ديوان في النهاية بداية ، مصدر سابق ، ص 6 - 7 .
- 61 - بدوي طبانة ، معجم البلاغة العربية ، دار ابن حزم ، ط4 ، لبنان ، لا ت ، ص 523 .
- 62 - نورية بن عمران ، ديوان في النهاية بداية ، مصدر سابق ، ص 28 .
- 63 - عبد اللطيف حنى ، نسيج التكرار بين الجمالية والوظيفية ، شعر الشهداء الجزائريين ، ديوان الشهيد الربيع بوشامة أنموذجاً ، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها ، منشورات جامعة الوادي ، الجزائر ، ع 4 مارس 2012 ، ص 15 .
- 64 - هند الساحلي ، قصيدة من أنتم ؟ مصدر سابق ، ص 5 .
- 65 - ابن هشام الأنصاري ، مغنىبيب ج1 ، ص 18 .
- 66 - حسن عباس ، النحو الوافي ، ج1 ، دار المعارف ، ط4 ، 1971م ، ص 13 .
- 67 - عبد القادر علي زروقي ، مرجع سابق ، ص 50 .
- 68 - نورية بن عمران ، ديوان في النهاية بداية ، مصدر سابق ، ص 30 - 31 .
- 69 - محمود عسران ، البنية الإيقاعية في شعر شوقي ، مكتبة المعرفة ، ط1 ، لا ت ، 2006 ، ص 301 .
- 70 - عبد القادر علي زروقي ، مرجع سابق ، ص 56 .
- 71 - نورية بن عمران ، ديوان في النهاية بداية ، مصدر سابق ، ص 20 - 22 .
- 72 - عبد القادر علي زروقي ، مرجع سابق ، ص 56 .

- 73 - يُنظر ، المرجع السابق ، الصفحة نفسها .
- 74 - هنية علي الكاديكي ، ديوان بنغازي عشقي ، مصدر سابق ، ص 26 .
- 75 - نورية بن عمران ، ديوان في النهاية بداية ، مصدر سابق ، ص 11 - 13 .
- 76 - رحاب عثمان شنيب ، قصيدة اسمع ، صحيفة الكلمة ، 14 أغسطس 2011 ، ص 5 .
- 77 - عبد القادر علي زروقي ، مرجع سابق ، 31 .
- 78 - هنية علي الكاديكي ، ديوان بنغازي عشقي ، ص 18 .
- 79 - عبد القادر علي زروقي ، مرجع سابق ، 46 .
- 80 - عبد الرحمن بيتر ماسين ، البنية الإيقاعية للقصيدة المعاصرة ، دار الفجر للنشر والتوزيع ، ط1 ، القاهرة 2003 ، ص 227 .
- 81 - هنية علي الكاديكي ، ديوان بنغازي عشقي ، ص 6 .
- 82 - المصدر السابق ، الصفحة نفسها .
- 83 - المصدر السابق ، الصفحة نفسها .
- 84 - المصدر السابق ، ص 2 .
- 85 - عبد القادر علي زروقي ، مرجع سابق ، 66 .
- 86 - نورية بن عمران ، ديوان في النهاية بداية ، مصدر سابق ، ص 11 .
- 87 - عبد القادر علي زروقي ، مرجع سابق ، 65 .
- 88 - المرجع السابق ، الصفحة نفسها .
- 89 - هنية علي الكاديكي ، ديوان بنغازي عشقي ، ص 1 .
- 90 - هنية علي الكاديكي ، ديوان بنغازي عشقي ، ص 26 - 27 .
- 91 - رحاب عثمان شنيب ، قصيدة وزن ، صحيفة الكلمة ، 14 أغسطس 2011 ، ص 5 .
- 92 - رحاب عثمان شنيب ، قصيدة اسمع ، مصدر سابق ص 5 .
- 93 - محمد عناني ، المصطلحات الأدبية الحديثة ، الشركة العالمية للنشر ، لونغمان ، ط3 ، 2003 ، ص 46 .
- 94 - يُنظر ، أ. عصام حفظ الله ، واصل ، التناص التراثي في الشعر المعاصر (أحمد العوض أنموذجاً) دار غيداء للنشر والتوزيع ، ط1 ، عمان ، 2011 ، ص 15 .
- ب. حصة البادي ، التناص في الشعر العربي الحديث ، (البرغوثي أنموذجاً) دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع ، ط1 عمان ، 2009 ، ص 20 .
- 95 - حاتم الصكر ، ترويض النص ، الهيئة العربية العامة للكتاب ، سلسلة دراسات أدبية ، لا ط ، لا ب ، 1998 ، ص 185 .
- 96 - جوليا كريستيفا ، علم النص ، ترجمة فريد الزاهي ، دار توبقال للنشر ، ط2 ، الدار البيضاء ، المغرب ، 1997 ، ص 78 .
- 97 - زياد جابر الجازي ، ظواهر أسلوبية في شعر أحمد عبد المعطي حجازي ، رسالة ماجستير ، جامعة مؤتة ، 2011 ، ص 27 .
- 98 - عبد الجليل صرصور ، حسن البنداري ، عيلة سليمان ثابت ، التناص في الشعر الفلسطيني المعاصر ، مجلة جامعة الأزهر ، غزة ، سلسلة العلوم الإنسانية ، ج11 ، ع2 ، 2001 ، ص 24 .
- 99 - نورية بن عمران ، ديوان في النهاية بداية ، مصدر سابق ، ص 12 - 13 .
- 100 - سورة المسد .

- 101 - ابن رجب الحنبلي ، جامع العلوم والحكم ، الحديث التاسع عشر ، مؤسسة الرسالة ، ج 1 ، 2001 ، ص 459 .
- 102 - نورية بن عمران ، ديوان في النهاية بداية ، مصدر سابق ، ص 15 .
- 103 - سورة الحاقة ، الآيات 1 - 8 .
- 104 - سورة الفجر ، الآيات 6 - 8 .
- 105 - نورية بن عمران ، ديوان في النهاية بداية ، مصدر سابق ، ص 48 .
- 106 - سورة الكوثر .
- 107 - سورة الفتح ، الآية ، 1 .
- 108 - نورية بن عمران ، ديوان في النهاية بداية ، مصدر سابق ، ص 64 .
- 109 - سورة الصافات ، الآية 64 .
- 110 - سورة الدخان ، الآية 43 .
- 111 - سورة الواقعة ، الآية 52 .
- 112 - منى الساحلي ، قصيدة (نعي القذافي إليه) ، مصدر سابق .
- 113 - سورة يوسف ، الآية 43 .
- 114 - سورة يوسف ، الآية : 10 .
- 115 - رحاب عثمان شنيب ، قصيدة وازن ، صحيفة الكلمة ، 14 أغسطس 2011 ، ص 5 .
- 116 - نورية بن عمران ، ديوان في النهاية بداية ، مصدر سابق ، ص 67 .
- 117 - سورة النجم ، الآية 9 .
- 118 - نورية بن عمران ، ديوان في النهاية بداية ، مصدر سابق ، ص 67 .
- 119 - منى الساحلي ، قصيدة من نحن ؟ ، مصدر سابق ، ص 6 .
- 120 - سورة التكويد ، الآية : 8 .
- 121 - ابن كثير ، تفسير القرآن العظيم تحقيق سامي بن محمد السلامة ، دار طيبة ، ج 4 ، 1999 ، ص 611 .
- 122 - علي عشري زايد ، استدعاء الشخصيات التراثية في الشعر العربي المعاصر ، دار الفكر العربي ، 1997م ، ص 17 .
- 123 - عبد الجليل صرصور وآخرون ، مرجع سابق ، 259 .
- 124 - هنية علي الكاديكي ، ديوان بنغازي عشقي ، مصدر سابق ، ص 26 .
- 125 - نورية بن عمران ، ديوان في النهاية بداية ، مصدر سابق ، ص 31 .
- 126 - يُنظر ، ليديا وعد الله ، أشكال التناص وجماليته في ديوان اللهب المقدس ، مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة فرحات عباس ، سطيف الجزائر ، ع3 نوفمبر 2005 ، ص 165 - 178 .
- 127 - هند الساحلي ، قصيدة من أنتم ؟ مصدر سابق ، ص 5 .
- 128 - فاضل عبود التميمي ، التناص في شعر وديع العبيدي ، الحوار المتمدن ، محور الأدب والفن ، ع 2676 ، 13 - 6 - 2009 ، ص 6 .
- 129 - نورية بن عمران ، ديوان في النهاية بداية ، مصدر سابق ، ص 48 .
- 130 - أبو القاسم الشابي ، ديوان أبي القاسم الشابي ورسائله ، قدم له وشرحه ، مجيد طراد ، دار الكتاب العربي ، ط 1 ، لا ب ، 1994 ، ص 90 .

مصادر البحث ومراجعته

أولاً : المصادر .

- القرآن الكريم .

1. رحاب عثمان شنيب ، قصيدة اسمع ، صحيفة الكلمة ، 14 أغسطس 2011 .
قصيدة وازن ، صحيفة الكلمة ، 14 أغسطس 2011
2. منى الساحلي ، قصيدة (من نحن ؟) ، صحيفة الكلمة ، ع 9 ، السنة الأولى 26 يونيو 2011 .
قصيدة (نعي القذافي إليه) ، مجلة الرقيم 14 - 3 - 2011 .
3. نورية بن عمران ، ديوان في النهاية بداية ، مكتبة 17 فبراير ، (لا ط) بنغازي 2012 .
4. هند الساحلي ، قصيدة (من أنتم؟) ، صحيفة الكلمة ، ع 14 ، السنة الأولى 31 يوليو 2011 .
قصيدة (ماذا تبقى في يدك ؟) ، صحيفة الكلمة ، 18 سبتمبر 2011
5. هنية علي الكاديكي ، ديوان بنغازي عشقي ، دار ومكتبة الفضيل للنشر والتوزيع ، لا ط ، بنغازي 2012 .

ثانياً : المراجع .

أ. الكتب العربية .

1. ابن رجب الحنبلي ، جامع العلوم والحكم ، الحديث التاسع عشر ، مؤسسة الرسالة ، ج 1 ، 2001 .

2. ابن كثير ، تفسير القرآن العظيم تحقيق : سامي بن محمد السلامة ، دار طيبة ، ج 4 ، 1999 .
3. ابن هشام الأنصاري ، مغنى البيب ج 1 .
4. أبو القاسم الشابي ، ديوان أبي القاسم الشابي ورسائله ، قدم له وشرحه ، مجيد طراد ، دار الكتاب العربي ، ط 1 ، لا ب ، 1994 .
5. حاتم الصكر ، ترويض النص ، الهيئة العربية العامة للكتاب ، سلسلة دراسات أدبية ، لا ط ، لا ب ، 1998 .
6. - حسن عباس ، النحو الوافي ، ج 1 ، دار المعارف ، ط 4 ، 1971 م .
7. حصة البادي ، التناص في الشعر العربي الحديث ، (البرغوثي أنموذجاً) دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع ، ط 1 عمان ، 2009 .
8. زهرة الجلاص ، النص المؤنث ، دار سارس ، تونس ، 2002 .
9. عبد القادر المازني ، الشعر غاياته ووسائله ، تحقيق فايز ترحيني ، دار الفكر اللبناني ، ط 2 ، بيروت 1990 .
10. عبد الرحمن بيتر ماسين ، البنية الإيقاعية للقصيدة المعاصرة ، دار الفجر للنشر والتوزيع ، ط 1 ، القاهرة 2003 .
11. عصام حفظ الله واصل ، التناص التراثي في الشعر المعاصر (أحمد العوض أنموذجاً) دار غيداء للنشر والتوزيع ، ط 1 ، عمان ، 2011 .
12. علي عشري زايد ، استدعاء الشخصيات التراثية في الشعر العربي المعاصر ، دار الفكر العربي ، 1997م
13. لطفي عبد البديع ، التركيب اللغوي للأدب ، لاد ، القاهرة ، لا ط ، 1970 .
14. محمد برادة ، المرأة العربية والإبداع المكتوب ملخص أبحاث مؤتمر المرأة العربية ، المجلس الأعلى للثقافة بالقاهرة ، 26 - 30 أكتوبر 2002 ،
15. محمد عبد المطلب ، بلاغة السرد النسوي ، الهيئة العامة للقصور والثقافة ، لا ط ، لا ب ، 2007 .
16. محمود عسران ، البنية الإيقاعية في شعر شوقي ، مكتبة المعرفة ، ط 1 ، لا ت ، 2006 .
17. - مصطفى السعدني ، البنيات الأسلوبية في لغة الشعر العربي الحديث ، منشأة المعارف ، لا ط ، مصر ، لا ت .

ب. الكتب المترجمة :

1. جوليا كريستيفا ، علم النص ، ترجمة فريد الزاهي ، دار توبقال للنشر ، ط 2 ، الدار البيضاء ، المغرب ، 1997 .
2. ريان فوت ، النسوية والمواطنة ، ترجمة أيمن بكر ، سمر الشيشكلي ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ط 1 ، 2005 .

ثالثاً : الدوريات .

1. أحلام معمري ، إشكالية الأدب النسوي بين المصطلح واللغة ، مجلة تقاليد ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة الجزائر ، ع 2 ، ديسمبر 2011 .

2. أحمد أبو زيد ، بواذر تراجع الحركة النسوية ، مجلة العربي ، الكويت ، ع 556 ، 2005 .
3. سعد العتابي ، الأدب الأنثوي بين القبول والرفض ، صحيفة ألف لام ، السبت 21 مايو 2011 .
4. سمر روجي الفيصل ، الأدب النسوي الحديث ، شؤون المصطلح وشجونه ، مجلة الرافد ، دار الثقافة والإعلام ، الشارقة ، ع 188 ، أبريل (نيسان) 2013 .
5. عبد الجليل صرصور ، حسن البنداري ، عيلة سليمان ثابت ، التناص في الشعر الفلسطيني المعاصر ، مجلة جامعة الأزهر ، غزة ، سلسلة العلوم الإنسانية ، ج11 ، ع2 ، 2001 .
6. عبد اللطيف حنى ، نسيج التكرار بين الجمالية والوظيفية ، شعر الشهداء الجزائريين ، ديوان الشهيد الربيع بوشامة نموذجاً ، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها ، منشورات جامعة الوادي ، الجزائر ، ع 4 مارس 2012 .
7. عمر عتيق ، تقنيات أسلوبية في قصيدة (بيان الطفل الفلسطيني الثائر) للشاعر جمال حبشي ، الحوار المتمدن ، محور الأدب والفن ، ع 3559 ، 27 - 11 - 2011 .
8. فاضل عبود التميمي ، التناص في شعر وديع العبيدي ، الحوار المتمدن ، محور الأدب والفن ، ع 2676 ، 13 - 6 - 2009 .
9. ليديا وعد الله ، أشكال التناص وجماليته في ديوان اللهب المقدس ، مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة فرحات عباس ، سطيف الجزائر ، ع3 نوفمبر 2005 .
10. مفيد نجو ، الأدب النسوي إشكالية المصطلح ، صحيفة الجمهورية ، ع 16172 السبت 5 ، أبريل (نيسان) 2014 .
11. منتهى الحراشة ، مشكلات المصطلح النقدي في الدراسات النقدية العربية الحديثة والمعاصرة ، مجلة اتحاد الجامعات العربية للأدب مج 6 ، ع 12 ، 2009م .

رابعاً : رسائل الماجستير والدكتوراه .

1. رنا عبد الحميد سلمان الضمور ، الرقيب وآليات التعبير في الرواية النسوية العربية ، أطروحة دكتوراه ، جامعة مؤتة 2009 .
2. زياد جابر الجازي ، ظواهر أسلوبية في شعر أحمد عبد المعطي حجازي ، رسالة ماجستير ، جامعة مؤتة ، 2011 .
3. عبد القادر علي زروقي ، أساليب التكرار في ديوان (سرحان يشرب القهوة في الكافيتريا) ، محمود درويش ، مقارنة أسلوبية ، رسالة ماجستير ، جامعة الحاج لخضر باتنة ، الجزائر ، 2011 - 2012 .

خامساً : المعاجم .

1. ابن منظور ، لسان العرب ، ج5 دار صادر ، ط1 ، بيروت ، 1997م .
2. بدوي طبانة ، معجم البلاغة العربية ، دار ابن حزم ، ط4 ، لبنان .
3. سعيد علوش ، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة ، دار الكتاب ، ط1 ، لبنان ، بيروت ، 1985 .

4. مجدي وهبة ، كامل المهندس ، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب ، مكتبة لبنان ، ط2 ، بيروت ، 1924م .
5. محمد عناني ، المصطلحات الأدبية الحديثة ، الشركة العالمية للنشر ، لونغمان ، ط3 ، 2003 .

سادساً : مواقع الكترونية

1. علي بن محمد الحمود ، ظاهرة التكرار في شعر عبد الرحمن العشماوي ، ديوان عناقيد الضياء أنموذجاً ، www.awfus.com .
2. زهير أحمد المنصور ، ظاهرة التكرار في شعر أبي القاسم الشابي ، دراسة أسلوبية . www.dahsha.com .
3. ظاهر محسن كاظم الشكري ، الاستفهام في شعر الشباب . www.uobbabylonedu.iq

**University of Benghazi
Faculty of Education**

**Coulomb blockade behavior in
PVA/PEG/Ag nanocomposite**

Dr. Nagla Ali Gheryani

ABSTRACT

Poly(vinyl alcohol)/poly(ethylene glycol)/silver nanoparticles (PVA/PEG/ Ag nanoparticles) thin films with different concentrations of silver nanoparticles were prepared using casting technique. properties of samples have been investigated using electrical properties. Increases the electrical conductivity and Coulomb blockade occur by maximum Ag nano particles concentrations in the samples.

Key words: polymers, nanoparticles, electrical properties, Coulomb blockade

تم تحضير العينات وهي شرائح رقيقة مكونة من بولي فينايل الكحل و بولي ايثلين جليكول مع تراكيز مختلفة من جسيمات الفضة النانوية حيث حضرة باستخدام تقنية معينة ، ودراسة الخواص الكهربائية للعينات وجد أن التوصيلية الكهربائية تزداد ويحدث لها زيادة مفاجئة عند اعلي تركيز لجسيمات الفضة النانوية وهو ما يسمى بلوكاد (blockade).

INTRODUCTION

Porous polymeric structures are used in a wide range of applications including wound dressings, vascular grafts, tissue engineering scaffolds, and controlled drug delivery systems. A primary requirement for most of these applications is the ability to control the macroscopic structure in the base polymer¹. Polyvinyl alcohol PVA is an odorless and tasteless, translucent, white or cream colored granular powder². PVA as a hydrophilic polymer is water soluble and the largest volume synthetic resin produced in the world. The excellent chemical resistance, physical properties and biodegradability of PVA have led to the development of many commercial products based on this polymer. PVA is used as an emulsifier, stabilizer for colloid suspensions, sizing agent, coating in the textile, paper industries, and as an adhesive. PVA is a truly biodegradable polymer with the degradation products being water and carbon dioxide. Hence, it is used in many biomedical and pharmaceutical applications, due to its advantages such as: nontoxic, noncarcinogenic, and bioadhesive characteristics with the ease of processing¹.

Polyethylene glycols (PEGs) are family of water-soluble linear polymers formed by the additional reaction of ethylene oxide(EO) with mono ethylene glycols (MEG) or diethylene glycol. There are many grades of PEGs that represents them by theirs average molecular weight. PEGs may be liquid or solid at STD condition. PEGs are widely used in pharmaceutical formulations. As solvent, water soluble, binder, lubricant, plasticizer and use in ointment base, tablet coating, gelatine capsule, liquid oral medications.

Nanoparticles possess a very high surface to volume ratio. This can be utilized in areas where high surface areas are critical for success. Nanoparticles are often in the range 10-100 nm which is the size of human proteins. Silver nanoparticles act as an electron relay, aiding in the transfer of electrons from the BH^{-4} ion to the dyes, and thereby causing a reduction

of the dyes. BH^{-4} ions are nucleophilic while dyes are electrophilic. It has been proven that nucleophilic ions can donate electrons to metal particles, while an electrophilic can capture electrons from metal particles.³ It has been shown that BH^{-4} ions and dyes are simultaneously adsorbed on the surface of silver particles, when they were present together.³ Silver nanoparticles were a kind of very useful material, which could be used for photocomposition, property of surface enhanced Raman spectroscopy, and catalysts of numerous reactions. It was well known that catalysis depended on the size and shape of the metal nanoparticles, and the size of particles could be critical for their applications. Therefore, it could be important to develop an effective preparation method for making nanoparticles.⁴ Single electron tunneling occurs when the capacitance of the nanotube is so small that adding a single electron requires an electrostatic charging energy greater than the thermal energy $k_B T$. Electron transport is blocked at low voltages, which is called Coulomb blocked.

EXPERIMENTAL

Samples

PVA and PEG used in the present work were supplied by Sigma-Aldrich GMBH. The components, free from impurities, were prepared by melted the PVA in twice-distilled water by warmed to 80° C and stirred thoroughly for about 1 h until the PVA was completely dissolved. PEG solution was prepared by dissolving PEG with in twice-distilled water at room temperature⁵. Preparation of PVA/PEG/Ag nanoparticle thin films with different concentrations of silver nanoparticles by mixed PVA/PEG

solution with Ag nanoparticle which was prepared as Noginov and Ziiu did⁶, poured onto a level glass plate, and left to dry at room temperature for about 120 h. A thin film of nearly 0.05 mm thickness was formed. The thickness was measured by a thickness gauge Model 11/2704 Ast MD 370 standard which calibrated by Arab British Dynamics.

Scanning Electron Microscope (SEM)

Typical SEM for blank sample (PVA/PEG) is shown in figure1 . The micrographs reveal homogeneous film without any localization of cluster islands. This background helps us to understand the effects of radiation and Ag nano-particles on PVA/PEG samples. In figure 2b the nanocomposite reveals an isolated clusters with an average radius of 77.5nm, for Ag nanoparticles concentration equal to 12 %. This structure is reduced with decreasing the nanocomposite of one order as shown in figure 2a for 2 % of concentration Ag nanoparticles with an average radius of 58.5 nm. Figure 2b, that fumed silica is mostly dispersed as small aggregates and even of individual particles. The spacing between the particles is not uniform.



Fig 1 PVA/PEG sample.

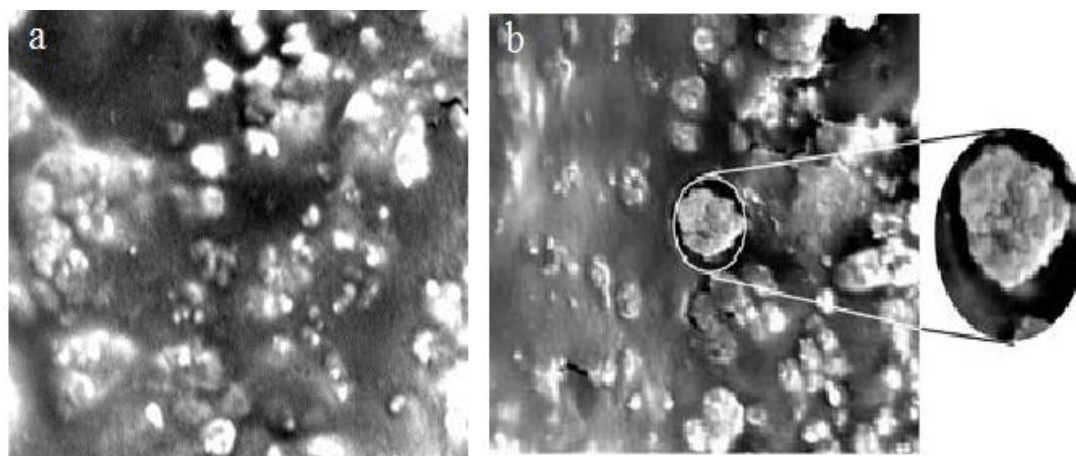


Fig2 PVA/PEG/ Ag nano- composite samples (a) 2 % (b) 12 %.

DC electrical properties

Measured values of current intensity I at different values of the voltage V at temperatures T ranging from room temperature up to 80°C for samples.

Blank PVA/PEG thin film

The relationship between the electric field and the current density at temperatures ranging from room temperature up to 80°C was studied and represented as in the figure 3. From this figure, a direct proportion between the electric field and current density occur. While figure 4, representative of the relationship between logarithm of current density and square root of the electric field.

By using the equation $\mathbf{J} = \sigma_{dc} \mathbf{E}$, the values of the dc conductivity of PVA/PEG samples were calculated, and then the relationship between the values of logarithm of dc conductivity and $1000/T$ in Kelvin^{-1} are shown in the figure 5.

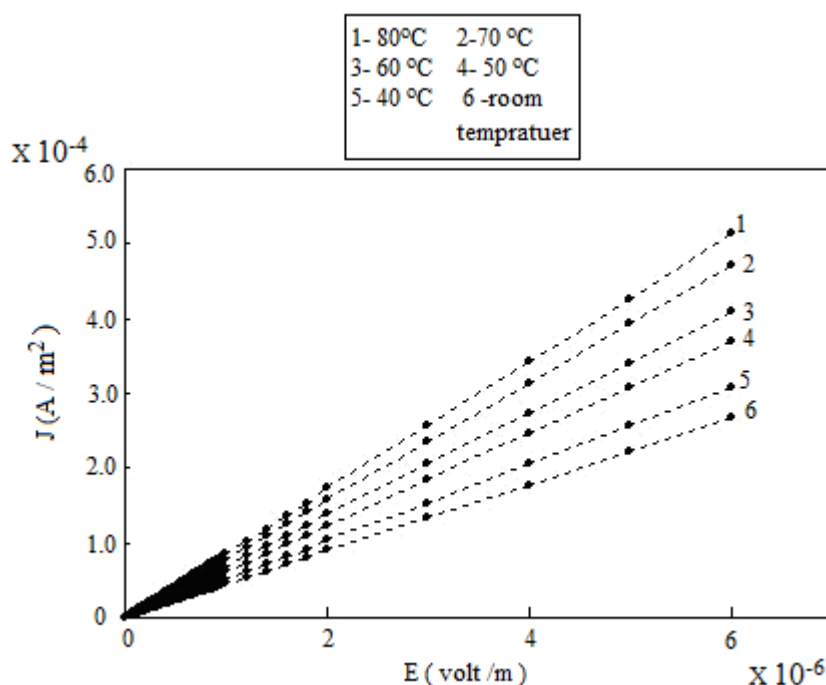


Fig 3 Variation of J with E for PVA/PEG sample at different temperatures.

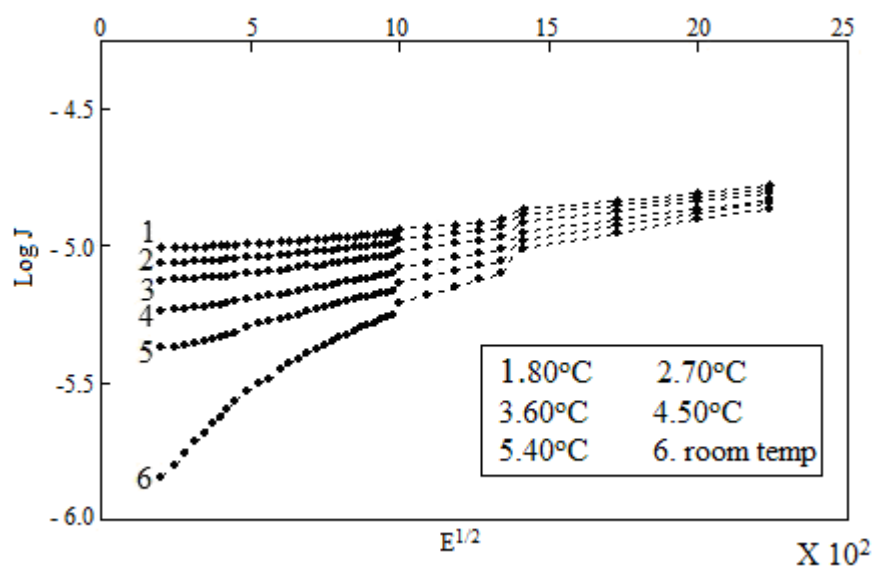


Fig4 Variation of Log J with $E^{1/2}$ for PVA/PEG sample at different temperatures.

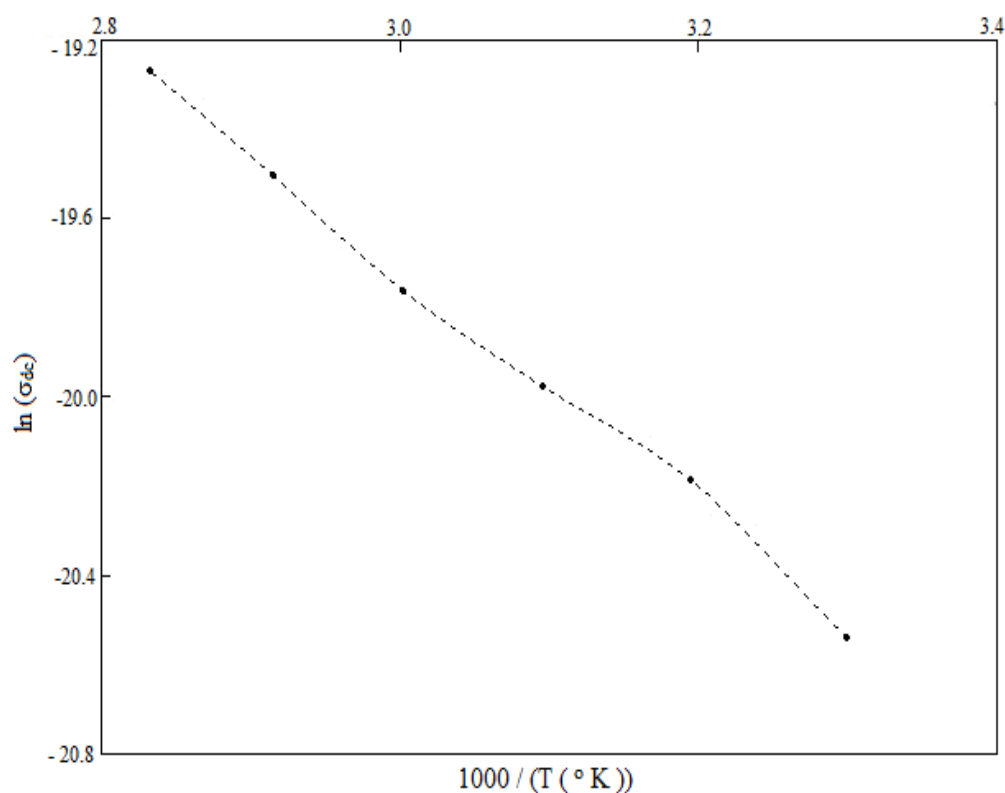


Fig5 Temperature dependence of σ_{dc} for PVA/PEG sample.

PVA/PEG/Ag nanoparticle thin films with different concentration of Ag nanoparticle

The relationship between the electric field (E) and the current density (J) at temperatures ranging from room temperature up to 80°C is shown in the figure 6. A direct proportionality between the electric field and current density, as well as the direct proportionality between the concentration of Ag nanoparticles and the current density occur. The current density the relationship between the square root of the electric field and logarithm current density representative in the figures 7 and 8 .

By using equation $J = \sigma_{dc} E$, the values of dc conductivity were calculated, and relationship between the $1000/(T)$ (Kelvin)⁻¹ and the logarithm of the dc conductivity is shown as in figure 9. It shows as inverse proportion. This figure also, illustrates the direct proportion with the concentration of Ag nanoparticles, which proves that as the concentration of Ag nanoparticle increases the dc conductivity increaes as well.

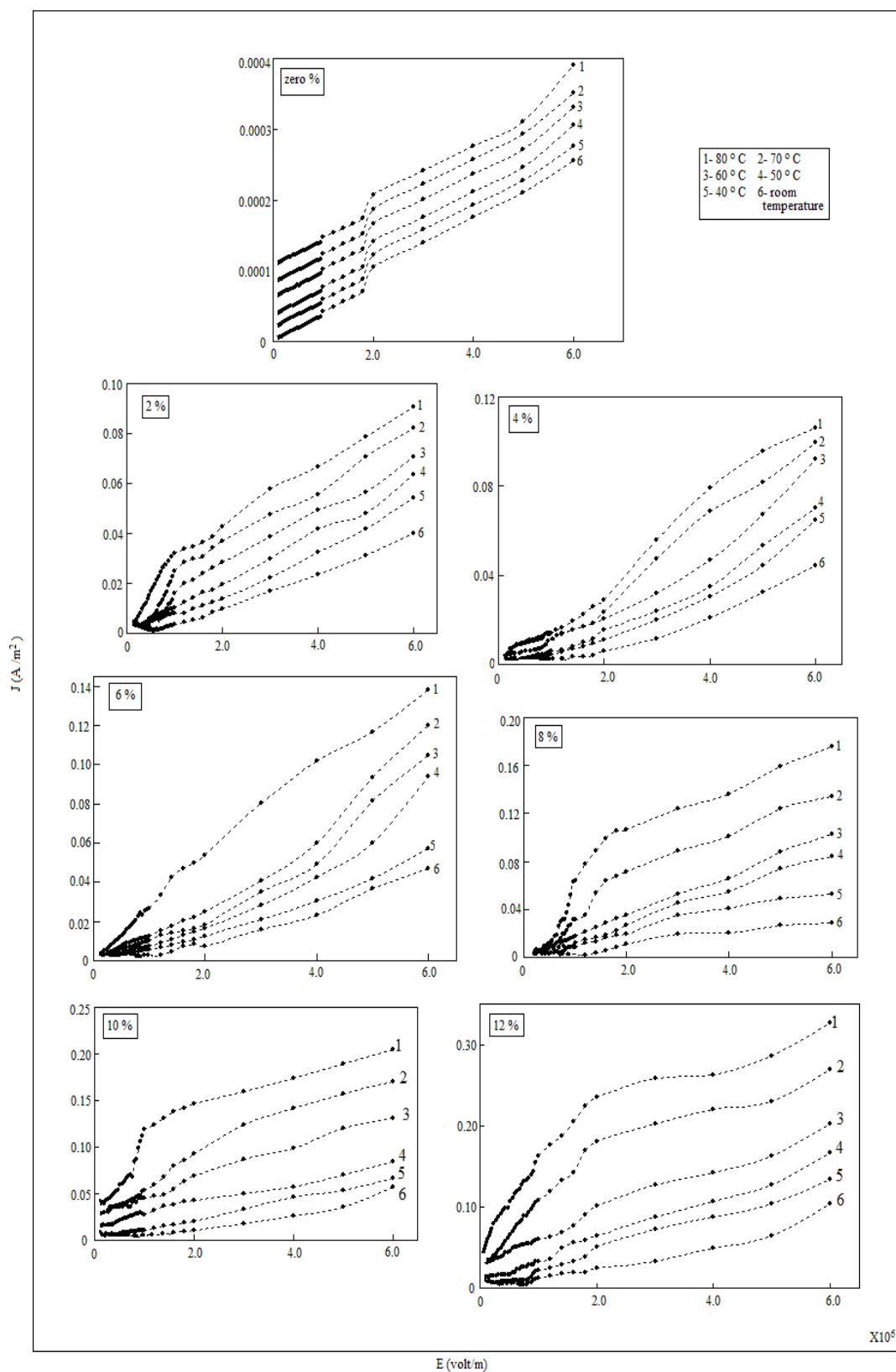


Fig 6 Variation of J with E for PVA/PEG/Ag nanocomposite samples with different concentration of Ag nano-particles and different temperatures.

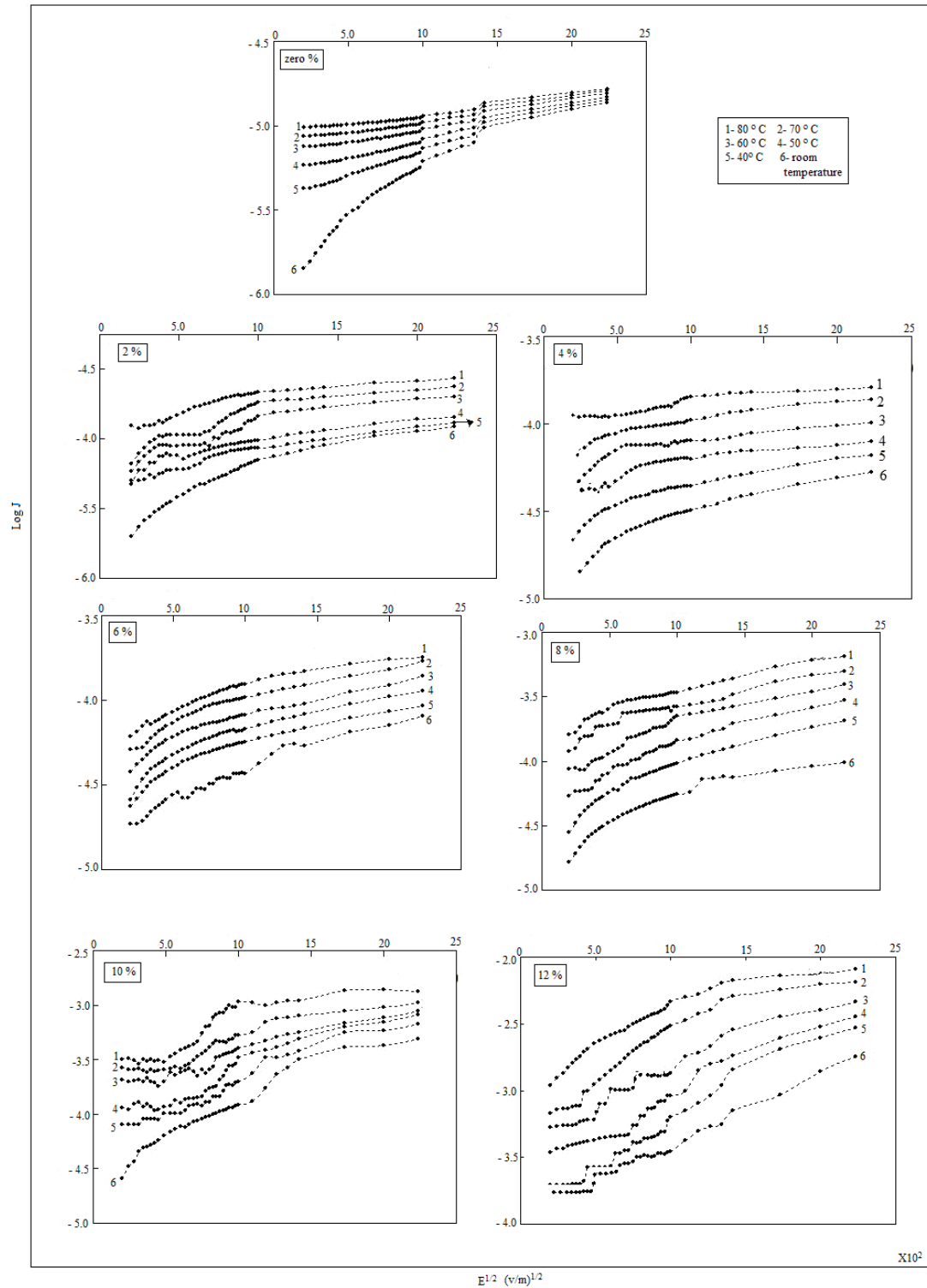


Fig7 Variation of $\text{Log } J$ with $E^{1/2}$ for PVA/PEG/Ag nanocomposite samples at different concentration of Ag nano-particles and at different temperatures.

The measurements different temperatures on a single nano-particle lying across two metal electrodes show the steps occur at voltages which depend on the voltage applied to a third electrode that is electrostatically coupled to the nano-particle. This resembles a field effect transistor made from a silver nano-particle. This coulomb blockade (CB) behavior observed with the sample doped with maximum Ag nano particles concentration which corresponding to the production of homogeneous thin film.

In figure 8 the $\text{Log } J - E^{1/2}$ curve observed the CB- voltage and temperature action in a disordered conductor. Our report is, therefore, also the first observation of the CB co-oper-voltage. As one of some interesting problems, which geometry part of the wire is effective for the parasitic capacitance of the CB is discussed proposing an electric field propagation model⁷. This conclusion is verified by SEM in which the Ag nanoparticles form aggregates with nonuniform distribution according to the concentration of Ag nano particles. The radius of these aggregates ranges from 58.5 to 77.5 nm.

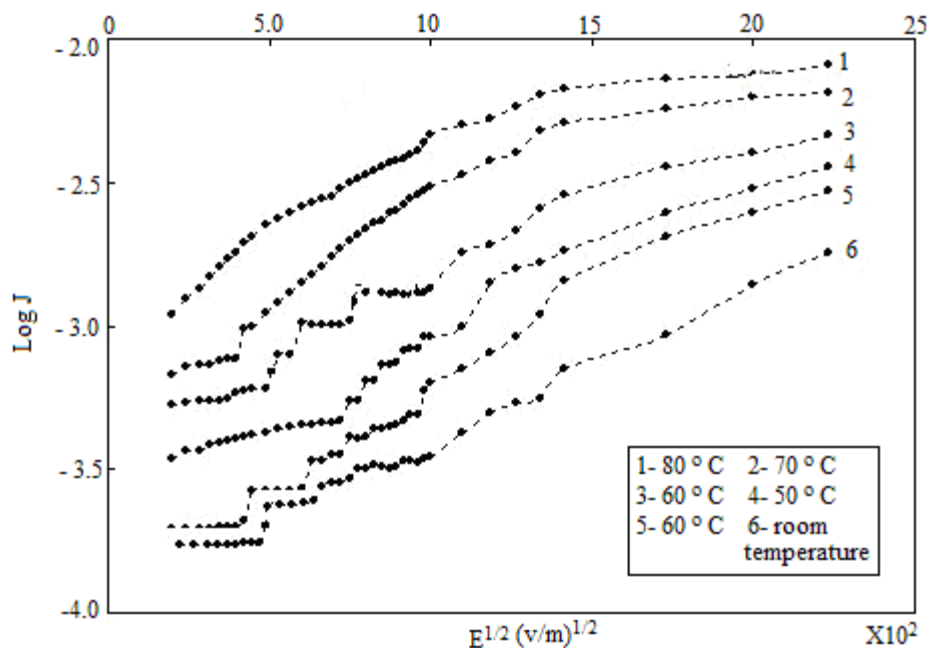


Fig8 Variation of $\text{Log } J$ with $E^{1/2}$ for PVA/PEG/Ag nanocomposite concentration of Ag nano-composite e 0.12 grams at sample at different temperatures.

The values of the dc conductivity of PVA/PEG/ Ag nanocomposite at different concentration of Ag nanocomposite sample were calculated, and then the relationship between the values of logarithm of dc conductivity and $1000/T$ in Kelvin^{-1} are shown in the figure 9.

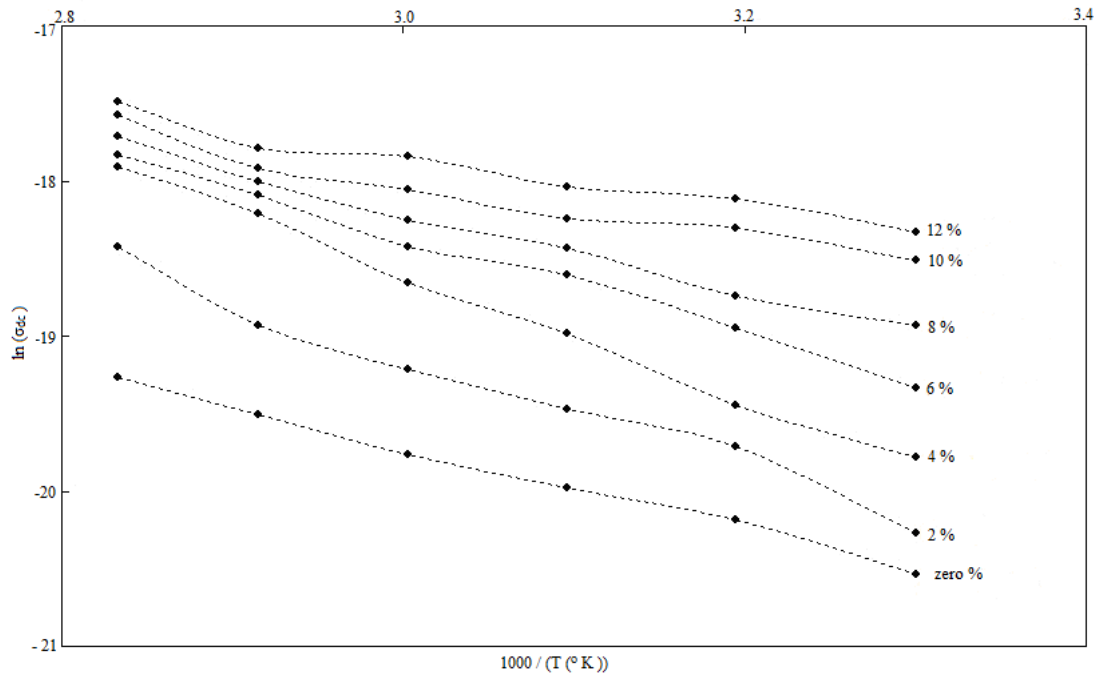


Fig9 Temperature dependence of σ_{dc} for PVA/PEG/Ag nanocomposite samples at different concentration of Ag nanocomposite.

Conclusion

Adding nanoparticles increases the electrical conductivity by approximately 2- orders magnitude as a result of increasing the electrical paths between the polymer chains. Low concentrations and at low- grade heat causes an increase in the electrical conductivity due to the electrical behavior of Ag nanoparticles. This is known as blockade. This Coulomb blockade occur for samples doped with maximum Ag nanoparticles concentrations.

Reference

- 1- Jing Tao;" Effects of Molecular Weight and Solution Concentration on Electrospinning of PVA", A Thesis Submitted to the Faculty of the Worcester Polytechnic Institute In partial fulfillment of the requirements for the Degree of Master of Science in Materials Science and Engineering June 12, 2003.
- 2- S.K.Saxena," POLYVINYL ALCOHOL (PVA)";Chemical and Technical Assessment (CTA) 2004.
- 3- Nikolaj L. Kildeby,Ole Z. Andersen,Rasmus E. Røge,Tom Larsen,Ren'e Petersen,Jacob F. Riis, Sergey I. Bozhevolnyi;" Silver

Nanoparticles", Institute for Physics and Nanotechnology - Aalborg University 20th of December 2005.

4- CHENG Jingquan and YAO Suwei;" Synthesis and characterization of silver nanoparticles by sonoelectrodeposition", RARE METALS

Vol. 24, No. 4, Dec 2005, p. 376

5- S. A. Nouh, A. G. Nagla, M. H. Othman, S. A. Eman, Z. I. Lotfi;" Thermal, Structural, and Optical Properties of c-Irradiated

Poly(vinyl alcohol)/Poly(ethylene glycol) Thin Film",Journal of Applied Polymer Science, (2011).

6- Noginov,M.A.;Ziiu.G;Davison,C;Pradhan,A.K;Zhang, K;Bahoura, M; Codrington, M; Drachev, V.P; Shalaev, V.M; Zolin, V.F.; Journal of Modern Optics Vol.52.No.16 . 2005, 2331 2341.

7- J. Haruyama, D.N. Davydov, D. Routkevitch, D. Ellis, B. W.Statt, M. Moskovits and J.M.Xu; " Coulomb Blockade in Naon- Junction Array Fabricated by NonlitHographic Method", Solid- Electronics vol. 42, No 7-8, pp1257-1266 (1998).