جامعة الطائف
TAIF UNIVERSITY

مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية

مجلة علمية محكمة

العدد الثامن عشر - المجلد الخامس
جمادى الأولى ١٤٤٠هـ - يناير ٢٠١٩م

جامعة الطائف
TAIF UNIVERSITY

مجلة جامعة الطائف

للعلوم الإنسانية

مجلة علمية محكمة

العدد الثامن عشر - المجلد الخامس
جمادى الأولى 1440هـ - يناير 2019م

للتواصل مع المجلة

هاتف رقم : 0127272020

تحويلة : 1590/1943

البريد الإلكتروني الرسمي للمجلة

HSJ@tu.edu.sa

سكرتير المجلة

رقم الواتس أب : 0506775860

للمراسلة البريد

الطائف - الحوية - جامعة الطائف

رئيس تحرير مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية

الآراء الواردة في المجلة

لا تمثل بالضرورة وجهة نظر الجامعة ولا أسرة تحرير المجلة بل تمثل وجهة نظر الباحثين

رقم الإيداع : 1430/4743

ردمـــــد : 4767/1658

بسم الله الرحمن الرحيم

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

أ.د. ناصر بن سعود القثامي

أمين التحرير

د. نايف بن سعد البراق

أعضاء هيئة التحرير

د. مازن بن محمد الحارثي

د. شدى بنت إبراهيم فرج

سكرتارية المجلة

أ.خالد الزهراني

ضوابط الكتابة

- البحث المستلم يجب أن يكون مدققاً إملائياً ولغوياً.
- تشمل الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث كاملا، واسم الباحث او الباحثين، وصفته العلمية.
- يطبق على قائمة المراجع العربية والأجنبية نظام التوثيق بحسب. (APA)
- يطبع البحث بواسطة الحاسب الآلي ببرنامج(Microsoft Word) :، ويكون على ورقة مقاس (A4) ، على وجه واحد فقط، مع ترك (٢,٥ سم) لكل هامش.
- تكون الكتابة بالخط [Traditional Arabic]:، العناوين الرئيسة بحجم (١٨) أسود، والمتن بحجم (١٦) عادي، والحواشي بحجم (١٢) عادي.
- يقدم الباحث ملخصاً للبحث باللغتين العربية والإنجليزية، بحيث لا تزيد كلماته عن (٢٠٠) كلمة أو صفحة واحدة.
- يتم توثيق المصادر والمراجع بذكر المصدر أو المرجع في الحاشية، بوضع رقم للحاشية في المكان المناسب.
- تكتب المراجع في قائمة منفصلة في نهاية البحث مرتبة هجائياً وفق إحدى الطرق العلمية المعتبرة، مع إيراد كامل معلومات النشر المتعلقة بالمصادر والمراجع.
- في حال استخدام الباحث برمجيات أو أدوات قياس كالاختبارات والاستبانات، أو غيرها من أدوات، فعلى الباحث أن يقدم نسخة كاملة من الأدوات التي استخدمها إذا لم ترد في متن الدراسة أو لم ترفق مع ملاحقه، وأن يشير إلى الإجراءات الرسمية التي تسمح له باستخدامها في بحثه.

شروط النشر

- أن يكـون البحث المقدَّم أصيلاً، ومتسمـاً بالأصالة والابتكار، والمنهجية العلمية، وسلامة الاتجاه، وصحة اللغة، خالياً من المخالفات العقدية والفكرية.
- أن يلتزم الباحث بالأصول العلمية في العرض والتوثيق والاقتباس، والرسوم التوضيحية، والجداول والنماذج .
- أن يكون موضوع البحث ضمن مجالات المجلة وتخصصاتها.
- أن يقدّم الباحث إقراراً بأن البحث لم يُنشر ولم يُقدّم إلى جهات أخرى للنشر، ولن يُقدّم إلى أي مجلة أخرى في حالة قبوله للنشر.
- أن لا يكون البحث مستلاً من رسالة علمية، أو كتاب، أو بحث سابق، أو متعدّياً على ملكية علمية.
- تخضـع البحـوث بعـد مراجعتهـا مـن قبـل هَيئـة التحريـر إلى التحكيـم العلمـي من متخصصـين، ويطلع الباحث على خلاصة تقاريـر المحكمين ليصلح بحثه وفقها أو يبيّن رأيه فيما لا يؤخذ منها، وتحسم الهيئة الخلاف في ذلك.
- يتحمل الباحـث مسئولية تصحيح بحثـه وسلامته من الأخطاء الطباعيـة، والإملائية، والنحوية، وأخطاء الترقيم.
- عندمـا يقبـل البحث للنشر تؤول حقـوق النشر للمجلة، ولا يحـق للباحث أن يطلب عدم نشره بعد إرساله للمحكمين.
- لا تلتزم المجلة رد البحوث التي لا تقبل للنشر.
- لا تقدّم المجلة مكافآت مالية لما يُنشر فيها.
- الآراء في البحوث المقدمة للمجلة تعبر عن آراء أصحابها ولا تعبر بالضرورة عن رأي هيئة التحرير.

إجراءات طلب النشر:

- يتم إرسال أصل البحث على شكل ملف وورد (Word) :، وملف (pdf) :عبر إيميل المجلة) : HSJ@tu.edu.sa)، منسّقاً حسب شروط وضوابط الكتابة في المجلة. (المرفقة).
- يتم تعبئة نموذج طلب النشر مع إقرار بأن البحث لم يسبق نشره (النموذج رقم (١) .
- يتم إخطار الباحث باستلام بحثه وإحالته لهيئة التحرير.
- لهيئة تحرير المجلة حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
- تخضع جميع البحوث، بعد إجازتها من هيئة التحرير، للتحكيم العلمي على نحو سري.
- في حال قبول البحث للنشر يتم إرسال خطاب يفيد بقبول البحث للنشر، وعند رفض نشر البحث يتم إرسال خطاب اعتذار عن قبول النشر.

- تعطى الأولية في النشر لاعتبارات منها الأسبقية الزمنية، والضرورات التنسيقية للموضوعات.
- تُرتّب البحوث عند النشر في أعداد المجلة وفق الاعتبارات الفنية، وليس لأي اعتبارات أخرى أي دور في هذا الترتيب.
- يتم تنسيق البحث حسب نمط المجلة المعتمد في ضوابط النشر من قِبل الباحث.
- المكونات الرئيسة للبحوث العلمية المقبولة للنشر:
- لا تعتمد مجلة الجامعة نمطاً واحداً في منهجية البحث العلمي، نظراً للتنوع في طبيعة البحوث الانسانية من الكمي إلى النوعي، ومن التجريبي الميداني إلى الوصفي، إلا أن العناصر الرئيسة المشتركة بينها تتمثل في:

- عنوان البحث، واسم الباحث/ين، والمسمى الوظيفي باللغتين العربية والأجنبية.
- لا يرد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث أو هوامشه أو قائمة مراجعه، صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وتستخدم بدلا من ذلك كلمة "الباحث" أو "الباحثين".
- ملخص الدراسة (باللغتين العربية والأجنبية) بحيث يجب أن يحتوي على الهدف العام للدراسة بالإضافة إلى العينة والأدوات المستخدمة، وأبرز النتائج التي توصل إليها، وأهم التوصيات بما لا يزيد عن عشرة أسطر.
- المقدمة أو خلفية الدراسة.
- مشكلة الدراسة وتحديد عناصرها وأسئلتها.
- أهمية الدراسة وأهدافها.
- الدراسات السابقة التي تفيد موضوع الدراسة وتساعد الباحث في مناقشة نتائجه، ويلتزم الباحث بعرض الدراسات السابقة بحسب التسلسل الزمني من الأقدم للأحدث، أو العكس كل منها في فقرة واحدة توضح الهدف الرئيس لها وعينتها وأدواتها وأهم نتائجها.
- توضيح منهجية الدراسة المناسبة لطبيعة المشكلة البحثية وتتضمن الإجراءات والبيانات الكمية أو النوعية التي مكّنت الباحث من معالجة المشكلة البحثية.
- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها بشكل دقيق.
- تحديد الأدوات المستخدمة في الدراسة وتوضيح خصائصها السيكومترية.
- توضيح نتائج الدراسة بطريقة علمية.
- مناقشة النتائج مناقشة علمية مبنية على الإطار النظري والدراسات السابقة، بحيث تعكس تفاعل الباحث مع موضوع الدراسة من خلال ما تم التوصل إليه من استنتاجات وتوصيات مستندة إلى تلك النتائج.

المحتويات

• كلمة العدد		
الأستاذ الدكتور / ناصر بن سعود القثامي	جامعة الطائف	13
• مفهوم العلم في القرآن وأثره في النهضة الحضارية للأمة .		
الدكتور / مرهف عبد الجبار سقا	جامعة المجمعة	15
• المبشرون بالشَّر في القرآن الكريم (دراسة موضوعية)		
الدكتور /حسن محمد علي آل أيوب عسيري	جامعة الملك خالد	55
• الأحكام الفقهيّة الطارئة على الأذان والصلاة في المطر		
الدكتور/ عبد الكريم بن محمد بن عبد الله العميريني	جامعة المجمعه	79
• حديث (نوم الجنب من غير أن يمس ماءً)		
الدكتور / متعب بن خلف بن متعب السُلمي	جامعة الطائف	115
• التكليف الجنائي الموجب للمسؤولية الجنائية للأحداث في جرائم الحدود والقصاص		
الدكتور / خُميّس بن سعد الغامدي	جامعة شقراء	157
• اختيارات الشيخ ابن عثيمين النحوية في شرح ألفية ابن مالك		
الدكتوره /عائشة بنت مرزوق بن حامد اللهيبي	جامعة أم القرى	209
• بَابُ حروف الجر من كتاب شرح اللمع في النحو للمهاباذي (تحقيق ودراسة)		
الدكتور /زكريا بن سليمان الخليفة التميمي	جامعة القصيم	247
• مساقات النص القرآني		
الدكتور /فيصل محمد حسن العسيري	جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز	293

• البنية السردية في النص الشعري شعر سعدية مفرح أنموذجاً		
الدكتوره /شيمة محمد فالح الشمري	جامعة حائل	345
• تجليات أنشطار الذات في شعر محمد الثبيتي من ديوانية (الرمال والتضاريس)		
الدكتور /أحمد بن عيسى الهلالي	جامعة الطائف	371
• المؤتمر الإسلامي الأول في مكة المكرمة في عهد الملك عبد العزيز ١٣٤٤هـ / ١٩٢٦م صحيفة أم القرى مصدراً		
الدكتور /مخلد قبل رابح الحريص	جامعة القصيم	393
• المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في رؤية ٢٠٣٠ وآليات تطبيقها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد		
الدكتور / أحمد بن علي بن يوسف الغفيري	جامعة الملك خالد	427
• درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لقيم العمل التطوعي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠		
الدكتور / ناصر بن عثمان بن راشد العثمان	جامعة المجمعه	483
• فعالية برنامج قائم على التعلم الالكتروني لتنمية مهارات التواصل الحياتية لدى المعاقات سمعياً بمدارس الدمج في المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف		
الدكتوره /منى حلمي عبد الحميد طلبة الدكتوره / نهى إبراهيم فتحي إبراهيم	جامعة الطائف	455
• أنموذج مقترح لإدارة المدارس المستقلة السعودية في ضوء بعض التجارب العربية والعالمية		
الدكتوره /شدى بنت إبراهيم بن حسين فرج	جامعة الطائف	563
• معايير معلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم ووجهة نظر مشرفيهم وقادة المدارس بالمملكة العربية السعودية		
الدكتور /مالك محمد سالم الرفاعي	جامعة الطائف	595

كلمة العدد

الحمد الله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين أما بعد :

فإن جامعة الطائف وهي تفاخر بمنجزاتها وتتطلع بعطائها المستمر ورؤيتها الطموحة لتحقيق الريادة والتميز لتولي مجال البحث العلمي اهتمامها البالغ ودعمها المتواصل إذ هو طريق الابتكار وسبيل الابداع .

ويأتي في ذلك ما تقدمه مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية من مساهمة بحثية فاعلة أتت ثمارها خلال أعوام متتالية في دعم عجلة البحث العلمي والنشر المتميز خدمة الباحثين والباحثات .

ويسعدني اليوم أن أقدم للاصدار الثامن عشر من المجلد الخامس لمجلة جامعة الطائف للعلوم الأنسانية والذي حرصنا فيه على تنوع موضوعاته البحثية واختلاف تخصصاته العلمية فقد شمل العدد (علوم الشرعية والأنظمة واللغة العربية والاداب والتربية) في بحوث رصينة في محتواها قيمة في مادتها لعدد من الباحثين المتميزين من أعضاء هيئة التدريس في عدد من جامعات المملكة (جامعة الطائف – جامعة القصيم – جامعة المجمعه – جامعة الملك خالد – جامعة شقراء – جامعة أم القرى – جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز – جامعة حائل) مما يعطي المجلة توسعا كبيراً سيكون له الأثر في تحقيق رؤية المجلة وطموحاتها .

وقد خضعت البحوث المقدمة للتحكيم العلمي وفقاً سياسة المجلة وقوانينها والتي تمت إجازتها من قبل أعضاء هيئة التحرير

ولا يسعني في نهاية هذة الكلمة أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير لمعالي مدير الجامعة **الأستاذ الدكتور / حسام بن عبد الوهاب زمان** على دعمه واهتمامه البالغ بالمجلة ومنابعته الحثيثة ، والشكر بعد **لوكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي** على دعمه واهتمامه المتواصل .

كما أخص بالشكر زملائي أعضاء هيئة التحرير على مساهمتهم الفاعلة والعلمية في خدمة المجلة وبحوثها ، كما اشكر الفريق الأداري على جهوده المبذولة في ترتيب وإخراج هذا العدد المتميز .

كما أشكر الباحثين على ثقتهم في مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية سائلا الله عز وجل لن يكلل الجهود بالنجاح والتوفيق .

أعضاء هيئة التحرير
عنهم رئيس هيئة التحرير المجلة
أ.د / ناصر بن سعود القثامي

مفهوم العلم في القرآن
وأثره في النهضة الحضاريّة للأمَّة

The concept of science in Qur'an and its impact on the cultural renaissance of the nation

إعداد

د. مرهف عبد الجبّار سقّا

أستاذ مساعد بقسم الدراسات الإسلامية

كلية التربية بالزلفي – جامعة المجمعة.

الملخص :

يبين هذا البحث معنى العلم في القرآن الكريم باعتبار هذا المعنى منطلق السلوك الحضاري، وأحد مقوّمات النهضة الحضاريّة للمسلمين، ويبين البحث أثر هذا المعنى في الحياة العلميّة للمسلمين، وأثر تغير معنى العلم في الأمة الذي تسبب برجوع المسلمين عن قيادة الحضارة الإنسانيّة، واستبداله بمفهوم قاصرٍ وفَد من الغرب واستقر في عقول أهل الشرق.

من أهم نتائج البحث أنه بيّن شمولية مفهوم العلم في القرآن، وأن هذه الشمولية كانت أحد أركان النهضة الحضارية للأمة .

وأن الجهل الذي يعيشه المسلمون اليوم بشمولية معنى العلم في الإسلام، أدى إلى سيطرة المعنى الغربي للعلم، فكانت العاقبة ما نشهده اليوم من الجدلية العدائية بين العلم والدين، التي كانت من أهم أسباب معوقات النهضة المرجوة من أبناء الأمة .

Research Summery

This research shows the meaning of science in the Holy Quran as a source of civilized behavior and one of the components of the civilizational revival of the Muslims. It also shows the impact of this meaning on the scientific life of the Muslims. In fact, the effect of this change on the meaning of science in the nation has resulted in the losing of Muslims to their role in the leadership of human civilization and replaced it with a western minor concept that has settled in the minds of the people of the East.

The inclusiveness of the concept of science in Qur'an was one of the most important results of this research, which also was one of the pillars of the civilizational renaissance of the nation.

The Muslims' ignorance of the inclusiveness and coverage of the concept of science in Islam has led to the domination of the Western one and this in turn has resulted in the dialectic antagonism between science and religion, which was one of the most important reasons for the impediments of the desired revival of the nation.

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي أَنزَلَ عَلَى عَبْدِهِ الْكِتَابَ وَلَمْ يَجْعَل لَّهُ عِوَجَا﴾[الكهف:١]، وأفضل الصلاة وأتم التسليم على خاتم الأنبياء وسيد المرسلين سيدنا محمّد الذي خاطبه ربه قائلاً: ﴿وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾[النحل:٤٤] وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

أهميّة الموضوع:

إنّ السلوك الحضاري لأي أمّة لا بُد له من مفاهيم تستند إليها في توجهها وغايتها، وهذه المفاهيم تمثّل المنطلقات الأساسيّة لنهضتها الحضارية، ولما كان العلم أحد أركان الحضارة الإنسانيّة، وكان الإسلام هو عنوان الإنسانيّة، وكان القرآن هو منبع خير هذه الحضارة، فقد أولى القرآن هذا الركن الحضاري – أعني العلم – أهميّة بالغة لا ينكرها إلّا مكابر، ولا يجهلها إلّا كل ذي بضاعة مزجاة، وبلور مفهومه في الملكة الفكريّة للمسلمين كقاعدة بناء مستقبليّة تنشأ عليها حضارة الأمّة، وإذا استقرينا العهد المكي والمدني من تاريخنا الإسلامي، وجدنا أنّ القرآن الكريم في آياته المكيّة كان يركز على التصورات العقديّة من خلال الآيات الكونيّة كبرهان على أركان الإيمان وأولها التوحيد.

إنّ هذه التصوّرات العلميّة باختلاف تخصصاتها التي كان يبلورها القرآن في عقول وقلوب المسلمين صيغت بأساليب مُتعدّدة تستفز السامع نحو البحث والتعقُّل والتدبُّر والنظر، لتخرجه من تسلط العادات ووراثة الباطل والتسليم دون دراية، ويكون المبنى العقدي علمياً استدلالياً لا على مبدأ "أغلق عقلك واتبعني"، بل على سبيل النظر والبحث وفتح مدارك العقل وتفتيق مداركه، قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ جِئْنَاهُم بِكِتَابٍ فَصَّلْنَاهُ عَلَى عِلْمٍ هُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾[الأعراف:٥٢]، أي: لقد أبلغكم الله كتاباً عظيماً قد تمكن فيه العلم الذي هو من عند الله الذي أحاط بكل شيء علماً، وفيه الهداية والرحمة لمن يؤمن به ويتدبرّه، فكانت الأمة تنعم بالعلوم وفي رحمة وهداية وعافية إلى أنْ جمدت عن تدبر كتاب ربها.

لقد تميّزت أمّتنا الإسلاميّة بحضارتها العلميّة والثقافيّة التي اعتمدت في نشأتها على مصدر لم تقم عليه أيّة حضارة قبلها ولا بعدها، وهو الوحي الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، فكان القرآن الأصل الأول لمادة علومها وتشريعها، والمدد الذي يُحفِّز أبناء الأمة الإسلاميّة لفهم ما حولهم من مشاهدات وثقافات مختلفة، فاعتنت الأمة بالقرآن عناية بالغة، واهتموا بشأنه اهتماماً عظيماً حفظاً وتفسيراً وتدبراً وتمحيصاً، فلم يكن القرآن سداً أمام التجارب والتقدم العلمي؛ كما لم تكن العلوم المكتشفة بأدوات صحيحة يوماً لتقف مُعارضة أمام كتاب الله الخالق لهذه العلوم، ولم يدر في خلد الأمة في سلفها وخلفها جدليّة التعارض بين العلم والقرآن أو العلم والإسلام، ليقين الأمة بقوله تعالى: ﴿قُلْ لَئِنِ اجْتَمَعَتِ الْإِنْسُ وَالْجِنُّ عَلَى أَنْ يَأْتُوا بِمِثْلِ هَذَا الْقُرْآنِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا()وَلَقَدْ صَرَّفْنَا لِلنَّاسِ فِي هَذَا الْقُرْآنِ مِنْ كُلِّ مَثَلٍ فَأَبَى أَكْثَرُ النَّاسِ إِلَّا كُفُورًا﴾ [الإسراء: ٨٨، ٨٩]. واستمر الحال كذلك حتى انقلبت المفاهيم فانقلب معها السلوك الحضاري المعتمد عليها.

ويأتي هذا البحث لبيان معنى العلم في القرآن الكريم باعتبار أنّهذا المعنى هو منطلق السلوك الحضاري، وأحد مقوّمات النهضة الحضاريّة للمسلمين، ويبين البحث أثر هذا المعنى في الحياة العلميّة للمسلمين، وأثر رجوع المسلمين عن قيادة الحضارة الإنسانيّة بسبب تغيُّر معنى العلم الأساسي للركن الحضاري، واستبداله بمفهوم قزم قاصر، وفد من الغرب واستقر في عقول أهل الشرق، إذْ نجد واقع هذا التغيير في المناقشات العلميّة مع أبناء جلدتنا لما يفصلون بين العلم والدين في القضايا العلميّة الكثيرة كالطب والفلك والطبيعة وغيرها من التخصُّصات، فتسمع هذا يقول: (التفسير الديني والتفسير العلمي)، ثم تسمع آخر يقول: (رأي الدين ورأي العلم)، ثم يزعق ثالث قائلاً: (لا بد من الرجوع إلى العلم وتمحيص الدين على أساسه) وغير ذلك من الدعاوى تسمعها بسبب احتلال المعنى المنقوص للعلم،الوافد على عقول مثقفينا وأبنائنا ونسيان المعنى الحقيقي للعلم في الإسلام.

أهداف البحث:

١. تعزيز عمليّة ربط المفاهيم المعاصرة بمدلولات الأصل الأول للمسلمين:القرآن الكريم.
٢. الإسهام في تجلية أحد الإشكالات الفكرية التي تعيق التقدم العلمي وتقديم الحلول.
٣. تصحيح مسار الثقافة الإسلاميّة وإزالة الغشاوة عن أعين المثقفين المسلمين الذي ابتعدوا عن المفهوم الصحيح للعلم بسبب الزخم الإعلامي والهيمنة الفكريّة العلمانيّة.
٤. تعزيز مفهوم شموليّة الإسلام وخاصة في العلم إذْ هو رسالته الأولى.

الدراسات السابقة:

لم أجد من ناقش قضية هذا البحث بشكل مباشر على الشكل المقصود منه والفكرة المطروحة، ولكن هذا لا يعني عدم وجود كتابات تطرقت لجانب يتعلق بأحد قضايا البحث، فمن أهم هذه الأبحاث: كتب الدكتور يوسف القرضاوي: "العقل والعلم في القرآن الكريم"(مكتبة وهبي، مصر،ط. أولى ١٩٩٦)، وعنوان كتابه واضح في أن موضوعه يختلف عن موضوع بحثنا وإن تقاطع معه في جزء منالعنوان وجزء من الدراسة، إلا أن منهجية تناول الموضوع تختلف،فقضية بحثنا حول دلالة الآيات على معنى العلم في سياقاتها دون الدخول في تفاصيل فضل العلم والعلماء والبراهين العلمية وأقسامها والتوسع في ذلك كما في كتاب الدكتور يوسف القرضاوي، لأن ذلك لا يخدم موضوعنا بشكل مباشر.

كما كتب الدكتور صالح بن عبد الله بن حميد (مشروع النهضة الإسلامي، مستقبل للتضامن ودور العلماء فيه)(بحث مقدم للمؤتمر العالمي الثاني: العالم الإسلامي مشكلات وحلول الذي نظمته رابطة العالم الإسلامي في مكة عام ١٤٣٥هـ)، وكذلك كتب المفكر المبدع مالك بن نبي (شروط النهضة)(ط: وزارة الثقافة والفنون، الدوحة، دون تاريخ)، إلا أنهما لم يتطرقا إلى مفهوم العلم كأساس لهذه النهضة، كما أنهما لم يعالجا أثر مفهوم العلم في القرآن على الحياة الإسلامية، ولذلك يعتبر هذا البحث مكملاً لمجموع ما سبق ويتميز عنها بمعالجة قضية مفصلية لبداية نهضة جديدة .

منهج البحث:

اعتمدت في كتابة البحث على المنهج الوصفي لأن فيه: الاستقراء لآيات القرآنالكريم حول القضيّة المدروسة، ثم الاستدلال على المراد من هذه الآيات وهو أسلوب التفسير الموضوعي للقرآن الكريم كما هو معلوم، ثم التوصيف لحالة الأمة عبر التاريخ، وتطوراتها والحالة التي آلت إليها والتعليق عليها تعليقا نقديا استنادا لما تقدم في ضوء مفهوم القرآن للعلم.

خطّة البحث:وقد قسّمت البحث إلى مقدمة ذكرت فيها أهمية الموضوع وسبب اختياره وأهداف البحث والدراسات السابقة ومنهج البحث، وخطته وهي:

المبحث الأول: معنى العلم في القرآن.

المبحث الثاني: أثر معنى العلم في القرآن في نهضة المسلمين الحضاريّة.

المبحث الثالث: الحالة العلمية في أوربا وأثرها في تغيير مفهوم العلم.

المبحث الرابع: أثر تغيُّر معنى العلم على الحياة الحضاريّة للمسلمين.

ثم الخاتمة: فيها أهم نتائج البحث والتوصيات التي يراها الباحث.

المبحث الأول: معنى العلم في القرآن:

تعريف العلم لغةً:

العين واللام والميم أصل صحيح واحد يدل على أثر بالشيء يتميز به عن غيره، والعلم نقيض الجهل، ويعني: اليقين، يُقال علم يعلم إذا تيقَّن، وجاء بمعنى المعرفة أيضاً، كما جاءت بمعناه، ضُمِّن كل واحد معنى الآخر لاشتراكهما في كون كل واحد مسبوقاً بالجهل....، وإذا كان (علم) بمعنى اليقين تعدّى لمفعولين، وإذا كان بمعنى (عرف).

تعدى إلى مفعول واحد، وقد يضمن معنى (شعر)، فتدخل الباء، فتقول: علمته وعلمت به."[1]

(١)انظر:ابن فارس أحمد معجم مقاييس اللّغة د.ت(٤/١١٠،١٠٩)،الفيومي،أحمد،المصباح المنير(ص٣٤٧)،مادة (ع ل م).

أمّا تعريف العلم اصطلاحاً فلا يخفى اختلاف العلماء في العلم: هل يحد أم لا؟، ومن قال أنّه يحد اختلفوا في حده، وقد حفلت كتب الأصول والمنطق والمؤلفات التي عنيت بالمصطلحات بمناقشة مفهوم العلم وحده، وذكرت الفرق بين العلوم الحسيّة والنظريّة وأدوات كل منها، كما فرقت بين العلم والظن والعلم والجهل، والعلم والإدراك ممّا يطول الحديث فيه ولا علاقة له ببحثنا[1]؛ إذْ هو خلاف نشأ متأخراً ونحن نبحث في أثر مفهوم العلم في القرآن.

ولما كان محل البحث هو معنى العلم في القرآن فإني سأقصر الكلام على بيان مدلول القرآن للعلم، وسأعتمد في بيان مفهوم العلم اصطلاحاً النتيجةَ التي سأخرج بها من آيات القرآن الكريم، إذْ البحث متركّز على أثر هذا المفهوم القرآني على المسلمين.

العلم في القرآن الكريم:

لا يخفى على دارس في علوم القرآن كثرة ورود الآيات التي تحمل مادّة (علم) ومشتقّاتها، ومن ثم فإنّ دراسة مفهوم العلم في القرآن سأختصرها في جهتين:

الأولى: معرفة دلالة العلم في الآيات التي فيها لفظ (العلم).

الثانية: معرفة دلالة العلم بالنظر إلى استعمالاتها وتصريفاتها ضمن السياق.

معاني العلم في القرآن الكريم:

١. معرفة ما أنزل الله من تشريع وأحكام وفرائض ونحو ذلك على أنبيائه ورسله، واليقين به:

ومن الآيات الدالة على ذلك قوله تعالى:قُلْ آمِنُواْ بِهِ أَوْ لاَ تُؤْمِنُواْ إِنَّ الَّذِينَ أُوتُواْ الْعِلْمَ مِن قَبْلِهِ إِذَا يُتْلَى عَلَيْهِمْ يَخِرُّونَ لِلأَذْقَانِ سُجَّدًا﴾[الإسراء: ١٠٧]، فالذين أوتوا العلم هم "مِنْ صَالِحِ أَهْلِ الْكِتَابِ الَّذِينَ يُمَسَّكون بِكِتَابِهِمْ وَيُقِيمُونَهُ، وَلَمْ يُبَدِّلُوهُ وَلَا حَرَّفُوهُ".(ابن كثير، إسماعيل بن عمر تفسير القرآن العظيم ثانية ١٤٢٠هـ:(١٢٧/٥)).

(١)انظر على سبيل المثال:الرازي: مُحَمَّد بن عمر،المحصول١٤٠٠هـ،(١٠٢/١،٩٩)،والجرجاني علي بن مُحَمَّد التعريفاتأولى ١٤٠٥(ص ٢٠٠،١٩٩)،والتهانوي مُحَمَّد بن علي، كشاف اصطلاحات الفنون ١٩٩٦،(٢/ ١٢١٩) فما بعد.

فالعلم الذي أوتوه إذن هو علم الكتاب الجامع للعقائد والأحكام والأوامر والنواهي والعهود.

وقوله تعالى أيضاً:﴿بَلْ هُوَ آيَاتٌ بَيِّنَاتٌ فِي صُدُورِ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ وَمَا يَجْحَدُ بِآيَاتِنَا إِلَّا الظَّالِمُونَ﴾ [العنكبوت: ٤٩]. أي: إن "الْقُرْآنُ آيَاتٌ بَيِّنَةٌ وَاضِحَةٌ فِي الدَّلَالَةِ عَلَى الْحَقِّ، أَمْرًا وَنَهْيًا وَخَبَرًا، يَحْفَظُهُ الْعُلَمَاءُ، يَسَّره اللَّهُ عَلَيْهِمْ حِفْظًا وَتِلَاوَةً وَتَفْسِيرًا" (ابن كثير ٦/ ٢٨٦)، فالعلماء هنا هم الذين أوتوا العلوم التي دلَّ عليها القرآن من الأوامر والنواهي والعقائد والتشريعات.. .

وقوله تعالى:﴿يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوامنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾[المجادلة:١١].

فالذين أوتوا العلم هم المؤمنون العارفون الموقنون بما أنزل الله من علم الوحي، فأما إنْ كان من أهل الكتاب؛ أسلم وأذعن لدعوة القرآن لما عنده من العلم الرباني والإخلاص له، وأما إنْ كان من المؤمنين استسلم وانقاد لأمر الله تعالى.كما قال تعالى ﴿وَيَرَى الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ الَّذِي أُنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ هُوَ الْحَقَّ وَيَهْدِي إِلَى صِرَاطِ الْعَزِيزِ الْحَمِيدِ ﴾[سبأ:٦]، وقوله تبارك وتعالى:﴿يَا أَبَتِ إِنِّي قَدْ جَاءنِي مِنَ الْعِلْمِ مَا لَمْ يَأْتِكَ فَاتَّبِعْنِي أَهْدِكَ صِرَاطًا سَوِيًّا﴾ [مريم:٤٣].(انظر ابن عاشور، مُحَمَّد الطاهر،تفسير التحرير والتنوير، ١٩٨٤،٢٢/ ١٤٦)

٢. المعارف المبنية على التثبت والحجَّة والبرهان:

ومن الآيات الدالّة على ذلك قوله تعالى:﴿وَلاَ تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً﴾[الإسراء:٣٦]،فالعلم هنا (الْخَاطِرُ النَّفْسَانِيُّ الَّذِي لَا دَلِيلَ عَلَيْهِ وَلَا غَلَبَةَ ظَنٍّ بِهِ)(ابن عاشور ١٥/ ١٠٠).، و: (الظن الذي لَا يُبنى على أساس علمي).(أبو زهرة،مُحَمَّد بن أحمد ،زهرة التفاسير، دار الفكر العربيد.ت ٨/ ٤٣٨٢).

فإنّ الله تعالى نهى عن الكلام بغير علمٍ، أي بلا حجة ويدخل في ذلك الكلام بالتصوّر والظن المجرد من البرهان، فلا بدَّ أنْ تكون المعرفة مُقترنة بدليل يناسبها، ولذلك ذكرت الآية وسائل المعرفة النافعة ومدارك الحجج، وهي: السمع والبصر والفؤاد.

ومن البراهين المطلوبة: الأدلّة القاطعة على الحجة كما في قوله تعالى:﴿وَآتَيْنَاهُم بَيِّنَاتٍ مِّنَ الْأَمْرِ فَمَا اخْتَلَفُوا إِلَّا مِن بَعْدِ مَا جَاءهُمْ الْعِلْمُ بَغْيًا بَيْنَهُمْ إِنَّ رَبَّكَ يَقْضِي بَيْنَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فِيمَا كَانُوا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ ﴾[الجاثية:١٧]، وقوله تعالى:﴿وَمَا تَفَرَّقُوا إِلَّا مِن بَعْدِ مَا جَاءهُمُ الْعِلْمُ بَغْيًا بَيْنَهُمْ وَلَوْلَا كَلِمَةٌ سَبَقَتْ مِن رَّبِّكَ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى لَّقُضِيَ بَيْنَهُمْ وَإِنَّ الَّذِينَ أُورِثُوا الْكِتَابَ مِن بَعْدِهِمْ لَفِي شَكٍّ مِّنْهُ مُرِيبٍ﴾[الشورى:١٤]، وقوله تعالى:﴿سَيَقُولُ الَّذِينَ أَشْرَكُواْ لَوْ شَاء اللّهُ مَا أَشْرَكْنَا وَلاَ آبَاؤُنَا وَلاَ حَرَّمْنَا مِن شَيْءٍ كَذَلِكَ كَذَّبَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِم حَتَّى ذَاقُواْ بَأْسَنَا قُلْ هَلْ عِندَكُم مِّنْ عِلْمٍ فَتُخْرِجُوهُ لَنَا إن تَتَّبِعُونَ إِلاَّ الظَّنَّ وَإِنْ أَنتُمْ إَلاَّ تَخْرُصُونَ﴾[الأنعام:١٤٨].

٣. سياسة الأمور وتقدير عواقبها:

وهذا مُستفاد من سياق قوله تعالى:﴿فَبَدَأَ بِأَوْعِيَتِهِمْ قَبْلَ وِعَاء أَخِيهِ ثُمَّ اسْتَخْرَجَهَا مِن وِعَاء أَخِيهِ كَذَلِكَ كِدْنَا لِيُوسُفَ مَا كَانَ لِيَأْخُذَ أَخَاهُ فِي دِينِ الْمَلِكِ إِلاَّ أَن يَشَاء اللّهُ نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مِّن نَّشَاء وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ﴾[يوسف:٧٦].فإنّ يوسف قرّر أنْ يضمَّ أخاه إليه، فدبّر الله له الأمر وعلّمه تدبير الشأن وأحوج أخوته إليه، (ما كان من شأنه أنْ يأخذ أخاه عدلاً في سلطان الملك إلّا أنْ يشاء الله بأنْ يجري على ألسنتهم ذلك الحكم، وهو أنْ يكون جزاء صواع الملك رق أخيه) (أبو زهرة ٧/ ٣٨٤٦).

ففعل يوسف ما فعل ليصل إلى ما يريد بالسياسة والحكم وتقدير العواقب، (وما من علم بتدبير الأمور إلا فوقه علم الله تعالى وهو فوق كل علم، وقد أحاط بكل شيء علماً)(أبو زهرة ٧/ ٣٨٤٦).

٤. الإسناد:

وهذا من قوله تعالى:﴿قُلْ أَرَأَيْتُم مَّا تَدْعُونَ مِن دُونِ اللَّهِ أَرُونِي مَاذَا خَلَقُوا مِنَ الْأَرْضِ أَمْ لَهُمْ شِرْكٌ فِي السَّمَاوَاتِ ائْتُونِي بِكِتَابٍ مِّن قَبْلِ هَذَا أَوْ أَثَارَةٍ مِّنْ عِلْمٍ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ﴾ [الأحقاف:٤].

أي بقية تؤثر، أي تسند إلى علوم الأولين فيما تدعونه، أو رواية عن الأنبياء.

(انظر: البغوي، الحسين بن مسعود، أولى ١٤٢٠ ٤/ ١٩١)

٥. المعرفة الواعية والإدراك الراشد للأمور والعواقب:

فإنَّ العلم نقيض الجهل، فكما أنّ الجهل قاعدة الغباء المؤديّة لعدم الإدراك لعواقب الأعمال، فإنّ العلم قاعدة الوعي المؤسّس للتصرُّفات المدروسة؛وهذا المعنى نجده أكثر ما جاء في القرآن بصيغة "يعلمون"، أو "تعلمون" مثبتة أو منفيّة، ويدخل في ذلك معرفة سنن الله في التاريخ والأمم الظالمة، ومن الآيات الدالّة على ما مضى:

قوله تعالى: ﴿وَمَكَرُوا مَكْرًا وَمَكَرْنَا مَكْرًا وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ () فَانظُرْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ مَكْرِهِمْ أَنَّا دَمَّرْنَاهُمْ وَقَوْمَهُمْ أَجْمَعِينَ ()فَتِلْكَ بُيُوتُهُمْ خَاوِيَةً بِمَا ظَلَمُوا إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾ [النمل:٥٠.٥٢]، وقوله تعالى: ﴿قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللهِ الَّتِيَ أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالْطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ قُلْ هِيِ لِلَّذِينَ آمَنُواْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا خَالِصَةً يَوْمَ الْقِيَامَةِ كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُون﴾ [الأعراف:٣٢]، وقوله تعالى:﴿وَإِنْ أَحَدٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ فَأَجِرْهُ حَتَّى يَسْمَعَ كَلاَمَ اللهِ ثُمَّ أَبْلِغْهُ مَأْمَنَهُ ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لاَّ يَعْلَمُونَ﴾[التوبة:٦]، وقوله تعالى:﴿فَإِن طَلَّقَهَا فَلاَ تَحِلُّ لَهُ مِن بَعْدُ حَتَّىَ تَنكِحَ زَوْجًا غَيْرَهُ فَإِن طَلَّقَهَا فَلاَ جُنَاحَ عَلَيْهِمَا أَن يَتَرَاجَعَا إِن ظَنَّا أَن يُقِيمَا حُدُودَ اللهِ وَتِلْكَ حُدُودُ اللهِ يُبَيِّنُهَا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾[البقرة:٢٣٠]،وقوله تعالى: ﴿وَكَذَلِكَ نُصَرِّفُ الآيَاتِ وَلِيَقُولُواْ دَرَسْتَ وَلِنُبَيِّنَهُ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾[الأنعام:١٠٥].

٦. معرفة النِعم الكونيّة في السماء والأرض وكيفيّة تسخيرها للإنسان في حياته ومصالحه، ممّا يتطلّب من الإنسان تهيئة مُقدِّمات هذه المعرفة من العلوم المساعدة عليها،والاستفادة منها في استنتاج علوم أخرى:

ومن ذلك قوله تعالى:﴿ فَصَّلْنَا الآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾[الأنعام:٩٧]، وقوله تعالى:﴿هُوَ الَّذِي جَعَلَ الشَّمْسَ ضِيَاء وَالْقَمَرَ وَهُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ النُّجُومَ لِتَهْتَدُواْ بِهَا فِي ظُلُمَاتِ الْبَرِّ وَالْبَحْرِ قَدْ نُورًا وَقَدَّرَهُ مَنَازِلَ لِتَعْلَمُواْ عَدَدَ السِّنِينَ وَالْحِسَابَ مَا خَلَقَ اللّهُ ذَلِكَ إِلاَّ بِالْحَقِّ يُفَصِّلُ الآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾[يونس:٥].

ومن الآيات التي تضمّنت معرفة النعم الكونيّة في الأرض من استقرارها وما يخرج منها من نبات ومياه وغير ذلك، قوله تعالى:﴿أَمَّن جَعَلَ الْأَرْضَ قَرَارًا وَجَعَلَ خِلَالَهَا أَنْهَارًا وَجَعَلَ لَهَا رَوَاسِيَ وَجَعَلَ بَيْنَ الْبَحْرَيْنِ حَاجِزًا أَإِلَهٌ مَّعَ اللَّهِ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ﴾[النمل:٦١].

وقرن الله مع معرفة نعمه في السماء والأرض نعمة لا تقلُّ أهميّة في العظمة وهي علم اختلاف نشأة اللُّغات، وعلم تاريخ الإنسان واختلاف عروقه، وهي من العلوم المتعلّقة بالإنسان خاصّة قال تعالى:﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ﴾[الروم:٢٢].

ثمّ جاء ذِكر العلماء في سياق ذكر نعم يعيشها كل الناس، ولكن لا يُقدِّر اللهَ حقّ قدره إلّا من عرِف هذه النِعم في نشأتها وأهميّتها لحياة الإنسان وبقائه، ومعرفته بكيفيّة التعامل معها وتسخيرها قال تعالى:﴿فَأَخْرَجْنَا بِهِ ثَمَرَاتٍ مُّخْتَلِفًا أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنزَلَ مِنَ السَّمَاء مَاء أَلْوَانُهَا وَمِنَ الْجِبَالِ جُدَدٌ بِيضٌ وَحُمْرٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَانُهَا وَغَرَابِيبُ سُودٌ()وَمِنَ النَّاسِ وَالدَّوَابِّ وَالْأَنْعَامِ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ كَذَلِكَ إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاء إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ﴾[فاطر:٢٧، ٢٨].

وجاء ذِكر العلماء . خاصّة من بين الناس . بصفة الذين يفقهون الأمثال التي يضربها الله ويُمثِّل لها في الكون من حشرات أو حيوانات أو في ذات الإنسان، لأنّهم

يعلمون دقّة تكوينها وخارطة معيشتها، قال تعالى:﴿وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ﴾[العنكبوت:٤٣].

أقسام العلم من حيث الثمرة:

لا بد من التنويه بداية إلى أن تقسيم العلم له أوجه عديدة وذلك بالنظر إلى جهة مخصوصة، فمن حيث التلقي هناك علوم كسبية وعلوم وهبية، ومن حيث أدواته فهناك علوم تجريبية وعلوم عقلية وعلوم تشريعية وعقدية لا تؤخذ إلا عن طريق الوحي، وهكذا..(ينظر سعيد د. عبد الستار فتح الله، المدخل إلى التفسير الموضوعي من صـ٢١٣ حتى صـ ٢٢٣ ط دار التوزيع للنشر القاهرة، الثانية ١٩٩١).

وما يعنينا هنا تقسيم العلم من حيث الثمرة لأن هذا له أثر على مقاصد المتعلمين وتوجيه سلوكياتهم، فقد قسّم الله سبحانه العلم من حيث ثمرته ونتيجته وأثره في الإنسان إلى قسمين:

الأوّل:العلم النافع:

والعلم النافع هو العلم الذي يجعل القلب مخبتا خاضعاً مسلماً لله تعالى راضيا بما شرعه، وهو الذي يُكسِب حامله نوراً يتسلّح به ليفرق بين الحق والباطل، ويُقدِّر عواقب الأمور، قال تعالى:﴿وَلِيَعْلَمَ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ أَنَّهُ الْحَقُّ مِن رَّبِّكَ فَيُؤْمِنُوا بِهِ فَتُخْبِتَ لَهُ قُلُوبُهُمْ وَإِنَّ اللَّهَ لَهَادِ الَّذِينَ آمَنُوا إِلَى صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ﴾[الحج:٥٤].

وقال تعالى:﴿وَقَالَ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ وَيْلَكُمْ ثَوَابُ اللَّهِ خَيْرٌ لِّمَنْ آمَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا وَلَا يُلَقَّاهَا إِلَّا الصَّابِرُونَ﴾[القصص:٨٠].

وقال تعالى:﴿وَقَالَ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ وَالْإِيمَانَ لَقَدْ لَبِثْتُمْ فِي كِتَابِ اللَّهِ إِلَى يَوْمِ الْبَعْثِ فَهَذَا يَوْمُ الْبَعْثِ وَلَكِنَّكُمْ كُنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾[الروم:٥٦]

الثاني:العلم الضار:

وهو عندما يكون العلم والجهل بمنزلة واحدة، عندها يودي العلم بصاحبه إلى الخسارة والضلالة والهلاك ؛ تماماً كما يفعل الجهل بصاحبه من الغرور والتكبر، قال

تعالى:﴿فَلَمَّا جَاءتْهُمْ رُسُلُهُم بِالْبَيِّنَاتِ فَرِحُوا بِمَا عِندَهُم مِّنَ الْعِلْمِ وَحَاقَ بِهِم مَّا كَانُوا بِهِ يَسْتَهْزِؤُون﴾[غافر:٨٣].

ويكون العلم ضارا بصاحبه عندما يفتتن بعلمه فيعظم في نفسه وينسى خالقه ﴿فَإِذَا مَسَّ الْإِنْسَانَ ضُرٌّ دَعَانَا ثُمَّ إِذَا خَوَّلْنَاهُ نِعْمَةً مِنَّا قَالَ إِنَّمَا أُوتِيتُهُ عَلَى عِلْمٍ بَلْ هِيَ فِتْنَةٌ وَلَكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [الزمر: ٤٩].

ويكون ضارا بصاحبه عندما يجعل عدم درايته ومعرفته بأمر دليلاً على خطأها أو شكاً بمصداقيتها، ﴿بَلْ كَذَّبُوا بِمَا لَمْ يُحِيطُوا بِعِلْمِهِ وَلَمَّا يَأْتِهِمْ تَأْوِيلُهُ كَذَلِكَ كَذَّبَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ فَانْظُرْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الظَّالِمِينَ﴾ [يونس: ٣٩]

النتيجة:

فيتحصّل لنا ممّا مرّ معنا في عرض الآيات حسب ما تدل عليه أنَّ العلم الذي نوه به القرآن وحفلت به آياته يشمل كل معرفة تنكشف بها حقائق الأشياء وتزول به غشاوة الجهل والشك عن عقل الإنسان سواء كان موضوعه الكون والطبيعة؛ أمْ كان موضوعه الإنسان أو الوجود بأسره أو كان موضوعه الغيبيّات، وسواء كانت وسيلة معرفته الحس والتجربة أمْ كانت وسيلته العقل والبرهان أو كانت وسيلته الوحي والنبوّة.

كما أنّ العلم يُطلق أيضاً –كما دلّت الآيات– على إدراك عواقب الأفعال وتقدير أخطارها ومنافعها وكيفيّة سياسة الأحداث واستخدامها، كما سمى القرآن الدلائل والحجج المختلفة الدالة على الحق علماً. كما أنّ القرآن لمْ يفرق بين أنواع العلوم مع كثرتها بأنّ هذا دنيوي وهذا أخروي، ولم يُصنِّف العلماء على هذا التفريق؛ممّا يُقرّر شموليّة الإسلام وتكامله في أحكامهوتصوّراته عن الكون والحياة والإنسان، وحميميّة الارتباط بين فطرة الكون المخلوق، وفطرة الأحكام المفروضة، ولكنّنا نجد القرآن يُقسِّم العلوم إلى ضارّة ونافعة فالعبرة ليست بذات العلم فقط، بل بمجال استخدام هذا العلم وأثره على الإنسان والمجتمع والله أعلم.

ولكن ينبغي أنْ نُقرِّر أنّ الآيات القرآنيّة حفلت بمديح العلماء الذين حملوا علم الأنبياء الذي أرسلوا به لسعادة الدنيا والآخرة، فهذا العلم له الشرف الأول والصدارة،

من عقيدة وشريعة، فهو علم الأنبياء، وحملته هم وراث الأنبياء، وشرف هذا العلم لا على سبيل التباين عن العلوم الأخرى التي دلّ عليها القرآن؛ بل لشرف مُتعلقها وإحاطة أحكامها بكل أفعال المكلفين، فكل العلوم على اختلافها خادمة ومُنقادة ومُنضبطة بعلم الوحي، والأحاديث الدالة على شرف علم الوحي كثيرة، نذكر منها حديث معاوية ﷺ عن النبي ﷺ قال: (مَنْ يُرِدِ اللهُ بِهِ خَيْرًا يُفَقِّهْهُ فِي الدِّينِ..) الحديث (أخرجه البخاري مُحَمَّد بن إسماعيل، الجامع الصحيح، كتاب العلم ، باب من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين رقم (٧١) ١/ ٣٩، والنيسابوري مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، كتاب الزكاة باب النهي عن المسألة رقم (١٠٣٧) ٢/ ٧١٨).

ولو لمْ يرد غير هذا الحديث لكفى به دلالة على شرف علم الفقه في الدين.

المبحث الثاني: أثر مفهوم العلم في نهضة المسلمين الحضاريّة:

لمْ يكن للعرب عهد بالعلوم قبل الإسلام إلّا بما تحتاجه حياتهم من علوم مخصوصة، كعلم الأنساب وعلم النجوم والأنواء – من أجل العِرافة لا لأجل الفلك –، وعلم الرؤيا، وشاعت بينهم الخرافات والتصورات الغريبة على الواقع والفطرة.(ينظر الشريقي د. إبراهيم ، التاريخ الإسلامي خلال أربعة عشر قرناً، الثانية ١٩٧١ ص ٢٣، السيد زغلول د. الشحات، الاتجاهات الفكريّة في التفسير، الثانية ١٣٩٧هـ ص١٠٧).

ولما نزل القرآن وحالتهم هذه أحدث فيهم تغييراً جذريّاً في المفاهيم والتصوّرات، وكانت هذه المفاهيم والتصوّرات الجديدة أساس البناء المعرفي للعقيدة الإسلاميّة، كما كانت أساس البناء الحضاري لمستقبل المسلمين، فإنّ عنوان رسالة الإسلام في أول ما نزل على النبي ﷺ في قوله تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥)﴾ [العلق: ١ – ٥]، فقد جمعت هذه الآيات ثلاثة أُسس سيُبنى عليها الشخصيّة الإسلاميّة التي تحمل الرسالة إلى العالم، وستُبنى عليها أركان النهضة الحضاريّة للمسلمين، أمّا **أحدها فهو** (اقرأ) فهي مدخل العلم نزلت على قوم أُميَّين لا يعرفون

القراءة، فنزلت بصيغة الأمر المحتّم على أصحاب الرسالة أنْ يتعلَّموا القراءة وينفتحوا على العلوم.

أَمّا الأساس الثاني: فهو ارتكاز هذا التعلم على أركان عقديّة، هذه الأركان العقديّة هي القالب التي تضبط التصوّرات العلميّة وآليّات الاستخدام، فالله الذي سينزل الكتاب،هو الذي خلق الكون والإنسان وهو يأمرهم بقراءة هذا الكون من خلال قراءة الكتاب المنزل، يأمرهم.

أمّا الأساس الثالث: فهو محل القراءة والتعلم وابتداؤه في توجيه النظر في المخلوقات والموجودات وخاصّة خلق الإنسان خلقاً عجيباً من علقة، وهذا مبدأ التعلم، بأنْ يكون بالتدرج من الابتداء ثم التدرُّج.

وهكذا بدأ تأسيس مفهوم العلم في الإسلام وبناء المفاهيم العلميّة، ثم توالت الآيات التي تدل على هذا المعنى للعلم تتنزل مع الآيات التي تتحدّث عن خلق الإنسان وخلق الكون، بل مِنها ما كان مدلول العلم مُذيّلاً بالآيات الكونيّة وأنواع الدواب وتسيير الرياح والسحاب كما تقدّم، لتشكل في مجموعها زخماً معرفيّاً يُحرّك مكامن العقول ويستفزّها نحو التفكر والبحث.

والسؤال المطروح: هل كان هذا المعنى حاضراً عند المسلمين الأوائل، وهل كان له أثر فيهم وفي من بعدهم؟.

والجواب: نعم، لقد كان هذا المعنى مُستقرّاً في نفوس الرعيل الأول من المسلمين، ويدل لذلك آثار وردت عنهم تُبيّن إدراكهم لرسالة القرآن الحضاريّة والتي يُعد العلم أحد أركان نهضتها، فمن الدلائل على إدراك سلفنا الصالح لمعنى العلم في القرآن؛ إدراكهم أنّ القرآن جامع للعلوم، يقول ابن مسعود ﷺ: (من أراد علم الأولين والآخرين فليتدبّر القرآن.) (أخرجه سعيد بن منصور انظر: السيوطي، جلال الدين، الإتقان في علوم القرآن، د. ت ٢/٢٢٦، وقال الهيثمي: رواه الطبراني بأسانيد ورجال أحدها رجال الصحيح، الهيثمي نور الدين مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، دار الفكر بيروت ١٤١٢، ٧/ ٧٩).

ويقول مسروق رحمه الله: (من سرّه أنْ يعلم علم الأولين والآخرين وعلم الدنيا والآخرة فليقرأ سورة الواقعة).(ابن أبي شيبة، المصنف، أولى ١٤٠٩هـ (١٤٨/٧) قلت: ورجال إسناده إليه ثقات إلا عبيدة بن حميد تكلم فيه بما لا ينزل حديثه عن الحسن، و الذهبي في سير أعلام النُبلاء، ١٤١٣هـ ٤/ ٦٨)

ولهذا المعنى فإنّ من البديهي أنْ يتكلّم سلفنا الصالح بعلوم كونيّة مُختلفة استناداً إلى القرآن الكريم مع أنّ هذه العلوم كانت من الغيبيّات عليهم، كما أنّ الرسول صلّى الله عليه وسلّم يُحدِّثُهم عن معارف القرآن الكونيّة كأول الخلق وعالم الأكوان، ولذلك كانت معرفتهم بسنّة النبي صلّى الله عليه وسلّم، وسليقتهم العربيّة ومُعاينتهم التنزيل مستنداً في فهم معاني كتاب الله تعالى واستنباط العلوم، ومن ذلك يقول "ابن عبّاس ﷺ في قوله تعالى: ﴿مِنْ نُطْفَةٍ أَمْشَاجٍ﴾[الإنسان:٢](يعني: ماء الرجل وماء المرأة إذا اجتمعا واختلطا، ثمّ ينتقل بعد من طور إلى طور، وحال إلى حال، ولون إلى لون). وهكذا قال عِكرمة، ومجاهد، والحسن، والربيع بن أنس: الأمشاج: هو اختلاط ماء الرجل بماء المرأة". (ابن كثير ٨ / ٢٨٥).

كما أنّ النبي صلّى الله عليه وسلّم يبين معاني القرآن، فكان من بيانه صلّى الله عليه وسلّم أنّه كان يؤسّس القواعد المعرفيّة للمسلمين لتحصيل العلم على المعنى السابق من خلال:

بيان فضل العلم على المعنى السابق الشامل والحث عليه كما في حديث أبي هريرة (مَنْ سَلَكَ طَرِيقًا يَلْتَمِسُ فِيهِ عِلْمًا، سَهَّلَ اللَّهُ لَهُ طَرِيقًا إِلَى الْجَنَّةِ)(الترمذي في جامعه كتاب العلم عن رسول اللهﷺ، باب فضل طلب العلم رقم ٢٦٤٦ وحسنه ٢٨/٥، و ابن حنبل، أحمد،المسند، أولى ٢٠٠١ رقم ٨٣١٦ ، ١٤/ ٦٦)

فجاء لفظ العلم مُنكراً ممّا أفاد العموم ليؤكد المعنى العام الذي دلّ عليه القرآن للعلم.

أ- بيان حُكم الاستفادة من معارف غير المسلمين: فلمّا كان معنى العلم شاملاً عاماً –كما تقدّم – فإنّ طلبه يقتضي الرحيل والاستفادة من غير المسلمين، فالعرب كما تقدّم لمْ يكن لها سابقة عناية بالعلوم، فبيّن النبي صلّى الله عليه وسلّمحكم

الاستفادة من معارف غير المسلمين، ومن ذلك: الحديث الذي أخرجه مسلم من حديث عائشة ﵂ عَنْ جُدَامَةَ بِنْتِ وَهْبٍ أُخْتِ عُكَّاشَةَ قَالَتْ: حَضَرْتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ فِي أُنَاسٍ وَهُوَ يَقُولُ لَقَدْ هَمَمْتُ أَنْ أَنْهَى عَنْ الْغِيلَةِ فَنَظَرْتُ فِي الرُّومِ وَفَارِسَ فَإِذَا هُمْ يُغِيلُونَ أَوْلَادَهُمْ فَلَا يضُرُّ أَوْلَادَهُمْ)(مُسلم في كتاب النكاح باب جواز الغيلة رقم ١٤٤٢، ٢/ ١٠٦٦)[1].

وفي حديث آخر عن أُسامة بن زيد أنَّ رجلاً جاء إلى النبيﷺ فقال:إِنِّي أعزل عن امرأتي، فقال له رسول الله ﷺ: لم تفعل ذلك؟ فقال الرجل:أشفق على ولدها، فقال رسول اللهﷺ: لوكان ذلك ضاراً ضر فارس والروم—وفي لفظ:إنْ كإن لذلك فلا ، ماضار ذلك فارس ولا الروم). (مسلم في صحيحه، كتاب النكاح باب جواز الغيلة رقم ١٤٤٣، ٢/ ١٠٦٧).

يقول النووي: (قَالَ الْعُلَمَاء: سَبَب هَمّه صَلَّى اللَّه عَلَيْه وَسَلَّمَ بِالنَّهْيِ عَنْهَا أَنَّهُ يَخَاف مِنْهُ ضَرَر الْوَلَد الرَّضِيع، قَالُوا: وَالْأَطِبَّاء يَقُولُونَ: إِنَّ ذَلِكَ اللَّبَن دَاء وَالْعَرَب تَكْرَههُ وَتَتَّقِيه).(النووي،شرف الدين،المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج١٣٩٢هـ١٠/١٦)

ومن المعلوم أنّ الروم وفارس كانتا أعلم بكثير من العرب في أمور الطب، ولذلك يقول المناوي في فيض القدير: (يعني لو كان الجماع أو الإرضاع حال الحمل مضرا لضر أولاد الروم وفارس، لأنّهم يفعلونه مع كثرة الأطباء فيهم فل وكان مضرا لمنعوه منه فحينئذ لا أنهى عنه).(المناوي، مُحَمَّد عبد الرؤوف، فيض القدير شرح الجامع الصغير ١٤١٥هـ ٣٥٧/٥).

فاحتجَّ النبي صلّى الله عليه وسلّم على عدم الضرر بعمل الروم وفارس لكونهم أعلم بالأمور الطبيّة، وفي ذلك بيان منه صلّى الله عليه وسلّم لجواز الاستدلال بعلوم غير المسلمين، والاستفادة من علومهم التجريبيّة في تقرير الأحكام الشرعيّة، التي هي توقيع عن رب العالمين، وفي ذلك بيان للتكامل المعرفي في الإسلام، وتأسيس لمعنى الانفتاح

(١)- قال ابن الأثير، مجد الدين، النهاية في غريب الحديث ١٣٩٩هـ، (٣/ ٤٠٢): (الغِيلَة بِالْكَسْرِ: الِاسْمُ مِنَ الغَيْل بِالْفَتْحِ، وَهُوَ أَنْ يُجَامِعَ الرجُل زوْجَته وَهِيَ مُرْضِع، وَكَذَلِكَ إِذَا حَملت وَهِيَ مُرْضِع).

الحضاري العالمي الذي سيشهده المسلمون بالبحث والتجربة والبرهان مع فتح البلدان العالميّة، فينضم هذا إلى معنى العلم في القرآن ليكونان أساسين من أُسس النهضة الحضاريّة للمسلمين.

ولمْ يقتصر تشريع النبي صلّى الله عليه وسلّم لأصحابه أصول الانفتاح العلمي على الآخرين بهذا الحديث – أعني حديث الغيلة – فقط، بل ثمّة مواقف عديدة تقرر هذا المعنى، فعندما أشار سلمان ﷺ بحفر الخندق، وكانت هذه مكيدة لا تعرفها العرب، لمْ يقل له رسول الله صلّى الله عليه وسلّم أنَّ هذا لم يوح إليّ، أو يخالف شريعتنا، بل عمل بها وطبقها، وكذلك لما أراد صلّى الله عليه وسلّم إرسال رسائل للملوك وقالوا له: إنّ الملوك تقرأ الرسائل بأختام، فاتّخذ خاتماً ولمْ يكن ذلك معروفاً لدى العرب. (انظر: الكتاني، مُحَمَّد عبد الحي، التراتيب الإداريّة، الثانية١/ ١٧٠).

وهذا أصل في الاستفادة من غير المسلمين في العلوم الإداريّة المنظمة لشؤون السياسة وغيرها.

نعم ؛ لقد كان فهم سلفنا الصالح لهذا البيان القرآنيوالنبوي من أسباب الانفتاح على العلوم المختلفة عند الفتوحات الإسلاميّة على أيد الصحابة والتابعين ﷺ، إذْ لم ينطوِ المسلمون على أنفسهم أمام المدارس العلميّة في البلاد المفتوحة بحجّة أنهم كفار، ولم يهملوها بحجة التعارض بين العلم والدين، بل انكبوا عليها انكباب النهم يقرأون ويمحصون، ثمّ ما لبثوا حتى بدأ النشاط العلمي يتصاعد خاصّة في العصر العباسي، إذْ تعددت مراكز البحث العلمي في القرنين الثالث والرابع الهجري، ونشطت حركة التعريب، ولمْ يقتصر هذا التعريب على نقل العلوم من اللغة اليونانيّة أو غيرها إلى اللغة العربيّة؛ ولمْ يكنْ المسلمون فيها مُجرّد ناقلين شارحين؛ بل أعادوا هذه العلوم إلى الحياة مرّة أخرى بثوب جديد بعد هضمهاوصقلها بالثقافة الإسلاميّة واللبوس العقائدي دون

استسلام لما فيها[1]، فتحولت مُسلّمات هذه الأمم إلى مادّة تجريبيّة أحدث علماء المسلمين في أصولها وجذورها انقلاباً علميّاً وفكريّاً، ثُمّ حوّل المسلمون هذه البلاد المفتوحة إلى معاقل علميّة، ومدارس فكريّة وظهرت في هذه الفترة الأبحاث العلميّة المختلفة على أيدي علماء المسلمين التي أسّست علوماً كونية مُتعدِّدة بشكل عملي بعد أنْ كانت فلسفة ونظريّات في كتب اليونان كعلم الكيمياء والبصريّات والطب والتشريح والفلك. . . وغير ذلك.(انظر: شلبي، د. أحمد، موسوعة التاريخ الإسلامي والحضارة الإسلاميّة،١٩٨٢م، ٢٤٦/٣، و فروخ، د. عمر، تاريخ العلوم عند العرب، ١٤١٠هـ، ص ٤٨٧، الكافي، د. عبد الكريم، بحث: دور التعريب في تأصيل الثقافة الذاتيّة العربيّة، مجلة التراث العربي العدد (١٣، ١٤) ١٩٨٤م ص ٢١٥).

وعلى سبيل المثال، فإنّعلم الكيمياء كان موجوداً لدى قُدماء المصريّين، ثم ورثه عُلماء اليونانلكنه بقي نظريّة وفلسفة، حيث كانوا يؤمنون بأنّ أساس جميع الموجودات واحد، فيُمكن تحويل الرصاص إلى ذهب والحديد إلى فضة، وقد خالط هذه الفلسفة الخرافات والشعوذة، فقام عُلماء المسلمين بتحريرها من ذلك، وقاموا بتطبيق هذه النظريّة وتبديل الفلسفة إلى علم الكيمياء، وزادوا على ذلك صناعة الأدوية. (انظر: الدفاع، د. علي عبد الله، إسهام علماء العرب والمسلمين في الكيمياء، ١٤٠٥هـ ص٢٦، وص ٣٤، ٣٥).

وقد ظهرت العناية بهذا العلم في وقتٍ مُبكر جداً على يد حكيم آل مروان الأمير خالد بن يزيد بن معاوية (ت ٨٥هـ)، إلّا أنّ هذا العلم انطلق ونما حتى وضع قواعده العلميّة في العصر العباسي العالم الفيلسوف الكيميائي جابر بن حيان (ت ٢٠٠هـ)، فألف أكثر من مئتي مؤلف في ذلك ترجم بعضها إلى اللاتينيّة.(انظر: الزركلي، خير الدين، الأعلام،٢٠٠٢م ٢/ ١٠٣).

(١)- لا ينكر أثر هذا التعريب في العلوم الفلسفيّة على علم العقيدة ونشوء الفرق التي قدّمت العقل على النقل كالمعتزلة، ولكن درس أهل السنة هذه العلوم وحاكموها وأتقنوا الرد على المعتزلة والفلاسفة من خلالها.

أمّا علم الفلك فمع قِدَم العناية به فإنّ علماء المسلمين صحّحوا كثيرا من الأخطاء التي وقع فيها علماء اليونان والفرس والهنود في مجال علم الفلك، مُعتمدين في ذلك على المراصد الفلكيّة التي لم يسبق علماء المسلمين أحد إلى مثلها، ومستفيدين من دراستهم لعلم الرياضيّات النظري والتطبيقي، ولذلك كانت أغلب نتائج علماء المسلمين في الفلك يدورحول النتائج الرياضيّة بالإضافة إلى الملاحظات التي قيّدوها في مُتابعة المراصد، وإنّ التاريخ ليشهد لعلماء المسلمين إنجازاتهم في حفظ وتصحيح وتطوير والزيادة في مؤلّفات القُدماء في علم الفلك، كما سيشهد لهم الإنجازات الكثيرة التي يعتمد عليها العالم الحديث الآن.(انظر: الدفاع د. علي عبد الله، رواد علم الفلك في الحضارة العربيّة الإسلاميّة، ١٩٨٢م، ص ٢٣ فما بعد)

وفي علوم: الجبر، والجراحة، وخريطة العالم، والبوصلة، واكتشاف الدورة الدمويّة، وقوانين النور، وانكسار النور، وانعطاف النور. . . ومئات من الاكتشافات العلميّة، كان من إنتاج المسلمين، ولو أردنا استقصاء دور علماء المسلمين في علوم الحضارة لاحتجنا في ذلك إلى مُجلدات، ولكن تكفينا الإشارة إلى ذلك للتدليل على مُرادنا[١].

إنَّ اهتمام علماء المسلمين بالعلوم المختلفة وتطويرها ناتج عن ارتباط هذا العلوم بعبادات المسلمين وأحكامهم، وبذلك ندرك الأثر الشرعي في توسع العلوم الكونيّة.

فلا غرو إذن في أن يكون هذا المفهوم الشمولي الذي وعيه المسلمون للعلم، وممارستهم للتكامل العلمي هو أساس نهضتهم وتحقيق استخلافهم في الأرض.

المبحث الثالث: الحالة العلمية في أوربا وأثرها في تغيير مفهوم العلم:

---

(١)- وللتوسع ينظر الكتب الآتية إضافة إلى ما تقدّم: الكتب الآتية لـ: الدفاع، د. علي عبد الله من مؤلّفات: إسهام علماء العرب والمسلمين في علم الحيوان، ط مؤسّسة الرسالة، أولى ١٤٠٦، أعلام العرب والمسلمين في الطب، ط الرسالة، أولى ١٤٠٣، أثر علماء العرب والمسلمين في تطوير علم الفلك، ط الرسالة، أولى ١٤٠٥.

وكذلك ما كتبه د. الدفاع بالاشتراك مع الدكتور جلال شوقي: أعلام الفيزياء في الإسلام، ط الرسالة، الثانية ١٤٠٦، وبالاشتراك مع الدكتور زغلول النجار: إسهام علماء المسلمين الأوائل في تطوير علوم الأرض، ط: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٩هـ.

يحسن بنا في هذا المبحث أن نتحدّث عن الحالة العلميّة في أوربا في أثناء التسارع الحضاري في العالم الإسلامي، لنكون على دراسة بمراحل تطور مفهوم العلم وأثر تغييره على المسار العلمي في العالم عموماً والعالم الإسلامي خصوصاً.

ولئن سألت عن حال أوربا في أثناء الازدهار الحضاري والنهضة العلميّة الإسلاميّة؛ فإنّها كانت غارقة في صراعها بسبب تضارب التيارات الفلسفيّة بمذاهبها وأفكارها وتصوراتها واختلافها في الأسس، وتباينها في المفاهيم، وكان الصراع يبلغ أشدّه بين أصحاب النزعات المختلفة (الماديّة، العقليّة، والطبيعيّة، والوضعيّة. . .)، وكل منهم يعطي تصوره عن الحياة والكون والإنسان بدلائله وبراهينه الخاصّة به مسفهاً حجج الآخرين، وكان كل مذهب يدعي امتلاك الحقيقة ولا يقر لغيره بالوصول إليها.(انظر: الزبيدي د. عبد الرحمن بن زيد،مصادر المعرفة في الفكر الديني والفلسفي،المعهد العالمي الإسلامي د.ت ،ص٥ إلى ٧)

نعم: هذا في الوقت الذي كان فيه المسلمون منهمكين بالتعريب وتهذيب العلوم وتقعيدها ومنهمكين بالابتكار والاكتشاف، وبرعوا بذلك في ميادين العلوم والأدب مما أذهل الغربيين حين أفاقوا من سباتهم، ثمّ أرادوا أن يحتذوا حذو المسلمين ويقلدوهم وينقلوا علومهم ومعارفهم ويلحقوا بغبار موكب حضارتهم؛ فوجدوا أنفسهم ـ لما طفقوا ينهضون ـ في عجز عن مُحاكاة المسلمين، وبلوغ شأوهم؛ "ونعرف ذلك من خلال الفقرات التي كتبها شاعر إيطاليا الكبير (بترارك١٣٠٤، ١٣٧٤م) في غضون القرن الرابع عشر الميلادي يندد في شعره ببني قومه ويستنهض هممهم ويهيب بهم ويبث في أنفسهم الثقة والعزيمة فيقول:

(ماذا؟ لقد استطاع شيشرون أن يكون خطيباً بعد ديمستن، واستطاع فرجيل أنْ يكون شاعراً بعد ميروس، وبعد العرب لا يسمح لأحد بالكتابة، لقد جارينا وتجاوزناهم أحياناً وبذلك جارينا وتجاوزنا غالبية الأمم، وتقولون: إننا لا نستطيع الوصول إلى شأو العرب، ياللجنون ويا للخيال بل بالعبقريّة إيطاليا الغافية أو المنطفئة).(الكافي، د. عبد الكريم، بحث: دور التعريب في تأصيل الثقافة الذاتيّة العربيّة مصدر سابق ص ٢١٨).

ثمّ كان للكنيسة المسيطرة على أوربا دوراً رئيساً في زيادة حدة الصراع بين العلم والدين خاصّة في عصر النهضة عندما حرمت العلم، وما كانت تُمارسه من طغيان وقسوة ومصادرة للحريّات وإحراقاً للكتب وإنزال أقصى العقوبات وأشدها بالمفكرين والعلماء بحجة أنهم يخالفون تعاليم الدين وأفكار الكنيسة ومبادئها المتمثلة برجالاتها. . . خاصّة في عصر النهضة أو (الرينساس) في القرن الخامس عشر والسادس عشر الميلادي.(انظر: عتر د. نور الدين، فكر المسلم وتحديّات الألفيّة الثالثة، دار الرؤى د. ت، ص ٣٣٣، ٢٣٤).

وتُعتبر نظريّة (كوبرنيك) نسبة لـ نقولا كوبرنيك (١٤٧٣، ١٥٤٣م) بداية التحول القوي والثورة الشديدة في التصور الغربي للكون ومكان الفرد فيه، حتّى سُميّت بالثورة الكوبيرنكيّة، وكان هذا التصور الكوبيرنكي الجديد غريباً عمّا ألفته الكنيسة وأوربا بأوساطها الثقافيّة والفلسفيّة، ويكون كوبرنكس بذلك قد ثار على معارف الكنيسة ومُسلّمات الكتاب المقدس والآراء اللاهوتيّة المعتمدة.(انظر: توبي. أ. هف، فجر العلم الحديث: الإسلام، الصين، الغرب، ٢٠٠م ص ٣٥٣ إلى ٣٥٥).

ثمّ فجّر كارل ماركس (١٨١٨، ١٨٨٣م) هذه الثورة على الكنيسة في تفسيره المادي للتاريخ، وعزّز موقفه تشالز داروين (١٨٠٩هـ/١٨٨٢م) بما تضمّنه كتابه أصل الأنواع من نظريّات وتصوّرات.

وفي ظل هذه الثورة على الكنيسة والانفجار العلمي في أوربا انتقل العلم إلى حيّز مادي محصور بالتجربة والمشاهدة أو الملاحظة والتفسير. وصار العلم تابعاً للعمليّة الآتية:أنْ يرصد الإنسان مادة كونيّة خاضعة لحاسّة من حواسه ثمّ يمارس التجربة تلو التجربة حتّى يستل من هذه التجربة رصيداً ثمّ يجعل من هذا الرصيد قانوناً، نعم هذا العلم الذي اخترع معناه في عصر النهضة. (انظر: البوطي، د. مُحَمَّد سعيد، يُغالطونك إذْ يقولون، الفارابي د. ت(ص ١٣٩).

ثمّ اعتبر كل ظاهرة ماديّة ليس لها تفسير علمي بالمعنى السابق فهو مرفوض وخرافة ومن جملته الدين والغيبيّات، وكان المقصود دين الكنيسة.

"غير أنّنا نُدرِك في الوقت نفسه أنّ هذه الثورة ثارت في الغرب فقط وليس في البلاد الإسلاميّة أو الصين، وهذه الحقيقة تجعل الكثيرين يتساءلون عن العوامل الاجتماعيّة والثقافة الفريدة التي وجدت في الغرب ومكّنت هذا التحول العظيم من الحدوث، فمن المتفق عليه الآن بشكل عام أنّ التصوّر الكوبيرنيكي الجديد للكون لمْ يقم على ملاحظات جديدة مذهلة أو أساليب رياضيّة جديدة لم تكنْ معروفة لدى العرب". (انظر: البوطي، د. مُحَمَّد سعيد، مصدر سابق ص ٢٥٤).

أقول: كان ينبغي أيضاً السؤال عن العوامل الاجتماعيّة والثقافيّة وغيرها التي سادت البلاد الإسلاميّة فلم تحدث فيها هذه الثورة العلميّة، ولم ينقلب الناس على دينهم كما في أوربا، فلم اليوم نجد من يضرب بالدين عرض الحائط ويلفق الشبه حوله ويرده بحجة العلم، ولم سيطرت هذه الفكرة على عقول كثير من أبنائنا وانطلت عليهم الشبه وانخرطوا في دوامتها؟!.

أقول: إنّ مرحلة الجمود التي مرَّ بها العالم الإسلامي في أواخر العهد العثماني—كما سنبينه في المبحث الآتي – وانقطاعه عن مستجدات العلوم والبحث العلمي أبعدت الناس كثيراً عن جوهر الدين، فالاحتكاك بأوربا وغيرها من شعوب العالم لم يكن جديداً على المسلمين، بل كان أشدُّ وأخطر في نهاية العصر الأموي وبداية العصر العباسي عهد الفتوحات الإسلاميّة، فقد حصلت المواجهات العلميّة والاختلاط بمجتمعاتهم وتعرض المسلمون لحملات الزندقة والإلحاد وأخذت هذه الحملات صوراً متعدِّدة وغالباً ما كانت تعتمد على الجدل تحت التصور العقلي والمنطقي.(انظر: عثمان د. عبد الكريم،معالم الثقافة الإسلاميّة، ١٤٢٠هـ ص ٩٢ فما بعد).

ولكن لم يحصل التأثير والانبهار الذي أثر بالمسلمين اليوم أو في القرن الماضي والذي قبله، ولم يفعل المسلمون في تلك العهود ما يفعله اليوم المتأثرون بالغرب أو المتعصرنون!! فما السبب؟.

أرى أنّ الجواب المناسب لهذه الأسئلة هو:إنّ العافية الإيمانيّة والصحة العقليّة والفكريّة، والثقة بالنفس وقوّة الشخصيّة عند المسلمين آنذاك كانت تجعلهم يرون كل ما

أمامهم من الظواهر والعلوم أمراً بديهياً، وذلك أن الفهم السليم لمدلول العلم في القرآن وشموليّته، وما يعلمونه من حضَّ الإسلام على العلم لما له من أهميّة في تطور حضارتهم، و ما أشار الله إليه من الحقائق والظواهر الكونيّة ؛ كل ذلك جعلهم يألفون كل ما يرونه وما يسمعونه من العلوم، لأنّ مبادئها مطروقة في أسماعهم مستقرّة جملة في عقولهم، ولم يجدوا حرجاً من البحث والتجربة في نواحي العلم بحجّة أنّ دينهم ينهاهم عن ذلك أو أنّ هذه علوم لا علاقة لهم بها، بل اجتهدوا . بما أوتوا من قوّة . في نواحي العلم؛ لاعتقادهم أنّ ذلك يقربهم من الله تعالى وأنّهم بهذا الاجتهاد يقيمون شرع الله، ويرفعون إثماً عن أنفسهم وعن المسلمين، فلم تمنعهم معرفتهم بأطوار خلق الجنين التي استقوها من القرآن . في وقت كانت تصوّرات الروم وفارس مغلوطة في هذا الشأن . لم تمنعهم من التشريح والتحصيل والتدقيق، فوجدنا من العلماء المسلمين من برع مع العلوم الشرعيّة باختصاصات علميّة متعدِّدة لهم فيها مؤلّفات، بل منهم من كان بارعاً بأكثر من اختصاص كوني: كالحسن بن الحسن بن الهيثم (٣٥٤، ٣٠هـ)، ، وموسوعة العلوم أبو بكر مُحَمَّد بن زكريا الرازي (حوالي ٢٥٠، ٣٢٠هـ)، وأبو علي الحسين بن عبد الله بن سينا (٣٧١، ٤٢٨هـ)، وكمال الدين بن مُحَمَّد بن موسى الدميري الفقيه عالم الحيوان (٧٤٥، ٨٠٨هـ)، وأبو عبد الله عز الدين مُحَمَّد بن أبي بكر بن جماعة (٧٤٩ – ٨١٩ هـ) الذي برع بعلوم الفقه والأصول واللغة والبيان وعلم النفط والطب والرمح، وغيرها من العلوم، . . . ، ثم لم يستخدموا هذه العلوم في مناقضة الدين أو الإسلام؛ وإنما استخدموه في شرح كتابه سبحانه وتعالى؛ لا على سبيل التوفيق بين العلم والدين—كما يفعل بعض عصريينا – بل على سبيل أنّ كل العلوم مفسرة للقرآن مبينة لعظمة الله وموضحة لحكمة الخالق، والله أعلم.

المبحث الرابع: أثر تغير معنى العلم على الحياة الحضاريّة للمسلمين:

لقد بقي الحال في العالم الإسلامي على هذا المنوال—في التقدم الحضاري والنهضة العلميّة – فترات طويلة، واستمرتالحركة العلميّة والبحث العلمي في نشاط ورقي مع تفاقم الأحوال السياسيّة في بعض العهود الإسلامية المتعاقبة بعد العباسيين، بلغ تميُّز

عصر المماليك بأنّه عصر الموسوعات العلميّة، ثمّ ما لبثت أنْ توقّفت هذه الحركة العلميّة تدريجيّاً وخاصّة في أواخر العهد العثماني، فكانت الصبغة الغالبة والعامّة على هذا العصر الجمود والركون إلى مؤلّفات السابقين، والاعتماد على ما فيها دون بحث أو تمحيص. ، واستمر حتّى بدأ الضعف يتسلّل للخلافة العثمانيّة ثم التقهقُر، ثم الانهيار ثم سقوط الحكم العثماني وإبعاد الخلافة الإسلاميّة عن الساحة الدوليّة وكان ذلك من عام ٩٧٤ إلى عام ١٣٣٧ هـ أي بعد وفاة السلطان سليمان الأول القانوني أو المنظم سنة (٩٧٢هـ).(انظر: الوذينان د.خلف دبلان، الدولة العثمانيّة والغزو الفكري،١٤٢٤هـ،ص ١٥٢ إلى ص ١٧٥).

إذْ لما كانت الخلافة العثمانيّة في قوّتها ومنعتها ترفرف أعلامها في أوربا عزيزة؛ كانت الحركة العلميّة في عهدها تنعم بما بقي من الحركة العلميّة النشطة التي كانت في عصر المماليك ومن قبلها العباسيّين، وخاصّة في بدايات العثمانيّين، وكانت أوربا آنذاك ما تزال تعيش في ضعف علمي وفكري، وفي حالة نفسيّة مزرية، عنوانها الشعور بالضعف أمام قوة المسلمين بكل معانيها العلميّة والعقائديّة والعسكريّة، فلم تكن لديهم قوة المجابهة بكل أنواعها أمام المسلمين والهجوم الفكري عليهم خاصّة وأنّهم ما يزالون ينهلون من علوم المسلمين الذين فتحوا بلادهم.(انظر: شاكر، محمود، التاريخ الإسلامي، ١٤٢١هـ ١٢/٨).

ولا يعني هذا عدم وجود نشاطات علميّة، ولكن هذه النشاطات يختلف ازديادها وضعفها حسب الزمن والمكان والأشخاص، فقد انتشرت المدارس والزوايا والمساجد التي تنشر العلم حتّى غدت مراكز ثقافيّة، ولا أحد ينسى الأزهر الذي واصل الرسالة في نشر العلم والإسلام وتخريج الطلبة والعلماءويرعى كل العلوم الإسلاميّة ويحرس المسلمين وبلادهم.

وكذلك لا ينكر وجود علماء برعوا في عهد العثمانيين في مجالات علمية مختلفة مع العلوم الشرعية كالهندسة والميقات والهيئة و الحيوان والنبات. . . ويذكر من هؤلاء العلماء: الشيخ رضوان الفلكي (١١٢٢هـ . ١٧١١ / م)، عالم الهيئة والفلك الذي

استطاع أن يرسم الأرض على شكل كرة من النحاس الأصفر ونقش حولها الكواكب المرصودة، وله كتب عديدة.

والشيخ عبد المنعم الدمنهوري (١١٩٢هـ/١٧٧٨م) الذي برع في المنطق والهندسات والحساب والميقات والهيئات والمساحة وعلم الحيوان والنبات.

والشيخ عبد الرحمن الجبرتي المشهور (ولد عام ١١٦٧ هـ) صاحب كتاب (عجائب الآثار في التراجم والأخبار). ولكن نلاحظ أن تاريخ هؤلاء العلماء في أواخر الدولة العثمانية.(وينظر للتوسع في دراسة الناحية العلمية في العصر العثماني: شلبي د. أحمد، موسوعة التاريخ الإسلامي والحضارة الإسلامية، ١٩٧٧م ٣٠٣/٥ إلى ص ٣٣٤، و٣٣٨/٥، إلى ص ٣٤٥)، وأحمد د. ليلى عبد اللطيف، دراسات في تاريخ ومؤرخي مصر والشام إبان العصر العثماني، الخانجي، ص ١٩٤ إلى ص ١٩٨).

ولكن لما كانت الدولة العثمانية دولة عسكرية بالدرجة الأولى، وكانت تعنى بتقوية جيشها وقوة سلاحها وتنظيم كتائبها لتحافظ على وحدة الولايات الإسلامية وتزيدها، فإن ذلك سبب انخفاضاً في نسبة عناية العثمانيين بالقضايا العلمية وإعطائها الأهمية البالغة ودعمها أكثر، ومتابعة المستجدات العلمية في العالمونقل أخبارها لعلماء المسلمين، على غرار ما حصل في العصر العباسي، فبقيت الأساليب العلمية على طريقتها الأولى لم ينلها شيء من التطوير.(انظر:شاكر، محمود التاريخ الإسلامي (١١٩/٨)، و:المحتسب د.عبد المجيد،اتجاهات التفسير في العصر الراهن،١٤٠٢هـ،ص ٦).

وبذلك وقف المسلمون مكانهم لا يتقدمون، وبدأت عزلة العلماء والمسلمين عن العالم وتطوراته، وظهر أثر هذا الجمود والركود جلياً في عصر الضعف للدولة العثمانية.

أما أوربا فكانت تكسب الوقت في النهضة للبحث في مختلف ميادين العلم، مما زاد من سرعة تقدمها، ثم تم اكتشاف رأس الرجاء الصالح الذي كان له الأثر على ثراء أوربا وتطورها مادياً، واستفادت من احتكاكها بالمسلمين في الأندلس وصقيلية والإفادة من أبحاث العلماء المسلمين والتلقي عنهم، هكذا إلى أنْ جاء الوقت الذي تعادلت فيه

الكفتان (كفة المسلمين وكفة أوربا)، ثم ما لبثت أنْ رجحت كفّة أوربا النصرانيّة على كفة المسلمين.(انظر: شاكر محمود التاريخ الإسلامي مصدر سابق ١٢/٨).

وممّا زاد في الأمر سوءً أن طلاب العلم والعلماء ـ عداك عن عامة الشعب ـ حجبوا عن التيّارات الفكريّة العالميّة المستجدة آنذاك خاصّة في أوربا، ولم يتمكّنوا من متابعة التطوّرات الفكريّة والعلميّة.

ثم إنّ الدولة العثمانيّة لم تستعد معنوياً لهذا السبق العلمي والتحدي الفكري الذي أخذ طابع الغزو الفكري، ولم يتحرّك المسلمون للعمل حسب المنهج الإسلامي الذي يطالبهم بالعمل للخلافة في الأرض وإعمارها واستخراج كنوزها والإفادة من خيراتها، ولم تشجّع الدولة على البحث ومتابعة التطورات واستثمار النتائج العلميّة الجديدة التشجيع اللائق الذي يؤهلها للمجابهة، فكان لكل طرف نصيبه من التقصير ـ حكاماً وشعوباً ـ، وكانت العاقبة أنْ ظهر التخلف العلمي والتقهقر المعنوي والسياسي في الدولة العثمانيّة، ومع مرور الأيام برز التطور الأوربي وأصبح واضحاً للعيان، وقوي هذا الظهور في عصر الانحطاط والتراجع (١١٧١ ـ ١٣٢٧ هـ)، وبدأت أخبار الغرب تفد إلى الشرق وفي العلماء من هو مُصدِّق ومكذِّب لما يسمع، وبدا الانتكاس في العالم الإسلامي، وبرز على أثر هذا الانتكاس العلمي والنفسي فكرة تقليد أورباوالسير على خطاها، "وأصبح تقليد أوربا والسير على منهجها أمراً محموداً يسعى إليه، وغداً استقدام الضباط وإرسال البعثات للإفادة أمراً قائماً". (انظر: شاكر محمود التاريخ الإسلامي ١١٩/٨، وأبو حجر عمر التفسير العلمي في الميزان ص ٣٤١).

وكان اتصال المسلمين بالحضارة الغربيّة خاصّة في القرن الثامن عشر الميلادي فما بعد محصوراً في الجانب المادي الآلي منها.(انظر: المحتسب د. عبد المجيد التفسير العلمي في العصر الراهن مصدر سابق ص٧ و ٨).

ومما ساعد – وبقوة – في تمزيق العالم الإسلامي وتفكيكه بعد ذلك وزاد من بلية تراجعه العلمي والثقافي؛ظهور الفكرة القومية وانتشارها بدعم سياسي خارجي (انظر: شاكر محمود، التاريخ الإسلامي ١٤٨/٨)

ثم عمل بعض حُكّام الدولة العثمانيّة على الانفتاح على أوربا وأنْ تُصبح بلاده جزءً من الغرب كما فعل السلطان محمود الثاني الذي أمر بأنْ يكون الزى الأوربي هو الزى الرسمي لكل موظّفي الدولة العسكريّين والمدنيين، وتبِعه ابنه عبد المجيد الذي أصدر فرمان الإصلاح عام ١٢٥٥ هـ (١٨٣٩ م) ورسم منهجه في إرساء الحريّة الشخصيّة والحريّة الفكريّة وتسوية غير المسلمين بالمسلمين. . . وتوالت الخطوات وترسم الخديوي إسماعيل الخُطا الأوربيّة بعدهما وهكذا(انظر: المحتسب د. عبد المجيد مصدر سابق ص ٩)، إلى أنْ وجدت أوربا منفذاً قويّاً للدخول في بلاد المسلمين والتحكم بهم عن طريق الحملات باسم نشر العلم ومعاداة الجهل، والأخذ بيد الناس نحو الحضارة والمدنيّة وإبعادها عن التأخر والرجعيّة و. . . ، وبذلك بدأت تسود العقليّة الأوربيّة التي ترى نفسها هي العقليّة الدقيقة، وكان أشد هذه الحملات وأعظمها أثراً على المسلمين: الحملة الفرنسيّة على مصر، التي كان يعتبرها الأوربيّون عامّة والفرنسيّون خاصّة بداية التطور الحضاري في مصر، وترك المظاهر المتخلِّفة، وأخذت هذه الحملات والبعثات ظاهرة قوية في عهد مُحَمَّد علي باشا(١٢٢٠ هـ، ١٨٠٥ م) الذي كان يُمثل الانفتاح نحو أوربا عامّة وفرنسا خاصّة، فقد كانت فرنسا مرجعيّة مستشاريّه من عملاء المستشرقين وجواسيس فرنسا الذين كانوا يؤثرون بقوة عليه وإقناعه في الإرساليّات العلميّة إلى أوربا– وخاصة منها فرنسا – أنها بعثات (نحو الحضارة والمدنيّة والتقدم. .). (انظر:شاكر محمود، التاريخ الإسلامي،٣٨/٨، ٣٩،و ٨/ ١٥٨)

ولا ينكر دور البعثات التي بدأ إرسالها منذ عام ١٢٤١هـ /١٨٢٦م في نقل بعض العلوم الحديثة من أوربا إلى المسلمين، ولكن لا ينكر أيضاً ما كانت تحمله هذه البعثات من بذور الأصول الأوربيّة في الفكر والعادات والآداب. . . وغير ذلك، إذ ألقوها في التربة الإسلاميّة وكان من ذلك التفريق بين العلم والدين في أوربا بعد الثورة على الكنيسة، ثم بدأ الترويج في أوساط المثقفين المبتعثين في أوربا لفكرة مفادها: "إنّ مُفكري الغرب ومؤرخيه من مستشرقين ومنصرين نتيجة لقوتهم الماديّة والعلميّة التي وصلوا إليها في القرنين الثاني عشر والثالث عشر الهجريّين الموافق للقرنين الثامن عشر والتاسع عشر

الميلاديّين اعتقدوا أنّ قوّتهم الماديّة هي أصل الحضارات في التاريخ كما اعتقدوا أنّ العقليّة الغربيّة هي العقليّة الدقيقة التأمل والتي تستطيع أنْ تُفكِّر تفكيراً سليماً، أما غيرهم من الشعوب وخاصّة منهم المسلمون فإنّ عقليّتهم ساذجة بسيطة تُدرك الأمور بواسطة الجزئيّات لا تدركها إدراكاً كليّاً، وبذلك استحلّت هذه الفكرة عقول المثقفين الأوربيّين.(انظر: الوذينان، د. خلف دبلان، الدولة العثمانية والغزو الفكري ص ١٧٦، ١٧٧).

وألقت أوربا فتنتها على المسلمين عامّة والنصارى في بلاد المسلمين خاصّة، فأخذ الجميع يوفدون أولادهم ويلقونهم في أحضان أوربا للتعليم على أيدي أساتذة المستشرقين والمنصرين الذين وجدوا في هذه الوفود الشبابية المعول المناسب لضرب المجتمع المسلم وتقويض أركانه، وبذلك بدأت الهزيمة النفسية تأخذ مأخذها في الأمصار الإسلاميّة،خاصّة بعد عام١٢٣٢هـ/١٨١٦م،فكان لابد من ظهور اتجاهين في بلاد المسلمين نتيجة ذلك: (انظر: شاكر، محمود، التاريخ الإسلامي ٨/١٦٣، ١٦٤،المحتسب د.عبد المجيد،التفسير العلمي في العصر الراهن ص ٢٦٠).

الأول: يرى أن النهوض والقوة لا يتمان إلا بتقليد أوربا والسير على خُطاها، وكان أصحاب هذا الاتجاه هم أصحاب السيطرة على الساحة العلميّة والاجتماعيّة والفكريّة، وكانت القوة بأيديهم، ولعب الاستشراق دوراً مهماً في رعاية هذا الاتجاه وتبناه، بل وهي التي تبنّت البعثات إلى أوربا وفرنسا خاصّة كما تقدم، لأنّها كانت ترى في هذه البعثات امتداداً لأفكارها خارج نطاق قارتها، ولها دور في إبعاد المسلمين في المستقبل عن عقيدتهم التي تبقيهم أقوياء متماسكين عزيزين وإبعادهم عن مفاهيم الإسلام الصحيحة، والاستشراق بهذه البعثات لن يخسر شيئاً، وفي الوقت نفسه سيظفر بأكبر غنيمة، فإنّ أفراد هذه البعثات لابد سيذوبون في المجتمعات الأوربيّة ويذوقون من عسيلتها ويتعلمون لغتها وينسون لغتهم، وبذلك يزدادون جهلاً بدينهم وبعداً عن أصولهم، ومعرفة بأوربا ومدنيتها وبوقاً لتعظيمها على أقل الأمور.

الاتجاه الثاني: يرى أصحابه أن التخلف القائم في بلاد المسلمين إنّما يعود إلى جهل المسلمين بشكل عام في أمور الإسلام وحقيقته، وبعدهم عن مفهوم العلم الشمولي في الإسلام، وأن هذا المفهوم هو الذي يحقق الاستخلاف في الأرض للإنسان،فالإسلام يحث على طلب العلم، ويدعو إلى التفكير والتحرر من الخرافات والجهل والأوهام، ويوجب استقلال المسلم في مبدئه وشخصيّته وهيأته، ويوجب الاستعداد بكل الإمكانيّات والطاقات لبناء دولة قوية تقف أمام التحديّات والأعداء. . .

وكان أصحاب هذا الاتجاه يتمثل بأهل العلم المخلصين الذين أخذوا ينتقدون ما آلت إليه حال المسلمين من جهل وتخلف.

وأخذ أصحاب الاتجاه الثاني في إعادة المسلمين إلى الصواب، وتعريفهم بجوهر الإسلام، وأنّ العلم في الإسلام أعم ممّا يتصوره المستغربون، وأنّه لا يتجزّأ ولا ينفصل عن أصول الدين و. .الخ. (ينظر:برغوثد. عبد العزيز."موقع نظرية العلم في عملية الاستخلاف والتحضر عند النورسي ".الموقع الإلكتروني "النور للدراسات الحضارية والفكرية.(2010) على الرابط

(http://dergipark.ulakbim.gov.tr/alnur/article/view/5000090637)

ومع هذا الصراع بين الاتجاهين وغلبة الاتجاه الأول إعلاميّاً وماديّاً دعماً من القوى المستعمرة لبلاد المسلمين بدأ يظهر المفهوم الجديد للعلم، ويتلخص بأنّ العلم هو كل ما يخضع للتجربة والمشاهدة، واعتبار كل ظاهرة ليس لها تفسير من هذا النوع من العلم وغير خاضعة للحس والتجربة خرافة، ومن ذلك الدين.

ولما كان أصحاب الاتجاه الأول يمثلهم العقول المستغربة التي درست في أوربا وحملت بذرة العداء للدين، وأصحاب الاتجاه الثاني يمثلهم علماء المسلمين الذين يمثلون المرجعيّة الصادقة للمسلمين؛ فقد ظهر مع المفهوم الجديد للعلم صراعاً جدلياً عدائيّاً بين العلم والدين، تأصلت هذه الجدليّة في الأوساط الثقافيّة في البلاد الإسلاميّة منذ وفود البعثات العلميّة لأوربا وحقنهم بها، وغذيت بدخول الاحتلال ونشوب القوميّات

والأحزاب التي كان يرعاها غير المسلمين . النصارى بمختلف طوائفهم خاصّة . في المجتمعات الإسلاميّة، وأعلن عند ذلك الحرب على الدين ورفع شعار العلم، وكان هذا الصراع إيذانا لنقل أمراض البلاد الأوربيّة في الفكر والسياسة والاجتماع إلى بلاد المسلمين، ومن أهم هذه الأمراض الفكريّة والعلميّة: حصر مفهوم العلم على المادة المحسوسة الخاضعة

ومع أنّ هذا المفهوم الجديد الضيق للعلم الذي ظهر إبان النهضة الأوربيّة كان موجهاً إلى دين الكنيسة المسيحيّة بالذات، إلا أنّ المستغربين من أبناء البلاد العربيّة المبعوثة إلى أوربا ثم عادوا إلى أوطانهم حاملين هذا المفهوم المريض عمموه على الإسلام، ثم عزز هذا التعميم الاحتلال الأوربي والقوميّون والعلمانيون الذين صاروا يحاولون إقصاء الدين من حياة الناس بحجة أنّه سبب تخلف المسلمين كما كان الدين في أوربا.(انظر: المحتسب د. عبد المجيد، اتجاهات التفسير في العصر الحديث ص ٢٦١، والبوطي د. مُحَمَّد سعيد يغالطونك إذ يقولون، ص ١٣٩، والبهي د. مُحَمَّد ، نحو القرآن، ١٣٩٦هص ١٤٨، ١٤٩).

وممّا ساعد على زيادة وتيرة الحرب العدائيّة على الإسلام وعلومه اجتراء أنصاف العلماء على الفتيا وتحريمهم تعلم العلوم الصناعيّة والتقنيّة بحجة أنها وافدة من بلاد الكفر، مع أنها كانت تقرأ في مدارس المسلمين من القرن الثالث إلى القرن التاسع الهجري في جملة العلوم التي لها مساس بالشرع، وغدا التعليم في المدارس والجامعات في البلاد الإسلاميّة لا يرتبط ارتباطا صحيحا بالإسلام.(انظر: المحتسب د. عبد المجيد التفسير العلمي في العصر الراهن ص ٣٤٣).

بل يمكننا القول إنّ الاحتلال قد سيطر على أجهزة التعليم في كثير من البلاد الإسلاميّة فضلاً عن جهوده الدائبة لنشر التغريب واللادينيّة بكل الوسائل الممكنة وأوهموا الناس أنّ حالة العالم الإسلامي تماماً كحالة أوربا في (العصور الوسطى) وأنه لن ينهض إلا بما نهضت به أوربا من فصل السلطة الدينية عن السلطة المدنية ومن نبذ

الدين وتحكيم العلم بمفهومه الأوربي الجديد.(الرومي د. فهد اتجاهات التفسير في القرن الرابع عشر ١٤٠٧هـ ٢ / ٧١٦) .

ولذلك فإن الباحث يعتبر أن انقلاب معنى العلم من المعنى الإسلامي الذي أسسه القرآن إلى المعنى الغربي؛ هو أحد معوقات النهضة الحضارية للمسلمين، وإن تغييب معنى العلم في القرآن عن ثقافتنا الإسلامية، وتغييبه عن مناهجنا التعليمية، وجهل المسلمين عموماً والمثقفين خصوصاً بمعنى العلم في القرآن، أحد معوقات السلوك الحضاري، وأحد أهم أسباب الانتكاس في النهضة المرجوة في شباب الأمة، ذلك لأن أبناء الأمة عندما يعلمون أن دينهم يحتم عليهم التنوع في الاختصاصات وأن الانشغال بها لا يقل أهمية عن الانشغال بالعلوم الشرعية لكون العلم في الإسلام متكامل غير مجزوء ولا منقوص، وأنه إن ترك هذا الانشغال فإنه يكون قد ترك واجباً شرعياً؛ فإن هذا سيجعله ضمن المسؤولية الشرعية وسينطلق في هذه العلوم المختلفة من دينه فيستقي مفاهيمها من معين الوحي ويبحث تفاصيلها في كتاب الخلق، أما ما دام معنى العلم المبتسر هو المحرك للمسيرة العلمية في أبنائنا فإن هذا المفهوم سيجعلهم عالة على إنتاج أصحاب هذا المفهوم، وأسرى لدى نظرياتهم وتصوراتهم، وجياعاً لجديدهم، غير مستقلين ولا مجددين والله أعلم.

ينبغي على المسلمين أن ينهضوا وأن يعملوا على تصحيح المسيرة العلمية كما أرادها الإسلام، فلا بد من تضافر الجهود وكسب الوقت لصياغة منظومة عامة للعلم والتقنية بشكل منهجي مقنن في إطار من التصور الإسلامي الشمولي العام للعلم، انطلاقاً من كتاب الله تعالى وسنة نبيه ويعيدوا سيرة مجدهم السابق الذي غاب بجمودهم، فإن المحللين لنتائج الأبحاث الجارية خلال العقدين الأخيرين . وخاصة في مجال الفيزياء والبيولوجيا والفلك والرياضيات والمعلومات . يتوقعون " أننا على موعد مع ثورة علمية هائلة يتهادى تحت معاولها أساس الكثير من النظريات والمذاهب الوضعية السائدة حالياً، ويطرأ بسببها تحول كبير على وعي الإنسان وتصوره لنفسه وللعالم "(انظر:فؤاد

باشا د. أحمد "نظرية العلم الإسلامية نحو حضارة إسلامية مستقبلية أساسها الدين والعلم"، بحث مستفاد من الانترنت على موقع:www. islamset.com.)

أقول:فإن حصل ذلك بإذن الله ستكون هذه المنظومة هي الأقدر على تهيئة الإنسان لكل ما يمكن أن تسفر عنه الثورة العلمية والتقنية المرتقبة في المستقبل القريب أو البعيد، فلا تحصل الفتنة بها كما حصلت الآن في التشكيك بالإسلام وشعائره تحت مسمى العلم والله أعلم.

الخاتمة:

أهم النتائج:

١- إن العلم في القرآن: يشمل كل معرفة تنكشف بها حقائق الأشياء وتزول به غشاوة الجهل والشك عن عقل الإنسان سواء كان موضوعه الكون والطبيعة ؛ أم كان موضوعه الإنسان أو الوجود بأسره أو كان موضوعه الغيبيات، وسواء كانت وسيلة معرفته الحس والتجربة أم كانت وسيلته العقل والبرهان أو كانت وسيلته الوحي والنبوة.

٢- لقد بين النبي ﷺ سبل كسب المعارف العلمية وهيأ للمسلمين أسباب الانفتاح الحضاري بما يؤهلهم قيادة العالم حضارياً، وقد حصل هذا الانفتاح وقاد المسلمون العالم نحو الحضارة من خلال تقعيد العلوم والاكتشافات العلمية الكثيرة.

٣- لقد كان لمعنى العلم الشامل الذي قرره القرآن الأثر العظيم في انطلاقة المسلمين الحضارية وانفتاحهم على العلوم المختلفة، بل إن من أسباب اهتمامهم بهذه العلوم هو ارتباطها بعباداتهم وأحكامهم وعلم الفلك والطب مثال على ذلك.

٤- إن الصحة الإيمانية والعافية العقلية وإدراك المسلمين الأوائل لعموم معنى العلم وشموليته في الإسلام لم يوقفهم أمام العلوم المختلفة في البلاد التي فتحوها موقف المتردد أو المعرض عنها، بل انكبوا عليها دراسة وتنقيحاً وتصحيحاً.

٥- لقد لعب الاحتلال والاستشراق والبعثات الوافدة من أوربا دوراً بارزاً في تغييب معنى العلم في الإسلام وزرع المفهوم الغربي للعلم المقتصر على ما يخضع للحواس والتفسير المادي.

٦- إن الجهل الذي يعيشه المسلمون اليوم بشمولية معنى العلم في الإسلام، وسيطرة المعنى الأوربي للعلم، وسيطرة الفكرة العلمانية على عقول كثير من المثقفين في فصل العلم عن الدين، والدين عن الحياة: هو السبب المباشر لما نعانيه اليوم من الجدلية العدائية والتخلف الحضاري، وهو أحد أهم أسباب معوقات النهضة المرجوة من أبناء الأمة.

أهم التوصيات:

١- إعادة المفهوم الحقيقي للعلم في الإسلام إلى عقول أبنائنا وثقافتنا الإسلامية، وذلك من خلال تدريس هذا المفهوم في مادة الثقافة الإسلامية وتعزيزها بمادة تاريخ العلوم عند المسلمين، والتركيز على ذلك في جميع المراحل الدراسية ووسائل الإعلام والندوات والمحاضرات والمؤتمرات المختلفة، كخطوة ضرورية نحو النهضة الإسلامية، والعمل على إلغاء معنى العلم المبتسر الوافد إلينا من أوربا في حين غرة وغفلة.

٢- إنشاء مراكز علمية متخصصة بالمسلمين في جميع التخصصات التطبيقية والتجريبية، وتشجيع البحث العلمي باسم الإسلام انطلاقاً من قوله تعالى ((اقرأ باسمربك الذي خلق)).

المراجع والمصادر

أولاً: الكتب

١. ابن أبي شيبة، عبد الله بن مُحَمَّد أبو بكر، المصنف، تحقيق كمال يوسف الحوت ط مكتبة الرشد الرياض أولى ١٤٠٩.

٢. ابن حنبل، الإمام أحمد المسند، تحقيق شعيب أرناؤوط، ط مؤسسة الرسالة، أولى ٢٠٠١

٣. ابن عاشور، مُحَمَّد الطاهر بن مُحَمَّد، «تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد، المشهور بـ: التحرير والتنوير طبع: الدار التونسية للنشر – تونس، ١٩٨٤ هـ

٤. ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون ،ط: دار الجيل، د. ت.

٥. ابن كثير، إسماعيل بن عمر، تفسير القرآن العظيم،تحقيق: سامي بن مُحَمَّد سلامة، طبع: دار طيبة للنشر والتوزيع، الثانية ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩ م

٦. أبو حجر، د. أحمد عمر: التفسير العلمي للقرآن الكريم في الميزان، ط: دار ابن قتيبة دمشق، أولى ١٩٩١م.

٧. أبو زهرة، مُحَمَّد بن أحمد، زهرة التفاسير، طبع: دار الفكر العربي، دون تاريخ.

٨. أحمد، د. ليلى عبد اللطيف، دراسات في تاريخ ومؤرخي مصر والشام إبان العصر العثماني، ط مكتبة الخانجي.

٩. البخاري،مُحَمَّد بن إسماعيل،الجامع المسند المختصر الصحيح،تحقيق د.مصطفى البغا،ط دار ابن كثير، اليمامة، بيروت ١٤٠٧ هـ ، ١٩٨٧م.

١٠. البغوي، الحسين بن مسعود الفراء، معالم التنزيل في تفسير القرآن، تحقيق : عبد الرزاق المهدي،طبع: دار إحياء التراث العربي –بيروت، الأولى،١٤٢٠ هـ

١١. البهي، د. مُحَمَّد نحو القرآن، ط مطبعة التقدم مصر، أولى ١٣٩٦ هـ.

١٢. البوطي، د. مُحَمَّد سعيد رمضان، يغالطونك إذ يقولون، ط دار الفارابي، دار اقرأ، دمشق.

١٣. الترمذي، مُحَمَّد بن سورة أبو عيسى: الجامع، تحقيق أحمد شاكر، ط مؤسسة الرسالة، أولى ١٤٢٠م.

١٤. التهانوي، مُحَمَّد بن علي الفاروقي الحنفي، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تحقيق: د. علي دحروج، نقل النص الفارسي إلى العربية: د. عبد الله الخالدي، الترجمة الأجنبية: د. جورج زيناني، الناشر: مكتبة لبنان ناشرون – بيروت، الطبعة: الأولى – ١٩٩٦م.

١٥. توبي، أ. هف، فجر العلم الحديث، الإسلام، الصين، الغرب، ترجمة: د مُحَمَّد عصفور، سلسلة عالم المعرفة، الكويت العدد ٢٦، ط ثانية ٢٠٠ م .

١٦. الجرجاني: علي بن مُحَمَّد بن علي ،التعريفات، تحقيق : إبراهيم الأبياري، الناشر : دار الكتاب العربي – بيروت، الطبعة الأولى ، ١٤٠٥.

١٧. الدفاع، النجار، د. علي، د. زغلول، إسهام علماء المسلمين الأوائل في تطوير علوم الأرض، ط: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٩هـ.

١٨. الدفاع، د. علي، أثر علماء العرب والمسلمين في تطوير علم الفلك، ط الرسالة ، أولى ١٤٠٥.

١٩. الدفاع، د. علي، إسهام علماء العرب والمسلمين في الكيمياء، صـ٢٦، وصـ ٣٤، ٣٥، ط مؤسسة الرسالة الثانية ١٤٠٥هـ.

٢٠. الدفاع، د. علي، إسهام علماء العرب والمسلمين في علم الحيوان، ط مؤسسة الرسالة، أولى ١٤٠٦.

٢١. الدفاع، د. علي، أعلام العرب والمسلمين في الطب،ط الرسالة،أولى ١٤٠٣.

٢٢. الدفاع، د. علي، رواد علم الفلك في الحضارة العربية الإسلامية، ط نادي أبها الأدبي، أولى ١٩٨٢.

٢٣. الدفاع، شوقي، د. علي، د. جلال، أعلام الفيزياء في الإسلام، ط الرسالة، الثانية ١٤٠٦.

٢٤. الذهبي، مُحَمَّد بن أحمد، سير أعلام النبلاء، تحقيق شعيب أرناؤط ومجموعة من العلماء ط الرسالة ١٤١٣ هـ.

٢٥. الرازي: مُحَمَّد بن عمر بن الحسين، المحصول في أصول الفقه، تحقيق : طه جابر فياض العلوانيالناشر : جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية – الرياضالطبعة الأولى ، ١٤٠٠.

٢٦. الرومي، د. فهد اتجاهات التفسير في القرن الرابع عشر، ط إدارة البحوث العلمية والإفتاء في السعودية، الأولى ١٤٠٧ هـ.

٢٧. الزبيدي، د. عبد الرحمن بن زيد، مصادر المعرفة في الفكر الديني والفلسفي، ط المعهد العالمي الإسلامي أمريكا.

٢٨. الزركلي، خير الدين، الأعلام، ط دار العلم للملايين الخامسة عشر ٢٠٠٢م.

٢٩. سعيد، د. عبد الستار فتح الله، المدخل إلى التفسير الموضوعي، ط: دار التوزيع مصر ١٩٩١ ثانية.

٣٠. سقا، د. مرهف عبد الجبار، التفسير والإعجاز العلمي في القرآن الكريم ضوابط وتطبيقات، ط: دار مُحَمَّد الأمين دمشق، أولى ١٤٣١هـ .

٣١. السيد زغلول،د.الشحات،الاتجاهات الفكرية في التفسير،ط:االثانية،الهيئة المصرية العامة، ١٣٩٧هـ.

٣٢. السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر: الإتقان في علوم القرآن، ط دار الفكر بيروت،د ت.

٣٣. شاكر، العلامة محمود، منهج العودة إلى ثقافتنا، ط مؤسسة الرسالة، ناشرون ٢٠٠٢م.

٣٤. شاكر، محمود التاريخ الإسلامي، ط المكتب الإسلامي، الرابعة ١٤٢١ هـ.

٣٥. الشريقي، د.إبراهيم، التاريخ الإسلامي خلال أربعة عشر قرناً، ط: مصر، الثانية، ١٩٧١.

٣٦. شلبي،د.أحمد،موسوعة التاريخ الإسلامي والحضارة الإسلامية،ط:دار النهضة المصرية،السابعة،١٩٨٢.

٣٧. شلبي،د.أحمد موسوعة التاريخ الإسلامي والحضارة الإسلامية،ط ثالثة مكتبة النهضة المصرية ١٩٧٧م.

٣٨. عتر، د. نور الدين، فكر المسلم وتحديات الألفية الثالثة ، د نور الدين عتر.ط دار الرؤى.

٣٩. عثمان،د.عبد الكريم:معالم الثقافة الإسلامية،ط:مؤسسة الرسالة،أولى:١٤٢٠هـ.

٤٠. فورخ، عبد القادر،حلاق، د.عمر،د.ماهر،د.حسان، تاريخ العلوم عند العرب،ط دار النهضة، مصر ١٤١٠هـ.

٤١. الفيومي أحمد بن مُحَمَّد المصباح المنير في غريب الشرح الكبير،اعتنى به عادل مرشد،ط:بيروت،د.ت.

٤٢. الكتاني، مُحَمَّد عبد الحي، التراتيب الإدارية والعمالات والصناعات والمتاجر والحالة العلمية التي كانت على عهد تأسيس المدنية الإسلامية في المدينة المنورة العلمية،تحقيقعبد الله الخالدي ط: دار الأرقم بيروت، الثانية

٤٣. المحتسب، د. عبد المجيد، اتجاهات التفسير في العصر الراهن، ط جمعية عمال المطابع التعاونية الأردن الثالثة ١٤٠٢.

٤٤. المناوي، مُحَمَّد بن عبد الرؤوف فيض القدير شرح الجامع الصغير، ط: دار الكتب العلمية، لبنان، الأولى ١٤١٥هـ.

٤٥. النووي، يحيى بن شرف الدين، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، ط: دار إحياء التراث العربي بيروت، الثانية ١٣٩٢هـ.

٤٦. النيسابوري، مسلم بن الحجاج: صحيح مسلم، تحقيق فؤاد عبد الباقي، ط: دار الفكر بيروت.

٤٧. الهيثمي، نور الدين علي، مجمع الزوائد ومنبع الفوائد، ط: دار الفكر بيروت ١٤١٢.

٤٨. الوذينان، د. خلف دبلان، الدولة العثمانية والغزو الفكري، ط جامعة أم القرى مكة، الثانية ١٤٢٤.

ثانياً: الأبحاث والدوريّات:

٤٩. الطالبي، د. عمار، مفهوم العلم وحرية البحث العلمي في الإسلام،موقع:www.islamset.com

٥٠. فؤاد باشا، د. أحمد، نظرية العلم الإسلامية نحو حضارة إسلامية مستقبلية أساسها الدين والعلم، بحث مستفاد من الانترنت، موقع: www.islamset.com.

٥١. الكافي،د.عبد الكريم، دور التعريب في تأصيل الثقافة الذاتية العربية،مجلة التراث العربي العدد(١٣،١٤)، عام ١٩٨٤م.

٥٢. برغوث د. عبد العزيز. "موقع نظرية العلم في عملية الاستخلاف والتحضر عند النورسي ".النور للدراسات الحضارية والفكرية.(2010) على الرابط:
http://dergipark.ulakbim.gov.tr/alnur/article/view/5000090637

المبشرون بالشَّر في القرآن الكريم (دراسة موضوعية)

The Bad tidings people in the HolyQrua'n (Objective Study).

إعداد

د/حسن محمد علي آل أيوب عسيري

الأستاذ المساعد بقسم القرآن وعلومه

كلية الشريعة وأصول الدين –جامعة الملك خالد.

ملخص البحث

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه ومن والاه، أما بعد: فإن الله تعالى أرسل رسوله الكريم، وأنزل كتابه المبارك نذارة للناس وتحذيرا لهم، وقد تعددت أساليب القرآن في التحذير من المعاصي والكفر، وكان من أبرز تلك الأساليب البشارة لأهل الشر، ومن أجل ذلك جاء هذا البحث حيث يهتم بدراسة هذا الجانب دراسة موضوعية، وذلك لأهمية التفسير الموضوعي في هذا العصر وإسهامه في فهم كتاب الله تعالى، من أجل الوقوف على صفات المبشرين بالشر وأصنافهم، والتحذير من الأفعال التي توجب البشارة بالشر، ويعالج مشكلة بحثية تعتني بدراسة أساليب القرآن الكريم في التعريض والتهكم بأهل الشر بتعبيرات ظاهرها الخير وحقيقتها الشر، خصوصا أني لم أقف على دراسة مختصة بذلك، وقد جاءت لفظة (البشارة) في القرآن الكريم على معنيين: إخبار الإنسان بما يسره ويفرح به؛ فيظهر أثر ذلك في بشرة وجهه، وإخباره –أحيانا– بما يسوؤه ويحزنه على سبيل التهكم والسخرية؛ ويظهر أثر ذلك في بشرة وجهه، وجاءت البشارة بالشر في القرآن لخمسة أصناف، وهم: الكفار، والمنافقون، والأفاكون، واللذين يكنزون المال ولا ينفقونه في سبيل الله تعالى، والمتكبرون.

Abstract

Praise be to Allah and peace and blessing be upon the Messenger of Allah, his family, companions and those who follow him.

After that, Allah sent his Messenger and revealed his holy book as a warning to the people. There are many methods of Quran in warning of sins and infidelity, as the most important of these methods is the evangelization of the people of evil. So, it was discussed in this research and is interested to study this aspect objectively as the importance of objective interpretation in this age and its contribution to understanding the Holy Book. In addition explaining the attributes of evil people and warning from actions that require evangelization. It treats a research problem that is interested in with studying the methods of the Holy Quran in exposing and ridiculing of the people evil with expressions of good from outward and evil from inward, specially I didn`t see a specialized study in this aspect .

The word "evangelization" in the Holy Quran has two meanings: to tell the man what is pleasing and delighting him as this appears in the skin of his face and sometimes to tell him about what is displeasing and grieving him in mockery and ridicule as the effect of this appears upon his face. Evangelization with evil mentioned in the Holy Quarn in five categories, they are infidels, hypocrites, imposters, who garner money and not spend it in the way of God, and the arrogant.

المقدمة

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا إنه من يهده الله فلا مضل له ومن يضلل فلا هادي له وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له وأشهد أن محمدًا عبده ورسوله.

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ حَقَّ تُقَاتِهِۦ وَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنتُم مُّسۡلِمُونَ ١٠٢﴾ (آل عمران:١٠٢).

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفۡسٖ وَٰحِدَةٖ وَخَلَقَ مِنۡهَا زَوۡجَهَا وَبَثَّ مِنۡهُمَا رِجَالٗا كَثِيرٗا وَنِسَآءٗۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِي تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلۡأَرۡحَامَۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيۡكُمۡ رَقِيبٗا ١﴾(النساء:١).

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَقُولُواْ قَوۡلٗا سَدِيدٗا ٧٠ يُصۡلِحۡ لَكُمۡ أَعۡمَٰلَكُمۡ وَيَغۡفِرۡ لَكُمۡ ذُنُوبَكُمۡۗ وَمَن يُطِعِ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ فَقَدۡ فَازَ فَوۡزًا عَظِيمًا ٧١﴾(الأحزاب: ٧٠-٧١) (١).

أما بعد:

فقد اختص الله تعالى هذه الأمة المحمدية بخير كتابٍ، وأرسل إليهم أفضل رسولٍ، وعمهم بفضله، وخصهم برحمته، وبشّرهم برحمته ورضوانه، فحفزهم على العمل وزادهم في الأمل، وسلاهم عن أحزان الدنيا ومصائبها فبشّر الصابرين، ووعد المتقين، وخص المجاهدين، وأحب المحسنين، وقرب المخبتين، فما أعظم كرامته وما أوسع فضله، وأسبغ عليهم نعمه، وأحب أولياءه وندب إلى التنافس في مرضاته، والتسارع إلى جناته، وإن مما يحفز على الطاعة، ويزيد الهمة في العمل الحديث عن البشرى والمبشَّرين، طمعًا في اللحاق بهم والتسابق في ميادينهم، أعني البشارة بالخير، أما البشارة بالشر التي أوردها الله في كتابه، تهكماً وسخرية بأهلها، وتنفيراً

(١) هذه خطبة الحاجة، أخرجها أبو داود في سننه تحقيق: مُحَمَّد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، (٣/١)، باب: في خُطبة النكاح، برقم:(٢١١٨)، من حديث عبد الله بن مسعود ﷺ، وصححه (الألباني، ١٤٢٣ هـ، ٣٤٤/٦).

من حال أهلها، فإن الحديث عنها يزيد العارف بربه بعدًا عن حال أهلها، والوقوع في مرداة أعمالهم.

فالله تبارك وتعالى ساق إلينا شيئًا من نبئهم وطرفًا من أحوالهم ترهيبًا وترغيبًا في محكم كتابه الكريم، فما أعظمه من كتاب وأحسنه من خطاب، فالقرآن الكريم كتاب ختم الله به الكتب السماوية كلها، وأنزله على نبي ختم به الأنبياء، بدين عام خالد، ختم به الأديان، فهو دستور الخالق لإصلاح الخلق، وقانون السماء لهداية الأرض، أنهى إليه منزلة كل تشريع، وأودعه كل نهضة، وأناط به كل سعادة، وهو حجة الرسول ﷺ، وآيته الكبرى يقوم في فم الدنيا شاهدا برسالته، ناطقا بنبوته، دليلًا على صدقه وأمانته؛ لذلك كله كان القرآن الكريم موضع العناية الكبرى من الرسول ﷺ وصحابته ومن سلف الأمة [(١)].

وقد اتخذت هذه العناية أشكالًا مختلفةً فتارةً ترجع إلى لفظه وأدائه، وأخرى إلى أسلوبه وإعجازه، وثالثة إلى كتابته ورسمه، ورابعةً إلى تفسيره وشرحه، إلى غير ذلك ولقد أفرد العلماء كل ناحيةٍ من هذه النواحي بالبحث والتأليف، ووضعوا من أجلها العلوم، ودونوا الكتب، وتباروا في هذا الميدان الواسع أشواطًا بعيدةً، حتى زخرت المكتبة الإسلامية بتراث مجيد من آثار سلفنا الصالح وعلمائنا الأعلام، وكانت هذه الثروة ولا تزال مفخرةً نتحدى بها أمم الأرض ونفحم بها أهل الملل والنحل في كل عصرٍ ومصرٍ.

وسيكون حديث الباحث -بإذن الله تعالى-في هذا البحث في جانب التفسير الموضوعي بعنوان: (المبشرون بالشَّر في القرآن الكريم-دراسة موضوعية).

أهمية الموضوع

١-تبرز أهمية هذا الموضوع في كونه يتكلم عن أسلوب من أساليب القرآن العظيم، وهو أسلوب التخويف والترهيب.

٢-فيه بيان البشارة بالشر ومن اتصف بها والتحذير منها ومن حال أهلها بأجمل أسلوب وأوجز عبارة.

٣-تعلق البحث بأشرف العلوم وهو كتاب الله تعالى؛ فشرف العلم بشرف المعلوم.

---

(١) ينظر: (مناهل العرفان، للزُّرْقاني، بدون، ١١/١).

أسباب اختيار الموضوع

- أهمية التفسير الموضوعي في هذا العصر وإسهامه في فهم كتاب الله من خلال هذا الموضوع.
- بيان محاسن هذا الدين الإسلامي بتوضيح أسلوب القرآن في الترهيب والتبشير بالشر من خلال هذا الموضوع.

أهداف البحث

- الوقوف على صفات المبشرين بالشر وأصنافهم.
- التحذير من الأفعال التي توجب البشارة بالشر، وتؤدي إلى خسارة الإنسان دينه ودنياه.
- معرفة بلاغة أساليب القرآن الكريم في التعبير عن النذارة بألفاظ البشارة.

مشكلة البحث

- دراسة أساليب القرآن الكريم في التعريض والتهكم بأهل الشر بتعبيرات ظاهرها الخير وحقيقتها الشر.
- بيان الأسباب التي يستوجب بها الشخص النذارة والبشارة بالشر.

الدراسات السابقة

أولًا: قد وقفت على بحث بعنوان:(البشرى في القرآن الكريم دراسة موضوعية)وهو رسالة ماجستير بجامعة آل البيت بالأردن، عام ٢٠٠٢م،للمؤلف: نزار عطا الله أحمد صالح،ولم أستطع الوقوف على الرسالة من أجل الاطلاع عليها.

ثانيًا: وجدت بحثا آخر بعنوان: (البشرى في القرآن)، وهو رسالة ماجستير في جامعة الملك سعود بالرياض عام١٤١٨هـ، كلية التربية قسم الثقافة الإسلامية، برقم (٣٤٠٤١)، للمؤلف مُحَمَّد السيد حمد الهاشم، وهي غير منشورة فلم أتمكن من الوقوف عليها.

ثالثًا: وكذلك وجدت بحثا بعنوان:(البشارة والنذارة في القرآن الكريم، وهو-أيضا-رسالة ماجستير بـ (كلية القرآن الكريم) بالسودان، عام ٢٠٠١م، للمؤلف عواطف عبد المنعم إبراهيم. وهي غير منشورة فلم أتمكن من الوقوف عليها.

رابعًا: كما وقفت على بحث بعنوان:(التبشير في القرآن الكريم، دراسة موضوعية)، وهو رسالة ماجستير بجامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، عام ٢٠١٢م، للمؤلف خليل إبراهيم عبد الرحمن الحاج. وهي غير منشورة فلم أتمكن من الوقوف عليها.

منهج البحث:

يتبع الباحث المنهج الوصفي القائم على الاستقراء والتحليل والاستنباط.

والمنهج المتبع في ذلك:

- ❖ جمع الآيات التي تحدثت عن موضوع المبشرين بالشر ودراستها.
- ❖ تصنيف هذا الموضوع بحسب صفات المبشرين كما سيأتي في خطة التقسيم.
- ❖ البداية بإيراد الآيات ثمّ الحديث عنها، وذكر أقوال المفسرين فيها فيما يختص بالموضوع.
- ❖ ذكر المراجع لكل منقول وعزوه لقائله، وذلك في الحاشية.
- ❖ التعريف بمفردات الموضوع (البشارة بالشر).

خطة البحث: (المبشرون بالشر في القرآن الكريم، دراسة موضوعية).

يتكون هذا البحث من مقدمة، وخمسة مباحث، وخاتمة، وفهارس علمية.

- المقدمة:وفيها أهمية الموضوع، وأسباب اختياره، والدراسات السابقة،ومنهج البحث، وخطته.
- المبحث الأول: التعريف بالبشارة لغةً واصطلاحًا.
- المبحث الثاني: معاني البشارة في القرآن الكريم.
- المبحث الثالث: أسلوب الترهيب في القرآن الكريم.
- المبحث الرابع: المبشرون بالشر في القرآن الكريم، وفيه خمسة مطالب:
- المطلب الأول: البشارة بالعذاب الأليم للكافرين.
- المطلب الثاني: البشارة بالعذاب الأليم للمنافقين.
- المطلب الثالث: البشارة بالعذاب الأليم للأفاكين.
- المطلب الرابع: البشارة بالعذاب الأليم للذين يكنزون المال ولا ينفقونه في سبيل الله.
- المطلب الخامس: البشارة بالعذاب الأليم للمتكبرين.
- الخاتمة: تشتمل على أبرز نتائج الدراسة، والتوصيات، الفهارس العلمية.

المبحث الأول: التعريف بالبشارة لغةً واصطلاحًا

أولًا: تعريف البشارة في اللغة:

البشارة في اللغة مشتقة من (بَشَرَ) وهو ظهور الشيء مع حسن وجمال، ومنه قيل: بَشَّره بكذا، وأَبْشَره، إذا أخبره بما يسره، ويقال: بَشَرَهُ فلان بوجه حسن، أي: لقيه بوجه طلق.

ومنه قوله تعالى ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ قَالُواْ رَبُّنَا ٱللَّهُ ثُمَّ ٱسۡتَقَٰمُواْ تَتَنَزَّلُ عَلَيۡهِمُ ٱلۡمَلَٰٓئِكَةُ أَلَّا تَخَافُواْ وَلَا تَحۡزَنُواْ وَأَبۡشِرُواْ بِٱلۡجَنَّةِ ٱلَّتِي كُنتُمۡ تُوعَدُونَ ٣٠﴾ (فصلت:٣٠)، والأصل في البشارة تكون بالخير، ومنه الآية السابقة، وقد تكون في الشر إذا كانت مقيدة به، ومنه قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ يَكۡفُرُونَ بِـَٔايَٰتِ ٱللَّهِ وَيَقۡتُلُونَ ٱلنَّبِيِّـۧنَ بِغَيۡرِ حَقّٖ وَيَقۡتُلُونَ ٱلَّذِينَ يَأۡمُرُونَ بِٱلۡقِسۡطِ مِنَ ٱلنَّاسِ فَبَشِّرۡهُم بِعَذَابٍ أَلِيمٍ ٢١﴾ (آل عمران:٢١)، والاسم: البشارة بكسر الباء وضمها.

وقال الشاعر[(١)]:" ورأت بأن الشيب جا *** نبه البشاشة والبشارة "[(٢)]. أي: جانبه الحسن والجمال.

ومنه (البَشَرَةُ)، وهي ظاهر جلد الإنسان، ومنه (البَشَرُ)، وهم الخلق، ومنه يقال: باشَرَ فلان الأمر، أي: ولِيَهَ بنفسه[(٣)].

ثانيًا: البشارة في الاصطلاح:

لقد اختلف العلماء في تحديد مفهوم البشارة في الاصطلاح؛ وسبب الخلاف في ذلك هو: هل يبشر الإنسان بالشرّ أم لا؟ وبناء عليه فقد أصبح عندهم مفهومان للبشارة في الاصطلاح، وهما:

---

(١) وهو الأعشى: ميمون بن قيس بن جندل، من بني قيس بن ثعلبة الوائلي، أبو بصير، المعروف بأعشى قيس، ويقال له أعشى بكر بن وائل، والأعشى الكبير: من شعراء الطبقة الأولى في الجاهلية، وأحد أصحاب المعلقات. كان كثير الوفود على الملوك من العرب والفرس، غزير الشعر، يسلك فيه كل مسلك، وليس أحد ممن عرف قبله أكثر شعرا منه. ينظر: (الأعلام، للزركلي، ٧/ ٣٤١).

(٢) (ديوان الأعشى، ص: ١١٣).

(٣) ينظر: (مقاييس اللغة، لابن فارس، ١٣٩٩هـ، ١/٢٣٧)، (مختار الصحاح، للرازي، ١٤١٥هـ، ص: ٣٥).

المفهوم الأول: البشارة: هي كل خبر صادق تتغير به بشرة الوجه، ويستعمل في الخير والشرّ، وفي الخير أغلب.

قال الحريري (ت ٥١٦هـ)[١]:" عند أكثرهم أن لفظة بشّرته لا تستعمل إلا في الإخبار بالخير، وليس كذلك، بل قد تستعمل في الإخبار بالشرّ كما قال سبحانه: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ يَكۡفُرُونَ بِـَٔايَٰتِ ٱللَّهِ وَيَقۡتُلُونَ ٱلنَّبِيِّـۧنَ بِغَيۡرِ حَقّٖ وَيَقۡتُلُونَ ٱلَّذِينَ يَأۡمُرُونَ بِٱلۡقِسۡطِ مِنَ ٱلنَّاسِ فَبَشِّرۡهُم بِعَذَابٍ أَلِيمٍ ٢١ ﴾ (آل عمران:٢١)، والعلّة فيه أن البشارة، إنما سمّيت بذلك لاستبانة تأثير خبرها في بشرة المُبَشَّر بها، وقد تتغيّر البشرة للمساءة بالمكروه، كما تتغيّر عند المسرّة بالمحبوب، إلا أنه إذا أطلق لفظها وقع على الخير، كما أن النذارة تكون عند إطلاق لفظها في الشر"[٢].

وقال الرازي (ت ٦٠٦هـ)[١]:" التبشير في عرف اللغة مختص بالخبر الذي يفيد السرور إلا أنه بحسب أصل اللغة عبارة عن الخبر الذي يؤثّر في تغير بشرة الوجه، ومعلوم أن السرور كما يوجب تغير البشرة فكذلك الحزن يوجبه، فوجب أن تكون لفظة التبشير حقيقة في القسمين"[٢].

وقال الجرجاني (ت ٤٧١هـ)[٣]:" البشارة هي: كل خبر صدق تتغير به بشرة الوجه، ويستعمل في الخير والشر، وفي الخير أغلب"[٤].

---

(١) هو: مُحَمَّد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي البكري، أبو عبد الله، فخر الدين الرازي: الإمام المفسر. أوحد زمانه في المعقول والمنقول وعلوم الأوائل. وهو قرشي النسب. أصله من طبرستان، ولد سنة (٥٤٤هـ) في الري وإليها نسبته، وتوفي في هراة سنة ٦٠٦هـ. أقبل الناس على كتبه في حياته يتدارسونها، وكان يحسن الفارسية. من تصانيفه: مفاتيح الغيب، ولوامع البينات في شرح أسماء الله تعالى والصفات، ومعالم أصول الدين، وغيرها. ينظر: (عيون الأنباء في طبقات الأطباء، لابن أبي أصيبعة، ٢٣/٢)، (طاش كبرى زاده، ٤٤٥/١-٤٥١).

(٢) (مفاتيح الغيب، للرازي، ١٤٢٠ هـ، ٢٢٥/٢٠).

(٣) هو: عبد القاهر بن عبد الرحمن بن مُحَمَّد الجرجاني، أبو بكر: واضع أصول البلاغة. كان من أئمة اللغة، من كتبه " أسرار البلاغة " و "دلائل الإعجاز"، مات سنة: ٤٧١ هـ، ينظر: (طبقات الشافعية الكبرى، للسبكي، ١٤١٣هـ، ٣/ ٢٤٢)، (الزركلي، ٤/ ٤٨).

(٤) (التعريفات، للجرجاني، ١٤٠٣هـ، ص: ٤٥).

وقال الشوكاني (ت ١٢٥٠هـ)[١]:" إن البشارة هي: الخبر الذي يتغير له لون البشرة؛ لتأثيره في القلب، سواء كان من الفرح أو من الغم"[٢].

المفهوم الثاني: البشارة: هي الخبر السارّ فقط، واستعماله في غيره كقوله تعالى:﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ يَكۡفُرُونَ بِـَٔايَٰتِ ٱللَّهِ وَيَقۡتُلُونَ ٱلنَّبِيِّـۧنَ بِغَيۡرِ حَقّٖ وَيَقۡتُلُونَ ٱلَّذِينَ يَأۡمُرُونَ بِٱلۡقِسۡطِ مِنَ ٱلنَّاسِ فَبَشِّرۡهُم بِعَذَابٍ أَلِيمٍ ٢١ ﴾ (آل عمران:٢١)، استعارة، أو تهكم، كقول الشاعر: ...*** تحية بينهم ضرب وجيع[٣].

قال مُحَمَّد بن جرير الطبري (ت ٣١٠هـ):" البشارة أصلها الخبرُ بما يُسَرُّ به المخبَرُ، إذا كان سابقًا به كل مخبِرٍ سواه[٤].

وقيل:" إن العرب لا تضع البشارة إلا في موضع السرور"[٥].

وفي الكليات:" البشارة: اسم لخبر يغير بشرة الوجه مطلقا، ساراكان أو محزنا، إلا أنه غلب استعمالها في الأول وصار اللفظ حقيقة له بحكم العرف حتى لا يفهم منه غيره، واعتبر فيه الصدق على ما نص عليه في الكتب الفقهية؛ فالمعنى العرفي للبشارة هو الخبر الصدق السار الذي ليس عند المخبر به علمه"[٦].

والظاهر أنه ليس ثمة خلاف بينهم في استخدام البشارة للشر؛ لأن الجميع يقرّون بذلك، لوجوده فعلًا في الكتاب العزيز، وإنما الخلاف في تسمية هذا الأسلوب، أي هل هو أسلوب من أساليب البشارة، أم أسلوب من أساليب الاستعارة التهكّمية، ثمّ لو سُلِّم أنّه أسلوب من

(١) هو: مُحَمَّد بن علي بن مُحَمَّد بن عبد الله الشوكاني: فقيه مجتهد من كبار علماء اليمن، من أهل صنعاء. ولد بهجرة شوكان (سنة ١١٧٣هـ) ونشأ بصنعاء. وولي قضاءها سنة ١٢٢٩ ومات في صنعاء سنة ١٢٥٠هـ. وكان يرى تحريم التقليد. من كتبه: فتح القدير، ونيل الأوطار من أسرار منتقى الأخبار، والبدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع. ينظر: (البدر الطالع، للشوكاني، ٢/٢١٤).

(٢) (فتح القدير، للشوكاني، ١٤١٤ هـ، ٢/٤٠٧).

(٣) الشاعر هو: عمرو بن معدي كرب، والبيت: وخيل قد دلفت لها بخيل ... تحية بينهم ضرب وجيع. ينظر: (العمدة في محاسن الشعر وآدابه، للقيرواني، ١٤٠١هـ، ٢/٢٩٢).

(٤) (تفسير الطبري، ١٤٠٥هـ، ١/١٣٢).

(٥) (تفسير السمعاني، ١٤١٨هـ، ٣/٢٢٢).

(٦) (الكليات، للكفوي، ص: ٢٣٩).

أساليب البشارة، فهل هو على أساس العرف، أم على أساس معناها اللغوي، أي تغيّر البَشَرة، لا شكّ أن القائلين بالقول الأوّل يرونه على أساس اللغة لا على أساس العرف، كما تقدّم تعليل الحريري والرازي بذلك.

والراجح عندي ــ والله أعلم ــ هو المفهوم الأول؛ لأن البشارة من حيث معناها اللغوي يدل على كل ما من شأنه تغير بشرة المخبر به سواء أكان ذلك خيرًا أو شرًّا.

المبحث الثاني: معاني البشارة في القرآن الكريم

إن القرآن الكريم ليختار من الألفاظ ما هو أوقع في القلوب، وأدلّ على المطلوب؛ إذ اللفظ هو الصلة بين المتكلم والمخاطب، وبقدر ما يكون هذا اللفظ واضحًا ومشرقًا، بقدر ما يحدث أثرًا في نفس السامع، فيتسرع لقبوله، والأخذ بمضمونه ومدلوله.

ومن تلك الألفاظ (البشارة)، فقد استخدم القرآن الكريم هذه اللفظة في المعنيين:

المعنى الحقيقي: وهو إخبار الإنسان بما يسره ويفرح به فيظهر أثر ذلك في بشرة وجهه. ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ قَالُواْ رَبُّنَا ٱللَّهُ ثُمَّ ٱسۡتَقَٰمُواْ تَتَنَزَّلُ عَلَيۡهِمُ ٱلۡمَلَٰٓئِكَةُ أَلَّا تَخَافُواْ وَلَا تَحۡزَنُواْ وَأَبۡشِرُواْ بِٱلۡجَنَّةِ ٱلَّتِي كُنتُمۡ تُوعَدُونَ ﴿٣٠﴾ ﴾ (فصلت: ٣٠)، وغيرها من الآيات.

المعنى المجازي: وهو إخبار الإنسان بما يسوؤه ويحزنه على سبيل التهكم والسخرية، ويظهر أثر ذلك في بشرة وجهه، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ بَشِّرِ ٱلۡمُنَٰفِقِينَ بِأَنَّ لَهُمۡ عَذَابًا أَلِيمًا ﴿١٣٨﴾ ﴾ (النساء: ١٣٨)، وغيرها من الآيات[1].

المبحث الثالث: أسلوب الترهيب في القرآن الكريم.

أساليب القرآن الكريم متنوعة، تتنوع بحسب ما تتحدث عنه، فنجد في أسلوب القرآن الكريم في حديثه عن أهل الكتاب أسلوب الحوار والمجادلة، وبيان حقيقة هذه الرسالة العظيمة، وما أنزل في الكتب السابقة للحديث عنها، ونجد أسلوب القرآن الكريم في حديثه مع المكذبين بالبعث، فيه أسلوب الحوار، ونجد أسلوب ضرب الأمثال، ونجد أسلوب المقابلة، وهو ذكر

(١) ينظر: (ابن فارس، ١٣٩٩هـ، ٢٣٧/١)، (الرازي، ١٤٢٠هـ، ص:٣٥)، (الكفوي، ص:٢٣٩)، (الجرجاني، ١٤٠٣هـ، ص: ٤٥)، (التحرير والنير، لابن عاشور، ١٩٨٤هـ، ١٤١/٢١).

المتضادات اللفظية، والمقابلة بينها كالخير والشر، الجنَّة والنَّار، الإيمان والكفر، والسعادة والشقاوة، وغيرها، ومما نريد الحديث عنه هو أسلوب القرآن الكريم في الترهيب؛ فنجد في دعوته لأهل الإيمان ينوع في أسلوب دعوتهم بين الترغيب لهم فيما أعده الله للمؤمنين من الفوز بجنَّته، والنَّجاة من عذابه، وما يلقاه من سعادة في الدنيا والآخرة، ويذكر لهم أنواع البشارات في ذلك من الرحمة والرضا عنهم، والولاية لهم، وهذا كثير ما يُذكر في القرآن الكريم، وفي المقابل نجد أسلوب الترهيب ببيان ما أعده الله للمكذبين والمعرضين من عذاب ونكال وشقاوة في الدنيا والآخرة، إلا أن أساليب الترغيب كثيرة وتتنوع، وتكون للمؤمنين لزيادة إيمانهم، والتثبيت لهم، وبيان ما أعده الله لهم، وتكون أساليب الترغيب لغير المؤمنين ببيان محاسن هذا الدين وما يدعوا إليه وبيان ثمرة التمسك به، وما يحفظه لهم من حقوق، وأثر هذا الإيمان على حياتهم الاجتماعية، وأمورهم النفسية، وقضاياهم السياسية، وغير ذلك من أساليب الترغيب، ويبين قبول التوبة لمن تاب، والعفو عنه ورفعة منزلته عنده، وما يلقاه يوم القيامة من نعيم مقيم ومرضاة من الله ورحمة، وهكذا؛ لأن رحمته سبقت سخطه جلَّ وعلاَّ، فيجب على المؤمن الاستقامة على هذا الدين، والتمسك به؛ حتى ينال ما وعده الله جلَّ وعلاَّ ،قال تعالى:

﴿ وَسَارِعُوٓاْ إِلَىٰ مَغۡفِرَةٖ مِّن رَّبِّكُمۡ وَجَنَّةٍ عَرۡضُهَا ٱلسَّمَٰوَٰتُ وَٱلۡأَرۡضُ أُعِدَّتۡ لِلۡمُتَّقِينَ ١٣٣ ٱلَّذِينَ يُنفِقُونَ فِي ٱلسَّرَّآءِ وَٱلضَّرَّآءِ وَٱلۡكَٰظِمِينَ ٱلۡغَيۡظَ وَٱلۡعَافِينَ عَنِ ٱلنَّاسِۗ وَٱللَّهُ يُحِبُّ ٱلۡمُحۡسِنِينَ ١٣٤ وَٱلَّذِينَ إِذَا فَعَلُواْ فَٰحِشَةً أَوۡ ظَلَمُوٓاْ أَنفُسَهُمۡ ذَكَرُواْ ٱللَّهَ فَٱسۡتَغۡفَرُواْ لِذُنُوبِهِمۡ وَمَن يَغۡفِرُ ٱلذُّنُوبَ إِلَّا ٱللَّهُ وَلَمۡ يُصِرُّواْ عَلَىٰ مَا فَعَلُواْ وَهُمۡ يَعۡلَمُونَ ١٣٥ أُوْلَٰٓئِكَ جَزَآؤُهُم مَّغۡفِرَةٞ مِّن رَّبِّهِمۡ وَجَنَّٰتٞ تَجۡرِي مِن تَحۡتِهَا ٱلۡأَنۡهَٰرُ خَٰلِدِينَ فِيهَاۚ وَنِعۡمَ أَجۡرُ ٱلۡعَٰمِلِينَ ١٣٦ قَدۡ خَلَتۡ مِن قَبۡلِكُمۡ سُنَنٞ فَسِيرُواْ فِي ٱلۡأَرۡضِ فَٱنظُرُواْ كَيۡفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلۡمُكَذِّبِينَ ١٣٧ هَٰذَا بَيَانٞ لِّلنَّاسِ وَهُدٗى وَمَوۡعِظَةٞ لِّلۡمُتَّقِينَ ١٣٨ ﴾ (آل عمران: ١٣٣- ١٣٨).

وقال تعالى: ﴿ بَشِّرِ ٱلۡمُنَٰفِقِينَ بِأَنَّ لَهُمۡ عَذَابًا أَلِيمًا ١٣٨ ﴾ (النساء: ١٣٨).

وقال تعالى: ﴿ وَيْلٌ لِّكُلِّ أَفَّاكٍ أَثِيمٍ ۝٧ يَسْمَعُ ءَايَاتِ ٱللَّهِ تُتْلَىٰ عَلَيْهِ ثُمَّ يُصِرُّ مُسْتَكْبِرًا كَأَن لَّمْ يَسْمَعْهَا ۖ فَبَشِّرْهُ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ ۝٨ ﴾ (الجاثية: ٧–٨).

وغيرها من الآيات القرآنية في أساليب القرآن الكريم في الترغيب والترهيب.

المبحث الرابع: المبشرون بالشر في القرآن الكريم.

المطلب الأول: البشارة بالعذاب الأليم للكافرين.

الكافرون: جمع كافر، وهو مشتق من الفعل الثلاثي (كفر)، ومعناه في اللغة: الستر والتغطية(١).

وأما شرعا: هو ضد الإيمان بالله تعالى، والاستسلام له(٢).

قد يبشر الله سبحانه وتعالى أعداءه بما يسوؤهم ويحزنهم على سبيل التهكم والسخرية، ومن ذلك تبشيره الكفار بالعذاب الأليم تهكما وسخرية منهم، في آيات، منها:قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ يَكْفُرُونَ بِـَٔايَاتِ ٱللَّهِ وَيَقْتُلُونَ ٱلنَّبِيِّـۧنَ بِغَيْرِ حَقٍّ وَيَقْتُلُونَ ٱلَّذِينَ يَأْمُرُونَ بِٱلْقِسْطِ مِنَ ٱلنَّاسِ فَبَشِّرْهُم بِعَذَابٍ أَلِيمٍ ۝٢١ ﴾ (آل عمران: ٢١).

وقوله تعالى: ﴿ وَأَذَانٌ مِّنَ ٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦٓ إِلَى ٱلنَّاسِ يَوْمَ ٱلْحَجِّ ٱلْأَكْبَرِ أَنَّ ٱللَّهَ بَرِىٓءٌ مِّنَ ٱلْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُۥ ۚ فَإِن تُبْتُمْ فَهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ ۖ وَإِن تَوَلَّيْتُمْ فَٱعْلَمُوٓا۟ أَنَّكُمْ غَيْرُ مُعْجِزِى ٱللَّهِ ۗ وَبَشِّرِ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ ۝٣ ﴾(التوبة: ٣).

لقد استُعمِل التبشير هنا بمعنى الإنذار تهكما وسخرية من أعداء الله سبحانه وتعالى، حقيقة التبشير هي الإخبار بما يظهر سرور المخبَر، وهو هنا يستعمل في ضد حقيقته؛ إذ أريد به الإخبار بحصول العذاب الأليم، وهو موجب لحزن المخبرين، فهذا الاستعمال في الضد معدود عند علماء البيان من الاستعارة ويسمونها (استعارة تهكمية)؛ لأن تشبيه الضد بضده لا يروج في عقل أحد إلا على معنى التهكم أو التلميح.

---

(١) (ابن فارس، ١٣٩٩هـ، ١٩١/٥).

(٢) (الكفوي، ص: ٧٦٣).

قال ابن عاشور (ت ١٣٩٣هـ):" والبشارة أصلها الإخبار بما فيه مسرة، وقد استعيرت هنا للإنذار، وهو الإخبار بما يسوء، على طريقة التهكم"(١).

وللبشارة أثر عظيم في النفوس التي توعد بالخير أو المغفرة أو النصر فقد تكون كلمة (بشر) حاملة معنى الإغراء والاستحثاث على أداء أعمال يرضاها الله.

وفي بعض الأحيان تأتي كلمة البشارة هذه عكس معناها كما مر فيما سبق فلا يستغرب ذلك وهو أسلوب معلوم عند العرب وقد استخدموه في أشعارهم وأمثالهم(٢).

وهذا ينطبق على الآيات التي وردت بهذه الصيغة، وهذا الأسلوب، كما في الآيتين السابقتين.

المطلب الثاني: البشارة بالعذاب الأليم للمنافقين

المنافقون: جمع منافق، وهو مشتق من الفعل الثلاثي (نفق)، ومعناه في اللغة: خفاء الشيء وغموضه(٣).

وأما شرعا: فهو إخفاء الكفر وإظهار الإسلام(٤).

كما سبق البيان أن الله سبحانه وتعالى قد يبشر أعداءه بما يسوؤهم ويحزنهم على سبيل التهكم والسخرية منهم، ومن ذلك تبشيره المنافقين بالعذاب الأليم تهكما وسخرية منهم، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ بَشِّرِ ٱلْمُنَٰفِقِينَ بِأَنَّ لَهُمْ عَذَابًا أَلِيمًا ﴿١٣٨﴾ ﴾ (النساء: ١٣٨)، أي: أنذر يا أيها الرسول المنافقين من هؤلاء، وغيرهم الذين كانوا يميلون مع الكفرة ويوالونهم بالعذاب المؤلم الذي لا يعرف قدره في نار جهنم، وقد استعمل في هذه الآية الكريمة الأسلوب التهكمي؛ وذلك بإنزال الإنذار منزلة البشارة.

قال الزمخشري (ت ٥٣٨هـ):" بشر المنافقين وضع بشر مكان: أخبر، تهكما بهم"(٥).

وقال الرازي (ت ٦٠٦هـ):" واعلم أن من حمل الآية المتقدمة على المنافقين قال إنه تعالى بين أنه لا يغفر لهم كفرهم ولا يهديهم إلى الجنة، ثم قال: وكما لا يوصلهم إلى دار الثواب فإنه

(١) (ابن عاشور، ١٩٨٤هـ، ١١١/١٠).
(٢) ينظر: (الحنفي، ص:١٩٣).
(٣) (ابن فارس، ١٣٩٩هـ، ٥/ ٤٥٤).
(٤) (الجرجاني، ص: ٢٤٥).
(٥) (تفسير الزمخشري، ١٤٠٧ هـ، ٥٧٧/١).

مع ذلك يوصلهم إلى أعظم أنواع العقاب، وهو المراد من قوله بشر المنافقين بأن لهم عذابا أليما وقوله بشر تهكم بهم، والعرب تقول: تحيتك الضرب، وعتابك السيف"[١].

وقال ابن عاشور (ت ١٣٩٣هـ):" ولما كان التظاهر بالإيمان ثم تعقيبه بالكفر ضربا من التهكم بالإسلام وأهله، جيء في جزاء عملهم بوعيد مناسب؛ لتهكمهم بالمسلمين، فجاء به على طريقة التهكم؛ إذ قال: بشر المنافقين، فإن البشارة هي الخبر بما يفرح المخبر به، وليس العذاب كذلك"[٢].

المطلب الثالث: البشارة بالعذاب الأليم للأفاكين.

الأفاكون: جمع أفاك، وهو مشتق من الفعل الثلاثي (أفك)، ومعناه في اللغة: قلب الشيء وصرفه عن جهته[٣].

كما سبق البيان أنّ الله سبحانه وتعالى قد يبشر أعداءه بما يسوؤهم ويحزنهم على سبيل التهكم والسخرية، ومن ذلك تبشيره الأفاكين بالعذاب الأليم تهكما وسخرية منهم؛ حيث قال تعالى: ﴿ وَيْلٌ لِّكُلِّ أَفَّاكٍ أَثِيمٍ ۝٧ يَسْمَعُ آيَاتِ اللَّهِ تُتْلَىٰ عَلَيْهِ ثُمَّ يُصِرُّ مُسْتَكْبِرًا كَأَن لَّمْ يَسْمَعْهَا ۖ فَبَشِّرْهُ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ ۝٨ ﴾ (الجاثية: ٧–٨)، أي: الهلاك وأشد العذاب لكل كذاب بآيات الله، كثير الإثم والمعاصي، والمصر على ذلك، فبشره – أيها الرسول– بعذاب أليم، وأخبره بأن له عند الله عذابا شديد الإيلام، جزاء إصراره واستكباره وعدم استماعه إلى آيات الله سبحانه وتعالى، والتعبير عن هذا الخبر المحزن بالبشرى تهكم شديد واحتقار لهم.

قال الطبري (ت ٣١٠هـ):" يقول تعالى ذكره: الوادي السائل من صديد أهل جهنم، لكل كذاب ذي إثم بربه، مفتر عليه (يسمع آيات الله تتلى عليه) يقول: يسمع آيات كتاب الله تقرأ عليه (ثم يصر) على كفره وإثمه فيقيم عليه غير تائب منه، ولا راجع عنه (مستكبرا) على ربه أن يذعن لأمره ونهيه (كأن لم يسمعها) يقول: كأن لم يسمع ما تلي عليه من آيات الله بإصراره

(١) (الرازي، ١٤٢٠ هـ، ٢٤٦/١١).
(٢) (ابن عاشور، ١٩٨٤هـ، ٢٣٣/٥).
(٣) (ابن فارس، ١٣٩٩هـ، ١/ ١١٨).

على كفره (فبشره بعذاب أليم) يقول: فبشر يا مُحَمَّد هذا الأفاك الأثيم الذي هذه صفته بعذاب من الله له. (أليم): يعني موجع في نار جهنم يوم القيامة"[١].

وقال الألوسي (ت ١٣٤٢هـ) في قوله تعالى: فَبَشِّرْهُ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ :"على إصراره ذلك ، والبشارة في الأصل الخبر المغير للبشرة خيراً كان أو شراً ، وخصها العرف بالخبر السار فإن أريد المعنى العرفي فهو استعارة تهكمية أو هو من قبيل: تحية بينهم ضرب وجيع "[٢].

المطلب الرابع: البشارة بالعذاب الأليم للذين يكنزون المال ولا ينفقونه في سبيل الله تعالى

كما سبق البيان أن الله سبحانه وتعالى قد يبشر أعداءه بما يسوؤهم ويحزنهم على سبيل التهكم والسخرية منهم، ومن ذلك تبشيره الذين يكنزون المال ولا ينفقونه في سبيله بالعذاب الأليم تهكما وسخرية منهم؛ حيث قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِنَّ كَثِيرًا مِّنَ ٱلْأَحْبَارِ وَٱلرُّهْبَانِ لَيَأْكُلُونَ أَمْوَٰلَ ٱلنَّاسِ بِٱلْبَٰطِلِ وَيَصُدُّونَ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ ۗ وَٱلَّذِينَ يَكْنِزُونَ ٱلذَّهَبَ وَٱلْفِضَّةَ وَلَا يُنفِقُونَهَا فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ فَبَشِّرْهُم بِعَذَابٍ أَلِيمٍ ﴿٣٤﴾ ﴾ (التوبة: ٣٤).

قال الطبري (ت ٣١٠هـ):" يقول تعالى ذكره: إِنَّ كَثِيرًا مِّنَ ٱلْأَحْبَارِ وَٱلرُّهْبَانِ لَيَأْكُلُونَ أَمْوَٰلَ ٱلنَّاسِ بِٱلْبَٰطِلِ ، ويأكلها معهم أيضا وَٱلَّذِينَ يَكْنِزُونَ ٱلذَّهَبَ وَٱلْفِضَّةَ وَلَا يُنفِقُونَهَا فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ فَبَشِّرْهُم بِعَذَابٍ أَلِيمٍ يقول: بشر الكثير من الأحبار والرهبان الذين يأكلون أموال الناس بالباطل، والذين يكنزون الذهب والفضة ولا ينفقونها في سبيل الله، بعذاب أليم لهم يوم القيامة، موجع من الله"[٣].

وقال ابن كثير (ت ٧٧٤هـ):"فإن الأحبار هم علماء اليهود، كما قال تعالى: ﴿ لَوْلَا يَنْهَىٰهُمُ ٱلرَّبَّٰنِيُّونَ وَٱلْأَحْبَارُ عَن قَوْلِهِمُ ٱلْإِثْمَ وَأَكْلِهِمُ ٱلسُّحْتَ ۚ لَبِئْسَ مَا كَانُواْ يَصْنَعُونَ ﴾

(١) (الطبري، ١٤٠٥هـ، ٦٣/٢٢).
(٢) (تفسير الألوسي، ٣/١٩).
(٣) (الطبري، ١٤٠٥هـ، ٢١٧/١٤).

(المائدة: ٦٣)، والرهبان: عباد النصارى،والقسيسون: علماؤهم، كما قال تعالى: ﴿ ذَٰلِكَ بِأَنَّ مِنْهُمْ قِسِّيسِينَ وَرُهْبَانًا وَأَنَّهُمْ لَا يَسْتَكْبِرُونَ ﴿٨٢﴾﴾(المائدة:٨٢)

والمقصود: التحذير من علماء السوء وعباد الضلال، كما قال سفيان بن عيينة (ت ١٩٨هـ)[(١)]: من فسد من علمائنا كان فيه شبه من اليهود، ومن فسد من عبادنا كان فيه شبه من النصارى. وفي الحديث الصحيح: (لتركبن سنن من كان قبلكم حذو القذة بالقذة، قالوا: اليهود والنصارى؟ قال: فمن)[(٢)].

والحاصل التحذير من التشبه بهم في أحوالهم وأقوالهم؛ ولهذا قال تعالى: لَيَأْكُلُونَ أَمْوَالَ ٱلنَّاسِ بِٱلْبَٰطِلِ ، وذلك أنهم يأكلون الدنيا بالدين ومناصبهم ورياستهم في الناس، يأكلون أموالهم بذلك، كما كان لأحبار اليهود على أهل الجاهلية شرف، ولهم عندهم خرج وهدايا وضرائب تجيء إليهم، فلما بعث الله رسوله، صلوات الله وسلامه عليه استمروا على ضلالهم وكفرهم وعنادهم، طمعا منهم أن تبقى لهم تلك الرئاسات، فأطفأها الله بنور النبوة، وسلبهم إياها، وعوضهم بالذلة والمسكنة، وباءوا بغضب من الله.

وقوله تعالى: وَيَصُدُّونَ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ ، أي: وهم مع أكلهم الحرام يصدون الناس عن اتباع الحق، ويلبسون الحق بالباطل، ويظهرون لمن اتبعهم من الجهلة أنهم يدعون إلى الخير، وليسوا كما يزعمون، بل هم دعاة إلى النار، ويوم القيامة لا ينصرون.

وقوله: وَٱلَّذِينَ يَكْنِزُونَ ٱلذَّهَبَ وَٱلْفِضَّةَ وَلَا يُنفِقُونَهَا فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ فَبَشِّرْهُم بِعَذَابٍ أَلِيمٍ ، هؤلاء هم القسم الثالث من رؤوس الناس، فإن الناس عالة على

(١) هو: سفيان بن عيينة بن ميمون الهلالي الكوفي، أبو مُحَمَّد: محدّث الحرم المكيّ. من الموالي. ولد بالكوفة، وسكن مكة وتوفي بها سنة ١٩٨ هـ. كان حافظا ثقة، واسع العلم كبير القدر. ينظر: (الذهبي، ١٤١٩هـ، ٢٤٢/١)، (الزركلي، ١٠٥/٣).

(٢) أخرجه البخاري في صحيحه، تحقيق مُحَمَّد زهير بن ناصر الناصر، الناشر: دار طوق النجاة، ط١، ١٤٢٢هـ، في كتاب: أحاديث الأنبياء، باب: ما ذكر عن بني إسرائيل، برقم:(٣٤٥٦)، من حديث أبي سعيد ﷺ، بلفظ: " لتتبعن سنن من قبلكم شبرا بشبر، وذراعا بذراع، حتى لو سلكوا جحر ضب لسلكتموه، قلنا يا رسول الله: اليهود، والنصارى ؟، قال: فمن؟".

العلماء، وعلى العباد، وعلى أرباب الأموال، فإذا فسدت أحوال هؤلاء فسدت أحوال الناس، كما قال بعضهم:

وهل أفسد الدين إلا الملوك وأحبار سوء ورهبانها![1]

وأما الكنز فقد ورد عن ابن عمر أنه قال: هو المال الذي لا تؤدى منه الزكاة"[2].

المطلب الخامس: البشارة بالعذاب الأليم للمتكبرين.

المتكبرون:جمع متكبر، وهو مشتق من الفعل الثلاثي(كبر)،ومعناه في اللغة: ضد الصغر[3].

وأما اصطلاحا: فهو أن يرى الإنسان نفسه أكبر من غيره وأعظم[4].

كما سبق البيان أن الله سبحانه وتعالى قد يبشر أعداءه بما يسوؤهم ويحزنهم على سبيل التهكم والسخرية، ومن ذلك تبشيره المستكبرين بالعذاب الأليم تهكما وسخرية منهم؛ حيث قال تعالى: ﴿ وَإِذَا تُتْلَىٰ عَلَيْهِ ءَايَٰتُنَا وَلَّىٰ مُسْتَكْبِرًا كَأَن لَّمْ يَسْمَعْهَا كَأَنَّ فِىٓ أُذُنَيْهِ وَقْرًا ۖ فَبَشِّرْهُ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ ۝٧ ﴾ (لقمان: ٧)، أي: وإذا تتلى على هذا المستكبر آيات القرآن الكريم ولى مستكبرا متكبرا لا يعبأ بها كأن لم يسمعها مشابها حاله حال من لم يسمعها كأن في أذنيه وقرا مشابها من في أذنيه صمم أو ثقل يمنع من السماع فبشره – أيّها الرسول – بعذاب أليم، وأعلمه بوقوعه في عذاب مؤلم لا محالة، وذكر البشارة –هنا– تهكم به وسخرية.

قال ابن كثير (ت ٧٧٤هـ) في قوله تعالى: وَإِذَا تُتْلَىٰ عَلَيْهِ ءَايَٰتُنَا وَلَّىٰ مُسْتَكْبِرًا كَأَن لَّمْ يَسْمَعْهَا كَأَنَّ فِىٓ أُذُنَيْهِ وَقْرًا ۖ ،:" أي: هذا المقبل على اللهو واللعب والطرب، إذا تليت عليه الآيات القرآنية، ولى عنها وأعرض وأدبر وتصام وما به من صمم، كأنه ما يسمعها؛ لأنه يتأذى بسماعها، إذ لا انتفاع له بها، ولا أرب له فيها، فَبَشِّرْهُ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ ، أي: يوم القيامة يؤلمه، كما تألم بسماع كتاب الله وآياته"[5].

---

(١) قائله: عبد الله بن المبارك. (الذهبي، ١٤٠٥هـ، ١٢/ ٢١٣).

(٢) (تفسير ابن كثير، ١٤٠١هـ، ٤/١٣٧).

(٣) (ابن فارس، ١٣٩٩هـ، ٥/ ١٥٣).

(٤) (التوقيف على مهمات التعاريف، للمناوي، ١٤١٠هـ، ص: ١٠٧).

(٥) (القرشي، ١٤٠١هـ، ٦/٣٣٢).

وقال ابن عاشور (ت ١٣٩٣هـ) في تفسير الآية:" وقد ترتب على هذه الأعمال التي وصف بها أن أمر الله رسوله ﷺ أن يُوعِده بعذاب أليم، وإطلاق البشارة هنا استعارة تهكمية، كقول الشاعر :"فعجَّلْنا القِرى أنْ تشتمونا[١]"[٢].

وقال المراغي (ت ١٣٧١هـ)[٣] في تفسير قوله تعالى: فَبَشِّرْهُ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ :" أي: فبشر هذا المعرض وأوعده بالعذاب الذي يؤلمه ويقض مضجعه يوم القيامة"[٤].

كما قال تعالى في سورة الجاثية: ﴿ يَسْمَعُ ءَايَٰتِ ٱللَّهِ تُتْلَىٰ عَلَيْهِ ثُمَّ يُصِرُّ مُسْتَكْبِرًا كَأَن لَّمْ يَسْمَعْهَا ۖ فَبَشِّرْهُ بِعَذَابٍ أَلِيمٍ ﴿٨﴾ ﴾ (الجاثية: ٨).

قال ابن عاشور(ت ١٣٩٣هـ):" فرّع على حالتهم هذه إنذارهم بالعذاب الأليم، وأطلق على الإنذار اسم البشارة التي هي الإخبار بما يسر على طريقة التهكم "[٥].

(١) شطر بيت، وأوله: نزلتم منزل الأضياف منا، وقائله: عمرو بن كلثوم، وهو من ضمن معلقته. (شرح المعلقات التسع، للشيباني، ١٤٢٢هـ، ص: ٣٤٣).

(٢) (ابن عاشور، ١٩٨٤هـ، ١٤٥/٢١).

(٣) هو: أحمد بن مصطفى المراغي، مفسر مصري، من العلماء، تخرج بدار العلوم سنة ١٩٠٩م، ثم كان مدرس الشريعة الإسلامية بها، وولي نظارة بعض المدارس، وتوفي بالقاهرة سنة ١٣٧١هـ.من كتبه: تفسير المراغي، والحسبة في الإسلام، والوجيز في أصول الفقه، وغيرها. ينظر: (الزركلي، ٢٥٨/١).

(٤) (تفسير المراغي، ١٣٦٥هـ، ٧٥/٢١).

(٥) (ابن عاشور، ١٩٨٤هـ، ٣٣٢/٢٥).

الخاتمة

تمّ هذا البحث ولله الحمد والمنة مستحضراً عجزي وتقصيري، وأسأل الله تعالى أن يتجاوز عن الزلل، والله أجل وأعلم وأحكم.

أبرز النتائج:

الحمد لله الذي يسر لي هذه الدراسة وأسأل الله أن أكون قد وُفِّقتُ في طرح الموضوع، وقد توصلت إلى النتائج التالية:

أولا: يجب أن نعلم أن هذه البشارات حق من عند الله تعالى أخبر بها حبيبه عليه الصلاة والسلام المعصوم من الخطأ وفي إخباره بهذا بيان كمال حرصه على نجاة أمته ورد على من نال من جنابه الشريف فيا للخيبة لأولئك المعتدين.

ثانيا: إن من أبرز وسائل حماية الناس في سائر أمور معاشهم ومعادهم هو الإيمان الجازم الصادق، ومنه صدق التعامل مع الناس، وأن ترك صدق المعاملة من معامل الهدم في المجتمعات، فلعظيم هذا الجانب فقد حذّر الله سبحانه وتعالى عباده من الإفك والكذب؛ وذلك بتبشير الأفاكين بالعذاب الأليم.

ثالثا: إن غياب نور القرآن الكريم وما بشر به من الخير والشر لأهله لَهُوَ أبرز أسباب عزوف كثير من الناس عن قراءة القرآن وتدبره وفهمه والعلم والعمل به.

رابعا: نجد أن هناك اقتران بين البعث واليوم الآخر وبين هذه البشارات؛ إذ إنها حقيقة غيبية لا تتحقق إلا في ذلك اليوم.

ثبت المصادر والمراجع

أولا: القرآن، والتفسير وعلوم القرآن:

١. **القرآن الكريم.**

٢. **التحرير والتنوير= تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد،** المؤلف: مُحَمَّد الطاهر بن مُحَمَّد بن مُحَمَّد الطاهر بن عاشور التونسي (المتوفى:١٣٩٣هـ)، الناشر: الدار التونسية للنشر– تونس، سنة النشر:١٩٨٤ هـ، عدد الأجزاء:٣٠ (والجزء رقم ٨ في قسمين).

٣. **تفسير السمعاني،** المؤلف: أبو المظفر، منصور بن مُحَمَّد بن عبد الجبار ابن أحمد المروزى السمعاني التميمي الحنفي ثم الشافعي (المتوفى: ٤٨٩هـ)، المحقق: ياسر بن إبراهيم وغنيم بن عباس بن غنيم، الناشر: دار الوطن، الرياض – السعودية، الطبعة: الأولى، ١٤١٨هـ-١٩٩٧م

٤. **تفسير القرآن العظيم (ابن كثير)،** المؤلف: أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (المتوفى: ٧٧٤هـ)، المحقق: مُحَمَّد حسين شمس الدين الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة: الأولى١٤١٩ هـ.

٥. **تفسير المراغي،** المؤلف: أحمد بن مصطفى المراغي (المتوفى: ١٣٧١هـ)، الناشر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابى الحلبي وأولاده بمصر، الطبعة: الأولى، ١٣٦٥ هـ -١٩٤٦ م، عدد الأجزاء: ٣٠

٦. **روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني،** المؤلف: أبو المعالي محمود شكري بن عبد الله بن مُحَمَّد بن أبي الثناء الألوسي (المتوفى: ١٣٤٢هـ)، الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت، عدد الأجزاء: ٣٠.

٧. **فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير،** المؤلف: مُحَمَّد بن علي بن مُحَمَّد الشوكاني، دار النشر: دار الفكر – بيروت، عدد الأجزاء / ٥.

٨. **الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل**، المؤلف: أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله (المتوفى: ٥٣٨هـ)، الناشر: دار الكتاب العربي – بيروت، الطبعة: الثالثة –١٤٠٧ هـ، عدد الأجزاء: ٤.

٩. **مفاتيح الغيب = التفسير الكبير**، المؤلف: أبو عبد الله مُحَمَّد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي خطيب الري (المتوفى: ٦٠٦هـ)، الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت، الطبعة: الثالثة –١٤٢٠ هـ.

١٠. **مناهل العرفان في علوم القرآن**، المؤلف: مُحَمَّد عبد العظيم الزُّرْقاني (المتوفى:١٣٦٧هـ)، الناشر: مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، الطبعة: الطبعة الثالثة، عدد الأجزاء:٢.

ثانيا: الحديث الشريف:

١١. **الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه = صحيح البخاري**، المؤلف: مُحَمَّد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي، المحقق: مُحَمَّد زهير بن ناصر الناصر، الناشر: دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم مُحَمَّد فؤاد عبد الباقي)، الطبعة: الأولى، ١٤٢٢هـ، عدد الأجزاء: ٩.

١٢. **سنن أبي داود**، المؤلف: أبو داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي السِّجِسْتاني (المتوفى: ٢٧٥هـ)، المحقق: مُحَمَّد محيي الدين عبد الحميد، الناشر: المكتبة العصرية، صيدا – بيروت، عدد الأجزاء: ٤.

١٣. **المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ**، المؤلف: مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (المتوفى: ٢٦١هـ)، المحقق: مُحَمَّد فؤاد عبد الباقي، الناشر: دار إحياء التراث العربي–بيروت،عدد الأجزاء: ٥

ثالثا: المعاجم والغريب والأدب والشعر:

١٤. **التعريفات**، المؤلف: علي بن مُحَمَّد بن علي الزين الشريف الجرجاني (المتوفى: ٨١٦هـ)، المحقق: ضبطه وصححه جماعة من العلماء بإشراف الناشر، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، الطبعة: الأولى ١٤٠٣هـ –١٩٨٣م، عدد الأجزاء: ١.

١٥. **التوقيف على مهمات التعاريف:** المؤلف: زين الدين مُحَمَّد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي، الناشر: عالم الكتب ٣٨ عبد الخالق ثروت–القاهرة، الطبعة: الأولى، ١٤١٠هـ–١٩٩٠م.

١٦. **درة الغواص في أوهام الخواص،** المؤلف: القاسم بن علي الحريري، سنة الولادة ٤٤٦هـ/ سنة الوفاة ٥١٦هـ، تحقيق: عرفات مطرجي، الناشر: مؤسسة الكتب الثقافية، سنة النشر: ١٤١٨/١٩٩٨هـ، مكان النشر: بيروت، عدد الأجزاء: ١.

١٧. **ديوان الاعشى،** المؤلف: ميمون بن قيس بن جندل، من بني قيس بن ثعلبة الوائلي، أبو بَصير، المعروف بأعشى قيس (المتوفى: ٦٢٩م).

١٨. **شرح المعلقات التسع،** المؤلف: أبو عمرو الشيباني (ت ٢٠٦ هـ)، تحقيق وشرح: عبد المجيد همو، الناشر: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت – لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤٢٢ هـ.

١٩. **العمدة في محاسن الشعر وآدابه،** المؤلف: أبو على الحسن بن رشيق القيرواني الأزدي (المتوفى: ٤٦٣ هـ)، المحقق: مُحَمَّد محيي الدين عبد الحميد، الناشر: دار الجيل،الطبعة: الخامسة،١٤٠١هـ –١٩٨١م، عدد الأجزاء: ٢

٢٠. **الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية،** المؤلف: أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني الكفوي، دار النشر : مؤسسة الرسالة – بيروت – ١٤١٩هـ – ١٩٩٨م.

٢١. **مختار الصحاح،** المؤلف: زين الدين أبو عبد الله مُحَمَّد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي (المتوفى: ٦٦٦هـ)، المحقق: يوسف الشيخ مُحَمَّد، الناشر: المكتبة العصرية –الدار النموذجية، بيروت – صيدا، الطبعة: الخامسة، ١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م.

٢٢. **مقاييس اللغة،** المؤلف: أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين (المتوفى: ٣٩٥هـ)، المحقق: عبد السلام مُحَمَّد هارون، الناشر: دار الفكر، عام النشر: ١٣٩٩هـ – ١٩٧٩م، عدد الأجزاء: ٦.

رابعا: التراجم والتاريخ:

٢٣. الأعلام، المؤلف: خير الدين بن محمود بن مُحَمَّد بن علي بن فارس، الزركلي الدمشقي (المتوفى: ١٣٩٦هـ)، الناشر: دار العلم للملايين، الطبعة: الخامسة عشر -أيار / مايو ٢٠٠٢م.

٢٤. إكمال الإكمال (تكملة لكتاب الإكمال لابن ماكولا)، المؤلف: مُحَمَّد بن عبد الغني بن أبي بكر بن شجاع، أبو بكر، معين الدين، ابن نقطة الحنبلي البغدادي (المتوفى: ٦٢٩هـ)، المحقق: د. عبد القيوم عبد ريب النبي، الناشر: جامعة أم القرى -مكة المكرمة، الطبعة: الأولى، ١٤١٠، عدد الأجزاء: ٥.

٢٥. البداية والنهاية، المؤلف: أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (المتوفى: ٧٧٤هـ)، المحقق: على شيري، الناشر: دار إحياء التراث العربي، الطبعة: الأولى ١٤٠٨هـ -١٩٨٨م.

٢٦. البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع، المؤلف: مُحَمَّد بن علي بن مُحَمَّد بن عبد الله الشوكاني اليمني (المتوفى: ١٢٥٠هـ)، الناشر: دار المعرفة — بيروت، عدد الأجزاء: ٢

٢٧. تاريخ الإسلام وَوَفيات المشاهير وَالأعلام، المؤلف: شمس الدين أبو عبد الله مُحَمَّد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (المتوفى: ٧٤٨هـ)، المحقق: الدكتور بشار عوّاد معروف، الناشر: دار الغرب الإسلامي، الطبعة: الأولى، ٢٠٠٣ م، عدد الأجزاء: ١٥.

٢٨. تاريخ بغداد، المؤلف: أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي الخطيب البغدادي (المتوفى: ٤٦٣هـ)، المحقق: الدكتور بشار عواد معروف، الناشر: دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤٢٢هـ -٢٠٠٢ م، عدد الأجزاء: ١٦.

٢٩. تذكرة الحفاظ، المؤلف: شمس الدين أبو عبد الله مُحَمَّد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (المتوفى: ٧٤٨هـ)، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت-لبنان الطبعة: الأولى، ١٤١٩هـ-١٩٩٨م، عدد الأجزاء: ٤.

٣٠. عيون الأنباء في طبقات الأطباء، المؤلف: أحمد بن القاسم بن خليفة بن يونس الخزرجي موفق الدين، أبو العباس ابن أبي أصيبعة (المتوفى: ٦٦٨هـ)، المحقق: الدكتور نزار رضا، الناشر: دار مكتبة الحياة — بيروت، عدد الأجزاء: ١.

الأحكام الفقهية الطارئة
على الأذان والصلاة في المطر

Principles of Islamic Jurisprudence (Fiqh) regarding Athan and prayers during times of raining spells.

اعداد

عبدالكريم بن محمد بن عبدالله العميريني

استاذ مساعد بقسم الدراسات الاسلامية

كلية التربية بالزلفي– جامعة المجمعة

مستخلص البحث

شُرع الأذان في السنة الأولى بعد الهجرة، وفيه من المعاني، والأسرار، والحكم ما ينبغي للمسلم الوقوف عليها، وحيث إن دين الإسلام هو دين الرحمة والتخفيف، ولما يجد المسلم حال نزول المطر من الحرج والمشقة، كانت هناك مسائل وأحكام تتعلق بالأذان، والصلاة تدل على التخفيف، ونفي الحرج منها الإذن في عدم الخروج للمسجد، ويسن للمؤذن أن يقول: (ألا صلوا في الرحال)، أو (صلوا في بيوتكم) وللمؤذن الخيار في أن يقولها أثناء الأذان، أو بعد الفراغ منه، وإذا جمع بين الظهرين، والعشاءين لأي سبب من أسباب الجمع فالراجح أن يؤذن مرة واحدة للصلاتين، ويقيم لكل صلاة، كما أن الجمع له شروط منها النية، والموالاة، والترتيب بين الصلاتين، واستمرار نزول المطر، كما اتضح في هذا البحث المتواضع مسالك الفقهاء في تخريج فعل النبي ﷺ حيث جمع في المدينة من غير خوف ولا مطر ،كما في حديث ابن عباس ﷺ.

الكلمات المفتاحية: أحكام ، الأذان، الصلاة، الطارئة، المطر.

Abstract:

As for the religion of Islam, the religion of mercy and relief and what the Muslim finds when the rain came from embarrassment and hardship there were issues and provisions concerning the Adhaan and prayer indicate the mitigation of embarrassment, permission to not go out to the mosque and pray in the houses as was the mitigation by combining prayers for those who went out to the mosque, And the continuation of the rain, as the adhaan in the case of the combination is for the first prayer and so on for the Iqaamah. as it turned out in this modest research ways of the jurists in the graduation of the Prophet, where he combined the prayers in the city without fear and rain, as in the Hadeeth of Ibn Abbas.

Principles ، Athan، prayer، spells، rain

المقدمة:

الاسلام هو الدين الذي ارتضاه الله لعباده صالحًا لكل زمان ومكان، ومن رحمته بعباده إنزال الغيث والمطر قال تعالى:﴿ وَٱلَّذِينَ ٱسۡتَجَابُواْ لِرَبِّهِمۡ وَأَقَامُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَأَمۡرُهُمۡ شُورَىٰ بَيۡنَهُمۡ وَمِمَّا رَزَقۡنَٰهُمۡ يُنفِقُونَ ٣٨ ﴾ [الشورى:٢٨].

ولقد شرع الله للمؤمن عند نزول المطر عبادات فعلية، وقولية، وأحكامًا ومسائل خاصة بالأذان، وبالصلاة وهي موجود في كتب الفقه، ولكنها متفرقة فهي تحتاج إلى ترتيب، وجمع وتقريب لمسائله في بحث مستقل، مع ذكر الأدلة، ووجه الاستدلال والترجيح وحيث إن الموضوع له أهميته والحاجة ماسة له من المؤذنين والأئمة خاصة، ولعموم الناس لتعلقها بعبادة الصلاة التي تتكر يوميًا، ولم أجد بحثا مستقلا يجمع أحكام الأذان والصلاة في حال المطر، فأحببت أن أساهم وأقرب في هذا البحث المتواضع ووسمته ب (**الأحكام الفقهية الطارئة المتعلقة بالأذان والصلاة في المطر**)، سائلا الله الفقه في الدين، والإعانة والتسديد.

الدراسات السابقة: لم أقف على بحث يضم مباحث الأذان والصلاة في المطر مجموعة خلال بحثيي في المواقع والدخول إلى فهارس المكتبات وهناك مباحث ودراسات تتعلق بجزء من البحث فقط منها:

١/ بحث بعنوان: أحكام الأذان والنداء والإقامة (رسالة ماجستير مقدمة في جامعة أم القرى) للطالب: سامي فراج الحازمي في سنة ١٤٢٢هـ. (٤٦٢ صفحة).

الإضافة في هذا البحث: لم يتناول الباحث موضوع الأذان في المطر ولم يتعرض للصيغ الواردة التي تقال في الأذان حال المطر، وما موضعها منه، فكان هذا البحث لحصر الألفاظ وبيان موضعها بين جمل الأذان إضافة جديدة.

٢/ رسالة في الجمع بين الصلاتين في الحضر لجمال البنا من (١٢٨ صفحة) تكلم فيه الباحث عن أدلة الجمع من القرآن الكريم. ومن السنة النبوية، إجمالًا وكأنه برسالته يرد على من منع الجمع في الحضر مطلقًا.ط دار الفكر الإسلامي في القاهرة.

الإضافة في هذا البحث: لم يتعرض الكاتب عن ما يشرع فعله عند نزول المطر، ولا الخلاف في الصلوات التي تجمع، ولم يتعرض لشروط الجمع فكانت في هذا البحث إضافة جديدة.

٣/ موقع صيد الفوائد http://www.saaid.net/mktarat/sh/.htm ،وموقع ملتقى أهل الحديث http://www.ahlalhdeeth.com/vb/showthread.php?

وهي عبارات عن مقالات مختصرة، وفتاوى متنوعة وهي متفرقة وقد تختص في مبحث دون آخر وهي على سبيل الاختصار والإجمال، مع عدم ذكر تفاصيل المسائل أو توثيقها. فكان هذا البحث جمعاً للمسائل مع إيراد الأقوال، والأدلة، والمناقشة، والترجيح مع إضافة لبعض المباحث الجديدة.وقد اشتمل البحث على مقدمة، وفصلين، وخاتمة ، وهي كالتالي:

الفصل الأول: الأحكام المتعلقة بالأذان وتشتمل على:

تمهيد: مشروعية الأذان، والحكمة منه.

المبحث الأول: الخلاف في تكرار الأذان، والإقامة عند الجمع.

المبحث الثاني: صيغ الأذان في المطر.

المبحث الثالث: موضع قول المؤذن (الصلاة في الرحال) من جمل الأذان.

الفصل الثاني: الأحكام المتعلقة بالصلاة وتشتمل على:

تمهيد: مايشرع حال نزول المطر قولًا وفعلًا.

المبحث الأول: الخلاف في الجمع في المطر، والصلوات التي تجمع.

المبحث الثاني: شروط الجمع في المطر.

المبحث الثالث:: مسالك العلماء في تخريج حديث ابن عباس ﷺ .

الخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات. ولقد سرت على المنهج التالي/

_ ذكر الآيات القرآنية بالرسم العثماني مع ذكر السورة ورقم الآية في المتن.

_ خرجت الأحاديث النبوية، فإن كان في الصحيحين، أو أحدهما اكتفيت بذلك، وإلا أخرجه من بقية كتب السنة، مع ذكر كلام أهل العلم في بيان درجته.

_ جمعت المسائل المتعلقة بالموضوع من كتب الفقه، موردًا الخلاف مع الأدلة والترجيح.

_ وثقت المسائل الفقهية، وأقوال العلماء من مصادرها المعتمدة في كل مذهب.

_ التزمت بعلامات الترقيم، وضبط ما يحتاج إلى ضبط.

_ وضعت الفهارس الفنية اللازمة منها:

_ فهرس المصادر والمراجع.

الفصل الأول: الأحكام المتعلقة بالأذان .

تمهيد: مشروعية الأذان، والحكمة منه.

الأذان شعار من شعائر الدين المشهورة، وقد شُرع الأذان في السنة الأولى بعد الهجرة[١]، وكانت الأدوات التي يُدْعَى الناس بها إلى العبادات في الأمم السابقة هي النفخ في البوق كما عند اليهود، والضرب على الناقوس كما عند النصارى، وإشعال النار كما عند المجوس، فأبدل الله هذه الأمة بذلك كله كلمات الأذان، كما ورد ذلك في حديث ابن عمر، كان يقول: كان المسلمون حين قدموا المدينة يجتمعون فيتحينون الصلاة ليس ينادى لها، فتكلموا يومًا في ذلك، فقال بعضهم: اتخذوا ناقوسًا مثل ناقوس النصارى[٢]، وقال بعضهم: بل بوقًا مثل قرن اليهود[٣]، فقال عمر: أولا تبعثون رجلا ينادي بالصلاة، فقال رسول الله ﷺ: «يا بلال قم فناد بالصلاة»[٤]، فَعُلِم أن الأذان لم يكن اقتراحاً من بعض الصحابة، أو اتفاقاً بينهم، وإنما كان رؤيا رآها الصحابي عبدالله بن زيد حيث يروي لنا قصة بدء الأذان فيقول: (لما أمر رسول الله ﷺ بالناقوس ليضرب به للناس في الجمع للصلاة طاف بي وأنا نائم رجل يحمل ناقوسا في يده، فقلت له: يا عبد الله أتبيع الناقوس؟ قال: ما تصنع به؟ قال: فقلت: ندعو به إلى الصلاة، قال: أفلا أدلك على ما هو خير من ذلك؟ قال: فقلت له: بلى، قال: تقول الله أكبر الله أكبر، الله أكبر الله أكبر، أشهد أن لا إله إلا الله، أشهد أن لا إله إلا الله، أشهد أن مُحَمَّدا رسول الله، أشهد أن مُحَمَّدا رسول الله، حي على الصلاة، حي على الصلاة، حي على الفلاح، حي على الفلاح، الله أكبر الله أكبر، لا إله إلا الله، ثم استأخر غير بعيد ثم قال: تقول: إذا أقيمت الصلاة، الله أكبر الله أكبر، أشهد أن لا إله إلا الله، أشهد أن مُحَمَّدا رسول الله، حي على الصلاة، حي على الفلاح، قد قامت الصلاة، قد قامت الصلاة، الله أكبر الله أكبر، لا إله إلا الله، فلما أصبحت أتيت رسول الله ﷺ فأخبرته بما رأيت، فقال: إنها لرؤيا حق إن شاء الله، فقم

---

(١) ينظر: مراقي الفلاح١/٧٧، والفواكه الدواني١/١٧١، والمجموع٣/٧٧، وحاشية الروض المربع١/٤٢٧.

(٢)الناقوس: هي خشبة طويلة تضرب بخشبة أصغر منها، والنصارى يعلمون بها أوقات الصلاة. ينظر:المطلع١/٢٦٧.

(٣) البوق: هو الذي ينفخ فيه فيخرج صوتًا. والقرن: هو البوق ولعله بوق فيه التواء مثل قرن الشاة. ينظر تعليق مصطفى البغا على صحيح البخاري١/١٢٤.

(٤)أخرجه البخاري في صحيحه في كتاب الأذان، باب بدء الأذان برقم(٦٠٤)١/١٢٤.

مع بلال فألق عليه ما رأيت فليؤذن به، فإنه أندى صوتا منك) [٥]. وفيه من المعاني، والأسرار، والحكم ما ينبغي للمسلم الوقوف عليها ومنها مايلي:

أولاً: الأذان كلمات مختارة ومرتبة بعناية، وهذا الاختيار والترتيب مقصود لأمر يتجاوز مجرد الإعلام بدخول وقت الصلاة. وهو رسالة ودعوة لغير المسلمين.

ثانياً: تكراره مع دخول وقت كل صلاة له شأن عظيم في ترتيب الوقت، وتهذيب النفس وارتباطها بخالقها من خلال الصلاة.

ثالثًا: إظهار شعار الإسلام في كل بلدة، أو مصر.

رابعاً: من ألفاظ الأذان (لا إله إلَّا الله) فهو العلامة الدالة الفارقة بين دار الإسلام ودار الكفر، كما ثبت في الصحيح عن أنس بن مالك، قال: (كان رسول الله ﷺ يغير إذا طلع الفجر، وكان يستمع الأذان، فإن سمع أذانًا أمسَك وإلا أَغَار)[٦].

خامساً: طرد الشيطان، ففي حديث أبي هريرة ﷺ: قال رسول الله ﷺ: (إذا أذن بالصلاة أدبر الشيطان له ضراط[٧])[٨]. وفي رواية: (إن الشيطان إذا نودي بالصلاة ولى وله حُصَاصٌ)[٩]، قال النووي: (...وقيل: الحصاص شدة العدو قالهما أبو عبيد والأئمة من بعده...)[١٠].

---

(٥)أخرجه أحمد في المسند برقم(١٦٤٧٨)٤٠٢/٢٦، وأبو داود في سننه كتاب الصلاة، باب كيف الأذان برقم(٤٩٩)٣٧١/١، وابن خزيمة في صحيحه كتاب الصلاة ببرقم(٣٧٠)٢٢٣/١، والبيهقي في السنن الكبرى كتاب الصلاة، باب بدء الأذان برقم(١٨٣٥)٥٧٥/١. وصححه النووي في الخلاصة ٢٧٦/١، وحسنه الألباني في الإرواء٢٦٥/١.

(٦)أخرجه مسلم في صحيحه كتاب الصلاة، باب الإمساك عن الإغارة على قوم في دار الكفر، إذا سمع فيهم الأذان برقم(٣٨٢)٢٨٨/١.

(٧)ريح خارجة من الشَّرَج مع صوت ينظر: معجم اللغة العربية المعاصرة١٣٥٩/٢.

(٨)أخرجه البخاري في صحيحه في كتاب فضل الصلاة في مسجد مكة والمدينة، باب يفكر الرجل الشيء في الصلاة برقم(١٢٢٢)٦٧/٢، ومسلم في صحيحه كتاب الصلاة، باب فضل الأذان وهرب الشيطان عند سماعه برقم(٣٨٩)٢٩١/١.

(٩)أخرجه مسلم في صحيحه كتاب الصلاة، باب فضل الأذان وهرب الشيطان عند سماعه برقم(٣٨٩)٢٩١/١.

(١٠)ينظر: شرح النووي على مسلم4/٧٧، وغريب الحديث للقاسم بن سلام١٨١/٤.

المبحث الأول: الخلاف في تكرار الأذان، والإقامة عند الجمع.

إذا جُمعَت الصلاتان لأي سبب من أسباب الجمع، فهل يكتفى بأذان واحد، أم هل يكتفى بالإقامة لكل صلاة بدون أذان،لقد اختلف الفقهاء في هذه المسألة على ثلاثة أقوال وهي:

القول الأول: يؤذن ويقيم لكل صلاة وهو قول المالكية[١١].قال الحطاب:(... وقال ابن الحاجب: وفي الأذان في الجمع مشهورها: يؤذن لكل صلاة منها، قال ابن عبد السلام: يعني سواء كان الجمع سنة كعرفة، أو رخصة كليلة المطر)[١٢] . واستدلوا بمايلي:

الدليل الأول: الأحاديث الدالة والتي تحث على سنة الأذان لكل صلاة، واجتماع الصلاتين لا يغير حكمهما فيؤتى بالأذان، وإن فقد الغرض منه.

ويناقش: بأن الثانية قد تحقق الإجتماع لها وهو الغرض والحكمة من مشروعية الأذان فلا داعي لتكراره.

الدليل الثاني:ما أثر عن عمر، وابن مسعود رضي الله عنهما فقد أخرج ابن حزم في المحلى وصححه[١٣] عن عمر بن الخطاب من طريق هشيم عن إبراهيم عن الأسود كنت مع عمر فأتى المزدلفة فصلى المغرب والعشاء،كل صلاة بأذان وإقامة

وعن أبي إسحاق السبيعي عن عبد الرحمن بن يزيد قال: صليت مع ابن مسعود المغرب بجمع بأذان وإقامة، ثم أتينا بعشائنا فتعشينا، ثم صلى بنا العشاء بأذان وإقامة.

مناقشة الدليل: أن الصحابة الذين ورد عنهم ذلك قد خالفهم غيرهم في ذلك، كما أنه ورد عنهم خلاف ذلك، وقد ورد الفعل من النبي عليه الصلاة والسلام بما يخالف فعلهم[١٤].

القول الثاني: يكتفى بإقامتين بدون الأذان، وهو الجديد في مذهب الشافعي[١٥].

قال الشافعي:(... ولا يصلي المغرب والعشاء حتى يأتي المزدلفة فيصليهما فيجمع بينهما

---

(١١) ينظر: المدونة١/٤٢٩، والرسالة١/٤٠، والفواكه الدواني١/٢٣١.
(١٢) مواهب الجليل١/٤٦٨.
(١٣) أخرجه ابن حزم في المحلى ٥/١٢٣.
(١٤)ينظر: المحلى ٥/١٢٣.
(١٥) ينظر: الأم٢/٢٣٣، والحاوي الكبير٤/١٧٦.

بإقامتين ليس معهما أذان...)[١٦].

ودليل هذا القول حديث ابن عمر رضي الله عنهما قال:(جمع النبي ﷺ بين المغرب والعشاء بجمع كل واحدة منهما بإقامة، ولم يسبح بينهما، ولا على إثر كل واحدة منهما)[١٧].

القول الثالث: يؤذن مرة واحدة للصلاتين، ويقيم لكل صلاة، وهوقول في مذهب مالك، وهو قول الشافعي، وأحمد[١٨]، وابن حزم[١٩].

قال الماوردي:(ومذهب الشافعي في القديم أنه يجمع بينهما بأذان وإقامتين)[٢٠].وقال أبو داود السجستياني: سمعت أحمد، سئل عمن تفوته الصلاة مع الإمام بعرفة الظهر والعصر؟ قال: يجمع بينهما «قلت لأحمد» الصلاة بجمع؟ قال:بأذان وإقامتين)[٢١]. واستدلوا بما يلي: الدليل الأول: حديث جابر (أن النبي ﷺجمع بين الظهر والعصر بعرفة،وبين المغرب والعشاء بمزدلفة، بأذان وإقامتين) [٢٢]

الدليل الثاني:أن الأولى إنما افتقرت للدعاء إليها،والثانية قد تحقق اجتماع الناس لها[٢٣].

وهذا هو الراجح لأن الوقت للصلاتين صار وقتًا واحدًا، وهذا هو الثابت في الحديث الصحيح في صفة حجة النبي ﷺ.

---

(١٦) الأم٢/٢٣٣.
(١٧)أخرجه البخاري في صحيحه كتاب الحج، باب من جمع بينهما ولم يتطوع برقم(١٦٧٣)٢/١٦٤.
(١٨)ينظر للشافعية: الحاوي الكبير٢/٤٧، ومختصر المزني٨/١٠٥، وللحنابلة: المغني١/٣٠٥، والمبدع١/٢٨٨.
(١٩)المحلى٥/١٢١.
(٢٠) الحاوي الكبير٤/١٧٦.
(٢١)ينظر: مسائل الإمام أحمد رواية أبي داود السجستاني (ص:١٨٢) .
(٢٢)أخرجه مسلم في صحيحه كتاب الحج، باب حجة النبي ﷺ برقم(١٢١٨)٢/٨٨٦.
(٢٣) ينظر: شرح التلقين١/٤٤٤.

المبحث الثاني: صيغ الآذان في المطر.

يسن للمؤذن في البرد الشديد، أو الليلة المطيرة أن يقول المؤذن: (ألا صلوا في الرحال)، أو (صلوا في بيوتكم) وهذا محل اتفاق في المذاهب[٢٤]،وسأذكر ما وقفت عليه من الآحاديث، والآثار.

١- حديث عبد الله بن عمر رضي الله عنهما: أنه أذن بالصلاة في ليلة ذات برد، وريح ثم قال: ألا صلوا في الرحال، ثم قال: إن رسول الله ﷺ كان يأمر المؤذن إذا كانت ليلة ذات برد، ومطر يقول: (ألا صلوا في الرحال)[٢٥].

٢- حديث أسامة الهذلي ﷺ: أن يوم حنين كان يوم مطر، فأمر النبي ﷺ مناديه أن الصلاة في الرحال[٢٦].

٣- فعل ابن عباس حيث قال لمؤذنه في يوم مطير: إذا قلت أشهد أن محمدًا رسول الله، فلا تقل حي على الصلاة، قل: صلوا في بيوتكم، فكأن الناس استنكروا، قال: فعله من هو خير مني، إن الجمعة عَزْمَةٌ، وإني كرهت أن أُحْرِجَكُمْ فَتَمْشُونَ فِي الطِّينِ وَالدَّحَضِ)[٢٧].

---

(٢٤) ينظر للحنفية: مراقي الفلاح١/١١٣، وللمالكية: شرح التلقين١/٨٤١، وللشافعية: الأم١/١٠٨، وللحنابلة: الكافي١/٢٨٨.

(٢٥)أخرجه البخاري في صحيحه واللفظ له في كتاب الأذان، باب الرخصة في المطر برقم(٦٦٦)١/١٣٤، ومسلم في صحيحه كتاب صلاة المسافرين وقصرها، باب الصلاة في الرحال في المطر برقم(٦٩٧)١/٤٨٤.

(٢٦)أخرجه أحمد في المسند برقم(٢٠٧٠٠)٣٤/٣٠٨، وقال شعيب الأرنؤوط في تحقيق المسند: إسناده صحيح، وأبو داود في سننه كتاب الصلاة، باب الجمعة في اليوم المطير برقم(١٠٥٧)٢/٢٨٩، والبيهقي في السنن الكبرى كتاب الجمعة، باب ترك إتيان الجمعة بعذر المطر، أو الطين والدحض برقم(٥٦٤٨)٣/٢٦٤. وصححه الألباني في الإرواء٢/٣٤١.

(٢٧)أخرجه البخاري في صحيحه في كتاب الجمعة، باب الرخصة إن لم يحضر الجمعة في السفر برقم(٩٠١)٢/٦، ومسلم في صحيحه كتاب صلاة المسافرين وقصرها، باب الصلاة في الرحال في المطر برقم(٦٩٩)١/٤٨٥. قال مصطفى البغا في تعليقه على صحيح البخاري (٢/ ٦)

(عزمة) واجبة متحتمة فلو لم يقل ما قال لبادر إليها من سمع النداء. (أحرجكم) أوقعكم في المشقة والحرج. (الدحض) الزلق.

المبحث الثالث: موضع (الصلاة في الرحال) من الأذان

اتفق الفقهاء على مشروعية النداء بالصيغ الواردة عند النداء في المطر[٢٨]، واختلفوا في موضع هذه الجملة على اختلاف ألفاظها من الأذان، على أربعة أقوال:

القول الأول: أنها تقال في أثناء الأذان بدلًا من الحيعلة، وهو المذهب عند الحنابلة، وقول في مذهب الشافعي[٢٩]، واستدلوا بمايلي:

حديث ابن عباس لمؤذنه في يوم مطير: (إذا قلت أشهد أن محمدًا رسول الله، فلا تقل حي على الصلاة، قل: صلوا في بيوتكم، فكأن الناس استنكروا، قال: فعله من هو خير مني، إن الجمعة عَزْمَةٌ، وإني كرهت أن أُحْرِجَكُمْ فَتَمْشُونَ فِي الطِّينِ وَالدَّحَضِ) [٣٠]

وفي رواية: أنه قال لمؤذنه في يوم مطير: إذا قلت: أشهد أن لا إله إلا الله، أشهد أن محمدًا رسول الله، فلا تقل: حي على الصلاة، قل: صلوا في بيوتكم)[٣١].

وجه الدلالة: أن الحديث صريح في أنها تقال بدلًا من الحيعلة، حيث قال له: فلا تقل حي على الصلاة، ولأن معنى (حي على الصلاة) هلموا إليها، ومعنى: (الصلاة في الرحال) تأخروا عن المجيء، ولا يناسب إيراد اللفظين معاً، لأن أحدهما نقيض الآخر [٣٢].

ويناقش: أن المعنى فلا تقل حي على الصلاة مقتصرًا عليه[٣٣]، ويمكن أن يجمع بينهما ولا يلزم منه ما ذكر بأن يكون معنى الصلاة في الرحال رخصة لمن أراد أن يترخص، ومعنى هلموا إلى الصلاة ندب لمن أراد أن يستكمل الفريضة ولو تحمل المشقة، ويؤيد ذلك حديث جابر عند مسلم قال: خرجنا مع رسول الله ﷺ في سفر فمطرنا فقال: (ليصلِّ من شاء منكم في

---

(٢٨)ينظر للحنفية: مراقي الفلاح١/١١٣، وللمالكية: شرح التلقين١/٨٤١، وللشافعية: الأم١/١٠٨، وللحنابلة: الكافي١/٢٨٨.

(٢٩) ينظر للحنابلة: الكافي١/٢٨٨، والمغني١/٤٥١، والفروع٣/٦٢. وللشافعية: روضة الطالبين١/٢٠٨، وأسنى المطالب١/١٣٣، وكفاية التنبيه٣/٥٤٥.

(٣٠) سبق تخريجه في الصفحة السابقة في المبحث الثالث.

(٣١)أخرجه مسلم في صحيحه كتاب صلاة المسافرين وقصرها، باب الصلاة في الرحال في المطر برقم(٦٩٩)١/٤٨٥.

(٣٢) ينظر: فتح الباري ٢/٩٨، وصلاة الجماعة (ص: ٩٩).

(٣٣)ينظر: أسنى المطالب١/١٣٣.

رحله)[٣٤].

القول الثاني: أنها تقال بعد الحيعلة في أثناء الأذان (فيجمع بينها وبين الحيعلة) وهو وجه للشافعية[٣٥] واستدلوا بمايلي:

الدليل الأول: حديث نعيم بن النحام، قال: سمعت مؤذن النبي ﷺ في ليلة باردة وأنا في لحاف فتمنيت أن يقول: صلوا في رحالكم، فلما بلغ حي على الفلاح، قال: صلوا في رحالكم، ثم سألت عنها فإذا النبي ﷺ كان أمر بذلك[٣٦].

الدليل الثاني:عن عمرو بن أوس قال: أنبأنا رجل من ثقيف أنه سمع منادي النبي ﷺ يعني في ليلة مطيرة في السفر يقول: (حي على الصلاة، حي على الفلاح، صلوا في رحالكم)[٣٧].

وجه الدلالة:في الحديثين التصريح في الجمع بين الحيعلة، وبين قول المؤذن: صلوا في رحالكم .

القول الثالث:أنها تقال بعد الفراغ من الأذان، وهو قول المالكية، ووجه للشافعية[٣٨] وهو اختيار ابن باز[٣٩]. واستدلوا بمايلي:

الدليل الأول: عن نافع قال: أذن ابن عمر في ليلة باردة بضَجنان، ثم قال: صلوا في رحالكم، فأخبرنا أن رسول الله ﷺ كان يأمر مؤذنًا يؤذن، ثم يقول على إثره: ألا صلوا في الرحال في الليلة الباردة، أو المطيرة في السفر[٤٠] .

وجه الدلالة: أن قوله: ثم يقول على إثره، صريح في أن القول المذكور كان بعد فراغ الأذان.

---

(٣٤)أخرجه مسلم في صحيحه كتاب صلاة المسافرين وقصرها، باب الصلاة في الرحال في المطر برقم(٦٩٨)١/٤٨٤.

(٣٥)ينظر: المجموع٣/١٢٩، وأسنى المطالب١/١٣٣.

(٣٦)أخرجه أحمد في المسند برقم(١٧٩٣٣)٢٩/٤٥٣، وقال شعيب الأرنؤوط في تحقيق المسند: حديث حسن، وأخرجه عبدالرزاق في المصنف كتاب الصلاة، باب الرخصة لمن سمع النداء برقم(١٩٢٦)١/٥٠١.

(٣٧) أخرجه النسائي في سننه كتاب الأذان باب الأذان في التخلف عن شهود الجماعة في الليلة المطيرة برقم(٦٥٣)٢/١٤. قال محقق جامع الأصول٥/٥٧٣: إسناده صحيح.

(٣٨) ينظر للمالكية: التاج والإكليل٢/٧٨، وللشافعية: المجموع٣/١٢٩، وروضة الطالبين١/٢٠٨.

(٣٩) قال الدكتور سعيد القحطاني في كتابه صلاة الجماعة (ص:٩٩): وقد سمعت شيخنا الإمام ابن باز رحمه الله أثناء تقريره على صحيح البخاري الحديث رقم٦١٦، يقول:(الأفضل أن يكمل الأذان ثم يقول بعده صلوا في بيوتكم).

(٤٠) أخرجه البخاري في صحيحه في كتاب الأذان، باب باب الأذان للمسافر، إذا كانوا جماعة، والإقامة، وكذلك بعرفة وجمع، وقول المؤذن: الصلاة في الرحال، في الليلة الباردة أو المطيرةبرقم(٦٣٢)١/١٢٩. قال مصطفى البغا في تعليقه على صحيح البخاري١/١٢٩: بضجنان: جبل على بريد من مكة، الرحال: الدور والمنازل والمساكن، المطيرة: كثيرة المطر.

الدليل الثاني: أن العبادات توقيفية فلا يزاد فيها ماليس منها.

القول الرابع: أن المؤذن له الخيار فإن قالها في أثناء الأذان، أو بعد الفراغ منه، ولكن الأولى أن يكون بعد الفراغ منه، وهو مذهب الشافعية[٤١] .

قال النووي[٤٢]: (والأمران جائزان نص عليهما الشافعي في الأم فيجوز بعد الأذان، وفي أثنائه) واستدلوا بالأحاديث المتقدمة في أدلة الأقوال الأخرى تدل على التنوع، وأن الأمر في ذلك واسع.

الترجيح:والله أعلم أن التنويع في ذلك هو الأفضل اتباعًا للسنة، خاصة مع صحة الأحاديث والآثار الواردة فيها. والتنويع في العبادة له فوائد جليلة منها.: ١ ـ اتباع السنة. ٢ ـ إحياء السنة. ٣ ـ حضور القلب[٤٣].

الفصل الثاني:الأحكام المتعلقة بالصلاة

تمهيد: ما يشرع حال نزول المطر قولًا وفعلًا.

المطر رحمة من الله سبحانه وتعالى لعباده، وبه يفرح العباد، وتنبت الأرزاق، وهو دلالة على قدرة العزيز الوهاب، ولقد شرع الله أقوالًا، وأفعالًا عند نزوله يتعبد بها العباد لخالقهم ورازقهم منها: أن يقول المسلم إذا نزل المطر: (اللهم صيبًا نافعًا)[٤٤]، أو (اللهم صيبًا هنيئًا) لحديث عائشة ﵂ أن رسول الله ﷺ كان إذا راى المطر قال: (اللهم صيبًا نافعًا)[٤٥].

وعنها ﵂ قالت:كان النبي ﷺ إذا رأى ناشئًا في أفق السماء[٤٦] ترك العمل، وإن كان في صلاة ثم يقول: (اللهم إني أعوذ بك من شرها، فإن مطر قال: اللهم صيبًا هنيئًا) [٤٧].

---

(٤١) ينظر: المجموع٣/١٢٩، وأسنى المطالب١/١٣٣، وحلية العلماء٢/٣٩.

(٤٢) ينظر: شرح النووي على مسلم٥/٢٠٧، والمجموع٣/١٢٩.

(٤٣) ينظر: الشرح الممتع٣/٣٠.

(٤٤) صيبًا نافعًا أي: اللهم أصبه مطرًا لا ضرر فيه من سيل، أو هدم، أو عذاب.ينظر: تعليق مصطفى البغا على صحيح البخاري٢/٣٢.

(٤٥) أخرجه البخاري في صحيحه في أبواب الاستسقاء، باب مايقال إذا أمطرت برقم(١٠٣٢)٢/٣٢.

(٤٦)ناشئًا أي: سحابًا لم يتكامل اجتماعه. ينظر: عون المعبود١٤/٤، والتحبير لإيضاح معاني التيسير٤/٢٦٥.

(٤٧) أخرجه أحمد في المسند برقم(٢٤٥٨٩)٤١/٣٧٠، وقال شعيب الأرنؤوط في تحقيق المسند: إسناده صحيح، وأبو داود في سننه كتاب الأدب، باب ما جاء في المطر برقم(٥٠٩٩)٧/٤٢٨، والنسائي في السنن الكبرى كتاب عمل

ومما يشرع قوله أيضًا: (مطرنا بفضل الله ورحمته) لما ثبت في الصحيحين أن رسول الله ﷺ قال لأصحابه يومًا إثر سماء كانت من الليل: (هل تدرون ماذا قال ربكم؟ قالوا: الله ورسوله أعلم؟ قال: قال أصبح من عبادي مؤمن بي وكافر، فأما من قال: مطرنا بفضل الله ورحمته فذلك مؤمن بي، كافر بالكوكب، وأما من قال: مطرنا بنوء كذا وكذا، فذلك كافر بي، مؤمن بالكوكب) (٤٨).

ومما يشرع أيضًا إذا كثر المطر، وخيف ضرره أن يقال: (اللهم حوالينا، ولا علينا، اللهم على الآكام، والجبال، والآجام، والظراب، والأودية، ومنابت الشجر) وهذا الدعاء ورد في حديث صحيح (٤٩).

وهذا يسمى عند العلماء بدعاء الاستصحاء، يعني إيقاف المطر، وانكشاف السحاب(٥٠).

أيضًا يستحب الدعاء عند نزول المطر فإنه من مواضع الاستجابة، لما ثبت عن سهل بن سعد قال: قال رسول الله ﷺ: (ثنتان لا تردان، أو قلما تردان: الدعاء عند النداء، وعند البأس حين يلحم بعضه بعضًا) وفي بعض الروايات زيادة (وتحت المطر)(٥١).

ولم يثبت عن النبي ﷺ ذكر يقال عند حصول الرعد، أو عند حصول البرق، لكن ورد عن ابن الزبير رضي الله تعالى عنهما أنه كان إذا سمع الرعد ترك الحديث وقال: (سبحان الذي

اليوم والليلة، باب ما يقول إذا رأى المطر برقم(١٠٦٩١)٣٣٧/٩، وابن ماجه في سننه كتاب أبواب الدعاء، باب ما يدعو به الرجل إذا رأى السحاب والمطر برقم(٣٨٩٠)٥٢/٥.

(٤٨)أخرجه البخاري في صحيحه في كتاب الأذان، باب يستقبل الإمام الناس إذا سلم برقم(٨٤٦)١٦٩/١، ومسلم في صحيحه كتاب الإيمان، باب بيان كفر من قال: مطرنا بالنوء برقم(٧١)٨٣/١.

(٤٩)أخرجه البخاري في صحيحه في كتاب الجمعة، باب الاستسقاء في المسجد الجامع برقم (١٠١٣)٢٨/٢، بلفظه، وأخرج مسلم في صحيحه جزء منه في كتاب صلاة الاستسقاء، باب الدعاء في الاستسقاء برقم(٨٩٧)٦١٤/٢.

قوله: (على الآكام)؛ أيْ: الأماكن المرتفعة من الأرض.

* قوله: (والظراب)؛ أيْ: الروابي.

* قوله: (وبطون الأودية)؛ أيْ: الأماكن المنخفضة من الأرض.

* قوله: (ومنابت الشجر)؛ أيْ: محل أصولها؛ لأنه أنفع لها. ينظر: حاشية الخلوتي على منتهى الإرادات٥٢١/١.

(٥٠) ينظر: مواهب الجليل٢٠٥/٢، الاستذكار٤٣٤/٢، وشرح صحيح البخاري لابن بطال١٢/٣.

(٥١) أخرج أبو داود في سننه كتاب الجهاد باب الدعاء عند اللقاء برقم(٢٥٤٠)١٩٣/٤، والطبراني في الكبير برقم(٥٧٥٦)١٣٥/٦،والحاكم في المستدرك كتاب الجهاد برقم(٢٥٣٤)١٢٤/٢،والبيهقي في السنن الكبرى كتاب الاستسقاء، باب طلب الإجابة عند نزول الغيث برقم (٦٤٥٩)٥٠٢/٣.وصححه الألباني في تحقيق المشكاة برقم(٦٧٢)٢١٢/١.

يسبح الرعد بحمده، والملائكة من خيفته.ثم يقول: إن هذا لوعيد لأهل الأرض شديد) [٥٢].

ومما يستحب فعله عند نزول المطر أن يتعرض للمطر عند نزوله، ويُخرِج رحله، وثيابه ليصيبها المطر، ويدل لذلك ما رواه أنس بن مالك، قال: أصابنا ونحن مع رسول الله ﷺ مطر، فحسر رسول الله ﷺ عن ثوبه حتى أصابه من المطر، قال: فقلنا: يا رسول الله، لم صنعت هذا؟ قال: (إنه حديث عهد بربه)[٥٣]. قال العلماء: أي بتكوين ربه إياه[٥٤].

قال السيوطي[٥٥]:(ومعناه أن المطر رحمة، وهو قريب العهد بخلق الله تعالى لها فيتبرك بها).

وفي الحديث دليل أنه يستحب عند أول المطر أن يكشف بدنه لينالة المطر لذلك[٥٦].

وقد روى الإمام البخاري في الأدب المفرد أن ابن عباس رضي الله عنهما كان إذا مطرت السماء يقول: يا جارية أخرجي سرجي، أخرجي ثيابي، ويقول:ونزلنا من السماء ماءً مباركًا[٥٧].

---

(٥٢) أخرجه مالك في الموطا كتاب الكلام، باب القول إذا سمعت الرعد برقم(٢٦)٢/٩٩٢، والبخاري في الأدب المفرد باب إذا سمع الرعد برقم(٧٢٣)١/٢٥٢، والبيهقي في السنن الكبرى كتاب صلاة الاستسقاء، باب مايقول إذا سمع الرعد برقم(٦٤٧١)٣/٥٠٥.

(٥٣) أخرجه مسلم في صحيحه كتاب صلاة الاستسقاء، باب الدعاء في الاستسقاء برقم(٨٩٨)٢/٦١٥.

(٥٤)ومعناه أن المطر رحمة وهي قريبة العهد بخلق الله تعالى لها فيتبرك بها. ينظر تعليق محمد فؤاد عبدالباقي على صحيح مسلم٢/٦١٥.

(٥٥) الديباج على صحيح مسلم بن الحجاج٢/٤٧٥.

(٥٦) ينظر: نيل الأوطار٤/١٧، وسبل السلام١/٤٥٣، والبدر التمام٤/١٠٠.

(٥٧)أخرجه البخاري في الأدب المفرد باب التيمن بالمطر برقم(١٢٢٨)١/٤٢١. وقال الألباني في تحقيق الأدب المفرد: صحيح الإسناد موقوفًا.

المبحث الأول: الخلاف في الجمع، والصلوات التي تجمع.

معنى الجمع بين الصلاتين: هو أن يجمع المصلي بين الظهر والعصر تقديماً في وقت الظهر، بأن يصلي العصر مع الظهر قبل حلول وقت العصر، أو يجمع بينهما تأخيراً، بأن يؤخر صلاة الظهر حتى يخرج وقتها، ويصليها مع العصر في وقت العصر، ومثل الظهر والعصر، المغرب والعشاء، فيجمع بينهما تقديماً، أو تأخيراً[٥٨].

تحرير محل النزاع: نُقل إجماع العلماء على مشروعية الجمع بين الظهر والعصر بعرفة، وبين المغرب والعشاء في مزدلفة[٥٩] لما روى جابر أن النبي ﷺ جمع بين الظهر والعصر بعرفة، وبين المغرب والعشاء بمزدلفة، بأذان وإقامتين[٦٠].

أما مسألة الجمع في غير هذين الموضعين فالفقهاء مختلفون على قولين:

القول الأول: منع الجمع مطلقًا في السفر، والحضر وهو الأحناف[٦١]، والظاهرية[٦٢]،وهو اختيار الشوكاني[٦٣].

قال مُحَمَّد بن الحسن الشيباني: (قال ابو حنيفة رحمه الله: من أراد أن يجمع بين الصلاتين بمطر، أو سفر، أو غيره فليؤخر الأولى منهما حتى تكون في آخر وقتها، ويعجل الثانية حتى يصليها في أول وقتها فيجمع بينهما، فيكون كل واحد منهما في وقتها، ولا ينبغي أن يجمع بين صلاتين في وقت صلاة واحدة، إلا الظهر والعصر بعرفة، وصلاة المغرب والعشاء ليلة جمع؛ لأن النبي ﷺ قال للذي سأله عن الصلاة: الصلاة أمامك، فأما غيرهما من الصلوات فليس ينبغي أن تُجمعا في وقت واحد)[٦٤].

---

(٥٨)ينظر: الفقه على المذاهب الأربعة١/٤٣٨.

(٥٩)ينظر: الإجماع لابن المنذر١/٣٨، وبداية المجتهد١/١٨٠، ومراتب الإجماع١/٤٥.

(٦٠)أخرجه مسلم في صحيحه كتاب الحج، باب حجة النبي ﷺ برقم(١٢١٨)٢/٨٨٦.

(٦١)ينظر: الحجة على أهل المدينة١/١٥٩، وبدائع الصنائع١/١٢٦، وتحفة الملوك١/٥٨.

(٦٢)ينظر: المحلى بالآثار٢/٢٠٥.

(٦٣)ينظر: السيل الجرار١/١١٨. وقد أفرد الشوكاني منع الجمع في الحضر برسالة مستقلة أسماها بـ (تشنيف السمع بإبطال أدلة الجمع).

(٦٤)ينظر: الحجة على أهل المدينة١/١٥٩.

وقال أبو بكر الكاساني الحنفي: (ولنا أن تأخير الصلاة عن وقتها من الكبائر فلا يباح بعذر السفر، والمطر كسائر الكبائر) [٦٥].**واستدلوا بما يلي:**

الدليل الأول: قوله تعالى:﴿ فَإِذَا قَضَيْتُمُ ٱلصَّلَوٰةَ فَٱذْكُرُواْ ٱللَّهَ قِيَـٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِكُمْ ۚ فَإِذَا ٱطْمَأْنَنتُمْ فَأَقِيمُواْ ٱلصَّلَوٰةَ ۚ إِنَّ ٱلصَّلَوٰةَ كَانَتْ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ كِتَـٰبًا مَّوْقُوتًا ﴿١٠٣﴾ ﴾ [النساء:١٠٣]. أي: مؤقتة فلا يجوز تقديمها، أو تأخيرها والجمع بعرفة ومزدلفة ثبت بالدليل المتواتر، عن النبي ﷺ أنه من مناسك الحج، ويجوز الجمع فعلًا، لا وقتًا، وتفسيره أنه يؤخر الظهر إلى آخر وقتها، ويقدم العصر في أول وقتها[٦٦].

ويناقش: بأن هذا تفسير للفظ خلاف ظاهره، ويخرجه عن المقصد العام من الجمع من التيسير ونفي الحرج، وتطبيقه صعب، وفيه اشغال لقلب المصلي من حيث خروج الوقت من عدمه[٦٧].

قال ابن القيم:(ومن تأمل أحاديث الجمع وجدها كلها صريحة في جمع الوقت، لا في جمع الفعل، وعلم أن جمع الفعل أشق وأصعب من الإفراد بكثير؛ فإنه ينتظر بالرخصة أن يبقى من وقت الأولى قدر فعلها فقط، بحيث إذا سلم منها دخل وقت الثانية فأوقع كل واحدة منهما في وقتها، وهذا أمر في غاية العسر، والحرج، والمشقة، وهو مناف لمقصود الجمع، وألفاظ السنة الصحيحة الصريحة ترده) [٦٨].

الدليل الثاني: حديث ابن عباس رضي الله عنهما أن رسول الله ﷺ قال: (أَمَّنِي جبريل عند باب البيت مرتين.... ثم التفت فقال: ... والوقت فيما بين هذين الوقتين)[٦٩].

وجه الدلالة: أن الحصر في الدليل الثاني يفيد عدم اخراج الصلاة عن وقتها، لاتقديمًا، ولا تأخيرًا.

ويناقش: بأن هذا وقت الصلاة في حال عدم وجود سبب الجمع.

---

(٦٥)ينظر: بدائع الصنائع١/١٢٦,١٢٧.
(٦٦)ينظر: الاختيار لتعليل المختار١/٤١، والدر المختار١/٥٥.
(٦٧) ينظر: شرح النووي على مسلم٥/٢١٨، ومجموع الفتاوى٢٤/٥٤.
(٦٨)ينظر: إعلام الموقعين عن رب العالمين٣/١٠.
(٦٩)أخرجه أحمد في المسند برقم(٣٠٨١)٥/٢٠٢، وأبو داود في سننه برقم(٣٩٣)١/٢٩٣، والترمذي في جامعه برقم(١٤٩)١/٢٧٨، وابن حبان في صحيحه برقم(٦٢٢٣)١٤/١١٢، وابن خزيمة في صحيحه برقم(٣٢٥)١/١٩٩، والبيهقي في السنن الكبرى برقم(١٧١٠)١/٥٣٧. وصححه ابن الملقن في البدر المنير ٣/١٤٩، وصححه الألباني في الإرواء١/٢٦٨.

الدليل الثالث: حديث عبد الله بن مسعود ﷺ قال: (ما رأيت رسول الله ﷺ صلى صلاة إلا لميقاتها إلا صلاتين: صلاة المغرب والعشاء بجمع، وصلى الفجر يومئذ قبل ميقاتها)[٧٠].

وجه الدلالة: أن استثناء هاتين الصلاتين يدل على أن الجمع في غيرهما ممتنع.

ويناقش: بأن من حفظ حجة على من لم يحفظ وقد ثبت الجمع بين الصلاتين من حديث ابن عمر، وأنس، وابن عباس وغيرهم[٧١].

القول الثاني: على جواز الجمع لعذر في الحضر وهو قول المالكية، والشافعية، والحنابلة مع اختلاف بينهم في الصلوات التي تجمع وسيأتي بيانها قريباً، وقد بوب العلماء في مصنفاتهم مما يدل على جواز ذلك منهم:

(١) الإمام مسلم بن الحجاج في صحيحه قال: (باب الجمع بين الصلاتين في الحضر)[٧٢].

(٢) الإمام مالك في الموطأ بوب فقال: (باب الجمع بين الصلاتين في الحضر والسفر)[٧٣].

(٣) الإمام النسائي في سننه قال:(باب الجمع بين الصلاتين في الحضر)[٧٤].

(٤) الإمام ابن خزيمة أفرد بابًا في صحيحه فقال:(باب الرخصة في الجمع بين الصلاتين في الحضر في المطر)[٧٥]. واستدلوا بما يلي:

الدليل الأول: حديث ابن عباس في صحيح مسلم وغيره قال: صلى رسول الله ﷺ الظهر والعصر جميعًا بالمدينة، في غير خوف، ولا سفر، قال أبو الزبير: فسألت سعيدًا، لم فعل ذلك؟ فقال: سألت ابن عباس كما سألتني، فقال: أراد أن لا يحرج أحدًا من أمته). وفي رواية في صحيح مسلم أيضاً (في غير خوف، ولا مطر)[٧٦].

وجه الدلالة: أن فعل النبي جمع من غير خوف ولا مطر، والعلة هي نفي الحرج فيكون مع

---

(٧٠)أخرجه مسلم في صحيحه كتاب الحج، باب باب استحباب زيادة التغليس بصلاة الصبح يوم النحر بالمزدلفة، والمبالغة فيه بعد تحقق طلوع الفجر برقم(١٢٨٩)٢/٩٣٨.

(٧١)ينظر: فتح الباري لابن حجر٣/٥٢٦.

(٧٢)ينظر: صحيح مسلم١/٤٨٩.

(٧٣)ينظر: موطأ مالك تحقيق عبد الباقي١/١٤٣.

(٧٤)ينظر: سنن النسائي١/٢٩٠.

(٧٥)ينظر: صحيح ابن خزيمة١/٤٨٠.

(٧٦)أخرجه مسلم في صحيحه كتاب صلاة المسافرين وقصرها، باب الجمع بين الصلاتين في الحضر برقم(٧٠٥)١/٤٨٩,٤٩٠.

الحرج من باب أولى.

الدليل الثاني: ما رواه الإمام مالك عن نافع (أن عبد الله بن عمر كان إذا جمع الأمراء بين المغرب والعشاء في المطر، جمع معهم)[٧٧]، وهذا الأثر فيه دلالة على الجمع بين الصلاتين من وجوه:

أولا: أن ابن عمر كان يجمع مع الأمراء ولا ينكر عليهم، وما يُعرف عنه من حرصه الشديد وتمسكه القوي بالسنة، وتركه للنكير دلالة على الجواز؛ لأن سكوته فيه دلالة على رضاه، ولم ينقل عنه أنه أبدى معارضة للجمع.

قال الباجي:(جمعُ عبد الله بن عمر مع الأمراء ظاهره يقتضي أنه كان يرى الجمع في المطر فلذلك كان يجمع معهم)[٧٨].

ثانيا: مسألة الجمع من أجل المطر كانت معروفة ومنتشرة؛ لأن جمع الأمراء لا يكون إلا في جامع، وفي جماعة ولم ينقل منهم نكير.

الدليل الثالث: فعل التابعين وهم من القرون المفضلة فقد نُقل عن مجموعة من التابعين أنهم كانوا يجمعون بين الصلاتين من أجل المطر؛ فقد نَقل هشام بن عروة أن أباه عروة بن الزبير، وسعيد بن المسيب، وعمر بن عبد العزيز، وأبا بكر بن عبد الرحمن بن الحارث بن هشام بن المغيرة المخزومي كانوا يجمعون بين المغرب والعشاء في الليلة المطيرة إذا جمعوا بين الصلاتين ولا ينكرون ذلك)[٧٩].

وجه الدلالة: فيه دلالة على أن الأمر كان معروفًا عندهم وليس غريبًا.

الدليل الرابع: الإجماع على جواز الجمع بين الصلاتين من أجل المطر، فقد نقل ابن قدامة رحمه

---

(٧٧)أخرجه مالك في الموطأ كتاب قصر الصلاة في السفر، باب الجمع بين الصلاتين في الحضر برقم(٥)١/١٤٥، وعبدالرزاق في المصنف كتاب الصلاة، باب جمع الصلاة في الحضر برقم(٤٤٣٨)٢/٥٥٦، والبيهقي في الكبرى كتاب الصلاة، باب الجمع في المطر بين الصلاتين برقم(٥٥٥٦)٣/٢٣٩. وصححه الألباني في الإرواء برقم(٥٨٣)٣/٤١.

(٧٨) ينظر: المنتقى شرح الموطأ١/٢٥٨.

(٧٩)أخرجه البيهقي في السنن الكبرى كتاب الصلاة، باب الجمع في المطر بين الصلاتين برقم(٥٥٥٧)٣/٢٤٠. وصححه الألباني في الإرواء برقم(٥٨١)٣/٣٩.

الله الإجماع فقال لما ساق هذه الآثار: (ولا يعرف لهم في عصرهم مخالف، فكان إجماعًا)[٨٠].

ويناقش: بوجود المخلف وهو الأحناف والظاهرية وغيرهم ممن سبق في القول الأول.

الترجيح: يظهر بجحان القول الثاني لقوة أدلتهم، وكثرتها، مع أن هذا القول يناسب روح الشريعة وسماحتها ونفي الحرج عن المكلف، والله أعلم.

وقد اختلف الفقهاء في الصلوات التي تجمع عند حصول المطر على قولين وهي:

القول الأول: الصلوات التي تجمع هي المغرب والعشاء فقط، وهو مذهب المالكية[٨١]، والمذهب عند أحمد[٨٢].

قال الدمياطي المالكي: (ولا يجمع بين الظهرين في المطر على المنصوص) [٨٣].

وقال ابن قدامة: (ولا يجمع بين الظهر والعصر للمطر) [٨٤].

وقال في الشرح الكبير[٨٥]: (... قال الأثرم: قيل لأبي عبد الله الجمع بين الظهر والعصر في المطر قال: لا ما سمعته..). واستدلوا بما يلي:

الدليل الأول:عن نافع أن عبد الله بن عمر كان إذا جمع الأمراء بين المغرب والعشاء في المطر جمع معهم[٨٦].

الدليل الثاني: عن هشام بن عروة أن أباه عروة، وسعيد بن المسيب، وأبا بكر بن عبدالرحمن بن الحارث بن هشام بن المغيرة المخزومي كانوا يجمعون بين المغرب والعشاء في الليلة المطيرة إذا جمعوا بين الصلاتين، ولا ينكرون ذلك [٨٧].

وجه الاستدلال: أن الوقت شرط للصلاة، وورد الجمع في الآثار السابقة بين العشاءين لحكم قد نعلمها، وحكم لا نعلمها فلا يتعدى لغيرها.

---

(٨٠)ينظر: المغني ٢/٢٠٣.
(٨١)ينظر: التلقين١/٥٠، والبيان والتحصيل١/٢٥٩، والقوانين الفقهية١/٥٧.
(٨٢)ينظر: المغني٢/٢٠٣، والشرح الكبير٢/١١٧، والمبدع٢/١٢٥.
(٨٣) ينظر: الشامل في فقه الإمام مالك١/١٣٣.
(٨٤) ينظر: الكافي١/٣١٣.
(٨٥) ينظر: الشرح الكبير على متن المقنع٢/١١٧.
(٨٦) سبق تخريجه.
(٨٧) أخرجه البيهقي في السنن الكبرى كتاب الصلاة، باب الجمع في المطر بين الصلاتين برقم(٥٥٥٧)٣/٢٤٠.

الدليل الثالث: أن الليل مظنة التلوث والزلق؛ لوجود الظلمة، وأيضًا الغالب أن الناس في الليل يكنون البيوت، بخلاف النهار ففيه المعاش والانتشار.

ويناقش: بأنه وإن ورد في البعض فلا يدل على المنع من الجمع في الباقي إذا وجدت المشقة.

القول الثاني:جواز الجمع في المطر بين الظهر والعصر، وبين المغرب والعشاء، وهو مذهب الشافعية[٨٨]، ورواية في المذهب الحنبلي[٨٩] .

قال النووي: (قال الشافعي والأصحاب يجوز الجمع بين الظهر والعصر، وبين المغرب والعشاء في المطر)[٩٠].

وقال الرافعي القزويني: (قال الغزالي: والجمع بين الظهر والعصر، وبين المغرب والعشاء في وقتيهما جائز بالسفر، والمطر) [٩١] واستدلوا بما يلي:

الدليل الأول: حديث سعيد بن جبير، عن ابن عباس ﷺ قال: «جمع رسول الله ﷺ بين الظهر والعصر، والمغرب والعشاء بالمدينة، في غير خوف، ولا مطر» في حديث وكيع: قال: قلت لابن عباس: لم فعل ذلك؟ قال: «كي لا يحرج أمته»، وفي حديث أبي معاوية: قيل لابن عباس: ما أراد إلى ذلك؟ قال: «أراد أن لا يحرج أمته»[٩٢].

وفي رواية: عن جابر بن زيد، عن ابن عباس: (أن النبي ﷺ صلى بالمدينة سبعًا، وثمانيًا، الظهر والعصر، والمغرب والعشاء) فقال أيوب: لعله في ليلة مطيرة، قال: عسى[٩٣].

وجه الاستدلال من هذا الحديث من وجهين:

الوجه الأول: أن الجمع كان لغير مرض ولا خوف فكان دليلًا على أن الجمع من أجلهما مستقر عندهم.

الوجه الثاني: إذا كان الجمع حصل من غير هذه الأعذار فمن باب أولى أن تكون مع هذه الأعذار.

---

(٨٨)ينظر: الحاوي الكبير٢/٣٩٨، والمهذب١/١٩٨، والمجموع٤/٣٨١.

(٨٩)ينظر: الفروع٣/١٠٥، والإنصاف٢/٣٣٧.

(٩٠)ينظر: المجموع شرح المهذب٤/٣٨١.

(٩١)ينظر: العزيز شرح الوجيز المعروف بالشرح الكبير٢/٢٣٦.

(٩٢) سبق تخريجه.

(٩٣)أخرجه البخاري في صحيحه كتاب الصلاة باب تأخير الظهر الى العصر برقم(٥٤٣)١/١١٤، ومسلم في صحيحه كتاب صلاة المسافرين وقصرها، باب الجمع بين الصلاتين في الحضر برقم(٧٠٥)١/٤٩١.واللفظ للبخاري.

ويناقش: أن الجمع الذي حصل هو جمع صوري حيث أخر الأولى إلى آخر وقتها، وقدم الثانية في أول وقتها يؤكد ذلك ما جاء في آخر الحديث كما في الرواية الأخيرة من قول أيوب السختياني، أحد رجال السند لأبي الشعثاء راوي الحديث عن ابن عباس: يا أبا الشعثاء! أظنه أخر الظهر وعجل العصر، وأخر المغرب وعجل العشاء. قال: وأنا أظن ذاك(٩٤).

الدليل الثاني: قياسًا على جوازه في السفر، ووجود العلة وهي المشقة، فإذا وجدت المشقة في ليل، أو نهار جاز الجمع.

ويناقش: بأنه لايصح القياس على المغرب والعشاء؛ لما فيهما من المشقة لأجل الظلمة والمضرة، ولا القياس على السفر؛ لأن مشقته لأجل السير وفوات الرفقة(٩٥).

قال السعدي: والصحيح جواز الجمع إذا وجد العذر، ولا يشترط غير وجود العذر، لا موالاة، ولا نية...)(٩٦).

وقال عبد العزيز بن باز: (أما الجمع فأمره أوسع؛ فإنه يجوز للمريض، ويجوز أيضا للمسلمين في مساجدهم عند وجود المطر، أو الدحض، بين المغرب والعشاء، وبين الظهر والعصر ولا يجوز لهم القصر؛ لأن القصر مختص بالسفر فقط)(٩٧).

الترجيح: جواز الجمع بين الظهرين، وبين العشاءين عند وجود المشقة، لفعل الرسولﷺ، والآثار عن الصحابة والتابعين، مع أنه لم ينقل أن أحدًا من الصحابة والتابعين أنكر ذلك فعلم أنه منقول عندهم بالتواتر. وهو اختيار شيخ الإسلام(٩٨)، وابن باز(٩٩)،وابن عثيمين(١٠٠).

---

(٩٤)أخرجه البخاري في صحيحه كتاب التهجد، باب من لم يتطوع بعد المكتوبة برقم(١١٧٤)٢/٥٨، ومسلم في صحيحه كتاب صلاة المسافرين وقصرها، باب الجمع بين الصلاتين في الحضر برقم(٧٠٥)١/٤٩١.

(٩٥)ينظر: المغني٢/٢٠٣.

(٩٦)ينظر: المختارات الجلية ص:٦٨.

(٩٧)ينظر: مجموع فتاوى ابن باز١٢/٢٨٩.

(٩٨)ينظر: الفتاوى الكبرى٢/١١، ومجموع الفتاوى٢٤/٨٢.

(٩٩)ينظر: مجموع فتاوى ابن باز١٢/٢٩٢.

(١٠٠)ينظر: الشرح الممتع٧/٢٩١.

المبحث الثاني: شروط الجمع في المطر.

قد ذكر الفقهاء شروط الجمع بين الصلاتين من أجل المطر وهي كالتالي:

الشرط الأول: نية الجمع بين الصلاتين عند تحريمة الصلاة الأولى، وكل عبادة اشترطت فيها النية اعتبرت في أولها، فيدخل في عموم قوله ﷺ :(إنما الأعمال بالنيات)[١٠١]، وهذا الشرط عند المذاهب الثلاثة[١٠٢].

قال الصاوي في حاشيته: (ويجب فيه _ أي الجمع _ نية الجمع عند الأولى وجوبًا)[١٠٣].

وقال النووي:(نية الجمع وهي شرط لصحة الجمع على المذهب... ودليل المذهب أن الصلاة الثانية قد تفعل في وقت الأولى جمعًا وقد تفعل سهوًا فلابد من نية تميزها)[١٠٤].

وقال ابن قدامة:(فإن جمع بينهما في وقت الأولى اعتبر ثلاثة شروط: أن ينوي الجمع عند الإحرام بالأولى؛ لأنها نية تفتقر إليها، فاعتبرت عند الإحرام كنية القصر....) [١٠٥].

الشرط الثاني: استمرار نزول المطر عند افتتاح الأولى، والثانية؛ فينبغي على الإمام أو من ينوب عنه أن يتحقق عند إقامة صلاة المغرب من وجود المطر، فإذا انتهى فينبغي أن يتأكد أن المطر ما زال يهطل وينزل، لأن الحكم يدور مع العلة وجودًا وعدمًا كما هي القاعدة الأصولية[١٠٦]. وهذا الشرط عند المذاهب الثلاثة[١٠٧].

قال الدردير:(أي:لا إن انقطع المطر قبل الشروع فلا يجوز الجمع أي لأجل ذلك المطر...)[١٠٨].

قال الشافعي:(وإن صلى رجل الظهر في غير مطر ثم مطر الناس لم يكن له أن يصلي العصر؛ لأنه صلى الظهر وليس له جمع العصر إليها وكذلك لو افتتح الظهر ولم يمطر، ثم مطر بعد ذلك لم يكن له

---

(١٠١) ينظر: كشاف القناع ٢/٧، واللباب في الفقه الشافعي (ص: ١٢٠).
(١٠٢) ينظر للمالكية: الذخيرة٢/٣٧٦، والشرح الكبير١/٣٣٨، وللشافعية: الأم١/٩٥، والمجموع٤/٣٧٣، وللحنابلة: المغنى٢/٢٠٦، والشرح الكبير٢/١٢٢.
(١٠٣) حاشية الصاوي١/٤٥٠.
(١٠٤)ينظر: المجموع شرح المهذب٤/٣٧٤.
(١٠٥)ينظر: الكافي١/٣١٢.
(١٠٦)ينظر: أصول السرخسي٢/١٨٢، والكافي شرح البزودي٤/١٧٦٤.
(١٠٧)ينظر للمالكية: الشرح الكبير١/٣٧١، وللشافعية: الأم١/٩٥، وللحنابلة: المغني٢/٢٠٧.
(١٠٨)الشرح الكبير١/٣٧١.

جمع العصر إليها...)[١٠٩].

وقال ابن قدامة: (وجود العذر حال افتتاح الأولى، والفراغ منها، وافتتاح الثانية؛ لأن افتتاح الأولى موضع النية، وبافتتاح الثانية يحصل الجمع، فاعتبر العذر فيها، فإن انقطع العذر في غير هذه المواضع لم يؤثر..)[١١٠].

الشرط الثالث: نزول المطر لا توقعه، والتأذي به بأن يكون المطر شديدًا يحمل الناس على تغطية رؤوسهم، وأقله ما يبل الثياب.

قال الماوردي: (لا فرق بين قليل المطر وكثيره في جواز الجمع إذا كان قليله يبل الثوب لحصول الأذى به، فأما إذا لم يبل الثوب لقلته كالطل والرذاذ لم يجز الجمع لعدم الأذى به)[١١١].

وقال الإمام ابن قدامة أيضًا[١١٢]: (والمطر المبيح للجمع هو ما يبل الثياب وتلحق المشقة بالخروج فيه،وأما الطل والمطر الخفيف الذي لا يبل الثياب،فلا يبيح،والثلج كالمطر في ذلك؛لأنه في معناه، وكذلك البرد).

قال ابن عثيمين في ضابط البلل: (هو الذي إذا عصر الثوب تقاطر منه الماء)[١١٣].

دليل ذلك ماثبت عن ابن عمر رضي الله عنهما أنه كان إذا جمع الأمراء بين المغرب والعشاء في المطر، جمع معهم[١١٤]، والذي يدل أن عبد الله ما كان يجمع بين الصلاتين إلا عند وجود المطر ونزوله، وليس مظنة نزوله من وجود السحاب في السماء، ورطوبة الجو، وهبوب الرياح الباردة.

وأيضا قوله في الحديث: (في الليلة المطيرة) فيه بيان شاف وكاف لصفة المطر الذي يجوز عنده الجمع، حيث عبر بقوله مطيرة على وزن فعيلة، وهي من أوزان المبالغة، التي تدل على وجود المطر بكثرة وغزارة، ومستمر وغير منقطع.

---

(١٠٩) الأم١/٩٥.
(١١٠) الكافي١/٣١٣.
(١١١) الحاوي الكبير١/٣٩٩.
(١١٢) المغني٢/٢٠٣.
(١١٣) الشرح الممتع٤/٣٩١.
(١١٤) سبق تخريجه.

الشرط الرابع: الجماعة في المسجد؛ فلا يجوز الجمع بين الصلاتين بسبب المطر إلا في المكان الذي تقام فيه الجماعة سواء كان مسجدًا، أو غيره، أما الإنسان الذي يصلى منفردًا في بيته، فلا يجوز له الجمع وإن جمع الإمام، ذلك لأن الجمع إنما شرع من أجل المشقة التي يتعرض لها الناس وهذا الشرط عند الشافعية، والمالكية.

قال الشافعي:(... ويجمع من قليل المطر وكثيره، ولا يجمع إلا من خرج من بيته إلى مسجد يجمع فيه، قرب المسجد، أو كثر أهله، أو قلوا، أو بعدوا ولا يجمع أحد في بيته؛ لأن النبي ﷺ جمع في المسجد والمصلي في بيته مخالف للمصلي في المسجد...)[١١٥].

وقال الخرشي:(يعني أن المنفرد بمسجد لا يجمع بين العشاءين إذا كان لا ينصرف منه، بل ولو كان ينصرف منه إلى منزله إذ لا مشقة عليه في إيقاع كل لوقته؛ لأن شرط الجمع الجماعة إلا أن يكون إمامًا راتبًا فيجمع كما أن الجماعة المنقطعين بمدرسة، أو تربة لا يجوز لهم الجمع إذ لا حرج، ولا مشقة عليهم؛ لعدم احتياجهم إلى الانصراف من مكانهم إلى غيره؛ لأن الجمع إنما هو لضرورة الانصراف...)[١١٦].

الشرط الخامس: الموالاة بين الصلاتين. وقد اختلف العلماء في هذا الشرط على قولين:

القول الأول: ذهب جمهور أهل العلم من المالكية، وهو المشهور في المذهب الشافعي، والحنابلة[١١٧]، إلى أن الموالاة شرط لصحة الجمع بين الصلاتين، إذا كان الجمع بين الصلاتين في وقت الأولى، أما الفصل اليسير فلا يضر؛ لأن من العسير التحرز منه، فإن طال الفصل بينهما بطل الجمع، والمرجع في الفصل اليسير والطويل، العرف كما هو الشأن في الأمور التي لا ضابط لها في الشرع، أو في اللغة.

قال القرافي:(الموالاة فلا يفرق بينهما بأكثر من الأذان والإقامة...)[١١٨].

وقال النووي:(... والمشهور اشتراط الموالاة وعليه التفريع لأن الجمع يجعلهما كصلاة واحدة

---

(١١٥) الأم١/٩٥.
(١١٦) شرح مختصر خليل للخرشي٢/٧٢.
(١١٧)ينظر: الذخيرة للقرافي٢/٣٧٦، والمجموع٤/٣٧٥، والكافي١/٣١٢.
(١١٨) الذخيرة للقرافي٢/٣٧٦.

فوجبت الموالاة كركعات الصلاة...)[١١٩].

قال ابن قدامة:(أن لا يفرق بينهما إلا تفريقًا يسيرًا؛ لأن معنى الجمع المتابعة والمقرنة، ولا يحصل ذلك مع الفرق الطويل، والمرجع في طول الفرق وقصره إلى العرف، فإن احتاج إلى وضوء خفيف لم تبطل..)[١٢٠].

القول الثاني: أن الموالاة ليست بشرط، ما دام الوقت باقيًا، والأفضل أن يجمع في وقت الأولى؛ لأنه أرفق بالناس، ولاشك أنه إذا جاز الجمع صار الوقتان وقتًا واحدًا. وهو وجه عند الشافعية، ورواية عن الإمام أحمد، واختاره شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله[١٢١].

قال النووي: (وفيه وجه أنه يجوز الجمع وإن طال الفصل بينهما، مالم يخرج وقت الأولى ... ونص الشافعي في الأم أنه لو صلى المغرب في بيته بنية الجمع، ثم أتى المسجد فصلى العشاء جاز...)[١٢٢].

قال شيخ الإسلام ابن تيمية: (والصحيح أنه لا تشترط الموالاة بحال، لا في وقت الأولى، ولا في وقت الثانية؛ فإنه ليس لذلك حد في الشرع، ولأن مراعاة ذلك يسقط مقصود الرخصة وهو شبيه بقول من حمل الجمع على الجمع بالفعل وهو أن يسلم من الأولى في آخر وقتها، ويحرم بالثانية في أول وقتها ،كما تأول جمعه على ذلك طائفة من العلماء أصحاب أبي حنيفة وغيرهم ومراعاة هذا من أصعب الأشياء وأشقها)[١٢٣].

وقال الشيخ ابن عثيمين رحمه الله: (...والأحوط أن لا يجمع إذا لم يوال بينهما، ولكن رأي شيخ الإسلام له قوة)[١٢٤].

الشرط السادس: الترتيب بأن يبدأ بصاحبة الوقت_ إذا جمع جمع تقديم_ فلو عكس صحت

---

(١١٩) المجموع٤/٣٧٥.
(١٢٠) الكافي١/٣١٢.
(١٢١) ينظر للشافعية: المجموع٤/٣٧٥، ودقائق المنهاج ص:٤٦، وللحنابلة: المحرر١/١٣٥، والفروع٣/١١٢، ومجموع الفتاوى٢٤/٥٤.
(١٢٢)ينظر: المجموع٤/٣٧٥.
(١٢٣) ينظر: مجموع الفتاوى٢٤/٥٤.
(١٢٤) الشرح الممتع٤/٤٠٠.

صاحبة الوقت فقط، وهذا الشرط عند المذاهب الثلاثة[١٢٥].

قال الرافعي في شروط الجمع:(... الترتيب وهو تقديم الظهر علي العصر، والمغرب على العشاء لأن الوقت للأولى، والثانية تبع له فيجب تقديم الأصل، فلو قدم العصر على الظهر لم يصح عصره، ويعيدها بعد الظهر...)[١٢٦].

وقال ابن مفلح:(ويشترط الترتيب في الجمعين)[١٢٧].

(١٢٥)ينظر للمالكية: فتح العزيز بشرح الوجيز٤/٤٧٥، وللشافعية: البيان في مذهب الإمام الشافعي٢/٤٨٧، وللحنابلة: المبدع٢/١٣١.

(١٢٦) فتح العزيز بشرح الوجيز٤/٤٧٥.

(١٢٧) المبدع٢/١٣١.

المبحث الثالث: مسالك العلماء في تخريج حديث ابن عباس

قد سلك العلماء مسالك للحديث المروي عن ابن عباس (أن النبي ﷺ جمع بالمدينة بين الظهر والعصر، والمغرب والعشاء من غير خوف ولا مطر)، وهي باختصار شديد[١٢٨]:

المسلك الاول: أنه – يعني الحديث– منسوخ بدلالة الإجماع على خلافه، وقد حكى الترمذي في آخر كتابه أنه لم يقل به أحد من العلماء.

المسلك الثاني: معارضته بما يخالفه، وترجيح المخالف عليه، وقد عارضه الإمام أحمد بأحاديث المواقيت، وقوله: (الوقت ما بين هذين)[١٢٩] وبحديث أبي ذر قال لي رسول الله: «كيف أنت إذا كانت عليك أمراء يؤخرون الصلاة عن وقتها؟ – أو – يميتون الصلاة عن وقتها؟» قال: قلت: فما تأمرني؟ قال: «صل الصلاة لوقتها، فإن أدركتها معهم، فصل، فإنها لك نافلة»[١٣٠]، وأمره بالصلاة في الوقت، ولو كان الجمع جائزًا من غير عذر لم يحتج إلى ذلك، وكذلك في حديث أبي قتادة، عن النبي ﷺ أنه قال لما ناموا عن صلاة الفجر حتى طلعت الشمس:(ليس في النوم تفريط، إنما التفريط على من لم يصل الصلاة حتى يجيء وقت الصلاة الاخرى)[١٣١].

المسلك الثالث: حمله على أن النبي ﷺ أخر الظهر إلى آخر وقتها، فوقعت في آخر جزء من الوقت، وقدم العصر في أول وقتها، فصلاها في أول جزء من الوقت، فوقعت الصلاتان مجموعتين في الصورة، وفي المعنى كل صلاة وقعت في وقتها، وفعل هذا ليبين جواز تأخير الصلاة إلى آخر وقتها. وهو ما يسمى بالجمع الصوري.

---

(١٢٨) ينظر: فتح الباري لابن رجب٤/٢٦٥، وما بعدها، ونيل الأوطار٣/٢٥٦.وما بعدها، والتمهيد١٢/٢١٦.

(١٢٩)أخرجه أحمد في المسند برقم(٣٠٨١)٥/٢٠٢، وأبو داود في سننه برقم(٣٩٣)١/٢٩٣، والترمذي في جامعه برقم(١٤٩)١/٢٧٨، وابن حبان في صحيحه برقم(٦٢٢٣)١٤/١١٢، وابن خزيمة في صحيحه برقم(٣٢٥)١/١٩٩، والبيهقي في السنن الكبرى برقم(١٧١٠)١/٥٣٧. وصححه ابن الملقن في البدر المنير ٣/١٤٩، وصححه الألباني في الإرواء١/٢٦٨.

(١٣٠)أخرجه مسلم في صحيحه كتاب المساجد ومواضع الصلاة، باب كراهية تأخير الصلاة، برقم(٦٤٨)١/٤٤٨.

(١٣١) أخرجه مسلم في صحيحه كتاب المساجد ومواضع الصلاة، باب قضاء الصلاة الفائتة، واستحباب تعجيل قضائها برقم(٦٨١)١/٤٧٢.

المسلك الرابع: أن جمعه ذلك كان لمرض، وقد روي عن الإمام أحمد، أنه قال: هذا عندي رخصة للمريض والمرضع(١٣٢).

المسلك الخامس: أن جمعه كان لشغل، وفي رواية حبيب بن أبي حبيب، عن عمرو بن هرم، عن جابر بن زيد، عن ابن عباس، أنه جمع من شغل، كما خرّجه النسائي(١٣٣).

المسلك السادس : حمل الحديث على ظاهره، وأنه يجوز الجمع بين الصلاتين في الحضر لغير عذر بالكلية، وحكي ذلك عن ابن عباس، وابن سيرين، وعن أشهب صاحب مالك.

(الخاتمة)

وفيها أهم النتائج والتوصيات وهي مايلي:

* شرع الله للمؤمن عند نزول المطر عبادات فعلية، وقولية منها: أن يقول المسلم إذا نزل المطر: (اللهم صيبًا نافعًا) ومنها أيضًا: (مطرنا بفضل الله ورحمته) ومنها أيضًا: الدعاء، ومما يستحب فعله عند نزول المطر أن يتعرض للمطر عند نزوله.
* الأذان شعار من شعائر الدين الظاهرة، وقد شُرع الأذان في السنة الأولى بعد الهجرة، وفيه من المعاني، والأسرار، والحكم ما ينبغي للمسلم الوقوف عليها.
* إذا جُمعَت الصلاتان لأي سبب من أسباب الجمع فالراجح أن يؤذن مرة واحدة للصلاتين، ويقيم لكل صلاة
* يسن للمؤذن في البرد الشديد، أو الليلة المطيرة أن يقول المؤذن: (ألا صلوا في الرحال)، أو (صلوا في بيوتكم) وللمؤذن الخيار في أن يقولها أثناء الأذان، أو بعد الفراغ منه، والتنويع في ذلك هو الأفضل اتباعًا للسنة، خاصة مع صحة الأحاديث والآثار الواردة فيها.
* إجماع العلماء على مشروعية الجمع بين الظهر والعصر بعرفة، وبين المغرب والعشاء في مزدلفة أما في غير هذين الموضعين فالفقهاء مختلفون، والراجح جواز الجمع لعذر في الحضر؛ لأنه

---

(١٣٢) نقل عنه كل من صاحب المغني٢/٢٠٤، والشرح الكبير٢/١١٦، والتمهيد١٢/٢١٦.

(١٣٣) أخرجه النسائي في سننه كتاب المواقيت باب الوقت الذي يجمع فيه المقيم برقم(٥٩٠)١/٢٨٦، وأبو داود الطيالسي في مسنده برقم(٢٧٣٦)٤/٣٤٢.وقال الألباني في إرواء الغليل ٣/٣٥: وهذا إسناد جيد، وهو على شرط مسلم.

يتناسب مع روح الشريعة وسماحتها ونفي الحرج عن المكلف.

* للجمع بين الصلاتين من أجل المطر شروط منها: نية الجمع بين الصلاتين عند تحريمة الصلاة الأولى، واستمرار نزول المطر عند افتتاح الأولى، والثانية، ونزول المطر لا توقعه، والموالاة بين الصلاتين، والترتيب بينهما.

التوصيات:

١/ حث المؤذنين على تطبيق السنة عند المطر.

٢/ تعليم الأئمة فقه الجمع بين الصلوات.

٣/ التأكيد على العلماء، وأساتذة الجامعات ببحث الأحكام الطارئة الخاصة بالعبادات.

فهرس المصادر والمراجع

١. إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل، المؤلف: مُحَمَّد ناصر الدِّين الألباني (ت١٤٢٠هـ) دار النشر: المكتب الإسلامي، بيروت – الطبعة: الثانية، ١٤٠٥هـ.

٢. الاستذكار، المؤلف: أبو عمر يوسف بن عبد الله بن مُحَمَّد بن عبد البر النمري القرطبي (المتوفى: ٤٦٣هـ) تحقيق: سالم مُحَمَّد عطا، مُحَمَّد علي معوض، الناشر: دار الكتب العلمية ، بيروت، الطبعة: الأولى، ١٤٢١

٣. الأم،المؤلف:مُحَمَّد بن إدريس الشافعي(ت٢٠٤هـ)دار النشر: دار المعرفة، بيروت، ١٣٩٣، ط:٢.

٤. الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف على مذهب الإمام أحمد بن حنبل، المؤلف: علي بن سليمان المرداوي أبو الحسن (ت٨٨٥هـ)، دار النشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت، تحقيق: مُحَمَّد حامد الفقي.

٥. بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، المؤلف: علاء الدِّين الكاساني (ت ٥٨٧هـ)، دار النشر: دار الكتب العلمية – بيروت – ١٤٠٦، الطبعة: الثانية.

٦. بداية المجتهد ونهاية المقتصد، المؤلف: مُحَمَّد بن أحمد بن مُحَمَّد بن رشد القرطبي (ت ٥٩٥هـ)، دار النشر: دار الحديث — القاهرة.

٧. التاج والإكليل لمختصر خليل، المؤلف: مُحَمَّد بن يوسف بن أبي القاسم بن يوسف العبدري الغرناطي، أبو عبد الله المواق المالكي (ت٨٩٧هـ).

٨. التلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير المؤلف:أحمد بن علي بن مُحَمَّد بن أحمد بن حجر العسقلاني (ت٨٥٢هـ) الناشر:دار الكتب العلمية، الطبعة:الطبعة الأولى ١٤١٩هـ.

٩. التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، المؤلف: أبو عمر يوسف بن عبد الله بن عبد البر النمري، (ت٤٦٣هـ) دار النشر: وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية – المغرب – ١٣٨٧، تحقيق: مصطفى بن أحمد العلوي، مُحَمَّد عبد الكبير البكري.

١٠. جامع الأصول في أحاديث الرسول، المؤل:مجد الدين أبو السعادات المبارك بن مُحَمَّد بن مُحَمَّد بن مُحَمَّد ابن عبد الكريم الشيباني الجزري ابن الأثير(المتوفى: ٦٠٦هـ) تحقيق:عبد القادر الأرنؤوط– التتمة تحقيق بشير عيون،الناشر:مكتبة الحلواني– مطبعة الملاح–مكتبة دار البيان الطبعة: الأولى.

١١. الجامع الصحيح ،سنن الترمذي، المؤلف: مُحَمَّد بن عيسى الترمذي السلمي (ت٢٧٩هـ)، دار إحياء التراث العربي – بيروت .، تحقيق: أحمد مُحَمَّد شاكر وآخرون، الطبعة الثانية ١٣٩٥هـ.

١٢. الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه،(صحيح البخاري) المؤلف: أبو عبد الله مُحَمَّد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة الجعفي البخاري، (ت ٢٥٦هـ) تحقيق: مُحَمَّد زهير بن ناصر الناصر، الناشر: دار طوق النجاة، الطبعة: الأولى ١٤٢٢هـ.

١٣. الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي: المؤلف:أبو الحسن علي بن مُحَمَّد بن حبيب البصري البغدادي،الشهير بالماوردي(ت٤٥٠هـ) المحقق:الشيخ علي مُحَمَّد معوض–الشيخ عادل أحمد عبد الموجود،الناشر:دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤١٩هـ.

١٤. درر الحكام في شرح مجلة الأحكام: المؤلف: علي حيدر خواجه أمين أفندي (ت١٣٥٣هـ) تعريب: فهمي الحسيني، الناشر: دار الجيل، الطبعة: الأولى، ١٤١١هـ.

١٥. سبل السلام شرح بلوغ المرام من أدلة الأحكام: اسم المؤلف: مُحَمَّد بن إسماعيل الصنعاني (ت٨٥٢هـ)، دار النشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت – ١٣٧٩هـ، الطبعة: الرابعة، تحقيق: مُحَمَّد عبد العزيز الخولي.

١٦. سنن ابن ماجه، المؤلف: مُحَمَّد بن يزيد أبو عبد الله القزويني (ت٢٧٥هـ)، الناشر: دار إحياء الكتب العربية –، تحقيق: مُحَمَّد فؤاد عبد الباقي.

١٧. سنن أبي داود، المؤلف: سليمان بن الأشعث أبو داود السجستاني الأزدي (ت٢٧٥هـ)، الناشر: المكتبة العصرية، صيدا – بيروت، تحقيق: مُحَمَّد محيي الدّين عبد الحميد.

١٨. سنن البيهقي الكبرى، المؤلف: أحمد بن الحسين بن علي بن موسى أبو بكر البيهقي (ت٤٥٨هـ) تحقيق: مُحَمَّد عبد القادر عطا، الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤٢٤هـ.

١٩. سنن الدارقطني، المؤلف: أبو الحسن علي بن عمر بن أحمد بن مهدي بن مسعود البغدادي الدارقطني (ت٣٨٥هـ) حققه وضبط نصه وعلق عليه: شعيب الأرنؤوط، حسن عبد المنعم شلبي، عبد اللطيف حرز الله، أحمد برهوم، الناشر: مؤسسة الرسالة، بيروت – لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤٢٤هـ.

٢٠. سنن الدارمي، المؤلف:عبد الله بن عبد الرحمن الدارمي(ت٢٥٥هـ)، تحقيق:حسين سليم أسد الداراني،الناشر:دار المغني للنشر والتوزيع،المملكة العربية السعودية، ط: ١، ١٤١٢هـ

٢١. سنن النسائي، المؤلف: أحمد بن شعيب النسائي (ت٣٠٣هـ) تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، دار النشر: مكتب المطبوعات الإسلامية – حلب ـ الطبعة الثانية، ١٤٠٦هـ.

٢٢. السيل الجرار المتدفق على حدائق الأزهار، المؤلف: مُحَمَّد بن علي بن مُحَمَّد بن عبد الله الشوكاني اليمني (ت١٢٥٠هـ) الناشر: دار ابن حزم، الطبعة الأولى.

٢٣. شرح صحيح البخارى لابن بطال، المؤلف: ابن بطال أبو الحسن علي بن خلف بن عبد الملك (المتوفى: ٤٤٩هـ) تحقيق: أبو تميم ياسر بن إبراهيم، دار النشر: مكتبة الرشد – السعودية / الرياض، الطبعة: الثانية، ١٤٢٣هـ

٢٤. الشرح الكبير لابن قدامة: المؤلف: ابن قدامة المقدسي، عبد الرحمن بن مُحَمَّد (ت٦٨٢هـ). الناشر: دار الكتاب العربي للنشر والتوزيع.

٢٥. الشرح الممتع على زاد المستقنع، المؤلف: مُحَمَّد بن صالح بن عثيمين، دار النشر دار ابن الجوزي، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى ١٤٢٢هـ.

٢٦. صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان، المؤلف: مُحَمَّد بن حبان بن أحمد التميمي البستي (ت٣٥٤هـ)، دار النشر: مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٠٨هـ، تحقيق: شعيب الأرنؤوط.

٢٧. صحيح ابن خزيمة، المؤلف: أبو بكر مُحَمَّد بن إسحاق بن خزيمة بن المغيرة السلمي النيسابوري (ت٣١١هـ) المحقق: د. مُحَمَّد مصطفى الأعظمي، الناشر: المكتب الإسلامي – بيروت.

٢٨. عون المعبود شرح سنن أبي داود، ومعه حاشية ابن القيم: تهذيب سنن أبي داود وإيضاح علله ومشكلاته، المؤلف: مُحَمَّد أشرف بن أمير بن علي بن حيدر، أبو عبد الرحمن، شرف الحق، الصديقي، العظيم آبادي (المتوفى: ١٣٢٩هـ) الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت الطبعة: الثانية، ١٤١٥ هـ

٢٩. صحيح مسلم بشرح النووي، المؤلف: أبو زكريا يحيى بن شرف بن مري النووي، (ت٦٧٦هـ)، دار النشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت – ١٣٩٢، الطبعة: الطبعة الثانية.

٣٠. فتح الباري شرح صحيح البخاري، اسم المؤلف: أحمد بن علي بن حجر العسقلاني الشافعي(ت٨٥٢هـ)،دار النشر:دار المعرفة – بيروت ١٣٧٩هـ،تحقيق:محب الدِّين الخطيب.

٣١. الفتاوى الكبرى،المؤلف:شيخ الإسلام أبي العباس تقي الدِّين أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني (ت٧٢٨هـ)، الناشر: دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى، ١٤٠٨هـ.

٣٢. مجموع فتاوى العلامة عبد العزيز بن باز رحمه الله، المؤلف: عبد العزيز بن عبد الله بن باز (المتوفى: ١٤٢٠هـ) أشرف على جمعه وطبعه: مُحَمَّد بن سعد الشويعر.

٣٣. مجموع فتاوى ورسائل فضيلة الشيخ مُحَمَّد بن صالح العثيمين، المؤلف: مُحَمَّد بن صالح بن مُحَمَّد العثيمين (المتوفى: ١٤٢١هـ) جمع وترتيب: فهد بن ناصر بن إبراهيم السليمان، الناشر: دار الوطن – دار الثريا، الطبعة: الأخيرة ١٤١٣هـ.

٣٤. مجموع الفتاوى، المؤلف: تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني (المتوفى:٧٢٨هـ) المحقق:عبد الرحمن بن مُحَمَّد بن قاسم،الناشر:مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف،المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية، ١٤١٦هـ.

٣٥. الفروع وتصحيح الفروع، المؤلف: مُحَمَّد بن مفلح المقدسي (ت٧٦٢هـ)، المحقق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة: الأولى ١٤٢٤هـ.

٣٦. الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني، المؤلف: أحمد بن غنيم بن سالم النفراوي المالكي (ت١١٢٥هـ)، دار النشر: دار الفكر، بيروت١٤١٥هـ.

٣٧. القوانين الفقهية، المؤلف: مُحَمَّد بن أحمد بن جزي الكلبي الغرناطي (ت٧٤١هـ).

٣٨. الكافي في فقه الإمام أحمد بن حنبل، المؤلف: عبد الله بن قدامة المقدسي أبو مُحَمَّد (ت ٦٢٠هـ) الناشر: دار الكتب العلمية، الطبعة: الأولى، ١٤١٤هـ.

٣٩. كشاف القناع عن متن الإقناع، المؤلف: منصور بن يونس بن إدريس البهوتي، (ت١٠٥١هـ) دار النشر: دار الكتب العلمية.

٤٠. المبدع في شرح المقنع، المؤلف: إبراهيم بن مُحَمَّد بن عبد الله بن مفلح الحنبلي (ت ٨٨٤هـ) دار النشر: دار الكتب العلمية بيروت، الطبعة الأولى ١٤١٨هـ.

٤١. المجموع، المؤلف: محيي الدِّين يحيى بن شرف النووي (ت٦٧٦هـ)، دار النشر: دار الفكر – بيروت – ١٩٩٧م.

٤٢. المحلى،المؤلف:علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الظاهري،(ت٤٥٦هـ)دار النشر:دار الفكر – بيروت.

٤٣. مسند الإمام أحمد بن حنبل (ت٢٤١هـ) لمحقق: شعيب الأرنؤوط – عادل مرشد، وآخرون، إشراف: د عبد الله بن عبد المحسن التركي، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة: الأولى، ١٤٢١هـ.

٤٤. مشكاة المصابيح، المؤلف: مُحَمَّد بن عبد الله الخطيب العمري، أبو عبد الله، ولي الدِّين، التبريزي (ت ٧٤١هـ) المحقق: مُحَمَّد ناصر الدِّين الألباني، الناشر: المكتب الإسلامي – بيروت، الطبعة: الثالثة، ١٤٠٥هـ.

٤٥. مصنف عبد الرزاق، المؤلف:أبو بكر عبد الرزاق بن همام الصنعاني، (ت٢١١هـ) الناشر: المكتب الإسلامي– بيروت، الطبعة الثانية، ١٤٠٣، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي.

٤٦. المغني في فقه الإمام أحمد بن حنبل الشيباني، المؤلف: عبد الله بن أحمد بن قدامة المقدسي (ت٦٢٠هـ) الناشر: مكتبة القاهرة، تاريخ النشر: ١٣٨٨هـ.

٤٧. مراتب الإجماع في العبادات والمعاملات والاعتقادات، المؤلف: أبو مُحَمَّد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي القرطبي الظاهري (ت ٤٥٦هـ) الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت.

٤٨. المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، المؤلف:أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي(المتوفى:٦٧٦هـ) الناشر:دار إحياء التراث العربي– بيروت،الطبعة:الثانية، ١٣٩٢هـ.

٤٩. المهذب في فقه الإمام الشافعي، المؤلف: أبو إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف الشيرازي (ت٤٧٦هـ) الناشر: دار الكتب العلمية.

٥٠. مواهب الجليل في شرح مختصر خليل، المؤلف: شمس الدِّين مُحَمَّد بن مُحَمَّد بن عبد الرحمن الطرابلسي المغربي، المعروف بالحطاب الرُّعيني المالكي (ت٩٥٤هـ) الناشر: دار الفكر، الطبعة: الثالثة، ١٤١٢هـ.

٥١. الموطأ، المؤلف: مالك بن أنس بن مالك بن عامر الأصبحي المدني (ت١٧٩هـ) المحقق: مُحَمَّد مصطفى الأعظمي، الناشر: مؤسسة زايد بن سلطان آل نهيان – أبو ظبي – الإمارات، الطبعة: الأولى، ١٤٢٥هـ.

٥٢. نيل الأوطار، المؤلف: مُحَمَّد بن علي بن مُحَمَّد بن عبد الله الشوكاني اليمني (ت١٢٥٠هـ) تحقيق: عصام الدِّين الصبابطي، الناشر: دار الحديث، مصر، الطبعة: الأولى، ١٤١٣هـ.

حديث (نوم الجنب من غير أن يمس ماءً)
وعلله واختلاف منهج العلماء في الحكم عليه

Hadith ''Sleep of the Pleura without being called Water''
Accordingly ,the Scholars differed in ruling on it.

اعداد

د/متعب بن خلف بن متعب السُلمي

جامعة الطائف

حديث (نوم الجنب من غير أن يمس ماءً) وعلله واختلاف منهج العلماء في الحكم عليه

ملخص البحث

حديث (نوم الجنب من غير أن يمس ماء) من الأحاديث التي كثر كلام أهل العلم فيها، فمنهم من ضعفه بناء على أن راويه وهو أبو إسحاق السبيعي أخطأ في هذا الحديث، ودليل ذلك: أنه لم يتابعه أحد على رواية لفظة: (من غير أن يمس ماء) التي رواها عن الأسود بن يزيد، بل إنه شاركه في الرواية عن الأسود: راويان وهما: إبراهيم النخعي، وعبد الرحمن بن الأسود، وخالفاه وذكرا أنه (لاينام وهو جنب حتى يتوضأ)، ثم إنه شارك الأسود بن يزيد في الرواية عن عائشة ﵂ جماعة من الحفاظ، منهم أبو سلمة بن عبد الرحمن، وعروة بن الزبير، وغيرهما، ولم يذكر أحد منهم الجملة التي وردت في حديث أبي إسحاق السبيعي، إلا ما ورد من روايات معلولة فُصلت في ثنايا البحث، ومنهم من صححه بناء على أنه يمكن أن يكون لها وجه صحيح نحو قولهم:لايمس ماء للغسل، ورتبوا على ذلك أنه يجوز أن ينام الجنب من غير أن يمس ماء بالكلية – تجويزًا عقليًا – من دون أن يسلكوا منهج الأئمة في نقد الأحاديث قبولاً وردًا، فجوزوا بهذا المنهج أمرًا لم يصدر عن النبي ﷺ لا من قوله ولا من فعله.

Research Summary

Hadith {Sleep in the state of sexual impurity (Junub) without touching water} is a Hadith that have many sayings of scholars on it.

Some of them made it weak on the basis that the narrator Abu Ishaaq Al-Subaie made a mistake in this hadith. The Proof of that, no one followed him on the word narration (without touching water) which he narrated from Al-Aswad ibn Yazeed.

Even participated him in the narration from Al-Aswad: two narrators, they are: Ibrahim Al-Nakha'i and 'Abd Al-Rahman ibn Al-Aswad. They disagree and mentioned that (He doesn't sleep while he was sexually defiled (Junub), till he would perform ablution. Then he shared the Al-Aswad bin Yazid in the narration from Aisha may Allah be pleased with her by a group of conservation, including Abu Salamah bin Abdul Rahman, and Erwa bin Zubair, and others. None of them mentioned the sentence in the hadith of Abu Ishaaq Al-Subaie, except what came for defective narrated detailed in the folds of the research. Based on that it could have a true face towards saying: without touching water for Ghusl (bath) , and arranged that it is permissible for the Junub to sleep without touching water- Mental Permissible- without taking the approach of the imams in the criticism of the hadiths acceptance and refusal. Approved this approach while is not issued by the Prophet (PBUH) neither from saying nor from doing.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، عدد خلقه، ورضا نفسه، وزنة عرشه، ومداد كلماته، وصلى الله وسلم على عبده ورسوله مُحَمَّد وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن سلك سبيلهم واتبع أثرهم إلى يوم الدين.

أما بعد:

فإن من الأحاديث التي كثر كلام العلماء عليها قديماً وحديثاً حديث عائشة ﵂«أن النبي ﷺ كان ينام وهو جنب من غير أن يمس ماء» الذي رواه أبو إسحاق السبيعي عن الأسود بن يزيد، عنها، وقد ورد هذا الحديث بروايات متعددة، وبعضها مخرج في الصحيحين، ولكن المقصود بالدراسة هي رواياته التي ورد فيها جملة: «من غير أن يمس ماء»، فهي التيكثر فيها الكلام، فمنهم من أعلها، بل قال بعضهم: لا تحل روايتها كما سيأتي؛ لأنها توهم أن النبيﷺ ينام جنباً من غير وضوء، ومنهم من صححها، وحملها على بعض المعاني الممكنة التي يحتملها ظاهرها، فكان هذا الاختلاف هو سبب اختياري للكتابة في هذا الموضوع، الذي تكمن أهميته في نسبة أمر للنبيﷺ- وهو النوم من غير أن يمس ماء- يصفه بعض أهل العلم بأنه لا تحل روايته، ومنهم من يجوّز فعله- وهذه هي مشكلة البحث، ولما لم أجد من كتب في هذا الموضوع كتابة مستقلة، يجمع فيها كلام أهل العلم، ويبين الراجح من اقوالهم في الحكم عليه، استعنت الله تعالى، ودرسته دراسة حديثية، وجعلت له العنوان التالي:«حديث (نوم الجنب من غير أن يمس ماءً) وعلله واختلاف منهج العلماء في الحكم عليه».

الأسئلة التي يجيب عليها البحث:

١-ما هي ألفاظ الروايات التي نقلها الرواة عن أبي إسحاق السبيعي، وهل اتفقوا عليها أم اختلفوا؟

٢-من شارك أبا إسحاق السبيعي في رواية «من غير أن يمس ماء» المتكلم فيها عن الأسود بن يزيد؟ وهل روى أحد منهم هذه الجملة؟

٣-من تابع الأسود بن يزيد في روايته هذا الحديث عن عائشة؟ ومن روى هذا الحديث من الصحابة غير عائشة؟

٤-من أعل هذا الحديث من العلماء؟ وما هي قرائن إعلاله؟

٥-من صحح هذا الحديث من العلماء؟ وعلام بنوا تصحيحه؟

٦-ماالراجح من أقوالهم؟ وماذا يستنتج من خلافهم؟

خطة البحث

المبحث الأول: ترجمة الأسود بن الأسودو أبي إسحاق السبيعي.

المبحث الثاني: روايات هذا الحديث عن أبي إسحاق.

المبحث الثالث: المتابعات والشواهد.

المبحث الرابع: العلماء الذين ضعفوه.

المبحث الخامس: العلماء الذين جوزوا أن يكون صحيحاً.

المبحث السادس: الدراسة والترجيح.

الخاتمة(ونسأل الله حسن الخاتمة).

المبحث الأول:ترجمة الأسود بن يزيد، وأبي إسحاق السبيعي.

أولاً: ترجمة الأسود بن يزيد:

هو الأسود بن يزيد بن قيس النخعي أبو عمرو[١]، ويقال: أبو عبد الرحمن[٢]، وكان مخضرمًاأدرك الجاهلية والإسلام[٣]، وهو نظير مسروق في الجلالة والعلم والثقةوالسن، يضرب بعبادتهما المثل[٤].

شيوخه:

روى عن: بلال بن رباح، وحذيفة بن اليمان، وسلمان الفارسي، وعبد الله بن مسعود، وعلي بن أبي طالب، وعمر بن الخطاب، ومعاذ بن جبل، ومعقل بن سنان الأشجعي، وأبي موسى الأشعري، وعائشة بنت أبي بكر وفاطمة بنت سعد وأم سلمة وغيرهم[٥].

تلامذته:

روى عنه: إبراهيم بن سويد النخعي، وابن أخته إبراهيم يزيد النخعي، وأشعث بن أبي الشعثاء، ورياح بن الحارث النخعي، وابنه عبد الرحمن بن الأسود، وأبو إسحاق السبيعي، وغيرهم.

بيان حاله:

قال عنه الإمام أحمد: ثقة من أهل الخير[٦]، وقال عنه ابن معين: ثقة[٧]، وقال ابن سعد: وكان ثقة، وله أحاديث صالحة[٨]. وقال العجلي: كوفي، جاهلي، ثقة، رجل صالح[٩]، وذكره ابن حبان في الثقات وقال: كان فقيهاً زاهداً[١٠].

---

(١) التأريخ الكبير للبخاري(١/٤١٥).
(٢) تهذيب التهذيب(١/٣٤٣).
(٣) سير أعلام النبلاء(٤/٥٠).
(٤) المرجع السابق(٤/٥٠).
(٥) تهذيب الكمال (٣/٢٣٤).
(٦) الجرح والتعديل(٢/٢٩١).
(٧) المرجع السابق(٢/٢٩١).
(٨) طبقات ابن سعد(٦/٧٥).
(٩) تأريخ الثقات (ص:٦٧).
(١٠) كتاب الثقات(٢/١٩).

قالت عائشة: ما بالعراق أحد أعجب إلي من الأسود، وكانت عائشة تكرمه[١]. حدث شعبة عن أبي إسحاق قال: جمع الأسود بن يزيد بين ثمانين حجة وعمرة[٢]. وكان يصوم الدهر[٣]، مات سنة أربع وسبعين، وقيل سنة خمس وسبعين[٤].

ثانياً: ترجمة أبي إسحاق السبيعي:

هو عمرو بن عبد الله بن عبيد، أبو إسحاق السبيعي الكوفي، ولد لسنتين بقيتا من خلافة عثمان ﷺ. روى عن زيد بن أرقم، والبراء بن عازب، وجابر بن سمرة، وعدي بن حاتم، والأسود بن يزيد، وابنه عبد الرحمن بن الأسود، والحارث الأعور وخلق كثير.

وروى عنه: ابنه يونس، وابن ابنه إسرائيل بن يونس، وإسماعيل بن أبي خالد، والأعمش، وشعبة وسفيان الثوري – وهو أثبت الناس فيه – وزهير بن معاوية، وزائدة بن قدامة، وزكريا بن أبي زائدة، والحسن بن حمزة، وحمزة الزيات، وأبو الأحوص، وشريك بن عبد الله، وعمر بن قيس الملائي، وسفيان بن عيينه وآخرون.

مات سنة ١٢٧هـ وهو ابن (٩٦) [٥].

قال رجل لشعبة: سمع أبو إسحاق من مجاهد؟ قال: «ما كان يصنع هو بمجاهد؟ كان هو أحسن حديثا من مجاهد ومن الحسن وابن سيرين»[٦]، وقال أبو حاتم الرازي: «ثقة وأحفظ من من أبي اسحاق الشيباني ويشبه بالزهرى في كثرة الرواية واتساعه في الرجال»[٧]، وثقه أحمد[٨]، أحمد[٨]، وابن معين[٩]، والعجلي[١٠].

(١) تأريخ الثقات(ص:٦٨).
(٢) كتاب الثقات (١٩/٢).
(٣) سير أعلام النبلاء(٥٢/٤) قال الذهبي: وكأنه لم يبلغه النهي في ذلك.
(٤) الطبقات لابن سعد(٧٥/٦)، وتهذيب التهذيب(٣٤٣/١).
(٥) تهذيب التهذيب (٨ / ٦٣-٦٥).
(٦)الجرح والتعديل(٢٤٣/٦).
(٧) المرجع السابق(٢٤٣/٦).
(٨) موسوعة أقوال الإمام أحمد (١٠٥/٣).
(٩) الجرح والتعديل (٢٤٣/٦)، سير أعلام النبلاء(٣٩٩/٥).
(١٠) معرفة الثقات(١٧٩/٢).

تدليسه:

وصفه بالتدليس النسائي فقال: «ذكر المدلسين: الحسن، وقتادة، وحميد، ويحيى بن أبي كثير، والتيمي، ويونس بن عبيد، وابن أبي عروبة، وهشيم، وأبو إسحاقالسبيعي...»[(١)]، وابن حبان وقال: «وكان مدلساً»[(٢)].

وقال شبابة عن شعبة: «ما سمع أبو إسحاق من الحارث الأعور إلا أربعة أحاديث»، قال الذهبي:«يعني أن أبا إسحاق كان يدلس»[(٣)]، وقال ابن المديني في العلل: قال شعبة: «سمعت أبا إسحاق يحدث عن الحارث بن الأزمع بحديث، فقلت له: سمعت منه؟ فقال: حدثني به مجالد عن الشعبي عنه»[(٤)].

وقال يعقوب بن سفيان: «وأبو إسحاق رجل من التابعين، وهو ممن يعتمد عليه الناس في الحديث هو والأعمش، إلا أنهما وسفيان[(٥)] يدلسون، والتدليس قديم»[(٦)].

ونقل الحاكم النيسابوري بسنده عن خلف بن سالم قوله: «سمعت عدة من مشايخ أصحابنا تذاكروا كثرة التدليس والمدلسين، فأخذنا في تمييز أخبارهم...وذكر أيضاً تدليس أبي إسحاق السبيعي، فأكثر من عجائبه»[(٧)].

وفي حديث ابن مسعود قال: «وأتيت النبي ﷺ بحجرين وروثةً»[(٨)] رواه أبو إسحاق وقال:(ليس أبو عبيده ذكره، ولكن عبد الرحمن بن الأسود عن أبيه) قال ابن الشاذكوني: «ما سمعت بتدليس قط أعجب من هذا، ولا أخفى، قال أبو عبيدة: لم يحدثني، ولكن عبد الرحمن، عن فلان، عن فلان، ولم يقل: حدثني فجاز الحديث، وسار»[(٩)].

---

(١) ذكر المدلسين للنسائي(١/١٢٢).
(٢) الثقات (٥/١٨٩ رقم الترجمة٤٤٤٩).
(٣)سير أعلام النبلاء (٥/٣٩٨).
(٤) تهذيب التهذيب(٨/٦٦).
(٥) الثوري فهو نظيرهم في العلم والطبقة.
(٦) المعرفة والتأريخ(٢/٦٣٣).
(٧) معرفة علوم الحديث (ص:٣٤٩ رقم ٢٥٨ السلوم).
(٨) أخرجه البخاري رقم (١٥٦).
(٩) معرفة علوم الحديث (ص:٣٥١ رقم ٢٥٩ السلوم). وانظر تعليق الحافظ ابن حجر على هذا في هدي الساري(ص:٣٤٩).

اختلاطه:

قال يعقوب الفسوي: «فقال بعض أهل العلم: كان قد اختلط، وإنما تركوه مع ابن عيينةلاختلاطه»[(١)].

وقال أبو زرعة: «زهير بن معاوية ثقة، إلا أنه سمع من أبي إسحاق بعد الاختلاط»[(٢)].

قال مُحَمَّد بن موسى بن مشيس «سئل أحمد بن حنبل: أيما أحبُّ إليك شريك أو إسرائيل؟ فقال: إسرائيل هو أصحُّ حديثاً من شريك إلا في أبي إسحاق، فإن شريكاً أضبط عن أبي إسحاق، قال: وما روى يحيى (يعني القطان) عن إسرائيل شيئاً، فقيل: لم؟ فقال: لا أدري أخبرك، إلا أنهم يقولون من قبل أبي إسحاق؛ لأنه خلط»[(٣)].

قال عبد الرحمن بن أبي حاتم: «وسألت أبي عن حديث رواه إسرائيل، وزهير بن معاوية، عن أبي إسحاق، عن الحارث، عن علي، رفعه إسرائيل، ووقفه زهير: أن النبي ﷺ كان يوتر بتسع سور؟ قال أبي: إسرائيل أقدم سماعًا من زهير في أبي إسحاق، قلت: فأيهما أشبه بالصواب: موقوف أو مرفوع؟ قال:الله أعلم! يقال: إن زهير سمع من أبي إسحاق بأخرة، وإسرائيل سماعه من أبي إسحاق قديم، وأبو إسحاق بأخرة اختلط، فكل من سمع منه بأخرة فليس سماعه بأجود ما يكون»[(٤)].

وذكر الخليلي: سفيان بن عيينة وعدّد شيوخه ومنهم أبو إسحاق وقال: «ويقال: إن سماعه منه بعدما اختلط أبو إسحاق»[(٥)]، وعنه نقل ابن الصلاح هذا الكلام وقال: «أبو إسحاق السبيعي اختلط أيضاً، ويقال: إن سماع سفيان بن عيينة منه بعد ما اختلط»[(٦)]. وتعقبه العراقي

(١) المعرفة والتأريخ(٣/٧٦،٧٥).
(٢) ميزان الاعتدال(٢/٨٦).
(٣) التقييد والإيضاح للعراقي(ص:٤٢٥).
(٤) علل الحديث(١/٣٣٨).
(٥) الإرشاد في معرفة علماء الحديث-المنتخب منه-(١/٣٥٥). ونقله عنه ابن الصلاح في مقدمته(ص:٣٩٢-٣٩٣) وابن الكيال في الكواكب النيرات في معرفة من اختلط من الرواة الثقات(ص:٣٤٩).
(٦) علوم الحديث (ص: ٣٩٢-٣٩٣). ونقل كلامه ابن الكيال في الكواكب النيرات في معرفة من اختلط من الرواة الرواة الثقات(ص:٣٤٩). وقد أنكر اختلاطه الذهبي في الميزان(٣/٢٧٠) فقال: «شاخ ونسي ولم يختلط». قلت: الشيخوخة من أسباب الاختلاط، وليس الاختلاط درجة واحدة بل درجات، منها ما يظهر لكل أحد ومنه دون ذلك، وقد لا يكتشف في مقدمته.ومن جملة من وصفه به –إضافة إلى من سبق ذكرهم–حفيده

العراقي بقوله: «المصنف لم يذكر أحدًا قيل عنه أن سماعه منه بعد الاختلاط إلا ابن عيينة، وقد ذُكِر ذلك عن إسرائيل بن يونس، وزكريا بن أبي زائدة، وزهير بن معاوية، وكذلك تُكُلِم في رواية زائدة بن قدامة عنه.. »[١].

وقال ابن حجر: «أحد الأعلام الأثبات قبل اختلاطه، ولم أر في البخاري عنه إلا عن القدماء من أصحابه كالثوري وشعبة، لا عن المتأخرين كابن عيينةوغيره»[٢].

طبقات أصحابه:

قال أبو سعيد: «سألت يحيى بن معين عن أصحاب أبي إسحاق السبيعي قلت: شعبة أحب إليك في أبي إسحاق أو سفيان؟ فقال: سفيان. قلت: فهما أم زهير؟ فقال: ما أحد أعلم بأبي إسحاق من سفيان وشعبة. قلت: فشريك أحب إليك أو إسرائيل؟ فقال: شريك أحب إلي، وهو أقدم، وإسرائيل صدوق. قلت: فأبو الأحوص أحب إليك فيه أو أبو بكر بن عياش؟ فقال ما أقربهما. وسألته عن يونس بن أبي إسحاق فقال ثقة» [٣].

وروى الترمذي حديث: «لا نكاح إلا بولي» من حديث أبي إسحاق رواه عنه إسرائيل، وشريك بن عبد الله، وأبو عوانة، وزهير بن معاوية، وقيس بن الربيع، وشعبة وسفيان، وقال الترمذي: «شعبة، والثوري أحفظ وأثبت من جميع هؤلاء الذين رووا عن أبي إسحاق هذا الحديث»[٤].

وقال ابن المديني: سمعت معاذ بن معاذ، وقيل له: «أي أصحاب أبي إسحاق أثبت؟ قال: شعبة، وسفيان»، ثمسكت[٥].

إسرائيل وهو من أعرف الناس به، فقد نقل أبو زرعة الدمشقي في تاريخه (ص: ٤٦٩) عن عبيد الله بن عمرو قال: جئت بمحمد بن سوقة معي شفيعاً عند أبي إسحاق، فقلت لإسرائيل: استأذن لنا الشيخ. فقال لنا: صلى بنا الشيخ البارحة فاختلط، قال: فدخلنا عليه، فسلمنا وخرجنا.أ هـ

(١) هدي الساري(ص:٤٣٢).

(٤) هدي الساري(ص:٤٣١).

(٣) تأريخ ابن معين-رواية الدارمي-(ص:٥٩).

(٤) جامع الترمذي(٣٩٩/٣).

(٥) شرح علل الترمذي(٥١٩/٢).

وقال أبو زرعة: «أثبت أصحاب أبي إسحاق الثوري، وشعبة، وإسرائيل وشعبة أحب إلى من إسرائيل» [١].

وقال عثمان الدارمي: «سألت يحيى: شعبة أحب إليك في أبي إسحاق، أو سفيان؟ قال: سفيان» [٢].

وقال أبو حاتم الرازي: «سفيان أتقن أصحاب أبي إسحاق، وهو أحفظ من شعبة. وإذا اختلف الثوري وشعبة، فالثوري»[٣].

وقال البرديجي: «حديث أبي إسحاق من حديث شعبة وسفيان الثوري إذا اتفقا، لم يختلفا صحيح، فإذا اختلفا، كان القول قول سفيان؛ لأنه أحفظ الرجلين»[٤].

ونقل الدوري عن ابن معين قال: «زكريا بن أبي زائدة، وزهير بن معاوية، وإسرائيل، حديثهم عن أبي إسحاق قريب من السواء، وإنما أصحاب أبي إسحاق شعبة والثوري»[٥].

وقال علي بن المديني عن يحيى القطان: «إسرائيل فوق أبي بكر بن عياش»[٦].

قال الميموني: قلت لأبي عبد الله-يعني أحمد-: «من أكبر في أبي إسحاق؟ قال: ما أجد في نفسي أكبر من شعبة فيه، ثم الثوري، قال: وشعبة أقدم سماعاً من سفيان، قلت: وكان أبو إسحاق قد تأخر، قال: إي والله هؤلاء الصغار زهير وإسرائيل يزيدون في الإسناد وفي الكلام»[٧].

وقال أبو عثمان البرذعي: سمعت أبا زرعة، يقول: سمعت ابن نمير، يقول: «سماع يونس وزكريا وزهير من أبي إسحاق بعد الاختلاط»[٨].

ونقل الذهبي عن أحمد قوله: «حديث زكريا وإسرائيل عن أبي إسحاق لين، سمعا منه بأخرة»[١].

---

(١) المرجع السابق(٢/٥١٩).
(٢) المرجع السابق(٢/٥١٩).
(٣) تقدمة الجرح والتعديل(ص:٦٦).
(٤) شرح علل الترمذي(٢/٥٢٠).
(٥) تهذيب التهذيب(١/٢٦٣).
(٦) تهذيب التهذيب(١/٢٦٣).
(٧) شرح علل الترمذي(٢/٥٢٠).
(٨) المرجع السابق(٢/٥٢٠).

وقال إبراهيم بن هانىء: «قلت له (يعني لأحمد بن حنبل): أصحاب أبي إسحاق أيهم أحب إليك؟ إسرائيل عن أبي إسحاق أحب إليك، أو يونس، أو أبو الأحوص، أو شريك؟ قال: أحبهم إلى شريك ويختلفون على إسرائيل في حديث أبي إسحاق، وأبو الأحوص صالح الحديث، ليس هو في حديثه مثل شريك، شريك أحب إلي»[٢].

المبحث الثاني:روايات هذا الحديث عن أبي إسحاق.

رواه عنه جماعة وهم:

١-[سفيان الثوري]– أوثق أصحابه – [٣].

رواه عن أبي إسحاقبلفظ:«كان رسول اللهﷺ ينام وهو جنب من غير أن يمس ماء».

ورواه عن سفيان جماعة منهم:

- مُحَمَّد بن كثير أخرجه أبو داود (٥٨/١ رقم ٢٢٨) واللفظ له، وقال: حدثنا الحسن بن علي الواسطي، قال: سمعت يزيد بن هارون، يقول: «هذا الحديث وهم» يعني حديث أبي إسحاق.
- أبو داود الطيالسي في مسنده (٢٥/٣ رقم١٥٠٠) بنحوه.
- وكيع بن الجراح، بلفظ: «كان رسول الله ﷺ ينام وهو جنب كهيئته،لا يمس ماء».أخرجه إسحاق بن راهويه في مسنده (٨٥١/٣ رقم ١٥١٢) واللفظ له،وقال إسحاق: أي لا يغتسل، والترمذي(٢٠٢/١ رقم ١١٩)، وابن ماجه(١٩٢/١ رقم ٥٨٣)، وقال: قال سفيان:«فذكرت الحديث يوماً، فقال لي إسماعيل[٤] :يا فتى يشد هذا الحديث بشيء ؟ »، وأبو يعلى الموصلي في مسنده(١٧٤/٨ رقم ٤٧٢٩).

(١) ميزان الاعتدال(٧٣/٢).
(٢) موسوعة أقوال الإمام أحمد (١٤٤/٢). والمعرفة والتأريخ للفسوي(١٦٨/٢).
(٣) تقدمة الجرح والتعديل ص:٦٦.
(٤) لعله إسماعيل بن أبي خالد.

- عبد الله بن يزيد المقريء، بلفظ «كان رسول اللهﷺ يصيب من أهله من أول الليل، ثم ينام ولا يمس ماء، فإذا استيقظ من آخر الليل، عاد إلى أهله، واغتسل»[(١)]، أخرجه أحمد (٢٧٥/٤١ رقم ٢٤٧٥٥).

٢-[شعبة بن الحجاج]- من أوثق أصحابه -[(٢)].

رواه عن أبي إسحاقبلفظ: «كان ينام أول الليل، فإذا كان السحر أوتر، ثم يأتي فراشه، فإن كان له حاجة إلى أهله ألمّ بهم، ثم ينام فإذا سمع النداء، وربما قالت: الأذان وثب، وما قالت: قام، فإن كان جنباً أفاض عليه الماء، وما قالت: اغتسل، وإن لم يكن جنبا توضأ ثم خرج إلى الصلاة». ولم يذكر جملة: «قبل أن يمس ماء».

ورواه عن شعبة:

- أبو داود الطيالسي(١٦/٣ رقم ١٤٨٣) واللفظ له، وفيه: «عن شعبة عن أبي إسحاق، قال: سمعت الأسود، يقول». وسائر أصحاب شعبة-ومنهم غندر الذي هو أوثق الناس فيه[(٣)]- رووه عنه بلفظ: «عن الأسود».
- مُحَمَّد بن جعفر(غندر)، أخرج حديثه النسائي (٢٣٠/٣ رقم١٦٨٠)، وفي الكبرى (١٥٢/٢ رقم١٣٩٣). وابن حبان (٣٦٥/٦ رقم٢٦٣٨) مثله.
- وأبو الوليد الطيالسي وسليمان بن حرب، أخرج حديثهما عنه البخاري في صحيحه (٥٣/٢ رقم١١٤٦) مثله، إلا أنه لم يذكر جملة: «فإن كان له حاجة إلى أهله ألم بهم، ثم ينام».

وقد روى ابن حبان هذا الحديث من طريق أبي الوليد الطيالسي(٣٢٨/٦ رقم٢٥٩٣)، وذكر هذه الجملة حيث قال:«كان ينام أول الليل، ثم يقوم فيصلي، فإذا كان من السحر أوتر، فإن كانت له حاجة إلى أهله، وإلا نام، فإذا سمع الأذان وثب -وما قالت: قام -فإن كان جنباً أفاض عليه من الماء -وما قالت: اغتسل -وإلا توضأ، وخرج إلى الصلاة».

(١) ألفاظ هذا الحديث مخالفة لجميع ما روى سفيان عن أبي إسحاق.
(٢) جامع الترمذي ٣٩٩/٣.
(٣) تهذيب التهذيب(٩٦/٩).

مما يدل على أن اللفظ الذي رواه البخاري ليس لفظ أبي الوليد وإنما«ساق الحديث على لفظ سليمان وهو ابن حرب»[(١)].

٣-[شريك بن عبد الله النخعي]-سماعه منه قديم وهو صدوق يخطيء كثيرًا-[(٢)].

رواه عن أبي إسحاقبلفظ:«كان رسول الله ﷺإذا كانت له حاجة إلى أهله أتاهم، ثم يعود ولا يمس ماء».أخرجهأحمد (٢٩٣/٤١ رقم ٢٤٧٧٨) عن أسود بن عامر عنه.

٤-[إسرائيل بن يونس]-قال أحمد:« إسرائيل عن أبي إسحاق فيه لين،سمع منه بأخرة»-[(٣)].

ورواه عن إسرائيل عن أبي إسحاق:

- وكيع بن الجراح، أخرجه عنه: الإمام أحمد (٥١٩/٤٢ رقم ٢٥٧٩١) بلفظ: «كان رسول الله ﷺ ينام أوله، ويقوم آخره، فإذا قام توضأ وصلى ما قضى الله عز وجل له، فإن كانت به حاجة إلى أهله أتى أهله. وإلا مال إلى فراشه، فإن كان أتى أهله، نام كهيئته لم يمس ماء، حتى إذا كان عند أول الأذان وثب – والله ما قالت قام – وإن كان جنبًا أفاض عليه الماء – والله ما قالت اغتسل – وإلا توضأ وضوءه للصلاة، ثم صلى ركعتين، ثم خرج إلى المسجد».
- ويحيى بن آدم، أخرج حديثه إسحاق بن راهويه في مسنده (٣٥٣/٣ رقم ١٥١٧) مثل لفظ وكيع سواء.

٥-[زهير بن معاوية]-ثقة ثبت إلا أن سماعه عن أبي إسحاق بأخره-[(٤)].

فقد رواه زهير عن أبي إسحاق، قال: سألت الأسود بن يزيد، عما حدثته عائشة، عن صلاة رسول الله ﷺ، قالت: « كان ينام أول الليل، ويحيي آخره، ثم إن كانت له حاجة إلى أهله قضى حاجته، ثم نام قبل أن يمس ماء، فإذا كان عند النداء الأول، قالت: وثب، – ولا والله ما قالت: قام، – فأفاض عليه الماء – ولا والله ما قالت: اغتسل، وأنا أعلم بما تريد – وإن لم يكن جنبا توضأ وضوء الرجل للصلاة، ثم صلى الركعتين».

---

(١) فتح الباري(٣٢/٣).
(٢) التقريب(٢٧٨٧).
(٣) تهذيب التهذيب(٢٦٢/١).
(٤) التقريب (٢٠٥١).

ورواه عنزهير:

- حسن بن موسى الأشيب، أخرج حديثه الإمام أحمد(٢٣٣/٤١ رقم٢٤٧٠٦)، واللفظ له
- مظفر بن مدرك أبو كامل، أخرج حديثه الإمام أحمد (٢٣٧/٤١ رقم ٤٧٠٨).
- أبو نعيم الملائي، أخرج حديثه إسحاق بن راهويه في مسنده (٨٥٣/٣ رقم١٥١٥)وزاد: «وإن لم يكن جنبا توضأ وضوء الصلاة».
- يحيى بن آدم، أخرج حديثه إسحاق بن راهويه في مسنده (٨٥٣/٣ رقم١٥١٦) بمثل لفظ الملائي.
- أحمد بن يونس ويحيى بن يحيى، أخرج حديثهما الإمام مسلم (٥١٠/١ رقم ٧٣٩) بمثله غير أنه لم يذكر لفظة: «قبل أن يمس ماء»، وكأنه تركها عمداً[(١)].

وكل من روى هذا الحديث عن زهير بن معاوية ذكر تصريح أبي إسحاق السبيعي بالسماع من الأسود بن يزيد.

٦-[أبو عوانة وضاح اليشكري]-وهو في روايته عن أبي إسحاق كزهير بن معاوية- [(٢)].

رواه أبو عوانة عن أبي إسحاق بلفظ: «كان ينام أول الليل، ويقوم آخره فيصلي ما قضي له، فإذا قضى صلاته مال إلى فراشه، فإن كانت له حاجة إلى أهله أتى أهله، ثم نام كهيئته لم يمس ماء، فإذا سمع الأذان الأول -أو المنادي -قام، فإن كان جنباً اغتسل، وإن لم يكن جنباً توضأ وضوءه للصلاة، ثم صلى ركعتين، ثم خرج إلى المسجد».

أخرجه أبو يعلى الموصلي (٢٢٦/٨ رقم٤٧٩٤) عن المعلى بن مهدي عنه.

٧-[إسماعيل بن أبي خالد]-ثقة ثبت[(٣)]-.

رواه عن أبي إسحاق بلفظ: «كان رسول اللهﷺ ينام وهو جنب ولا يمس ماء».

أخرجه أحمد (٦٥/٤٢ رقم٢٥١٣٥) عن هشيم عنه.

٨-[أبو الأحوص سلام بن سليم]-ثقة متقن-[(٤)].

---

(١) قاله ابن حجر في التلخيص الحبير (١٤٠/١ ت: عبد الله هاشم).
(٢) شرح علل الترمذي(٥٢٢/١).
(٣) التقريب(٤٣٨).
(٤) التقريب(٢٧٠٣).

رواه عن أبي إسحاقبلفظ:«إن رسول اللهﷺ إن كانت له إلى أهله حاجة قضاها، ثم ينام كهيئته، لا يمس ماء»، أخرجه ابن ماجة(١٩٢/١ رقم ٥٨٢) عن ابن أبي شيبة عنه.

٩-[سليمان بن مهران الأعمش]-قال ابن المديني: الأعمش يضطرب في حديث أبي إسحاق[١]-.

رواه الأعمش عن أبي إسحاقبلفظ: «كان رسول اللهﷺ ينام وهو جنب ولا يمس ماء».

رواه عن الأعمش: أبو بكر بن عياش.

أخرجه الترمذي (١٧٩/١ رقم١١٨) واللفظ له، والنسائي في الكبرى (٢١٢/٨ رقم ٩٠٠٣) عن هناد بن السري عنه.

وأخرجه أحمد (١٩١/٤٠ رقم٢٤١٦١) عنه.

وأخرجه ابن ماجه (١٩٢/١ رقم٥٨١) عن مُحَمَّد بن الصباح الجرجرائي عنه- وهو صدوق[٢]-وقال: «يجنب ثم ينام، ولا يمس ماء، حتى يقوم بعد ذلك فيغتسل».

وقال الترمذي: «وهذا قول سعيد بن المسيب، وغيره، وقد روى غير واحد عن الأسود، عن عائشة، عن النبيﷺ أنه «كان يتوضأ قبل أن ينام» وهذا أصح من حديث أبي إسحاق، عن الأسود، وقد روى عن أبي إسحاق هذا الحديث شعبة، والثوري، وغير واحد، ويرون أن هذا غلط من أبي إسحاق».

١٠-[الإمام أبو حنيفة]-فقيه مشهور-[٣].

رواه عنه بلفظ «كان رسول الله ﷺ يأتي أهله ثم ينام كهيئته، ولم يمس ماء» أخرجه أبو نعيم الاصبهاني في مسند أبي حنيفة (١٥٧/١)، وأخرجه الطحاوي في شرح معاني الآثار(١٢٧/١ رقم٧٧٤) من طريق أبي حنيفة مقروناً مع موسى بن عقبة عن أبي إسحاق

(١) شرح علل الترمذي(٥٢٢/١).
(٢) التقريب(٥٩٦٥).
(٣) التقريب(٧١٥٣).

بلفظ: «كان رسول اللهﷺ يجامع، ثم يعود ولايتوضأ[1]، وينام ولا يغتسل». وقال: فكان ما ذكر أنه لم يكن يفعله إذا جامع قبل نومه، هو الغسل، فذلك لا ينفي الوضوء.

١١-[حمزة الزيات]- صدوق زاهد ربما وهم-[2].

رواه عنه بلفظ: «كان رسول اللهﷺ يجامع نساءه ثم لا يمس ماء، فإن أصبح فأراد أن يعاود عاود، وإن لم يرد اغتسل» أخرجه الطبراني في الأوسط (٣١١/٧ رقم٧٥٨٩).

ومن تأمل روايات هذا الحديث علم أنها مختلفة، يقول ابن رجب بعد أن ذكر روايات هذا الحديث: «وهذا كله يدل على أن أبا إسحاق اضطرب في هذا الحديث، ولم يقم لفظه كما ينبغي، بل ساقه بسياقات مختلفة متهافتة»[3].

المبحث الثالث: المتابعات والشواهد.

تابع أبا إسحاق في روايته عن الأسود وخالفه في لفظه:

١-[إبراهيم بن يزيد النخعي]-ثقة إلا أنه يرسل كثيراً[4]- .

بلفظ: «إذا كان جنبًا فأراد أن يأكل أو ينام يتوضأ».

رواه شعبة عن الحكم بن عتيبة عنه.

- أخرجه مسلم في صحيحه (٢٤٨/١ رقم ٣٠٥) عن ابن أبي شيبة وهو في مصنفه برقم (٦٣/١ رقم ٦٧٠) عن وكيع وغندر وابن عليه عن شعبه. وزاد «وضوءه للصلاة».
- وأبو داود الطيالسي (١٥/٣ رقم ١٤٨١) ومن طريقه أخرجه البيهقي في الكبرى (٣١١/١ رقم ٩٧٦).
- والدارمي في سننه (١٣١٩/٢ رقم ٢١٢٣) عن سهل بن حماد عنه.
- وأحمد في مسنده (٤٢٤/٤١ رقم ٢٤٩٤٩) عن مُحَمَّد بن جعفر عنه.

(١) هذه الجملة مخالفة لما ورد من حديث عاصم عن أبي المتوكل عن أبي سعيد الخدري قال: قال رسول اللهﷺ« إذا أتى أحدكم أهله ثم أراد أن يعود فليتوضأ» وفي لفظ: « فليتوضأ بينهما وضوءاً» أخرجه مسلم(٢٤٩/١ رقم ٣٠٨) وغيره.

(٢) التقريب(١٥١٨).

(٣) فتح الباري لابن رجب (٣٦٥/١).

(٤) التقريب(٢٧٠).

- وأبو داود في سننه (٥٧/١ رقم٢٢٤) وأحمد في مسنده أيضًا (٣٧٥/٤٢ رقم ٢٥٥٨٤) عن يحيى القطان عنه، ولفظ أحمد: «إذا كان جنبًا فأراد أن ينام توضأ».
- والطحاوي في شرح معاني الآثار(١٢٥/١رقم٧٦٤) عن بشر بن عمر.

والحكم: ثقة ثبت فقيه، إلا إنه ربما دلس[١]. لهذا قال مسلم بعد إخراجه لهذا الحديث: «قال ابن المثنى في حديثه: حدثنا الحكم، سمعت إبراهيم يحدث»[٢].

٢-[عبد الرحمن بن الأسود بن يزيد]-وهو ثقة[٣]- .

بلفظ:«سألت عائشة، كيف كان وضوء النبي ﷺ إذا أراد أن ينام وهو جنب؟ فقالت: «كان يتوضأ وضوءه للصلاة، ثم ينام».

رواه عنه:

- أبو إسحاق الشيباني، وهوثقة[٤]، أخرج حديثه البيهقي في الكبرى (٣١١/١رقم ٩٧٧) واللفظ له.
- مُحَمَّد بن إسحاق بن يسار وهو صدوق يدلس[٥]، أخرج حديثه: إسحاق بن راهويه (٨٣٤/٣ رقم ١٤٨٥) ولفظه: «إذا أراد أن ينام وهو جنب، توضأ وضوءهللصلاة»، والدارمي في سننه (٥٨٧/١ رقم ٧٨٤) ولفظه: «كان يتوضأ وضوءهللصلاه ثم ينام»، وأبو يعلى في مسنده (٢٠٩/٨ رقم٤٧٧٢) ولفظه: « كان رسول اللهﷺ إذا أوى إلى فراشه فأراد أن ينام، وهو جنب قبل أن يغتسل، أسبغ الوضوء ثم نام ».
- حجاج بن أرطأة، وهو: صدوق كثير الخطأ والتدليس[٦]. وصفه أحمد بقوله: في حديثه زيادة على حديث الناس[٧]. وقال ابن خزيمة: لا احتج به إلا فيما قال: أخبرني وسمعت[١]. وسمعت[١]. قلت: ولم يصرح في حديثه هذا بالسماع.

---

(١) التقريب(١٤٥٣).
(٢) مشيراً بهذا إلى تصريحه بالسماع.
(٣) التقريب(٣٨٠٣).
(٤) التقريب(٢٥٦٨).
(٥) التقريب(٥٧٢٥).
(٦) التقريب(١١١٩).
(٧) تهذيب التهذيب(١٩٧/٢).

رواه عن حجاج:

عبد الله بن نمير[٢] بلفظ: «يجنب من الليل، ثم يتوضأ وضوءه للصلاة، حتى يصبح **ولا يمس ماء**».أخرجه أحمد في مسنده(٤٣/٦٣ رقم ٢٥٨٧٩).ولم يصرح بالسماع.

وجملة: «ولا يمس ماء» لو صحت لكانت شاهدة لحديث أبي إسحاق السبيعي-حديثالباب-ولكنها لفظة منكرة، انفرد بها حجاج بن أرطأه عن أصحاب عبد الرحمن بن الأسود، فلم يذكرها أحد منهم، وحاله لا تحتمل مثل هذا التفرد، ويؤكد نكارتها: أن يزيد بن هارون روى عنه هذا الحديث ولم يذكر هذه الجملة ولفظه: «إذا أراد أن يباشر إحدانا وهي حائض أمرها فاتزرت، وإذا أراد أن ينام وهو جنب توضأ وضوءه للصلاة» أخرجه أحمد (٤٢/٤٢ رقم ٢٥١٠٤).

فتوى الأسود: كان الأسود بن يزيد يفتي بالوضوء على من أجنب قبل أن ينام، فقد أخرج الطحاوي في شرح معاني الآثار (١/١٢٥ رقم٧٦٥) بسنده عن أبي الأحوص عن مغيرة عن إبراهيم قال: قال الأسود: «إذا أجنب الرجل فأراد أن ينام فليتوضأ»، والظن به ألا يفتي خلاف ما يعلم عن رسول اللهﷺ.

متابعات الأسود في روايته عن عائشة:

تابع الأسود في روايته عن عائشة جماعة وهم:

---

(١) المرجع السابق(٢/١٩٨).

(٢) روى هذا الحديث عن عبد الله بن نمير عن الحجاج: الإمام أحمد وذكر فيه لفظة «ولم يمس ماء» كما ورد أعلاه. مما يعني أن هذه الجملة ثابتة في حديث عبد الله بن نمير. لكن رواه مُحَمَّد بن عبد الله بن نمير عن أبيه عن حجاج كما عند مسلم في التمييز (ص:٤٢) بلفظ: «يجنب ثم يتوضأ وضوءه للصلاة ثم ينام حتى يصبح» فلم يذكرها.فمن تركها؟ هل هو مسلم كما تركها في صحيحه حينما روى هذا الحديث من طريق زهير بن معاوية عن أبي إسحاق؟ أو أسقطها مُحَمَّد بن عبد الله بن نمير؟ الأول أقرب. والمقصود: أن إسقاط هذه اللفظة من الحديث تجعل المقارن بين المرويات – الذي لا يستحضر أن مسلماً يمكن أن يسقط بعض ألفاظ الحديث التي لا يراها صحيحة –قد يشك في بعض المتقنين. فحينما يرى هذه اللفظة ثابتة عن عبد الله بن نمير يقول: هل أخطأ الإمام أحمد فأضافها في النص، بدلالة أن مُحَمَّد بن نمير لم يروها؟ أم قصر في نقلها مُحَمَّد بن نمير عن أبيه؟ أم أن عبد الله لم يضبط حديثه فتارة يرويه على وجه وتارة يرويه على وجه آخر؟ لهذا ينبغي للمحقق أن يتحرى عن مناهج الأئمة في محافظتهم على الألفاظ.

١-أبو سلمة بن عبد الرحمن قال: «سألت عائشة: أكان النبي ﷺ يرقد وهو جنب؟ قالت: نعم ويتوضأ» أخرجه البخاري(٦٥/١ رقم٢٨٦) ومسلم ٢٤٨/٠١ رقم ٣٠٥)، وأخرجه أحمد(١٦/٤٣ رقم٢٥٨١٤) من حديث مُحَمَّد بن عمرو بن سلمة وفيه:«لم يكن ينام حتى يغسل فرجه، ويتوضأ وضوءه للصلاة».

٢-عروة بن الزبير بلفظ: «إذا أراد أن ينام، وهو جنب، غسل فرجه، وتوضأ للصلاة» أخرجهالبخاري (٦٥/١ رقم ٢٨٨).

٣-عبد الله بن أبي قيس بلفظ: «قلت: أكان يغتسل قبل أن ينام؟ أم ينام قبل أن يغتسل؟ قالت: كل ذلك قد كان يفعل، ربما اغتسل فنام، وربما توضأ فنام، قلت: الحمد لله الذي جعل في الأمر سعة» أخرجه مسلم (٢٤٩/١ رقم٣٠٧).

٤-أبو عمرو مولى عائشة بلفظ: «كان رسول الله ﷺ إذا أراد أن ينام وهو جنب توضأ وضوءهللصلاة»أخرجه الطحاوي في شرح معاني الآثار(١٢٦/١ رقم٧٦٩).

٥-يحي بن يعمر قال: سألت عائشة: هل كان رسول الله ﷺ ينام وهو جنب؟ قالت: «ربما اغتسل قبل أن ينام، وربما نام قبل أن يغتسل ولكنه يتوضأ» قال: الحمد لله الذي جعل في الدين سعة.

أخرجه عبد الرزاق الصنعاني (١/ ٢٧٩ رقم١٠٧٦)، (٤٩٤/٢ رقم٤٢٠٨) عن معمر عن عطاء الخرساني عنه. وعطاء: صدوق يهم كثيراً ويرسل ويدلس[١].

٦-مسروق بن الأجدع بلفظ: «كان النبيﷺ يبيت جنباً، فيأتيه بلال فيؤذنه بالصلاة، فيقوم فيغتسل، فأنظر إلى تحدر الماء من رأسه، ثم يخرج فأسمع صوته في صلاة الفجر،ثميظل صائماً».أخرجهأحمد في مسنده(٢٣٠/٤١ رقم٢٤٧٠١)،(٢٥١/٤٣ رقم٢٦١٧٠) والنسائي في الكبرى(٢٧٨/٣ رقم٢٩٨٥)، وابن ماجه(٤٥٣/١ رقم ١٧٠٣)، وابن أبي شيبة(٣٢٩/٢ رقم ٩٥٦٦) واللفظ له،وأبو يعلى في مسنده (٢٨٨/١ رقم٤٧٠٩)، وابن حبان في صحيحه(٢٦٤/٨ رقم٣٤٩٠)، من طرق عن مطرف عن الشعبي عن مسروق به، وهذا لا ينفي أنه يتوضأ قبل أن ينام.

(١) التقريب(٤٦٠٠).

٧-غضيف بن الحارث قال: أتيت عائشة فقلت: أرأيت رسول الله ﷺ في أول الليل كان يغتسل من الجنابة أم في آخره؟ فقالت: «ربما اغتسل في أول الليل، وربما اغتسل في آخره» أخرجه أبو داود (٥٨/١ رقم٢٢٦) والنسائي في الكبرى (١٢٥/١ رقم ٢٢٢)، (١٦١/١ رقم ٢٢٢،٢٢١) وابن أبي شيبة (٦٣/١ رقم ٦٧٩) واللفظ له، وأحمد (٢٣٩/٤٠ رقم ٢٤٢٠٢)، و(٥١٥/٤١ رقم ٢٥٠٧٠) من طرق عن برد بن سنان عن عبادة بن نسي عنه به.

وبرد بن سنان: صدوق[١]، وغضيف: الأشبه أنه صحابي كما قال ابن حجر[٢]. وهذا الحديث كسابقه ذكر فيه الغسل، وسكت عن الوضوء، فيحمل هذا والذي قبله أنها أخبرت عن تأخيرهﷺ الغسل أحياناً، ويحمل هذان المجملان على الأحاديث التي ذكرت فيها الوضوء قبل النوم.

متابعة مشكوك في صحتها:

أخرج أحمد في مسنده (٣٠٨/٤١ رقم ٢٤٧٩٩) قال: حدثنا أسود، قال: حدثنا شريك، عن مُحَمَّد بن عبدالرحمن، عن كريب عن عائشة، قالت: «كان رسول اللهﷺ يجنب، ثم ينام، ثم ينتبه، ثم ينام، ولا يمس ماء». أخرجه الطبراني في الأوسط (١٦٤/٦ رقم ٦٠٨٨) من نفس الطريق وقال: «لم يرو هذا الحديث عن كريب إلا مُحَمَّد بن عبد الرحمن، ولا عن مُحَمَّد إلا شريك، تفرد به شاذان يعني الأسود بن عامر».

وأخرجه أبو القاسم البغوي في الجعديات(ص:٣٣٤ رقم٢٢٩٢) من حديث شريك أيضاً عن عبد الملك بنأبي سليمان عن عطاء عن عائشة بلفظ: « يجنب، ثم ينام، ثم ينتبه، ثم ينام» ولم يقل:« ولا يمس ماء» ولم يروه بهذا اللفظ عن عائشة إلا شريك، وحاله لا تحتمل هذا التنوع في الشيوخ، ولا التفرد بهذا اللفظ فهو مشهور بسوء الحفظ.

(١)التقريب(٦٥٣).
(٢) التقريب(٥٣٦١).

فتوى عائشة:

قال الطحاوي في شرح معاني الآثار ١٢٦/٠١ رقم٧٧٢): حدثنا يونس، قال: أخبرنا ابن وهب أن مالكاً حدثه عن هشام بن عروة، عن أبيه، عن عائشة، ﵂ أنها كانت تقول: «إذا أصاب أحدكم المرأة ثم أراد أن ينام فلا ينام حتى يتوضأ وضوءه للصلاة». وقال: فمحال أن يكون عندها من رسول الله ﷺخلاف هذا، ثم تفتي بهذا.

شواهد حديث عائشة ﵂:

روى الوضوء للجنب قبل النوم جماعة من الصحابة أشهرهم عمر ﵁ فقد سأل رسول الله ﷺ أيرقد أحدنا وهو جنب؟ قال: «نعم إذا توضأ أحدكم فليرقد وهو جنب» أخرجه البخاري(٦٥/١ رقم٢٨٧)و(٦٥/١ رقم ٢٨٩)بنحوه، ومسلم (١/ ٢٤٨رقم ٣٠٦).

قال الترمذي في سننه(١٨٠/١): «وفي الباب عن عمار، وعائشة، وجابر، وأبي سعيد، وأم سلمة.وحديث عمر أحسن شيء في هذا الباب وأصح.وهو قول غير واحد من أصحاب النبيﷺ والتابعين، وبه يقول سفيان الثوري، وابن المبارك، والشافعي، وأحمد، وإسحاق، قالوا: إذا أراد الجنب أن ينام توضأ قبل أن ينام».

قال ابن رجب بعد ذكر روايات هذا الحديث: «وهذا يدل على أنها لم ترو نومه من غير وضوء في حال الجنابة بحال»[(١)].

الملاحظات على المرويات:

١-الروايات عن أبي إسحاق السبيعي عن الأسود بعضها مطولة، وبعضها مختصرة، وكأن الرواية المختصرة عنده مروية بالمعنى غير المطابق من الرواية المطولة.

٢-وردت الروايات المختصرة من حديث: الثوري، وشريك، وإسماعيل بن خالد، وأبي الأحوص، والأعمش، وأبي حنيفة، وجاءت مطولة من حديث: شعبة، وإسرائيل، وزهير بن معاوية، وأبي عوانة.

٣-شعبة لم يذكر جملة: «ثم ينام قبل أن يمس ماء»، ومن طريقه أخرجه البخاري.

(١) فتح الباري لابن رجب (٣٦٥/١).

٤-زهير أخرجه مطولاً، وذكر أن أبا إسحاق صرح فيه بالسماع عن الأسود، وانفرد بهذا عن جميع أصحاب أبي إسحاق، وورد فيه «قبل أن يمس ماء»، ومن طريقه أخرجه مسلم إلا أنه ترك هذه الجملة عمداً بدلالة أنه ذكرها في التمييز.

٥-انفرد أبو داود الطيالسي في روايته عن شعبة، ونقل في حديثه أن أبا إسحاق صرح فيه بالسماع عن الأسود، مخالفاً في ذلك كل أصحاب شعبة، وهم جماعة فيهم غندر أوثق الناس في شعبة.

٦-شريك لم يذكر أنه ينام جنباً بل قال:«كان رسول الله ﷺإذا كانت له حاجة إلى أهله أتاهم، ثم يعود ولا يمس ماء»، ولم يرد هذا اللفظ عن أحد من أصحاب أبي إسحاق وكأنها بسبب سوء حفظ شريك.

٧-شعبة رواه عن أبي إسحاق مطولاً، وهو من قدماء أصحابه، ولم يذكر جملة: «ولم يمس ماء»، ورواه عنه الصغار أيضاً مطولاً بعد إختلاطه: وهم إسرائيل، وزهير، وأبو عوانه، فذكروا هذه الجملة.

وسفيان رواه عنه مختصراً وهو من قدماء أصحابه، ووافقه جماعة من أصحابه، وفيه هذه الجملة، فدل على أن أبا إسحاق من قديم لا يرويه على وجه واحد، وكأنه يضطرب فيه.

٨-وبهذا الحديث عن الأسود: إبراهيم النخعي، وعبد الرحمن بن الأسود، وخالفا أبا إسحاق وذكرا في حديثيهما عن عائشة أنه ﷺ يتوضأ قبل النوم.

٩-روى هذا الحديث جماعة عن عائشة رووه كما رواه إبراهيم النخعي وعبد الرحمن بن الأسود عن الأسود.

١٠-كل من عائشة والأسود يفتيان بالوضوء على الجنب قبل النوم.

المبحث الرابع:العلماء الذين ضعفوه.

ضعف حديث أبي إسحاق جماعة من كبار النقاد وإليك أسماءهم مقرونة بأقوالهم:

قال شعبة(ت:١٦٠): «قد سمعت حديث أبي إسحاق: أن النبيﷺ كان ينام جنباً، ولكني أتقيه»[(١)].

(١) علل الحديث لابن أبي حاتم (٢٥٨/١ رقم ١١٥).

وقال سفيان الثوري(ت:١٦١): «وهذا الحديث خطأ»[١]، وقال ابن مهدي: «سألت سفيان عن هذا الحديثفأبى أن يحدثني، وقال: هو وهم، يعني حديث الثوري عن أبي إسحاق عن الأسود عن عائشة»[٢].

وقال إسماعيل بن أبي خالد (ت: ١٤٦) -وهو من شيوخ سفيان الثوري وشعبة-: «يشد هذا الحديث بشيء؟»[٣].

وقال يزيد بن هارون(ت:٢٠٦) -وهو من شيوخ الإمام أحمد-: «هذا الحديث وهم»[٤]

وقال أحمد بن حنبل(ت:٢٤١): «ليسبصحيح»[٥]. وقال مهنا: سألت أبا عبد الله عنه (يعني: عن حديث أبي إسحاق) فقال: «ليس صحيحاً»، قلت: لم؟ قال: «لأن شعبة روى عن الحكم عن إبراهيم عن الأسود عن عائشة: «أن النبيﷺ كان إذا أراد أن ينام وهو جنب توضأ وضوء للصلاة»، قلت: من قبل من جاء هذا الاختلاف؟ قال: «من قبل أبي إسحاق»[٦].

وقال أحمد بن صالح المصري الحافظ(ت:٢٤٨): «لا يحل أن يروى هذا الحديث»[٧].

وقال الإمام مسلم(ت:٢٦١): «هذه الرواية عن أبي اسحاق خاطئة، وذلك أن النخعي-يعنيإبراهيم-وعبدالرحمن بن الأسود جاءا بخلاف ما روى أبو اسحاق»[٨].

وقال أبو داود(ت:٢٧٥) في رواية أبي الحسن بن العبد عنه: «ليس بصحيح»[٩].

قال الترمذي(ت:٢٧٩) عقبه: «وقد روى عن أبي إسحاق هذا الحديث: شعبة والثوري وغير واحد، ويرون أنهذا غلط من أبي إسحاق»[١٠].

---

(١) التمهيد لابن عبد البر(١٧/٣٩).
(٢) الأوسط لابن المنذر(٢/٩١).
(٣) سنن ابن ماجه(١/٩٢) يشير إلى ضعفه.
(٤) سنن أبي داود (١/٥٨).
(٥) المقرر على أبواب المحرر(١/١١٤).
(٦) شرح ابن ماجه لمغلطاي(ص:٧٣١).
(٧) فتح الباري لابن رجب(١/٣٦٢).
(٨) التمييز (ص:١٨١).
(٩) فتح الباري(٣/٣٢). وفي النكت الظراف(١١/٣٨٠) قال ابن حجر: قال أبو الحسن بن العبد في روايته عن أبي أبي داود بعد أن أخرجه (هذا الحديث ليس بصحيح).
(١٠) سنن الترمذي (١/١٧٩).

وقال الإسماعيلي(ت:٣٧١): «هذا الحديث يغلط في معناه الأسود والأخبار الجياد فيها كان إذا أراد أن ينام وهو جنب توضأ»[١].

وفي أبو بكر الأثرم(ت:٢٧٣) في علله: «لو لم يخالف أبا إسحاق في هذا إلا إبراهيم وحده لكفى؛ فكيف وقد وافقه عبد الرحمن بن الأسود، وكذلك روى عروة وأبو سلمة، عن عائشة»[٢].

وقال الطحاوي (ت: ٣٢١): «فذهب قوم إلى هذا، وممن ذهب إليه: أبو يوسف، فقالوا: لا نرى بأساً أن ينام الجنب من غير أن يتوضأ، لأن التوضؤ لا يخرجه من حال الجنابة إلى حال الطهارة. وخالفهم في ذلك آخرون، فقالوا: ينبغي له أن يتوضأ للصلاة قبل أن ينام، وقالوا: هذا الحديث غلط لأنه حديث مختصر، اختصره أبوإسحاق، من حديث طويل فأخطأ في اختصاره إياه»[٣].

وقال ابن مفوز(ت:٥٠٥)[٤]: «أما حديث أبي إسحاق من رواية الثوري وغيره فأجمع من من تقدم من المحدثين ومن تأخر منهم أنه خطأ منذ زمان أبي إسحاق إلى اليوم وعلى ذلك تلقوه منه وحملوه عنه»[٥].

وقال ابن القيم(ت:٧٥١): «والصواب ما قاله أئمة الحديث الكبار مثل: يزيد بن هارون، ومسلم، والترمذي، وغيرهم، من أن هذه اللفظة وهم وغلط»[٦].

وقال ابن حجر(ت:٨٥٢): « وأظن أبا إسحاق اختصره من حديث الباب هذا الذي رواه عنه شعبة وزهير، لكن لا يلزم من قولها « فإذا كان جنباً أفاض عليه الماء» أن لا يكون توضأ قبل أن ينام، كما دلت عليه الأخبار الأخر فمن ثم غلطوه في ذلك»[٧].

---

(١) فتح الباري لابن حجر(٣/٣٢).
(٢) التلخيص الحبير(١/٣٨٧) .
(٣) شرح معاني الآثار (١/١٢٥) ولم يعين القائلين بهذا القول.
(٤) هو أبو بكر محمد بن حيدرة المعافري الشاطبي ولد في عام موت أبي عمر بن عبد البر سنة ٤٦٣هـ وتوفي سنة ٥٠٥هـ. سير أعلام النبلاء (١٩/٤٢١)
(٥) تهذيب السنن لابن القيم (١/١٥٤).
(٦) تهذيب السنن(١/١٥٥).
(٧) فتح الباري(٣/٣٢).

المبحث الخامس:العلماء الذين جوزوا أن يكون صحيحاً.

١- ابن قتيبة(ت:٢٧٦):

قال في تأويل مختلف الحديث(ص:٤٤٦):بعد ذكر الروايات المختلفة:

«ونحن نقول: إن هذا كله جائز، فمن شاء أن يتوضأ وضوءه للصلاة بعد الجماع ثم ينام، ومن شاء غسل يده وذكره ونام، ومن شاء نام من غير أن يمس ماء، غير أن الوضوء أفضل، وكان رسول الله ﷺ يفعل هذا مرة؛ ليدل على الفضيلة، وهذا مرة ليدل على الرخصة، ويستعمل الناس ذلك،فمن أحب أن يأخذ بالأفضل أخذ، ومن أحب أن يأخذ بالرخصة أخذ»[(١)].

٢- أبو جعفر الطحاوي(ت:٣٢١):

وقد اضطرب موقفه في هذا الحديث فذكر في شرح معاني الآثار: (١/١٢٦)بعض روايات حديث أبي إسحاقالسابقة، ثم روى عن الأسود من رأيه مثل ذلك فساق بسنده عن إبراهيم قال: قال الأسود: «إذا أجنب الرجل فأراد أن ينام ، فليتوضأ»، فاستحال عندنا أن تكون عائشة رضي الله عنها قد حدثته(يعني الأسود)، عن رسول الله ﷺ بأنه كان ينام ولا يمس ماء، ثم يأمرهم بعد ذلك بالوضوء ، ولكن الحديث في ذلك ما رواه إبراهيم، وأردف هذا بقوله فيه(١/١٢٦): أن عائشة كانت تفتي بوضوء الجنب قبل النوم، وعقب على ذلك بقوله:« فمحال أن يكون عندها من رسول الله ﷺ خلاف هذا، ثم تفتي بهذا، فثبت بما ذكرنا، فساد ما روي عن أبي إسحاق،عن الأسود، مما ذكرنا وثبت ما روى إبراهيم، عن الأسود».

(١) وتبعه على قوله طائفة كبيرة من الفقهاء منهم ابن قدامة(ت:٦٢٠) في المغني(١/١٩٦) حيث قال: بعد أن ذكر أحاديث الوضوء للجنب، وروايات أبي إسحاق السبيعي:« هذه الأحاديث محمولة على الجواز، وأحاديثنا تدل على الاستحباب». وابن تيمية الجد(ت:٦٥٢) قال في منتقى الأخبار(١/١٢٦-١٢٧) : « وهذا لا يناقض ما قبله، بل يحمل على أنه كان يترك الوضوء أحياناً، ويفعله غالباً لطلب الفضيلة»(١).وأورده الشوكاني في نيل الأوطار(١/٢٤٧) ولم يتعقبه بشيء.و ابن مفلح(ت:٨٨٤) قال في المبدع في شرح المقنع (١/ ١٧٤):« وفي كلام أحمد ما يقتضي وجوبه، قاله الشيخ تقي الدين، والأصح خلافه لما روت عائشة قالت:«كان النبيﷺ ينام وهو جنب، ولا يمس ماء» رواه الخمسة».

ثم عاد فنقض ما جزم به فقال فيه (١٢٧/١):«وقد يحتمل أيضاً أن يكون ما أراد أبو إسحاق في قوله «ولا يمس ماء» يعني الغسل، فإن أبا حنيفة، قد روي عنه من هذا شيئ» وكأنه تأثر في قوله هذا بمذهبه الفقهي.

ثم أورد فيه(١٢٧/١) شواهد حديث عائشة عن طائفة من الصحابة الدالة على نوم الجنب بعد الوضوء وقال:

« فقد تواترت الآثار عن رسول اللهﷺ في الجنب إذا أراد النوم ، بما ذكرنا »يعني الوضوء قبل النوم[١].

٣- الحاكم النيسابوري(ت:٤٠٥):

قال في معرفة علوم الحديث(ص:٣٨٩ السلوم):بعد أن أورد بعض الأحاديث التي فيها الوضوء قبل النوم للجنب، وبعض روايات حديث أبي إسحاق وقال:« فهذه الأسانيد صحيحة كلها، والخبران يعارض أحدهما الآخر، وأخبار المدنيين والكوفيين متفقة على الوضوء، وأخبار أبي إسحاق السبيعي معارضة لها»[٢]، وفي كلام البيهقي الآتي ما يدل على أنه ممن يقول بالجمع بين هذه الأحاديث.

٤-أبو عمر بن عبد البر(ت:٤٦٣):

قالفيالتمهيد(٣٩/١٧): وروى سفيان الثوري عن أبي إسحاق عن الأسود عن عائشة أن النبي ﷺ«كان ينام وهو جنب، ولا يمس ماء» قال سفيان: وهذا الحديث خطأ، ونحن نقول به. ثم أطال في ذكر الروايات، ورأى أنها متعارضة،لا تثبت بها سنة، وقال:«وأولى الأمور عندي في هذا الباب أن يكون الوضوء للجنب عند النوم كوضوء الصلاة حسناً مستحباً، فإن تركه

(١) وهذا التذبذب الذي قل أن نجده، يمثل مرحلة جديدة من مراحل الحكم على الأحاديث، فبالنظر لكثرة الروايات الواردة في وضوء الجنب قبل النوم، نراه يميل إلى قول المحدثين الذين خطؤوا أبا إسحاق وهو منهم. وبالنظر الفقهي الذي ساد في وقته نجده يحاول الجمع بين النصوص المختلفة،ويوجد معنى مقبولاً لرواية أبي إسحاق التي جزم هو بخطئه فيها.فيمكن أن تعد هذه المرحلة هي بداية التأسيس لضعف النظر إلى علة الحديث التي تتابع عليها النقاد، وحمله على أحد الأوجه الممكنة للجمع.وقوله في هذا الحديث أقرب من قول كل من تبعه كما سياتي، وسبق ابن قتيبة له لا يعكر على ذلك؛ فإنه ليس في حجم الطحاوي في نقد الحديث.

(٢) يذكرها في النوع التاسع والعشرين من علوم الحديث وقال: هذا النوع من هذه العلوم معرفة سنن لرسول الله ﷺ يعارضها مثلها فيحتج أصحاب المذاهب بأحدها، وهما في الصحة والسقم سيان ومثال ذلك: الأصل الأول:... الأصل الثاني: ذكر أحاديث نوم الجنب .

تارك فلا حرج؛ لأنه لا يرفع به حدثه، وإنما جعلته مستحباً ولم أجعله سنة، لتعارض الآثار فيه عن النبيﷺ واختلاف ألفاظ نقلته، ولا يثبت ما كانت هذه حاله سنة، وأما من أوجبه من أهل الظاهر فلا معنى للاشتغال بقوله؛ لشذوذه ولأن الفرائض لا تثبت إلا بيقين، وبالله التوفيق».

٥-البيهقي(ت:٤٥٨):

قال في السنن الكبرى(١/٣١١): « الحفاظ طعنوا في هذه اللفظة-يعني: «لم يمس ماء»، وتوهموها مأخوذة عن غير الأسود، وأن أبا إسحاق ربما دلس، فرأوها من تدليساته واحتجوا على ذلك برواية إبراهيم النخعي، وعبد الرحمن بن الأسود، عن الأسود بخلاف رواية أبي إسحاق»، ثم قال: «وحديث أبي إسحاق السبيعي صحيح من جهة الرواية، وذلك أن أبا إسحاق بين سماعه من الأسود في رواية زهير بن معاوية عنه، والمدلس إذا بين سماعه ممن روى عنه، وكان ثقة، فلا وجه لرده، ووجه الجمع بين الروايتين على وجه يحتمل »، ثم نقل عن الحاكم وأبي العباس ابن شريح أنهما صححا الحديث،وجمع ابن شريح بين الأحاديث بقوله: «حديث عائشة إنما أرادت أن النبيﷺ كان لا يمس ماء للغسل، وأما حديث عمر فمفسر ذكر فيه الوضوء وبه نأخذ ».

٦- ابن حجر(ت:٨٥٢):

في التلخيص الحبير(١/٣٧٩): بعد أن ذكر قول الترمذي« يرون أن هذا غلط من أبي إسحاق»قال:«وعلى تقدير صحته فيحمل على أن المراد: لا يمس ماء للغسل، ويؤيده رواية عبد الرحمن بن الأسود، عن أبيه، عند أحمد بلفظ: «كان يجنب من الليل، ثم يتوضأ وضوءه للصلاة حتى يصبح، ولا يمس ماء» أو كان يفعل الأمرين لبيان الجواز، وبهذا جمع ابن قتيبة في اختلاف الحديث[١]، ويؤيده ما رواه هشيم، عن عبد الملك، عن عطاء، عن عائشة مثل رواية أبي إسحاق، عن الأسود، وما رواه ابن خزيمة وابن حبان في صحيحيهما عن «ابن عمر: أنه سأل النبي ﷺ أينام أحدنا وهو جنب؟ قال نعم ويتوضأ إن شاء»[٢] وأصله في الصحيحين[٣] دون قوله: إن شاء».

(١) يقصد يتوضأ أحياناً ولا يتوضأ أخرى،وهذا هو جمع ابن قتيبة كما سبق بيانه.

(٢) هذا حديث معلول، وستأتي دراسته قريباً بالتفصيل.

(٣) أخرجه البخاري(١/٦٥ رقم ٢٨٩) ومسلم (١/٢٤٨ رقم ٣٠٦) من حديث ابن عمر عن أبيه.

٧- أحمد بن مُحَمَّد شاكر(ت:١٣٧٧):

قال في حاشيته على الترمذي(٢٠٦/١)بعد أن نقل بعض روايات الحديث وأورد كلام البيهقي، وقال عن جمعه بين الأحاديث أنه الصواب ثم قال: « والروايات التي ذكرناها عن أبي إسحاق تدل على صحته كما قال البيهقي؛ لأنه ذكر ألفاظ الحديث وتثبت منها، ولم يستعمل في بعضها الرواية بالمعنى، ثم هو قد صرح بالسماع من الأسود في رواية زهير وشعبة عنه، وتابعه على روايته: هشيم عن عبد الملك عن عطاء عن عائشة كما نقل ابن حجر، فارتفعت شبهة الغلط، وصح الحديثان جميعاً: بالوضوء وبتركه، وأن الأمر على التخيير، والوضوء أفضل».

٨- الألباني(ت:١٤٢٠):

فقد نقل في صحيح سنن أبي داود(٤٠٩/١ رقم ٢٢٤) تصحيح البيهقي له وقال:« وهذا هو الحق إن شاء الله؛ فإن أبا إسحاق السبيعي ثقة حجة، وقد رماه بعضهم بالتدليس، فتصريح زهير بن معاوية بسماعه — يعني أبا إسحاق – من الأسود قد دفع شبهة تدليسه»، ثم ذكر طرفًا من أقوال من حكم على هذا الحديث بأنه غلط وهم: يزيد بن هارون والترمذي وقال :« فهذا وغيره من النقول مما لا تطمئن النفس للأخذ بها، والطعن في رواية الثقة بدون حجة إلا أنه روى ما لايروي غيره من الثقات، وهذا ليس بعلة فقلما يخلو ثقة لا يتفرد بما لم يروه غيره»، ثم ختم بحثه بقوله: «لا تعارض بين هذا الحديث وحديث البابين قبله فإن هذا يدل على أنه عليه الصلاة والسلام كان ينام قبل أن يغتسل؛ بيانًا للجواز وترخيصًا للأمة، وتلك تدل على أن الأفضل الوضوء قبل النوم ».

المبحث السادس: الدراسة والترجيح.

للحكم على الحديث فإنه لابد من النظر في القرائن المحتفة به، وهي التي كان أهل العلم النقاد يحكمون على الحديث بموجبها، ولهذا سنعرض للقارئ قرائن تضعيفة وقرائن قبوله حسب ما ظهر من أقوالهم.

قرائن تضعيفه:

تتمثل قرائن تضعيف حديث أبي إسحاق: «ينام ولم يمس ماء» فيما يلي:

١-مخالفة ما رواه أبو إسحاق لما رواه إبراهيم النخعي وعبد الرحمن بن الأسود، الذين رويا الوضوء للجنب قبل النوم، وإبراهيم مقدم في الرواية على أبي إسحاق، كيف وقد تابعه عبد الرحمن؟!ذكر هذه القرينة الإمام أحمد،وأبو بكر الأثرم، ومسلم بن الحجاج.

٢-مخالفة هذا الحديث لما رواه عروة، وأبو سلمة، عن عائشة، فقد رويا عنها الوضوء قبل النوم أيضاً، ذكرها الأثرم.

٣- مخالفة هذا الحديث للأحاديث الصحيحة في الباب، قاله الإسماعيلي.

٤- أن أبا إسحاق اختصره اختصاراً أخل بمعناه، ذكرها الطحاوي، وابن حجر.

٥- كثرة من رده من الأئمة المتقدمين، ذكرها ابن مفوز وابن القيم.

٦- مخالفته لما يفتي به الأسود وتفتي به عائشة، ذكرها الطحاوي.

قرائن قبوله:

١- إمكانية الجمع بينه وبين ما خالفه من أحاديث، ابتدأ القول به ابن قتيبة، وتبعه: الطحاوي، والحاكم، وابن شريح، والبيهقي، وابن حجر، وأحمد شاكر، والألباني.

٢- أن أبا إسحاق صرح بسماعه من الأسود في رواية زهير بن معاوية، والمدلس إذا بين سماعه ممن روى عنه، وكان ثقة، فلا وجه لرد حديثه، قاله البيهقي، وتبعه أحمد شاكر، والألباني.

٣- أنه« يؤيده ما رواه هشيم عن عبد الملك عن عطاء عن عائشة مثل رواية أبي إسحاق عن الأسود، وما رواه ابن خزيمة وابن حبان في صحيحيهما عن ابن عمر: أنه سأل النبيﷺ أينام أحدنا وهو جنب قال: «نعم ويتوضأ إن شاء» وأصله في الصحيحين دون قوله: إن شاء»، قاله ابن حجر، وتبعه أحمد شاكر، والألباني.

وبهذا تكون إمكانية الجمع بين الأحاديث هي القرينة الأقوى التي بسببها قُبل هذا الحديث لكثرة من قال بها.

الراجح:

أنه حديث معلول، اختصره أبو إسحاق من حديث الأسود فأخل بمعناه وأدلة ذلك سبقت في (قرائن التضعيف).

مناقشة القرائن التي بني عليها قبول هذا الحديث:

أولاً-مناقشة القول بإمكانية الجمع:

١-إن محاولة الجمع بين الأحاديث إنما تتأتى حينما تكون الأحاديث كلها ثابتة، ولا يُقدح في واحد منها، بخلاف ما إذا اختلفت من حيث الصحة والضعف، فيؤخذ بالصحيح ويترك الضعيف.

قال ابن الملقن:«وإنما يلتجأ إلى الجمع عند صحة المعارض» [١]، وقال مُحَمَّد أنور الكشميري: « لما أعل المحدثون الحديث فلا حاجة إلى التوجيه،» [٢]. وقال الشيخ عادل الزرقي:« فالناظر في كتب العلل وترجيحات علماء الحديث، يجد أن نسبة القول بالجمع بين الروايات المختلفة قليلة جدا بالنسبة لما رجحوه من روايات، فهذا بيان للواقع الذي استند على أدلة وقرائن أدت إلى هذه النتيجة الاستقرائية. فلا يصار إلى القول بالجمع بين الروايات أو القول بالاضطراب إلا بعد محاولة الترجيح بالقرائن الآتي ذكرها»[٣].

٢-أن أحاديث وضوء الجنب قبل النوم ثابتة عن عائشة وعمر وأبي سعيد الخدري وغيرهم، وكثير منها في الصحيحين، بخلاف حديث أبي إسحاق في «نوم الجنب من غير أن يمس ماء» فإن نقاد الحديث تتابعوا على تضعيفه، وتتابعهم حجة توجب المصير إلى قولهم.

يقول ابن حجر:« فمتى وجدنا حديثاً قد حكم إمام من الأئمَّة المرجوع إليهم بتعليله فالأولى اتباعه في ذلك كما نتبعه في تصحيح الحديث إذا صححه»[٤] . قال هذا في حكم الإمام الواحد، فكيف وقد تتابع على القول بتضعيفه قرابة العشرة منهم؟.

٣- إن طريقة التجويزات العقلية المحتملة ليست من منهج النقاد الأوائل الذين يعنون بتحرير النظر في الحديث صحة وضعفاً قبل بناء الأحكام عليه، وإنما طريقة الأصوليين والفقهاء الذين ضعف نظرهم إلى العلل-كما سيأتي بيانه-، والأولى أن يرجع في الاختلاف إلى أهله العارفين به، كما هو الحال في سائر التخصصات.

---

(١) البدر المنير(٩/٣١١).

(٢) العرف الشذي شرح سنن الترمذي(١/١٤٢).

(٣) قواعد العلل وقرائن الترجيح(ص: ٥٣).

(٤) النكت على مقدمة ابن الصلاح(٢/٧١١).

يقول الإمام مسلم:« اعلم رحمك الله أن صناعة الحديث ومعرفة أسبابه من الصحيح والسقيم إنما هي لأهل الحديث خاصة؛ لأنهم الحفاظ لروايات الناس العارفين بها دون غيرهم»[(١)]، وقال أبو شامة: «وأئمة الحديث هم المعتبرون القدوة في فنهم؛ فوجب الرجوع إليهم في ذلك، وعرض آراء الفقهاء على السنن والآثار الصحيحة؛ فما ساعده الأثر فهو المعتبر، وإلا فلا نبطل الخبر بالرأي، ولا نضعفه إنكان على خلاف وجوه الضعف من علل الحديث المعروفة عند أهله، أو بإجماع الكافة على خلافه؛ فقد يظهر ضعف الحديث وقد يخفى»[(٢)].

وقال ابن القيم: «طريق الأصوليين وأكثر الفقهاء: أنهم لا يلتفتون إلى علة للحديث إذا سلمت طريق من الطرق منها، فإذا وصله ثقة أو رفعه لا يبالون بخلاف من خالفه ولو كثروا. والصواب في ذلك:طريقة أئمة هذا الشأن، العالمين به وبعلله؛وهو النظر والتمهر في العلل »[(٣)].

وقال ابن رجب- بعد أن ذكر حديث أبي إسحاق-:«وأما الفقهاء المتأخرون، فكثير منهم نظر إلى ثقة رجاله، فظن صحته، وهؤلاء يظنون أن كل حديث رواة ثقة فهو صحيح، ولا يتفطنون لدقائق علم علل الحديث، ووافقهم طائفة من المحدثين المتأخرين كالطحاوي والحاكم والبيهقي»[(٤)].

ثانياً:جواب من قال:أن أبا إسحاق السبيعي صرح بالسماع فيما رواه عنه زهير بن معاوية فأمن تدليسه.

١- يقال: زهير بن معاوية روى عن أبي إسحاق السبيعي بعد اختلاطه.

قال أبو زرعة: «زهير بن معاوية ثقة، إلا أنه سمع من أبي إسحاق بعد الاختلاط»[(٥)].

وقال أبو حاتم: «زهيرأحب إلينا من إسرائيل في كل شيء، إلا في حديث أبي إسحاق» [(٦)].

(١) التمييز (ص: ٢١٨) مع كتاب منهج النقد عند المحدثين لمحمد الأعظمي.
(٢) مختصر المؤمل (ص: ١٥٥) بواسطة مقدمة تحقيق علل ابن أبي حاتم (١٧/١).
(٣) حاشية ابن القيم على سنن أبي داود(٣٤/١٠).
(٤) فتح الباري لابن رجب(٣٦٣/١).
(٥) ميزان الاعتدال(٨٦/٢).
(٦) تهذيب التهذيب (٣٥٢/٣).

وقال أبو داود: سمعت أحمد يقول: «زهير سمع بأخرة من أبي إسحاق، وسمعته قال: زهير وزكريا وإسرائيل ما أقربهم في أبي إسحاق، فيحديثهم عنه لين، ولا أراه إلا من أبي إسحاق وهو السبيعي، قلت لأحمد: شريك منهم؟ قال: شريك سمع قديمًا»[(١)].

وقال صالح بن أحمد عن أبيه: «زهير في ما روى عن المشايخ ثبت بخ بخ وفي حديثه عن أبي إسحاق لين، سمع منه بأخره»[(٢)].

فالمختلط كما يخلط في الأسانيد والمتون، يخلط في صيغ التحمل والأداء،ومن ذلك أنه يمكن أن يصرح بسماع ما لم يسمع.

٢- ومما يؤكد ذلك: أن هذا الحديث رواه عن أبي إسحاق جمع من أصحابه وهم:

الثوري، وشعبة، وشريك بن عبد الله، وإسرائيل بن يونس، وأبو عوانة اليشكري، وإسماعيل بن أبي خالد، وأبو الأحوص، والأعمش، وأبوحنيفة، وحمزة الزيات، ولم يذكر أحد منهم سماع أبي إسحاق من الأسود.

فدلت مخالفة زهير لهولاء وتصريحه بالسماع أنها من تخاليط أبي إسحاق.

وقد روى هذا الحديث أبو داود الطيالسي عن شعبة وذكر تصريح أبي إسحاق بالسماع من الأسود، فخالف أبو داود أصحاب شعبة وهم: مُحَمَّد بن جعفر، وأبو الوليد الطيالسي، وسليمان بن حرب.

ورواية الجماعة مقدمة على ما رواه الواحد، لا سيما ومع الجماعة أحفظ أصحاب شعبة وهو مُحَمَّد بن جعفر (غندر).

٣- أبطل الإمام أحمد صحبة كدير الضبي؛لأنها لم ترد إلا من طريق زهير عن أبي إسحاق.

قال أبو داود:« قلت لأحمد: كدير الضبي له صحبة؟ فقال: لا، قلت: زهير يقول: إنه أتى النبيﷺ أو: إن أعرابيا أتى النبي ﷺ أعني: في حديث زهير، عن أبي إسحاق، عن كدير الضبي؟ فقال: زهير سمع من أبي إسحاق بآخرة»[(٣)] يعني: بعدما اختلط، ورضي الذهبي قوله هذا

(١)سؤالات أبي داود(ص:٣١٠ رقم ٤٠٥).
(٢) المرجع السابق(٣٥٢/٣).
(٣) مسائل الإمام أحمد، رواية أبي داود السجستاني(ص:٤١٠).

فقال:«كدير الضبي شيخ لأبي إسحاق وهم من عده صحابيًا وكان من غلاة الشيعة»[(١)]. قلت ومثل ذلك: التصريح بالسماع.

ثالثاً: الجواب عن الأحاديث التي ذكر ابن حجر أنها تؤيد حديث أبي إسحاق مريداً بذلك تقويته وهي ثلاثة أحاديث:

أولها: ما نقله عن عبد الرحمن بن الأسود، عن أبيه، عند أحمد بلفظ: «كان يجنب من الليل، ثم يتوضأ وضوءه للصلاة حتى يصبح، ولا يمس ماء»[(٢)].

قلت: هذا الحديث رواه عن عبد الرحمن: حجاج بن أرطأة وقوله: «ولا يمس ماء» الواردة في هذا الحديث لفظة منكرة سبقت دراستها[(٣)].

ثانيها: قال ابن حجر:«ويؤيده ما رواه هشيم، عن عبد الملك، عن عطاء، عن عائشة مثل رواية أبي إسحاق، عن الأسود»، قلت: يقصد حديث عائشة ﵂ قالت: « كان رسول الله ﷺ يصبح جنباً من غير احتلام ثم يصوم يومه ذاك»، وهذا الحديث رواه عبد الملك بن سليمان العرزمي عن عطاء بن أبي رباح عنها به.

أخرجه أحمد في مسنده (٤٤٩/٤٢ رقم ٢٥٦٧٤) ، (٩٧/٤٣ رقم ٢٥٩٣١) وأخرجه النسائي في الكبرى (٣٨٥/٣ رقم ٣٠٠٧) ، (٢٨٥/٣ رقم ٣٠٠٨) من طرق عن عبد الملك.

وتابع عبد الملك في روايته عن عطاء:

١- عباد بن منصور، أخرجه إسحاق بن راهويه (٦٣١/٣ رقم ١٢١٠).

٢- وقيس بن سعد، أخرجه أيضًا إسحاق بن راهويه (٦٣١/٣ رقم ١٢١١).

وتابع عطاء في روايته عن عائشة:

١- أبو بكر بن الحارث بن هشام، أخرجه إسحاق بن راهويه (٧٠/٤ رقم ١٨٣١).

٢- وأبو قلابة، أخرجه النسائي في الكبرى (٢٦٦/٣ رقم ٢٩٤٨).

---

(١) ميزان الاعتدال:(٤١/٣)

(٢) التلخيص الحبير(٣٧٩/١).

(٣) ينظر ما سبق ص:١٣

هذا الحديث ليس فيه ما يستدل به على صحة حديث أبي إسحاق السبيعي عن الأسود، وذلك أن هذا الحديث لم يتعرض لذكر الوضوء نفياً ولا إثباتاً بخلاف حديث أبي إسحاق الذي ورد فيه «ولا يمس ماء» وهو نفي يصلح لنفي الغسل ونفي الوضوء، وقد فهم الأولى جماعة كالطحاوي ومن تبعه، وتوسع آخرون فحملوه على الثانية كابن قتيبة ومن تبعه. أما حديث عائشة هذا فغاية ما يدل عليه أنه يجوز له أن ينام جنبًا،وهو نفس ما دل عليه حديث عمر ﷺ الصحيح:«أينام أحدنا وهو جنب؟ قال: نعم إذا توضأ»، لأن الوضوء لا ينفي عنه صفة الجنابة كما هو معلوم.

ثالثها:قوله: ويؤيده ما رواه ابن خزيمة وابن حبان في صحيحيهما عن «ابن عمر[1]: أنه سأل النبيﷺ أينام أحدنا وهو جنب؟ قال نعم ويتوضأ إن شاء» وأصله في الصحيحين دون قوله: إن شاء ».

قلت: يقصد ماأخرجه ابن خزيمة في صحيحه(١/١٠٦ رقم٢١١) قال: أخبرنا أحمد بن عبدة، أخبرنا سفيان عن عبد الله بن دينار، عن ابن عمر عن عمر أنه سأل رسول الله ﷺ:أينام أحدنا وهو جنب؟ قال:«ينام ويتوضأ إن شاء». ومن هذا الطريق رواها ابن حبان في صحيحه (١٨/٤ رقم١٢١٦) بلفظ:« نعم، ويتوضأ إن شاء».

وقد تابع أحمدَ بن عبدة متابعة تامة في رواية هذا الحديث عن سفيان: الإمامُ أحمد بن حنبلفرواه في مسنده(١/٣٠٢ رقم ١٦٥) عن سفيان عن ابن دينار عن ابن عمر عن عمر وخالفه في لفظه فقال:« يتوضأ وينام إن شاء »، وقال سفيان مرة: « ليتوضأ ولينم »، فجعل المشيئة متعلقة بالنوم، لا بالوضوء، ومما يؤكد صحة ما رواه الإمام أحمد:

أن سعيد بن عبد الرحمن المخزومي روى هذا الحديث عن سفيان بإسناده فقال: كما أخرجه ابن خزيمة(١/١٠٧ رقم٢١٢): « إذا أراد أن ينام فليتوضأ»، ولم يقل: إن شاء. يضاف:أن هذا الحديث مخرج في صحيح البخاري (١/٦٥ رقم ٢٨٩) من حديث نافع عن ابن عمر قال:استفتى عمر النبيﷺ أينام أحدنا وهو جنب؟ قال: «نعم إذا توضأ». وفي إحدى رواياته ورد ذكر المشيئة متعلقة بالاغتسال لا بالوضوء مما يؤكد خطأ أحمد بن عبدة، فقد

(١) الصواب: عن ابن عمر عن عمر رضي الله عنهما.

أخرجه عبد الرزاق في مصنفه(١/٢٧٩ رقم ١٠٧٧) عن ابن جريج قال: أخبرني نافع، عن ابن عمر، أن عمر استفتى النبي ﷺ فقال: أينام أحدنا وهو جنب؟ قال: «نعم، ليتوضأ، ثم لينم حتى يغتسل إذا شاء».ومن طريقه أخرجه مسلم(١/ ٢٤٩ رقم ٣٠٦) مثله، وأخرجها أبو عوانة في مستخرجه(١/ ٢٣٢ رقم ٧٨٤) مثله، وقال:كان ابن عمر إذا أراد أن ينام وهو جنب يتوضأ.

فعلم بهذا أن ما رواه أحمد بن عبدة وأخرجه ابن خزيمة وابن حبان وذكره الحافظ ابن حجر شاهداً لحديث أبي إسحاق هو حديث معلول،وعلته ناتجة عن تقديم كلمة«ينام» على كلمة «يتوضأ»، فتغير المعنى، فأصبحت المشيئة متعلقة بالوضوء، والصواب أنها متعلقة بالنوم كما هو ظاهر من رواية أحمد بن حنبل، وأما الوضوء فبقي مامورا به لم يعلق بالمشيئة.

وقد استشكل الحافظ ابن حجر ذكر المشيئة في هذا الحديث فقال في موارد الظمآن(١/٨٨ رقم٢٣٢) في الحاشية:« ينظر في قوله(إن شاء الله) »، قلت: نظرنا فيها فوجدناها معلقة بغير الوضوء .

الخاتمة

أولاً: النتائج:

١- بعد دراسة هذا الحديث تبين أن الرواية المعلولة من رواياته هي قول أبي إسحاق السبيعي: «كان رسول اللهﷺ ينام وهو جنب من غير أن يمس ماء»، التي رواها عن الأسود بن يزيد عن عائشة ﵂. وأنها لا تصح للأدلة التالية:

- أن أبا إسحاق اضطرب في هذا الحديث فرواه على أوجه متعددة مما يدل على عدم ضبطه له.

-أن إبراهيم النخعي وعبد الرحمن بن الأسود خالفا أبا إسحاق فرويا هذا الحديث عن الأسود، وذكرا أنهﷺ لا ينام وهو جنب حتى يتوضأ، ولم يرد عنهما تلك الجملة الموهمة التي ذكرها أبو إسحاق.

-تابع الأسود في روايته عن عائشة جماعة رووا عنها أنه ﷺ يتوضأ إذا كان جنباً قبل النوم وهم: أبو سلمة بن عبدالرحمن،وعروة بن الزبير،وابن أبي قيس، وعمرو مولاها، ويحيى بن يعمر، ولم يرد في حديث أحد منهم الجملة التي رواها أبو إسحاق.

-أن الأسود بن يزيد كان يفتي الجنب بالوضوء قبل النوم، وكذلك عائشة ﵂، وهي فتوى موافقة لما رواه الجماعة عنه وعنها، ومخالفة لما رواه أبو إسحاق.

-أن جماعة من الصحابة رووا عن النبي ﷺ الوضوء للجنب قبل النوم منهم عمر وعمار، وجابر، وأبو سعيد، وأم سلمة ﵂ ولم يرد عن أحد منهم أنه ينام جنباً من غير وضوء.

٢- أن تضعيف هذا الحديث ورد عن قرابة العشرة من الأئمة النقادوهم: (شعبة، والثوري، وإسماعيل بن أبي خالد، ويزيد بن هارون، وأحمد بن حنبل، وأحمد بن صالح المصري، ومسلم، وأبو داود، والأثرم، والترمذي، والإسماعيلي) وهؤلاء أئمة هذا الفن الذين قال عنهم ابن حجر: « فمتى وجدنا حديثاً قد حكم إمام من الأئمَّة المرجوع إليهم بتعليله فالأولى اتباعه في ذلك كما نتبعه في تصحيح الحديث إذا صححه»[(١)].

(١) النكت على مقدمة ابن الصلاح(٢/٧١١).

٣- البيهقي صحح هذا الحديث بناء على أن زهير بن معاوية – وهو ثقة- ورد في حديثه تصريح أبي إسحاق بالسماع من الأسود فأمن تدليسه، ولم يتنبه إلى أن زهيراً رواه عن أبي إسحاق بعد اختلاطه، ثم إن أصحاب أبي إسحاق تتابعوا على نقله بالعنعنة مخالفين ما ذكره زهير عنه، ومخالفة الجماعة للواحد دال على أنه وهم فيه، أو أن شيخه وهم فيه، وعدم اعتبار البيهقي لهذه المخالفة يدل على ضعف نظره للعلة مقارنة بنظر الأئمة النقاد الذين ضعفوا هذا الحديث.

٤- أن من قبل هذا الحديث قبله بحجة أن له معنى مقبولاً يمكن حمل الحديث عليه، و هي القرينة الأكثر ذكراً عند من قبله- غاضين الطرف عمن ضعفه- وقالوا:لم يمس ماء للغسل، كما قاله الطحاوي والبيهقي ومن تبعهما، ولو اكتفي بهذا لكان الأمر قريب- لأنه ورد أنهﷺ يتوضأ وينام قبل الاغتسال- ولكن بعضهم كابن قتيبة، وابن حجر، وأحمد شاكر، توسع في الاحتمالات العقلية التي يحتملها النص فأضاف: أن الحديث يحتمل أنه لم يمس ماء للوضوء-وهو احتمال تبطله كثرة الأحاديث الدالة الصحيحة المؤكدة أنه لا ينام جنباً حتى يتوضأ- فتبين بهذا أن ترك أحكام الأئمة النقاد،التي بنيت على التدقيق في العلة، قبل محاولة الجمع بين الأحاديث المختلفة، و الاعتماد على التجويزات العقلية من شأنه أن يقود إلى مثل هذا القول الذي نسب فيه للنبيﷺ أنه ينام جنباً من غير وضوء، وهو أمر مخالف لقوله وفعله.

٥- القول بقبول هذا الحديث بحجة أنه يمكن أن يجمع بينه وبين ما خالفه من الأحاديث بوجه من الوجوه، ليس هو منهج النقاد المتقدمين، بل منهج الأصوليين والفقهاء الذين مثلهم ابن دقيق العيد في قوله :«والذي تقتضيه قواعدُ الأصوليين والفقهاء أنَّ العمدة في تصحيح الحديث على عدالة الراوي وجزمه بالرواية، ونظرهم يميل إلى اعتبار التجويز الذي يمكن معه صدق الراوي وعدم غلطه، فمتى حصل ذلك، وجاز ألا يكون غلطاً، وأمكن الجمع بين روايته ورواية من خالفه بوجه من الوجوه الجائزة لم يترك حديثه»[(١)]. و عليه: فلو طرد قوله هذا لقبلت الأحاديث الواهية والمتروكة والمناكير وأخطاء الرواة، إذا تضمنت

(١) النكت على مقدمة ابن الصلاح للزركشي(١/١٠٤).

معنى مقبولاً،وأمكن أن يجمع بينها وبين ما خالفها من الأحاديث الصحيحة، ولحصل الاستغناء عن النظر في أحكام نقاد الحديث المتقدمين الذين هم أعرف بعلله من غيرهم.

ثانياً: التوصيات:

أوصي بتتبع الأحاديث التي أعلها الأئمة المتقدمون، وخالفهم من جاء بعدهم ممن ترك أحكامهم فقبل تلك الأحاديث المعلولة، آخذاً بمنهج الفقهاء والأصوليين المبني على إمكانية الجمع بين الأحاديث الصحيحة والضعيفة لمجرد أن الضعيفة لها معانٍ مقبولة يمكن حملها عليها، وهي بلا شك كثيرة تحتاج جهوداً كبيرة لتنقية السنة من آثار هذا المنهج الدخيل.

فهرس المصادر والمراجع

١. الإرشاد في معرفة علماء الحديث-المنتخب منه-. ت: مُحَمَّد سعيد،الرشد،ط١، ١٤٠٩هـ
٢. الأوسط لابن المنذر.ت: أحمد حنيف، دار طيبة، الرياض، ط١، ١٤٠٥هـ.
٣. البدر المنير، لابن الملقن، ت: مصطفى أبو الغيط، دار الهجرة ط١، ١٤٢٥هـ .
٤. تأريخ ابن معين.ت: أحمد مُحَمَّد نور سيف، دار المأمون، دمشق.
٥. التلخيص الحبير. ت: عادل أحمد وزميله، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٩هـ.
٦. تهذيب التهذيب. ت: أحمد شاكر ومُحَمَّد الفقي، دار المعرفة.
٧. الثقات لابن حبان، ت: مُحَمَّد عبد المعيد خان مدير دائرة المعارف العثمانية ط١٣٩٣،١هـ.
٨. جامع الترمذي ت: أحمد شاكر وزملاؤه، دار الحديث القاهرة، ب ت ط.
٩. الجرح والتعديل لابن أبي حاتم. مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية حيدر اباد الدكن ط١.
١٠. ذكر المدلسين للنسائي.ت: الشريف حاتم بن عارف العوني، دار الفوائد مكة ط١، ١٤٢٣هـ.
١١. السلسلة الضعيفة للألباني، دار المعارف، الرياض -المملكة العربية السعودية ط١، ١٤١٢هـ.
١٢. سنن ابن ماجه. ت: مُحَمَّد عبد الباقي، دار الكتب العربية .
١٣. سنن أبي داود. ت: مُحَمَّد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية بيروت.
١٤. سنن أبي داود، ت: الحوت، دار الجنان، بيروت، ط١، ١٤٠٩هـ.
١٥. سنن الدارمي، ت: البغا، دار القلم دمشق، ط١، ١٤١٢هـ.
١٦. السنن الكبرى للبيهقي ت: علوش، مكتبة الرشد، ط١، ١٤٢٥هـ.
١٧. سنن النسائي الكبرى، موسسةالرسالة، ط١، ١٤٢٢هـ.
١٨. سنن النسائي ت: أبو غدة، مكتب المطبوعات الإسلامية، حلب، ط٢، ١٤٠٦هـ.
١٩. سير أعلام النبلاء للذهبي. ت: شعيب الأرنؤووط مؤسسة الرسالة ط٩، ١٤١٩هـ.
٢٠. شرح ابن ماجه لمغلطاي.ت: كامل عويضة، مكتبة الباز، مكة، ط١، ١٤١٩هـ.
٢١. شرح علل الترمذي لابن رجب، ت: نور الدين عتر، دار العطاء، ط٤، ١٤٢١هـ.

٢٢. شرح معاني الآثار. ت: النجار، عالم الكتب، ط١، ١٤١٤هـ
٢٣. صحيح ابن حبان ت: شعيب الأرنووط، الرسالة، ط١٤١٨،٣هـ.
٢٤. صحيح ابن خزيمة ت: مُحَمَّد الأعظمي، المكتب الإسلامي – بيروت، ط٢، ١٤١٢هـ.
٢٥. صحيح سنن أبي داود للألباني، غراس، ط١، ١٤٢٣هـ.
٢٦. صحيح مسلم ت: عبد الباقي، دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ.
٢٧. العدة في أصول الفقه. لأبي يعلى ت: المباركي ط٢ ١٤١٠ هـ.
٢٨. العرف الشذي شرح سنن الترمذي.ت: محمود شاكر، دار التراث العربي لبنان، ط١، ١٤٢٥هـ.
٢٩. علل الحديث لابن أبي حاتم. ت: الدباسي مكتبة الرشد، ط١، ١٤٢٤هـ.
٣٠. علل الدارقطني، ت: محفوظ الرحمن، دار طيبة،ط١، ١٤٢٢هـ.
٣١. علوم الحديث لابن الصلاح. ت: نور الدين عتر، دار الفكر، ١٤٠٦هـ.
٣٢. فتح الباري لابن حجر. اعتناء: أبي قتيبة دار طيبة، ط١، ١٤٢٧هـ.
٣٣. فتح الباري لابن رجب.ت: عبد المقصود وزملاؤه، مكتبة الغرباء القاهرة، ط١٤١٧،١هـ.
٣٤. قواعد العلل وقرائن الترجيح للدكتور عادل الزرقي. دار المحدث، ط١، ١٤٢٥هـ.
٣٥. مسائل الإمام أحمد رواية أبي داود السجستاني.ت: عوض الله مكتبة ابن تيمية مصر، ط١، ١٤٢٠هـ.
٣٦. مسند أبي داود الطيالسي دار المعرفة بيروت، ب ت ط.
٣٧. مسند أبي يعلى الموصلي، ت: حسين أسد، دار المأمون، دمشق، ط١، ١٤٠٤هـ.
٣٨. مسند الإمام أحمدت: شعيبالأرنؤوط إشراف التركي،موسسةالرسالة، ط١، ١٤٢١هـ.
٣٩. مصنف ابن أبي شيبة، ت: حمد الجمعة، مكتبة الرشد، ط١، ١٤٢٥هـ.
٤٠. مصنف عبد الرزاق، ت: حبيب الرحمن الأعظمي، المكتب الإسلامي، ط٢، ١٤٠٣هـ.
٤١. معجم الطبراني الأوسط ت: الطحان، مكتبة المعارف، الرياض، ط١، ١٤٠٥هـ.
٤٢. المعرفة والتأريخللفسوي.ت: أكرم العمري، الرسالة، بيروت، ط٢، ١٤٠١هـ.
٤٣. معرفة علوم الحديث.ت: معظم حسين، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٣٩٧هـ

٤٤. المقرر على أبواب المحرر.ليوسف الحنبلي، ت:حسين الجمل، دار الرسالة دمشق، ط١٤٣٣،١هـ.
٤٥. منهج النقد عند المحدثين لمحمد الأعظمي، ومعه كتاب التمييز للإمام مسلم، ت: مُحَمَّد الأعظمي، مكتبة الكوثر، ط٣، ١٤١٠هـ.
٤٦. موسوعة أقوال الإمام أحمد. جمع: أبي المعاطي النوري وزملائه، عالم الكتب، ط١، ١٤١٧هـ.
٤٧. ميزان الاعتدال للذهبي. ت: البجاوي، دار المعرفة.
٤٨. النكت الظراف بحاشية تحفة الأشراف لابن حجر،عناية: عبد الصمد شرف الدين، المكتب الإسلامي، ط٢، ١٤٠٣هـ.
٤٩. النكت على مقدمة ابن الصلاح للزركشي.ت: د. زين العابدين بن مُحَمَّد بلا فريج، أضواء السلف، الرياض،ط١٤١٩،١هـ.
٥٠. هدي الساري لابن حجر، ت: نظر الفريابي، دار طيبة، ط١، ١٤٢٧هـ.

التكليف الجنائي الموجب للمسؤولية الجنائية للأحداث في جرائم الحدود والقصاص

دراسة مقارنة في إطار التأصيل الشرعي والتطبيق العملي في النظام السعودي

Criminal charge that results in criminal Liability for incidents in Crimes of Retribution and disciplinary acts Comparative study within Legislative documentation and practical application in Saudi law

اعداد

د.خُميّس بن سعد الغامدي

الأستاذ المساعد بقسم القانون

كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالدوادمي–جامعة شقراء.

ملخص الدراسة:

يستعرض الباحث في هذه الدراسة أسس المسؤولية الجنائية التي تعتبر الركيزة للتكليف الجنائي. ومن المسائل المتعلقة بذلك مسألة الرشد التي أثارت جدلا واسعا بين فقهاء الشريعة الإسلامية، وقد رجح الباحث أن من لم يكن راشدا، فهو غير مكلف جنائيا، ولا تقام عليه عقوبة القصاص أو عقوبات الحدود.

ويقصد بالرشد بلوغ الصبي للسن الذي يكون فيه مكتمل العقل وكامل الإدراك، وغالبا لا يكون هذا إلا فيمن أتم الثامنة عشرة من العمر، وبناء على هذا فلا يكفي في إقامة عقوبات القصاص والحدود مجرد ظهور علامات البلوغ الطبيعية عند الصبي، أو بلوغه لسن أقل من سن الثامنة عشرة.

ولا يعني هذا أن من لم يتم سن الثامنة عشرة يستطيع الإفلات من عقوبة ما قام به من أفعال جرمية توجب القصاص أو الحد لو كان راشداً، إذ يجوز في الشريعة الإسلامية تعزيره تعزيراً يلائم الحاجة، بعقوبة قد تصل إلى السجن الطويل، لكنها لا تصل إلى حرمانه من حياته أو بعض أجزاء بدنه؛ إذ مهما طال السجن فهو لا يقابل عقوبة القتل أو القطع أو إتلاف جزء من البدن قصاصاً أو حداً.

ويدعو الباحث إلعقد المؤتمرات العلمية، والمجامع الفقهية؛ وتوسيع الدراسات حول سن البلوغ المعتبر للتكليف الموجب للقصاص ولعقوبات الحدود، في ظل عدم وجود نص صحيح وصريح يحدد علامات البلوغ أو سن بعينه يوجب التكليف الجنائي؛ إذ لا يوجد ما يمنع شرعاًمن قيام اجتهاد جديد في تحديد السن اللازم لإقامة عقوبة القصاص والحدود الإتلافية، حتى مع ظهور علامات البلوغ، بشكل يتلاءم مع الزمان الذي نعيشه، وكثرة وقائع الصبيان التي تقع منهم مع قلة الإدراك وضعف الفهم، بما يحفظ أنفسهم ويحقق الأمن المجتمعي.

الكلمات المفتاحية: البلوغ، سن البلوغ، التكليف، التكليف الجنائي، الأحداث، محاكمة الاحداث، سن التكليف، جناية الصبيان، جناية الأحداث.

Abstract:
In this study, the researcher reviews the principles of criminal responsibility, which is the basis for criminal competence. Among the issues related to this issue is the question of rationality, which has aroused great controversy among Islamic jurisprudents. The researcher suggested that a person who was not an adult is not criminally responsible and does not face the penalty of punishment or countable penalties.
Rationality herein means the age at which a juvenile reaches the limit rational and awareness maturity. This is only evident for persons starting the age of eighteen. Therefore, for establishing penalties for retribution and punishment against a boy, it is not sufficient that natural signs of puberty appear. In the same sense, being under eighteen year of age is also insufficient to decide his incompetence.
This does not mean that a person who has not reached the age of 18 years can escape the penalty of his or her criminal acts, which should be punished or reduced if he is an adult. However, in Islamic jurisprudence, and subject to legal demand, it is possible to penalize him or her in a manner that is appropriate to his age. Such penalty might be in form of long time of imprisonment. However, in no case, it shall ever reach the limit of depriving him from his life or to deprive him from part of his body. No matter how long the prison is, it is not the same as the penalty of killing or cutting an organ or damaging part of the body as retribution or penalty.
The researcher summons for the convening of scientific conferences and jurisprudential councils; and to expand scopes of studies on the age of puberty, which is considered to be the base line for competence for penalty according to which a criminal can be subject to retribution or penalty. There is nothing that legally prohibit scholars from making a new methodology in deciding the maturity or rationality age required for application of retribution and damaging penalties, even though signs of puberty. Such methodology shall be made in a form that suits the age we live and frequency of offenses committed by little boys who are not fully aware of consequences and who lack understanding. Such methodology wen reached will secure protection of both lives of such boys and security of our society in one and the same time

Key words:
Puberty, puberty age, competence, criminal competence, juveniles, juvenile trial, age of competence, under-age crime, juvenile crime

المقدمة:

يراد بالمسؤولية الجنائية في الشريعة الإسلامية تحمل الإنسان نتائج الأفعال المحرمة التي يأتيها مختاراً وهو مدرك لمعانيها ونتائجها، فمن أتى فعلاً محرماً وهو لا يريده كالمكره أوالمغمى عليه، لا يُسأل جنائياً عن فعله، ومن أتى فعلاً محرماً وهو يريده ولكنه لا يدرك معناه كالطفل أوالمجنون لا يُسأل أيضاً عن فعله(١).

وتنبني المسؤولية الجنائية على أهلية مرتكب الجريمة ليتحمل المسؤولية الجنائية وما يعقبها من العقاب وغيره، ومن أهم الموضوعات المرتبطة بالمسؤولية الجنائية موضوع مسؤولية الحدث عن أفعاله جنائياً، والاهم في ذلك هو ومعرفة العمر الذي يكون فاصلا بين قيام المسؤولية الجنائيةأو عدم قيامها، وهو موضوع يترتب عليه نتائج كبيرة تتعلق بتطبيق العقوبات البدنية الجسيمة في التشريع الجنائي، المؤدية لإتلاف البدن أو جزء منه، كالقتل والقطع.

مشكلة الدراسة:

يدور نقاش شرعي وقانوني بشأن السنالذي يتحقق معه التكليف الجنائي، وتقوم به المسؤولية الجنائية للأحداث عن أفعالهم الجرمية الموجبة للحد، أوالقصاص،وهي محل خلاف بين فقهاء الشريعة الإسلامية، و الأمر كذلك بين شراح الأنظمة الوضعية؛ لذا يرى الباحث أهمية بحث هذه المشكلة للوقوف على السن الملائم لتوجيه المسؤولية الجنائية للحدث عن أفعاله الجرمية الموجبة للحد،أوالقصاص،في إطار التأصيل الشرعي، والتطبيق العملي في النظام السعودي، لتتحقق الموازنة بين حماية الحدث، وبين تحقيق العدالة التي تعمل على حماية المجتمع من الجريمة، ومساءلة الشخص الفاعل ومحاسبته على الجرم الذي فعله داخل إطار المسؤولية الجنائية، وفي هذا الإطار كانت هذه الدراسة.

أسئلة الدراسة:

سوف تعنى الدراسة بالإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما هو سن التكليف الجنائي الذي تقوم معه المسؤولية الجنائية للحدث عن أفعاله الجرمية في جرائم الحدود، والقصاص؟

(١) عودة: عبد القادر، التشريع الجنائي الإسلامي مقارناً بالقانون الوضعي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٨٤م، ط٥، ١/٣٩٢.

وينبثق من هذا السؤال السؤالان الفرعيان التاليان:

١- ما هي مبادئ وأسس المسؤولية الجنائية للحدث عن أفعاله في الجرائم الموجبة للحد،أوالقصاص في الشريعة الإسلامية؟

٢- ما هو السن الموجب للمسؤولية الجنائية للحدث في الجرائم الموجبة للحد،أوالقصاص،عند فقهاء الشريعة الإسلامية، وما هو المعمول به في النظام السعودي، والقوانين الوضعية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة سن التكليف الجنائي الموجب للمسؤولية الجنائية للحدث، عن أفعاله في الجرائم الموجبة للحد، أوالقصاص، في الشريعة الإسلامية،والمعمول به في النظام السعودي،ومقارنة ذلك بالقوانين الوضعية من خلال ما يلي:

١- معرفة مبادئ وأسس المسؤولية الجنائية للحدث في الشريعة الإسلامية في الجرائم الموجبة للحد،أوالقصاص.

٢- معرفة سن المسؤولية الجنائية للحدث عند فقهاء الشريعة الإسلامية، وفي النظام السعودي مقارنا ببعض القوانين الوضعية.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية العلمية.

تكمن أهمية هذه الدراسة من الناحية العلمية، في أنها تسلط الضوء على النصوص الشرعية واجتهادات الفقهاء المنبثقة عنها، وكذلك النصوص القانونية المتعلقة بالعمر الموجب لمسؤولية الحدث عن أفعاله في جرائم الحدود والقصاص، بالتحليل والمناقشة والموازنة، بمنهجية علمية في التوثيق.

ثانيا: الأهمية العملية.

هذه الدراسة تتعلق بالشريحة الأهم في المجتمعات عامة وفي المجتمع السعودي خاصة، وهم الأحداث، حيث إنهم يشكلون النسبة الأكبر داخل المجتمع السعودي، وما يقع منهم من أفعال جنائية توجب عقوبة حدية أو قصاصا،وتستوجب ضرورة دراسة تضع أطراً علمية يتحدد من خلالها النطاق العمري الذي يمنع من إيقاع عقوبة الحد أو القصاص على الحدث، وهو في سن

لا تؤهله لتحمل هذه المسؤولية وتلك العقوبة الجسيمة، كما أنه يضع الضابط الشرعي للعمر الذي يُساءل فيها الحدث عن أفعاله الموجبة لتلك العقوبات؛ وذلك تحقيقاً للعدالة وحماية للأمن والسلم المجتمعي.

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي المقارن بطريقته الاستقرائية التحليلية، مع الدراسة الشرعية المؤصلة، لإبراز موضوع المسؤولية الجنائية للحدث عن أفعاله في جرائم الحدود، والقصاص.

حدود الدراسة:

اقتصر الباحث على دراسة النطاق العمري الموجب للتكليف الجنائي الذي تقوم معه المسؤولية الجنائية للحدث في جرائم الحدود في القصاص في الشريعة الإسلامية، وما يتم تطبيقه في النظام السعودي، ومقارنة ذلك ببعض القوانين الوضعية.

تقسيم الدراسة:

اولاً: المبحث التمهيدي.

أشار الباحث فيها إلى ماهية الموضوع، ومشكلة الدراسة، وتساؤلاتها، وأهدافها،وأهميتها، ومنهج البحث فيها، وحدودها.

ثانياً: قام الباحث بعرض موضوع الدراسة من خلال ثلاثة مباحث.

المبحث الاول: مصطلحات الدراسة.

المبحث الثاني: النطاق العمري لمسؤولية الحدث الجنائية في الشريعة الإسلامية، والأنظمة الوضعية.

المبحث الثالث: المبادئ والأسسالتي تنبني عليها المسؤولية الجنائية للحدث.

النتائج والتوصيات.

الخاتمة.

وبيان هذه التقسيمات في التالي:

مصطلحات الدراسة.

١. المسؤولية:

١/١.التعريف اللغوي:

المسؤولية هي من سَأَلَ يُسأل سُؤَالًا وسَآلَةً ومَسْأَلةً وتَسْآلًا وسَأَلَةً، وجَمْعُ المسْأَلَة مَسَائِلُ بِالْهَمْز(١)، ويراد بها ما يطلب الوفاء به، أو ما يحاسب عنه.فالمسؤولية: لها معنيان لغوياً:

الأول: ما يطلب الوفاء به، ومن ذلك قال الله تعالى: (كَانَ عَلَىٰ رَبِّكَ وَعْدًا مَّسْؤولًا) [الفرقان:١٦]، قال ابن منظور(٢): " أراد قول الملائكة: (ربنا وأدخلهم جنات عدن التي وعدتهم)[غافر:٨]، وقال ثعلب (٣): معناه وعداً مسؤولاً إنجازه(٤).

الثاني: المحاسبة عنه، ومنه قول الله تعالى: (وَلاَ تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً) [الإسراء: ٣٦]، وقوله تعالى: (وَأَوْفُواْ بِالْعَهْدِ إِنَّ الْعَهْدَ كَانَ مَسْؤُولاً) [الإسراء: ٣٤]، قال الإمام ابن الجوزي(٥):" هو عام فيما بين العبد وبين ربه، وفيما بينه وبين الناس، قال ابن قتيبة(٦): أي: مسؤولاً عنه(٧).

---

(١) ابن منظور: مُحَمَّد بن مكرم بن علي، لسان العرب،دار صادر، بيروت، ط٢،٢٠٠٣م، ٩٧/٧.

(٢) ابن منظور: هو مُحَمَّد بن مكرم بن علي بن احمد الأنصاري الإفريقي ثم المصري جمال الدين أبو الفضل، كان ينتسب إلى رويفع بن ثابت الأنصاري، ولد سنة ٦٣٠هـ وتوفي سنة ٧١١هـ، وكان مغرى باختصار كتب الأدب. انظر ترجمته عند، الزركلي: خير الدين بن محمود بن مُحَمَّد بن علي بن فارس الزركلي، الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت، ط١٥، ٢٠٠٢، ١٠٨/٧. وأيضا، كحالة: عمر رضا، معجم المؤلفين، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ١، ١٤١٤هـ ١٩٩٣م، ٤٦/١٢.

(٣) ثعلب: هو أحمد بن زيد بن سيار الشيباني بالولاء، ولد سنة ٢٠٠هـ، كان راوية للشعر، محدثاً مشهوراً بالحفظ وصدق اللهجة، توفى سنة ٢٩١هـ. انظر ترجمته عند الزركلي: خير الدين بن محمود بن مُحَمَّد بن علي بن فارس الزركلي، الأعلام، مرجع سابق، ٢٦٧/١، وأيضا كحالة: عمر رضا، معجم المؤلفين، مرجع سابق، ٤٦/١٢.

(٤) ابن منظور: مُحَمَّد بن مكرم بن علي، لسان العرب، مرجع سابق، ٩٧/٧.

(٥) ابن الجوزي: هو أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن مُحَمَّد الجوزي القرشي، ولد سنة ٥٠٩هـ، وكان علّامة عصره في التاريخ والحديث والوعظ. توفي سنة ٥٩٧هـ. انظر ترجمته عند الزركلي: خير الدين بن محمود بن مُحَمَّد بن علي بن فارس الزركلي، الأعلام،مرجع سابق، ٣١٦/٣، وأيضا كحالة: عمر رضا، معجم المؤلفين، مرجع سابق، ١٥٧/٥

(٦) ابن قتيبة: هو عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، أبو مُحَمَّد: من أئمة الأدب، ومن المصنفين المكثرين، ولد ببغداد سنة ٢١٣هـ، وسكن الكوفة، له مؤلفات عديدة منها: تأويل مختلف الحديث، وأدب الكاتب، والمعارف، توفى سنة ٢٧٦هـ. انظر ترجمته عند الزركلي: خير الدين بن محمود بن مُحَمَّد بن علي بن فارس الزركلي، الأعلام، مرجع سابق:١٣٧/٤، وأيضا كحالة: عمر رضا، معجم المؤلفين، مرجع سابق، ١٣٧/٤.

(٧) ابن الجوزي: عبد الرحمن بن علي بن مُحَمَّد، زاد المسير في علم التفسير، تحقيق: عبد الرازق المهدي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط١، ١٤٢٢ هـ، ٢٣٧/٣.

٢/١. تعريف المسؤولية اصطلاحاً:

يختلف التعريف الاصطلاحي للمسؤولية باختلاف تخصص العلماء، فعند فقهاء الشريعة الإسلامية، يقصد بالمسؤولية تحمل الشخص نتيجة التزاماته وقراراته، واختياراته العملية من الناحية الإيجابية والناحية السلبية أمام الله في الدرجة الأولى، وأمام ضميره في الدرجة الثانية، وأمام المجتمع في الدرجة الثالثة(١).

وهنا المقصود بالمسؤولية تحمل التبعة(٢)، فيتحمل الشخص تبعات مخالفته لأوامر قاعدة ما منصوص عليها أوعدم امتثاله لنواهيها، ومع ذلك فللمسؤولية بوجه عام مفهومان: فهي إما مسؤولية بالقوة أوبالفعل، والمفهوم الأول مجرد، وأما المفهوم الثاني فواقعي، ويراد بالمفهوم الأول صلاحية الشخص لأن يتحمل تبعات سلوكه(٣).

وتعرف المسؤولية من منظور جنائي بأنها التزام الإنسان بتحمل نتائج الأفعال المحرمة التي يأتيها مختاراً وهو مدرك لمعانيها ونتائجها(٤)، فمن أتى فعلاً محرماً وهو لا يريده كالمكره أوالمغمى أوالمغمى عليه لا يُسأل جنائياً عن فعله، ومن أتى فعلاً محرماً وهو يريده ولكنه لا يدرك معناه كالطفل أوالمجنون لا يُسأل أيضاً عن فعله(٥).

ولم يختلف كثيراًشراح القانون عندما عرفوا المسؤولية عن مفهومها عند فقهاء الشريعة الإسلامية؛ حيث عرفوها بأنها "استحقاق مرتكب الجريمة العقوبة المقررة لها، وتتعلق هذه المسؤولية بفاعل أخل بما خوطب به من تكليف جنائي، فحقت عليه العقوبة المقررة لحماية هذا التكليف"(٦).

فأسس المسؤولية في القوانين هي نفس الأسس التي تقوم عليها المسؤولية في الشريعة الإسلامية ، ولا يخالف الشريعة إلا القوانين التي تقيم نظرية المسؤولية على فلسفة الجبر، وعدد

(١) ياالجن: د. مقداد، الاتجاه الأخلاقي في الإسلام، القاهرة، دن، دط، ١٩٧٣م، ص٢٣٧.
(٢) إمام: د. مُحَمَّد كمال الدين، المسؤولية الجنائية في القانون الوضعي والشريعة الإسلامية، دار البحوث العلمية، الكويت، دط، ص١٠٨.
(٣) دراز: د. مُحَمَّد عبد الله، دستور الأخلاق، بيروت، دن، دط، ١٩٧٣، ص١٣٥.
(٤) الصيفي: عبد الفتاح مصطفى، قانون العقوبات النظرية العامة، دار الهدى للمطبوعات،دط، دت، ص٥١٧.
(٥) عودة:عبد القادر، التشريع الجنائي الإسلامي مقارنا بالقانون الوضعي، مرجع سابق، ٣٩٢/١.
(٦) الصيفي: عبد الفتاح مصطفى، قانون العقوبات النظرية العامة، مرجع سابق، ص٥١٧.

هذه القوانين محدود(١).

٢. الجناية:

٢/١.الجناية في اللغة:

من: مصدر جنى جناية، وجمعه جنايات، يقال: جَنَى الذنْبَ عَلَيْهِ جِنايةً: جَرَّه، وَرَجُلٌ جَانٍ مِنْ قَوْمٍ جُنَاة وجُنَّاء(٢).

يقول ابن الأثير(٣): "الجناية الذنب والجرم وما يفعله الإنسان مما يوجب عليه العذاب أوالقصاص في الدنيا والآخرة. المعنى، أنه لا يطالب بجناية غيره من أقاربه وأباعده، فإذا جنى أحدهما جناية لا يُعاقب بها الآخر"(٤)، والجنايات جمع جناية، وهي التعدي على بدن أو مال أوعرض(٥).

٢/٢.الجناية في الاصطلاح:

الجناية اصطلاحاً لها معنيان؛ معنى عام وآخر خاص.

حيث أن الجناية في المعنى العامهي كل فعل محرم شرعاً، سواء وقع الفعل على نفس أو مال أو غيرهما، وتتفق الجناية هنا مع الجريمة في هذا المفهوم عند فقهاء الشريعة الإسلامية، وإلى ذلك ذهب الماوردي(٦) في تعريفه للجريمة بقوله: الجرائم: محظورات شرعية زجر الله تعالى عنها

---

(١) عودة:عبد القادر، التشريع الجنائي الإسلامي مقارنا بالقانون الوضعي، مرجع سابق، ٣٩٢/١.

(٢) ابن منظور: مُحَمَّد بن مكرم بن علي، لسان العرب، مرجع سابق، ٢٠٧/٣.

(٣) ابن الأثير: هو أبو السعادات المبارك بن مُحَمَّد بن عبد الكريم الشيباني، الفقيه المحدث اللغوي، ولد سنة ٥٤٤هـ، من كتبه جامع الأصول في أحاديث الرسول، تجريد أسماء الصحابة، توفي سنة ٦٠٦هـ، انظر ترجمته عند الزركلي: خير الدين بن محمود بن مُحَمَّد بن علي بن فارس الزركلي، الأعلام، مرجع سابق، ٢٧٢/٥، وأيضا كحالة: عمر رضا، معجم المؤلفين، مرجع سابق، ٨ /١٧٤.

(٤) ابن الأثير: مجد الدين أبو السعادات المبارك بن مُحَمَّد، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي ومحمود مُحَمَّد الطناحي، المكتبة العلمية، بيروت، دط، ١٣٩٩ هـ ،٣٠٩/١.

(٥) البهوتي: منصور بن يونس بن صلاح الدين البهوتي الحنبلي، الروض المربع شرح زاد المستقنع، دار المؤيد، مؤسسة الرسالة، ٦٣١/١.

(٦)الماوردي هو: علي بن مُحَمَّد بن حبيب البصري البغدادي، من فقهاء الشافعية وإمام في الفقه والأصول والتفسير، وبصير بالعربية، كان من رجال السياسة البارزين في الدولة العباسية، نشأ بالبصرة، وتعلّم وسمع الحديث من جماعة من العلماء، وتولى القضاء، تألق عندما عمل سفيرًا بين رجالات الدولة في بغداد وبني بويه في الفترة بين عامي ٣٨١ و ٤٢٢هـ، لحل الخلافات الناشبة بين أقطار الدولة العباسية، توفي رحمه الله عام ٤٥٠هـ، ومن مؤلفاته أدب الدنيا والدين، أعلام النبوة، الحاوي الكبير، الإقناع وهو مختصر لكتاب الحاوي الكبير و الأحكام السلطانية. انظر في ترجمته عند، ابن خلكان: أحمد بن مُحَمَّد بن إبراهيم بن أبي بكر، ت ٦٨١هـ، وفياتالأعيان

عنها بحد أو تعزير، والمحظور: إما إتيان منهي عنه، أو ترك مأمور به.(١)

فالتعريف هنا عام في كل محرم حل بمال، كالسرقة والنصب ونحوهما، وفي كل محرم حل بالنفس كالزنا والقذف والشرب، وغير ذلك من المحرمات ولو على الجمادات ولذلك يقسم العلماء في هذا المعنى الجناية والجريمة إلى نوعين: جناية على البهائم وعلى الجمادات، وتبحث عادة في باب الغصب والإتلاف، وجناية على الإنسان الآدمي(٢).

ويختلف معنى الجناية الاصطلاحي في القانون عنه في الشريعة؛ إذ يعتبر الفعل جناية في القانون إذا كان معاقباً عليه بالإعدام أو الأشغال الشاقة المؤبدة أو الأشغال الشاقة المؤقتة أو السجن، فإذا كانت عقوبة الفعل حبساً يزيد على أسبوع، أو غرامة تزيد على مائة قرش، فالفعل جنحة، فإن لم يزد الحبس على أسبوع، أو الغرامة عن مائة قرش، فالفعل مخالفة(٣)، أما في الشريعة الإسلامية: فكل جريمة هي جناية، سواء عوقب عليها بالحبس والغرامة أم بأشد منهما. وعلى ذلك فالمخالفة القانونية تعتبر جناية في الشريعة، والجنحة تعتبر جناية، والجناية في القانون تعتبر جناية في الشريعة أيضاً.

وأساس الخلاف بين الشريعة والقانون هو أن الجناية في الشريعة تعني الجريمة أياً كانت درجة الفعل من الجسامة، أما الجناية في القانون فتعني الجريمة الجسيمة دون غيرها(٤).

ويقصد بالمعنى الخاص للجناية، معنى الجناية في اصطلاح القضاء خاصة، وهو إطلاق الجناية على الاعتداء الواقع على نفس الإنسان أو أعضائه، وهو القتل والجرح والضرب(٥)، وهذا ما قرره بعض الفقهاء من أنها اسم لكل فعل محرم حل بمال أو نفس، كما قال بذلك ابن

وأنباء أبناء الزمان، تحقيق إحسان عباس، دار صادر، بيروت، ط١، ١٩٩٤م، ٢٨٢/٣.والزركلي: خير الدين بن محمود بن مُحَمَّد بن علي بن فارس الزركلي، الأعلام، مرجع سابق، ٣٢٧/٤، وأيضا كحالة: عمر رضا، معجم المؤلفين، مرجع سابق، ١٧٩/٧.

(١)الماوردي: أبو الحسن علي بن مُحَمَّد بن مُحَمَّد بن حبيب البصري البغدادي، الأحكام السلطانية، دار الحديث، القاهرة، دط، دت. ص٢١١.

(٢) الفناري: مُحَمَّد بن حمزة بن مُحَمَّد الرومي، فصول البدائع في أصول الشرائع، تحقيق مُحَمَّد حسين مُحَمَّد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠٠٦ م ،١٤٢٧ هـ، ٢٣٣/٤.

(٣) وهذا ما نصت عليه المواد (١٠، ١١، ١٢) من قانون العقوبات المصري.

(٤) عودة:عبدالقادر، التشريع الجنائي الإسلامي مقارنا بالقانون الوضعي، مرجع سابق، ٦٨/١.

(٥) الزيلعي: عثمان بن علي بن محجن البارعي الحنفي، تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق، المطبعة الكبرى الأميرية، بولاق، القاهرة، ط١، ١٣١٣ هـ، ٩٧/٦.

عابدين[١] في حاشيته[٢].

ويعبر كثير من الفقهاء الشافعية عن الجناية بأنها الجراحات، فيقولون في كتبهم: كتاب الجراح، يقول الإمام النووي[٣]: " أما الأحكام فإن الجنايات على ما دون النفس شيئين: جراحات وأعضاء، فأما الجراحات فضربان، شجاج في الرأس والوجه، وجراحات فيما سواهما من البدن، فأما الشجاج في الرأس والوجه فعشرة: الخارصة،والدامية، والباضعة والمتلاحمة، والسمحاق، والموضحة، والهاشمة، والمنقلة، والمأمومة، والدامغه"[٤].

وقد عرف الإمام البهوتي(٥)الجناية بأنها: التعدي على البدن بما يوجب قصاصاً أو مالاً(٦). مالاً(٦).

والجنايات في الشريعة الإسلامية سواء بالمعنى العام أو الخاص التي لها حدود مشروعة هي:

١. جنايات على الأبدان والنفوس والأعضاء وهو المسمى قتلاً وجرحاً.
٢. جنايات على الفروج وهو المسمى زناً وسفاحاً.
٣. جنايات على الأموال، وهذه ما كان منها مأخوذاً بحرب سمي حرابة إذا كان بغير تأويل، وإذا كان بتأويل سمي بغياً، وإن كان مأخوذاً على وجه الخفية من حرز يسمى سرقة، وما كان منها يعلو مرتبة وقوة سلطان سمي غصباً.

---

(١) ابن عابدين: مُحَمَّد أمين بن عمر بن عبد العزيز عابدين الدمشقي، فقيه الديار الشامية، ولد سنة ١١٩٨هـ، من كتبه رد المحتار على الدر المختار، نسمات الأسحار على شرح المنار، والرحيق المختوم في الفرائض، توفي سنة ١٢٥٢هـ، انظر ترجمته عند الزركلي: خير الدين بن محمود بن مُحَمَّد بن علي بن فارس الزركلي، الأعلام، مرجع سابق، ٤٢/٦، وأيضا كحالة: عمر رضا، معجم المؤلفين، مرجع سابق، ٧٧/٩.

(٢) ابن عابدين: مُحَمَّد أمين بن عمر بن عبد العزيز، رد المحتار على الدر المختار، دار الفكر، بيروت، ط٢، ١٤١٢هـ، ١٩٩٢م، ٥٢٧/٦.

(٣) النووي: هو الإمام يحيى بن شرف بن حسن الحازمي، ولد سنة٦٣١هـ، اعتنى بالتصنيف فجمع شيئاً كثيراً، كشرح مسلم، والروضة، والأذكار، وكان يأمر بالمعروف وينهى عن المنكر للملوك وغيرهم، توفي سنة٦٧٦هـ، انظر ترجمته عند الزركلي: خير الدين بن محمود بن مُحَمَّد بن علي بن فارس الزركلي، الأعلام، مرجع سابق، ١٤٩/٨، وأيضا كحالة: عمر رضا، معجم المؤلفين، مرجع سابق، ٢٠٢/١٣.

(٤) النووي: محيي الدين بن شرف النووي، المجموع شرح المهذب، دار الفكر، دط، دت، ٦٣/١٩.

(٥) البهوتي: هو منصور بن يونس البهوتي الحنبلي كان عالماً عاملاً ورعاً متبحراً في العلوم الدينية، ومن مؤلفاته: الروض الروض المربع شرح زاد المستقنع، المنح الشافية، كشاف القناع عن متن الإقناع، توفي رحمه الله سنة ١٠٥١هـ. انظر ترجمته عند الزركلي: خير الدين بن محمود بن مُحَمَّد بن علي بن فارس الزركلي، الأعلام، مرجع سابق، ٣٠٧/٧، وأيضا كحالة: عمر رضا، معجم المؤلفين، مرجع سابق، ٢٢/١٣.

(٦)البهوتي. منصور بن يونس بن صلاح الدين ابن حسن بن إدريس، كشاف القناع عن متن الإقناع، دار الكتب العلمية، د ط، د ت، ٥٨٥/٥.

٤. جنايات على الأعراض، وهو المسمى قذفاً.

٥. جنايات بالتعدي على استباحة ما حرمه الشرع من المأكول والمشروب، وهذه إنما يوجد فيها حد في هذه الشريعة في الخمر فقط.[١]

وتنقسم الجنايةإلىثلاثة أضرب:

١. عمد يختص القود به بشرط القصد. أي أن يقصد الجاني الجناية، كمن يقصد من يعلمه آدمياً معصوماً فيقتله بما يغلب على الظن موته به.

٢. شبه عمد، فيقصد جناية لا تقتل غالباً ولم يجرحه بها كمن ضربه في غير.

٣. خطأ وهو أن يفعل ما له فعله مثل أن يرمي صيداً أوغرضاً أوشخصاً فيصيب آدمياً لم يقصده[٢].

فإذا وقع فعل محرم شرعاً على نفس الإنسان أوأطرافه قتلاً أوجرحاً أوضرباً أوإجهاضاً فأكثر الفقهاء يعدونه جناية.

٣. الحدث:

٣/١.الحدث في اللغة:

الحدث من حداثة السن، كناية عن الشباب وأول العمر(٣)، يقال: رجل حَدَثُ السِّنِّ وحَديثُها، بَيِّنُ الحَداثَةِ والحُدوثَةِ فَتِيٌّ(٤). ويقال للغلام القريب السن والمولود الحدث (٥)، وهؤلاء وهؤلاء غلمان حدثان أي أحداث، وكل فتى من الناس والدواب حدث، والأنثى حدثة، وجمعه أحداث(٦)، ومن هنا يتضح أن الحدث يطلق بمعنى صغير السن الذي لم يبلغ الحلم.

٣/٢.الحدث في الاصطلاح:

(١) القرطبي: أبو الوليد مُحَمَّد بن أحمد بن مُحَمَّد بن أحمد بن رشد، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، دار الحديث، القاهرة، د ط، ١٤٢٥هـ ،٢٠٠٤ م، ١٧٧/٤.

(٢) البهوتي: منصور بن يونس، كشاف القناع عن متن الإقناع، مرجع سابق، ٦٣٣/١.

(٣) ابن منظور: مُحَمَّد بن مكرم بن علي، لسان العرب، مرجع سابق، ١٣٢/٢.

(٤) الفيروز آبادي: مجد الدين أبو طاهر مُحَمَّد بن يعقوب، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط٨، ١٤٢٦هـ،٢٠٠٥م، ١٦٧.

(٥) الازهري: مُحَمَّد بن احمد، تهذيب اللغة، تحقيق مُحَمَّد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط١، ٢٠٠١م، ٤٠٥/٤ ، وأيضا ابن منظور: مُحَمَّد بن مكرم بن علي، لسان العرب، مرجع سابق، ١٣٢/٢ .

(٦) ابن منظور: مُحَمَّد بن مكرم بن علي، لسان العرب، مرجع سابق، ١٣٣/٢ .

لا يختلف المعنى الاصطلاحي عن المعنى اللغوي، حيث يراد بالحدث الصغير، ولفظ الحدث بمعنى صغير السن لم يرد في القرآن الكريم، لكنه ورد في السنة النبوية بهذا المعنى في أحاديث كثيرة منها حديث أبي هريرة ﷺ قال: سمعت الصادق المصدوق يقول: هلكة أمتي على يدي غلمة، فقال أبو هريرة: لو شئت أن أقول بني فلان وبني فلان لفعلت. فكنت أخرج مع جدي إلى بني مروان حيث ملكوا الشام، فإذا رآهم غلماناً أحداثاً قال لنا: عسى هؤلاء أن يكونوا منهم؟ قلت أنت أعلم)(١).

وورد لفظ الحدث في بعض الأحاديث بمعنى الصغير وربما أريد به أيضا المنحرف، كما في قولهﷺ: (يخرج قوم في آخر الزمان، سفهاء الأحلام أحداث أوقال: حدثاء السن يقولون من خير قول الناس يقرؤون القرآن بألسنتهم لا يعدوا تراقيهم يمرقون من الإسلام كما يمرق السهم من الرمية، فمن أدركهم فليقتلهم، فإن في قتلهم أجراً عظيماً عند الله لمن قتلهم)(٢).

ولم يكن فقهاء الشريعة الإسلامية يعبرون في كتبهم عن جنايات الصغير بجنايات الحدث، انما كانوا يعبرون عن الصغير إذا ارتكب جنايةبالصبي الجاني، أما الحدث كمصطلح جنائي فلم يُستخدم الا حديثاً.

٣/٣.الحدث في اصطلاح القانون:

يراد بالحدث في القانون الوضعي من تقل سنه عن عمر معين يختلف باختلاف التشريعات(٣)يتراوح بين الخامسة عشرة والثامنة عشرة.

فقد ورد لفظ الحدث في النظام السعودي، ويقصد به الذي يبلغ من العمر سبع سنوات ولم يتجاوز سنة ثماني عشرة سنة(٤).

وفي القانون المصري من لم يتجاوز ثماني عشرة سنة ميلادية وقت ارتكاب الجريمة، أو عند وجوده في إحدى حالات التعرض للانحراف (٥)، وتابعه في ذلك القانون الكويتي(١).

---

(١) حديث صحيح، أخرجه البخاري في صحيحه

(٢) حديث صحيح، أخرجه البخاري في صحيحه

(٣) صباهي: مُحَمَّد ربيع، جرائم الأحداث في الشريعة الإسلامية، دار النوادر سوريا، دمشق، ط ١، ١٤٢٩هـ، ٢٠٠٨م، ص٨٣.

(٤) لائحة دار الملاحظة الاجتماعية للمملكة العربية السعودية الموافق عليها بقرار مجلس الوزراء السعودي رقم ١/٦١١ ١/٦١١ تاريخ ١٣٩٥/٥/١٣هـ المادة (١).

(٥) القانون المصري رقم ٣١ لسنة ١٩٧٤ المادة (١) بشأن الأحداث.

٤. الحدود:

٤/١. الحد في اللغة:

يقول ابن الأثير[٢]: الحد والحدود، هي محارم الله وعقوباته التي قرنها بالذنوب. وأصل الحد المنع والفصل بين الشيئين، فكأن حدود الشرع فصلت بين الحلال والحرام.

يقول في لسان العرب: (والحَدُّ المَنْعُ. وحدَّ الرجلَ عَنِ الأَمر يَحُدُّه حَدّاً مَنَعَهُ وَحَبَسَهُ[٣].

٤/٢. الحد في الاصطلاح:

الحد في الاصطلاح العام هو عقوبة مقررة حقاً لله تعالى، ويعبر عنها بعض الفقهاء بأنها عقوبة مقررة لمصلحة الجماعة، وحينما يقول الفقهاء أن العقوبة حق لله تعالى يعنون بذلك أنها لا تقبل الإسقاط من الأفراد ولا من الجماعات، وهم يعتبرون أن العقوبة حقاً لله كما استوجبتها المصلحة العامة وهي رفع الفساد عن الناس وتحقيق الصيانة والسلامة لهم(٤).

وتعريف الحدود في اصطلاح الفقه الجنائي الإسلامي يختلف باختلاف المذاهب، فأهل كل مذهب يعرفون الحد على ما يتلاءم مع مذهبهم، ولكن الباحث يجد أدق تلك التعريفات وأشملها وأكثرها اتفاقاًمع جميع المذاهب الفقهية هو أن (الحد عقوبة مقدرة شُرعت لصيانة الأنساب والأعراض، والعقول، والأموال، وتأمين السبيل) [٥].

وحيث إن الحد مصطلح شرعي بحت لذا لم يورد له شراح القانون تعريفاً اصطلاحياً

٥. التعزير:

٥/١.التعزير في اللغة:

التعزير لغة أصله المنع والرد[٦]ويأتي بمعنى الإعانة والتوقير والنصرة، وهو من أسماء الأضداد كما قرره غير واحد من أئمة اللغة[٧].

---

(١) القانون الكويتي رقم ٣ لسنة ١٩٨٣م، بشأن الأحداث، المادةالأولى، الفقرة (أ).

(٢)ابن الأثير: مجد الدين أبو السعادات المبارك بن مُحَمَّد، النهاية في غريب الحديث والأثر، مرجع سابق، ٣٥٢/١.

(٣) ابن منظور: مُحَمَّد بن مكرم بن علي، لسان العرب، مرجع سابق، ٥٦/٤.

(٤) عودة:عبدالقادر، التشريع الجنائي الإسلامي مقارنا بالقانون الوضعي، مرجع سابق، ٦٣٤/١.

(٥) الزكبان: عبد الله علي مُحَمَّد، النظرية العامة لإثبات موجبات الحدود، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٠١هـ ،١٩٨١م، ١٦/١.

(٦) ابن الأثير: مجد الدين أبو السعادات المبارك بن مُحَمَّد، النهاية في غريب الحديث والأثر، مرجع سابق،٢٢٨/٣.

(٧) ابن منظور: مُحَمَّد بن مكرم بن علي، لسان العرب، مرجع سابق، ١٣٣/١٠، وأيضا الفيروز آبادى: مجد الدين أبو

٢/٥. التعزير في الاصطلاح:

لقد اختلف أهل الفقهفي معنى التعزير على وجوه متعددة، ولكنهم في الجملة يرون أن التعزير هو تأديب على ذنوب لم تشرع فيها الحدود(١).

وحيث إن التعزير مصطلح شرعي بحت فإنه لم يرد له في القانون تعريفاً اصطلاحياً.

٦.الجريمة:

٦/١. الجريمة في اللغة:

الجريمة في اللغة من الجرم، يقول ابن الأثير: الجرم الذنب، وقد جرم، واجترم وتجرم، أصله من الجرم القطع(٢).

٦/٢.الجريمة في الاصطلاح:

تعرّف الجريمة في الاصطلاح العام لفقهاء الشريعة الإسلامية بأنها محظورات شرعية زجر الله تعالى عنها بحدّ أوتعزير(٣).

وللجريمة في اصطلاح الفقه الجنائي الإسلامي مفهومان، أحدهما: عام، وثانيهما: خاص.

حيث إن المفهوم العام للجريمة هو كل معصية أوخطيئة مخالفة لأوامر الله أونواهيه، سواء كانت هذه المعصية نتيجة سلوك، يمكننا أن نلمسه مادياً أم كانت المعصية مستترة في النفس البشرية، وسواء كانت العقوبة المقررة لها دنيوية أم عقوبة أخروية(٤).

بينما الجريمة وفقاً لمعناها الخاص يراد بها نتيجة السلوك الإنساني المادي الملموس، والتي تخضع للإثباتات في مجلس القضاء(٥).

طاهر مُحَمَّد بن يعقوب، القاموس المحيط، مرجع سابق، ص٤٣٩.

(١) الماوردي: أبو الحسن علي بن مُحَمَّد بن مُحَمَّد بن حبيب البصري البغدادي، الأحكام السلطانية، مرجع سابق، ص٣٤٤.

(٢) ابن الأثير: مجد الدين أبو السعادات المبارك بن مُحَمَّد، النهاية في غريب الحديث والأثر، مرجع سابق،١/٢٦٢.

(٣) الماوردي: أبو الحسن علي بن مُحَمَّد بن مُحَمَّد بن حبيب البصري البغدادي، الأحكام السلطانية، مرجع سابق، ص٣٢٢.

(٤) فوزي: شريف فوزي مُحَمَّد، مبادئ التشريع الجنائي الإسلامي، دار العلم للطباعة والنشر، جدة، ط١، دت، ص٤٩.

(٥) عودة:عبدالقادر، التشريع الجنائي الإسلامي مقارنا بالقانون الوضعي، مرجع سابق، ١/٦٧.

المبحث الأول:

النطاق العمري لمسؤولية الحدث الجنائية بين الشريعة الإسلامية، والأنظمة.

لقدميزت الشريعة الإسلامية بين الصغير المميز وغير المميز والبالغ، من حيث المسؤولية الجزائية تمييزاً كاملاً، وكذا سارت القوانين الوضعية على هذا الاتجاه، حيث فرقت بين الحدث والراشد من حيث المعاملة الجزائية، ومن حيث القواعد التي تحكم المسؤولية الجزائية.

ومحور هذا التمييز بين الحدث والراشد سواءً في الشريعة الإسلامية، أوالقوانين الوضعية، هو مدى توفر أسس المسؤولية الجنائية، فالانتقال من الحداثة إلىحد المسؤولية يتم بالوعي، أي النضج العقلي للإنسان عند اكتمال قدراته العقلية، لكن تحديد سن معين للقول بتوافر أسس المسؤولية الجنائية، خلق نوعاً من الخلاف بين فقهاء الشريعة الإسلامية وكذلك بين شراح القوانين الوضعية.

وسوف يتم بحث هذا الاختلاف من خلال ثلاثة مطالب: وتوضيح ذلك في التالي:

المطلب الأول:سن الحدث عند فقهاء الشريعة الإسلامية.

قسم فقهاء الشريعة عمر الحدث، إلى ثلاث مراحل: مرحلة ما قبل سن التمييز، ومرحلة التمييز، ومرحلة البلوغ، التي هي مرحلة التكليف الجنائي.

المرحلة الأولى: مرحلة ما قبل سن التمييز.

وتبدأ هذه المرحلة بولادة الحدث وتنتهي ببلوغه السابعة[1]، وفي هذه المرحلة تكون أسس المسؤولية الجنائية من الاختيار والإدراك والرشد منعدمة، ويسمى الحدث في هذه المرحلة في الشريعة الإسلامية بالصبي غير المميز[2]، ما دام لم يبلغ سنه سبع سنوات،ولو كان أكثر تمييزاً ممن بلغ هذه السن، لأن الحكم للغالب وليس للأفراد، وحكم الغالب أن التمييز يُعد منعدماً قبل بلوغ سن السابعة[3].

---

(١) السرخسي: مُحَمَّد بن أحمد بن أبي سهل، المبسوط، دار المعرفة، بيروت، دط، ١٤١٤هـ،١٩٩٣م، ١٦٢/١٤. وأيضاً المرداوي: أبو الحسن علي بن سليمان، الإنصاف في معرفة الراجح من خلاف، دار إحياء التراث العربي، ط٢، دت، ٣٩٥/١.

(٢) الآمدي: أبو الحسن علي بن أبي علي، الأحكام في أصول الأحكام، تحقيق، عبد الرزاق عفيفي، ط١، دت، ١٥١/١.

(٣) عودة:عبدالقادر، التشريع الجنائي الإسلامي مقارنا بالقانون الوضعي، مرجع سابق، ٦٠١/١.

المرحلة الثانية: مرحلة التمييز.

المميز في اللغة: هو الذي يفصل الأشياء بعضها عن بعض،فتقول: ماز الشيء ميزاً وميزة وميّزة، فصل بعضه عن بعض[١].

والمميز في الاصطلاح: لا يخرج عن دائرة التعريف اللغوي، إذ لم يخرج الفقهاء في تعريفهم للمميز عن المعنى اللغوي.

فعند الحنفية، أن الطفل المميز هو الذي "يعقل أن البيع سالب والشراء جالب، ويعلم الغبن الفاحش من اليسير ويقصد به تحصيل الربح والزيادة(٢)، ويوضح ابن عابدين هذا الضابط بقوله: "أن يعرف أن الخمسة فيما قيمته عشرة مثلا غبن فاحش، وأن الواحد فيها يسير، فإن من ترك الفرق بينهما غير عاقل"(٣)، فهو عندهم الذي يعرف الضار من النافع، والمصلحة من غيرها في الأمور العامة، ويفرق بين البيع والشراء[٤].

وعند المالكية أن الطفل المميز هو الذي "يعقل أن الطاعة يُثاب عليها أي يحصل الثواب لفاعلها وأن المعصية يُعاقب عليها. أي يحصل العقاب لفاعلها إلا الصبي"(٥).

وعند الشافعية(٦)أن الطفل إذا توصل إلى أن يأكل ويشرب ويستنجي وحده، فإن في ذلك دليلا على دخوله مرحلة التمييز، وقد عد بعض علماء الشافعية أن هذا الضابط هو أحسن ما قيل في ضبط التمييز(٧).

وعند الحنابلة إذا صار الطفل يفهم الخطاب ويرد الجوابف هو مميز(٨).

إلا أن هذا النهج في تحديد بدء التمييز بالعلامات لا يتحقق معه انضباط

(١) ابن منظور: مُحَمَّد بن مكرم بن علي، لسان العرب، مرجع سابق،٤١٢/٥.
(٢) ابن نجيم: زين الدين بن إبراهيم بن مُحَمَّد، البحر الرائق شرح كنز الدقائق، بيروت، دار المعرفة، ط٢، ٨٩/٨.
(٣) ابن عابدين: مُحَمَّد أمين بن عمر عابدين، منحة الخالق على البحر الرائق، مطبوع في حاشية البحر الرائق، بيروت، دار المعرفة، ط٢، دت،١٤٢/٧.
(٤) الزيلعي: عثمان بن علي بن محجن البارعي الحنفي، تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق، مرجع سابق، ٢١٩/٥.
(٥) العدوي: علي بن أحمد بن مكرم الصعيدي العدوي، حاشية العدوي على شرح كفاية الطالب الرباني، تحقيق: يوسف الشيخ مُحَمَّد البقاعي، دار الفكر، بيروت، د ط، ١٤١٤هـ، ١٩٩٤م، ٣٠٦/١.
(٦) البُجيْرمي: سليمان بن مُحَمَّد بن عمر المصري الشافعي، التجريد لنفع العبيد، مطبعة الحلبي، د ط، ١٣٦٩هـ، ١٩٥٠م، ١٦٣/١.
(٧) الشربيني: مُحَمَّد بن أحمد الخطيب الشافعي، مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، دار الكتب العلمية، ط١، ط١، ١٤١٥هـ ،١٩٩٤م ،٣١٣/١.
(٨) المرداوي: علي بن سليمان، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، مرجع سابق، ٣٩٥/١.

الأحكامواستقرارها، إذ يختلف كل طفل عن الآخر في تلك العلامات؛ مما قد يؤدي أحياناًإلى تعارضها، مما يلزم معه اللجوء إلى مسلك آخر، وهو ضابط السن، الذي هو حد ينطبق على الجميع، ويُتحرى في ذلك السن أن يكون غالب الصبيان قد تحقق فيه التمييز، ولا يخرج عن ذلك إلا من كان مريضا أو كانت حالته نادرة الوقوع.

ولذا فالجمهور يرونتحديد سن بدء التمييز ببلوغ الطفل سبع سنين(١)، وعليه الفتوىفي المذهب الحنفي(٢)، والشافعي(٣)، وهو قول في المذهب المالكي(٤)وقول الأكثر في المذهب الحنبلي(٥).

ومن الفقهاء من حدد سن بدء التمييز ببلوغ الطفل عشر سنوات، وهو اختيار فقهاء المذهب المالكي(٦)واختيار بعض الحنابلة(٧).

وهذا التحديد هو تحديد اجتهادي مبني على غالب الحال، اذ المتتبع للواقع يجد أن التمييز ليس له سن معينة يظهر أو يتكامل بتمامها، فالتمييز قد يظهر في الصبي قبل بلوغ السابعة وقد يتأخر تبعاً لاختلاف الأشخاص واختلاف بيئاتهم واستعدادهم الصحي والعقلي(٨)، وقد ميز بعض الأحداث لخمس سنوات، كما قال محمود بن الربيع(٩): (عقَلْتُ من النبي ﷺ مَجَّة مجها

(١) بعض الفقهاء نزل بسن بدء التمييز إلى ست سنين، راجع المرداوي: علي بن سليمان، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، مرجع سابق ،٣٩٦/١ وبعضهم ذهب على أنه ليس له سن معينة على أساس أن الطفل يمكن أن يميز قبل السبع، راجع ابن قيم الجوزية: مُحَمَّد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد، تحفة المودود بأحكام المولود، تحقيق عبد القادر الأرناؤوط، مكتبة دار البيان، دمشق، ط١، ١٣٩١ هـ– ١٩٧١م ،٢٩١.

(٢) ابن نجيم: زين الدين بن إبراهيم بن مُحَمَّد، البحر الرائق شرح كنز الدقائق، مرجع سابق، ط٢، دت،٢٠٣/٢.

(٣) السبكي: علي بن عبد الكافي بن علي بن تمام، الإبهاج في شرح المنهاج، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٦هـ ، ١٩٩٥ م، ١٦٠/١.

(٤) عليش: مُحَمَّد بن أحمد بن مُحَمَّد، منح الجليل شرح مختصر خليل، دار الفكر، بيروت، د ط، ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م، ٤٩٩/١٣.

(٥) ابن النجار: مُحَمَّد بن أحمد الفتوحي الحنبلي، منتهى الإرادات، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤١٩هـ ، ١٩٩٩م، ٣٩٣/١.

(٦) التُّسُولي: علي بن عبد السلام بن علي، البهجة في شرح التحفة، ضبطه وصححه مُحَمَّد عبد القادر شاهين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤١٨هـ ، ١٩٩٨م، ١٨٤/١ .

(٧) المرداوي: علي بن سليمان، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، مرجع سابق، ٣٩٥/١.

(٨) عودة:عبدالقادر، التشريع الجنائي الإسلامي مقارنا بالقانون الوضعي، مرجع سابق،٤٤٧/١.

(٩) هو: محمود بن الربيع بن سراقة الخزرجي الانصاري، من بني عبد الأشهل، وقيل من بني الحارث بن الخزرج، يكنى يكنى أبا نعيم، وقيل، يكنى أبا مُحَمَّد، معدود في أهل المدينة، قال **ابراهيم بن المنذر، مات سنة سبع وتسعين** وهو ابن ثلاثة وتسعين سنة. راجع ترجمته عند ابن عبد البر: أبو عمر يوسف بن عبد الله، الاستيعاب

في وجهي وأنا ابن خمس سنين من دلوٍ)[١].

ومهما يكن من أمر فالصغير المميز وغير المميز لا تنطبق عليهما أسس المسؤولية الجنائية لكون الاختيار والادراك والرشد منعدم في غير المميز، وناقص غير مكتمل في المميز؛ لأن الصغر قرينة على عدم توفر القصد الجنائي، فقد اعتبر الفقهاء البلوغ شرطاًللمسؤولية الجنائية، فإذا ارتكب الصغير أية جريمة قبل بلوغه فلا يُسأل جنائيا عنها، فلا يقام عليه حد ولا قصاص ولا تعزير. غير أن الفقه الإسلامي بتقريره قاعدة (لا ضرر ولا ضرار) أسس أحكاما من نتائجها أن الصغير وإن لم يُسأل جنائيا إلا أنه مسؤول مدنيا عن الأضرار التي يحدثها؛ لأن القاعدة في الشريعة الإسلامية أن الدماء والأموال معصومة شرعاً، فالأعذار الشرعية لا تنافي العصمة، أي لا تهدر الضمان ولو سقطت العقوبة، فيقوم ولي الصغير بأداء الضمان من مال الصغير(٢).

المرحلة الثالثة: مرحلة البلوغ.

البلوغ في اللغة: هو الوصول، يقال بلغ المكان: أي وصل إليه، وكذا إذا شارف عليه،والإبلاغ والتبليغ: الإيصال[٣]، وبلغ الغلام:أدرك[٤].

والبلوغ اصطلاحاً: هو انتهاء الصغر،ومتى بلغ الإنسان عاقلاً أصبح مطالباً بجميع التكاليف الشرعية. ويعرف كون الإنسان عاقل٢اً أم لا، بالصادر عنه من أقوال وأفعال فإن كانت على سنن واحدة كان معتدل العقل، وإن كانت متفاوتة كان قاصر العقل، إلا أن الشرع أقام اعتدال الحال بالبلوغ عن عقل بلا عته مقام كمال العقل في توجه الخطاب، وذلك تيسيراً على العباد، وقد جعل الشارع البلوغ معياراً لكمال الفهم، لأن الفهم أمر خفي فاستدل عليه بالبلوغ، لذلك حط الشارع التكاليف عن الصبي المميز تخفيفاً عليه[٥].

في معرفة الأصحاب، تحقيق علي مُحَمَّد البجاوي، دار الجيل، بيروت، لبنان،ط١، ١٤١٢هـ، ١٩٩٢م، ١٣٧٨/٣.

(١) حديث صحيح. أخرجه البخاري في صحيحه.

(٢) مجلة مجمع الفقه الإسلامي، منظمة المؤتمر الإسلامي، ١٢٩٠/١٢.

(٣) ابن منظور: مُحَمَّد بن مكرم بن علي، لسان العرب، مرجع سابق، ٤١٩/٨.

(٤) الفيروزآبادى: مجد الدين أبو طاهر مُحَمَّد بن يعقوب، القاموس المحيط، مرجع سابق، ج١ص٧٨٠.

(٥) ابن أمير الحاج: مُحَمَّد بن مُحَمَّد بن مُحَمَّد الحنفي، التقرير والتحبير، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط٢، ١٤٠٣هـ ، ١٩٨٣م،١٦٤/٢.

تحديد البلوغ:

يُعرف البلوغ عند فقهاء الشريعة الإسلامية بإحدى طريقتين: العلامات الطبيعية ويسمى (البلوغالطبيعي)، أوبتقدير السن ويسمى (البلوغالتقديري)، وبيانهما فيما يلي:

الطريقة الأولى: البلوغ الطبيعي.

يعرف البلوغ الطبيعيعن طريق ظهور علامات طبيعية عند الصبي أوالصبية، وهذه العلامات بعضها متفق عليها بين الفقهاء،وهو الاحتلام أوالإنزال أوالإحبال للذكر، وبلوغ الانثى يكون بالحيض أوالاحتلام أوالحبل(١).

والعلامات المختلف فيها هي إنبات الشعر الخشن الذي ينبت حول ذكر الرجل أوفرج المرأة(٢)، ويستحق أخذه بالمواسي، أما الزغب الشعر الناعم فلا يكون علامة تدل على البلوغ ولا اعتبار به، لأنه يختص بالصغار.

واستدلوا على ذلك بما روي عن عطية القرظي قال: " عُرِضنا على النبي ﷺيوم قريظة فكان من أنبت قتل، ومن لم ينبت خلي سبيله، فكنت ممن لم ينبت فخلّي سبيلي "(٣)، وهذا يدل على أن الإنبات علامة دالة على البلوغ، كما أن الإنبات أمر خارج يلازمه البلوغ

---

(١) شيخي زاده: عبد الرحمن بن مُحَمَّد بن سليمان، مجمع الأنهر شرح ملتقى الأبحر، دار إحياء التراث العربي، دط، دت، ٤٤٤/٢. وأيضا الكاساني: أبو بكر بن مسعود بن أحمد الحنفي، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، تحقيق علي مُحَمَّد معوض وعادل الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط١، ١٤١٨هـ ،١٩٩٧م، ١٧١/٧. وأيضا الشيرازي: إبراهيم بن علي بن يوسف، المهذب في فقة الإمام الشافعي، دار الكتب العلمية، دط، دت، ١٣١/٢. وأيضاً ابن قدامة: أبو مُحَمَّد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن مُحَمَّد الحنبلي، المغني، تحقيق عبدالله التركي وعبدالفتاح الحلو، دار عالم الكتب، ط٣، ١٤١٧هـ ،٣٤٧/١٩٩٧،٤.

(٢) ابن عبد البر: يوسف بن عبد الله بن مُحَمَّد بن عبد البر، الكافي في فقه أهل المدينة، تحقيق مُحَمَّد مُحَمَّد أحيد ولد ماديك الموريتاني، مكتبة الرياض الحديثة، الرياض، ط٢، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م، ٢٣١/١. وأيضا الجويني: عبد الملك بن عبد الله بن مُحَمَّد، نهاية المطلب في دراية المذهب، تحقيق عبد العظيم محمود الديب، دار المنهاج، ط١، ١٤٢٨هـ، ٢٠٠٧م، ٤٣٤/٦، وأيضاً ابن قدامة: أبو مُحَمَّد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن مُحَمَّد الحنبلي، المغني، مرجع سابق،٣٤٧/٤.

(٣) حديث صحيح. راجع: ابن الملقن: عمر بن علي بن أحمد، البدر المنير في تخريج الأحاديث والآثار الواقعة في الشرح الكبير،تحقيق مصطفى أبو الغيط وعبد الله بن سليمان وياسر بن كمال، دار الهجرة للنشر والتوزيع، الرياض، ط١، ١٤٢٥هـ،٢٠٠٤م، ٦٧٢/٦. وأيضا، آل الشيخ: صالح بن عبد العزيز بن مُحَمَّد بن إبراهيم، التكميل لما فات تخريجه من إرواء الغليل، دار العاصمة للنشر والتوزيع، الرياض، ط١، ١٤١٧ هـ ،١٩٩٦م،١٢١/١.

غالباً،ويستوي فيه الذكر والأنثى،فكان دليلاً على البلوغ كالاحتلام [١].

وذهب فقهاء الحنفية[٢]إلى أن الإنبات لا يدل على البلوغ، فالبلوغ بالنسبة للغلام يكون بالاحتلام أوالإحبال أوالإنزال، وبالنسبة للفتاة يعرف بالحيض أوالاحتلام أوالحبل، فإن لم توجد أي علامة من هذه العلامات فيكون البلوغ بالسن.

واستدلوا بظاهر قول الله تعالى:(والذين لم يبلغوا الحلم منكم) (سورة النور ٥٨) إذ تنفي أن يكون إنبات الشعر بلوغاً ما لم يحتلم الحدث، وكذلك قوله ﷺ:(وعنالصبي حتى يحتلم)[٣] وقد استعمله السلف والخلف في رفع الحكم عن الصغار.

وأما حديث عطية القرظي فأجابوا عنه،بأنه لا دلالة فيه، لأنهﷺ لم يُسأله عن الاحتلام ولا عن السن، وإنما اعتبر قوته وضعفه. كما أنه مختلف الألفاظ، ففي بعضها أنه أمر بقتل من جرت عليه المواسي، وفي بعضها من اخضر إزاره، ومعلوم أنه لا يبلغ هذا الحال إلا وقد تقدم بلوغه، ولا يكون قد جرت عليه المواسي إلا وهو رجل كبير، فجعل الإنبات وجري المواسي كناية عن بلوغ القدر الذي ذكرنا في السن.

وإضافة إلى ذلك فإن عطية القرظي رجل مجهول لا يعرف إلا من هذا الحديث، لاسيما مع اعتراضه على الآية في نفي البلوغ إلابالاحتلام[٤].

الطريقة الثانية: البلوغ التقديري.

ويرجع فقهاء الشريعة الإسلامية لهذه الطريقة عند عدم ظهور علامات البلوغ الطبيعية، ويراد بها السن،وقد اختلف الفقهاء القائلين باعتبار السن علامة للبلوغ على عدة أقوال، منها ما يلي:

القول الاول: وذهب إليه جمهور فقهاء الشافعية[٥]،والحنابلة[١]، وأبو يوسف ومُحَمَّد من

(١) ابن قدامة: أبو مُحَمَّد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن مُحَمَّد الحنبلي، المغني، مرجع سابق، ٣٤٥/٤.

(٢) الكاساني: علاء الدين أبي بكر بن مسعود، بدائع الصنائع، مرجع سابق،١٧١/٧. وأيضاً البلدحي: عبد الله بن محمود بن مودود الموصلي البلدحي، الاختيار لتعليل المختار، الحلبي، القاهرة،دط، ١٣٥٦ هـ ، ١٩٣٧ م،٩٥/٢.

(٣) حديث صحيح. راجع الألباني: مُحَمَّد ناصر الدين، إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل،مرجع سابق، ٥/٢.

(٤) الأنصاري: علي بن أبي يحيى زكريا بن مسعود، اللباب في الجمع بين السنة الكتاب، تحقيق مُحَمَّد فضل المراد، دار القلم، الدار الشامية، سوريا، ط٢، ١٤١٤هـ، ١٩٩٤، ٥٩٣/٢.

(٥) الشافعي: أبو عبد الله مُحَمَّد بن إدريس، الأم، دار المعرفة، بيروت، لبنان، الطبعة: د ط، ١٤١٠هـ/١٩٩٠م، ٣٣٠/١.

الحنفية[٢]، حيث ذهبوا إلى أن سن البلوغ بالنسبة للغلام والفتاة هو خمس عشرة سنة.

واستدلوا على ذلك بما يلي:

١- حديث عبدالله بن عمر رضي الله عنهما قَالَ: عُرِضْتُ عَلَى النَّبِيِّ ﷺيَوْمَ أُحُدٍ، وَأَنَا ابْنُ أَرْبَعَ عَشْرَةَ سَنَةً، فَلَمْ يُجِزْنِي، وَعُرِضْتُ عَلَيْهِ يَوْمَ الْخَنْدَقِ، وَأَنَا ابْنُ خَمْسَ عَشْرَةَ سَنَةً، فَأَجَازَنِي [٣].

وقد استنبط الجمهور من هذا الخبر أن سن الخامسة عشرة هو سن البلوغ فقد أجازﷺابن عمر للقتال عندما بلغ الخامسة عشرة، مما يدل على وصوله إلى سن البلوغ.

٢- حديث أنس بن مالك ﷺ أن النبي ﷺ قال: " إذا استكمل المولود خمس عشرة سنة كتب ما له وما عليه وأقيمت عليه الحدود "[٤].

وهذا نص صريح في اعتبار سن الخامسة عشرة موجبة للتكاليف ولا يكون ذلك إلا لمن بلغ.

القول الثاني:وهو قول أبي حنيفة[٥]، حيث رأى أن سن البلوغ هو ثماني عشرة سنة للفتى وسبع عشرة سنة للفتاة، واستدل الإمام أبو حنيفة على ذلك بما روي عن ابن عباس رضي الله عنهما في تفسير قوله تعالى:(وَلَا تَقْرَبُوا مَالَ الْيَتِيمِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ حَتَّىٰ يَبْلُغَ أَشُدَّهُ) (سورة الأنعام ١٥٢)، بأن أشد الصبي ثماني عشرة سنة، فكان هذا حداً بالسن في مقابلة الحد بالطبيعة وهو القدرة على التناسل، ولكن الفتاة يسارع إليها البلوغ الطبيعي أقل من الحد الأدنى للغلام، فكان من الضروري أن يكون الحد الأعلى لها أقل، فقدر الفرق بسنة واحدة[٦].

القول الثالث:وهو المشهور عند المالكية، بأن سن البلوغ ثماني عشرة سنة بالنسبة للفتى أوالفتاة، وقد استدلوا بمثل ما استدل به الإمام أبو حنيفة علىاعتبار أنه يرى سن البلوغ للفتى

---

(١) ابن قدامة: أبو مُحَمَّد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن مُحَمَّد الحنبلي، المغني، مرجع سابق، ٣٤٦/٤.

(٢) الكاساني: علاء الدين أبي بكر بن مسعود، بدائع الصنائع، مرجع سابق،١٧٢/٧.

(٣) حديث صحيح، متفق عليه.

(٤) حديث ضعيف، راجعابن حجر: احمد بن علي، التلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٩هـ، ١٠٦/٣.

(٥) الكاساني: علاء الدين أبي بكر بن مسعود، بدائع الصنائع، مرجع سابق، ١٧٢/٧.

(٦) قاضي زاده:شمس الدين احمد بن قودر، تكملة فتح القدير، دار الفكر، ط٢، ١٩٧٧م، ٢٧٠/٩.

ثماني عشرة سنة[١].

القول الرابع:وهو قول ابن حزم الظاهري، ورواية عن أبي حنيفة في الذكر، بأن سن البلوغ تسع عشرة سنة [٢].

واستدل ابن حزم الظاهري على ذلك بما استنتجه من فعل النبي ﷺفي المدينة، ومن الطبيعة الجارية في الخلق: أن هناك سناً يتفق الناس جميعاً على أن من بلغها فقد ودع الطفولة وبلغ مبلغ الرجال، ولا يجوز أن تكون هذه السن خمس عشرة سنة إلى ما دون التسع عشرة لأن من بلغ هذه السن يختلف الناس فيه، فمنهم من يلحقه بالرجال، ومنهم من يلحقه بالصبيان، أما من أكمل التسع عشرة سنة ودخل في العشرين فإن أحداً من الناس لا يختلف في أنه فارق عهد الصبا ولحق بالرجال، وأن عدم احتلامه أوإنباته،أوعدم حيض الفتاة إنما كان لمرض منع من ذلك[٣].

المطلب الثاني:سن الحدث في القوانين الوضعية.

بعد قيام الثورة الفرنسية صدر أهم قانون في تاريخ التشريع الفرنسي عام ١٨١٠م، وأنشئت في فرنسا اول مؤسسة عقابية للأحداث سنة ١٨٥٠م، بعدما كانوا يوضعون في السجون مع البالغين، وقد حدد هذا التشريع سن الرشد الجنائي ببلوغ ستة عشرة عاماً، ثم صدرت قوانين لاحقة عدلت في كثير من احكام الصغار منها قانون ١٩٠٦م الذي رفع سن الرشد الجنائي إلى ثماني عشرة سنة،ثم صدر قانون آخر سنة ١٩١٢م، وقد ميز بين فئتين:

الفئة الأولى: من تنعدم مسؤوليتهم الجنائية وهم صغار السن دون الثالثة عشرة، فمن ارتكب منهم جناية أو جنحة، فإنه لا يخضع للقضاء الجنائي إنما يخضع للقضاء المدني لاتخاذ إجراءات تربوية وتأديبية تجاهه[٤].

الفئة الثانية: صغار السن ما بين ١٣-١٨ سنة، تكون لديهم مسؤولية جنائية مخففة، أي أن

(١) الخرشي:مُحَمَّد بن عبد الله الخرشي المالكي،شرحمختصرخليل الخرشي،دار الفكر للطباعة، بيروت، دط، دت، ٢٩١/٥.

(٢) المرغيناني: علي بن أبي بكري،الهداية شرح بداية المبتدي ، مرجع سابق، ٢٠٨/٣.

(٣) ابن حزم: مُحَمَّد بن علي بن أحمد بن سعيد ابن حزم، المحلى، مرجع سابق، ٦٨٨/٥.

(٤) عوين: زينب أحمد ،قضاء الأحداث دراسة مقارنة ، دار الثقافة، الأردن، دط،٢٠٠٣، ص٣٧.

القاضي يعاقبهم بعقوبات مخففة تتناسب مع سنهم[١].

ثم صدر قانون ١٩٤٥م وألغى التمييز بالنسبة لكل الأحداث دون سن الثامنة عشرة، ثم صدرت تعديلات متلاحقة على قانون ١٩٤٥م منها قانون ١٩٧٤م الذي حدد سن الرشد المدني بثماني عشرة سنة، وبذلك وحد القانون الجديد بين سن الرشد المدني وسن الرشد الجنائي[٢].

وقد أصبح القانون الفرنسي ذا نزعة عالمية إذ حذت حذوه كثير من دول العالم فشرعت تشريعات خاصة بالأحداث، منها القانون الأردني رقم ٨٣ لسنة ١٩٥١م ثم تلاه قانون رقم ٢٤ لسنة ١٩٦٨م، والقانون السوري رقم ٥٨ لسنة ١٩٥٣م ثم تلاه قانون رقم ١٨ لسنة ١٩٧٤م المعدل سنة ١٩٧٩م ، والقانون العراقي رقم ٦ لسنة ١٩٧٢م (المعدل سنة ١٩٨٠م) ،والقانون المصري رقم ٣١ لسنة ١٩٧٤م وقانون ١٩٩٦م، والإماراتي رقم ٩ لسنة ١٩٧٩م، والبحريني رقم ١٧ لسنة ١٩٧٦م، والكويتي رقم ٣ لسنة ١٩٨٣، واللبناني رقم ١١٢ لسنة ١٩٨٣م[٣].

أما القانون الانجليزي الصادر عام ١٨٤٧م فإنه اول تشريع يتعلق بالأحداث،وقد ميز بين فئتين

الفئة الأولى: الأحداث دون سن السابعة، فهؤلاء تنعدم عندهم المسؤولية الجنائية ولا يعاقبون على أفعالهم.

الفئة الثانية: الأحداث ما بين ٧-١٤ سنة، وهؤلاء لهم مسؤولية جنائية كاملة إذا ثبت للقاضي أن لديهم النية الإجرامية وقت ارتكاب الفعل الإجرامي، أما الأحداث الذين تجاوزوا سن الرابعة عشرة فيطبق عليهم ما يطبق على الراشدين[٤].

وقد صدرت تشريعات لاحقة عدلت التشريع الاول، منها تشريع ١٨٦٦م ثم تشريع ١٨٧٩م، وفي سنة ١٩٠٨م صدر اول تشريع يتماشى مع الإصلاحات التي نادى بها الفلاسفة والمفكرون في أوربا وسمي (قانونالأطفال)، وعدل بقوانين لاحقة منها قانون ١٩٣٣م

(١) جعفر: علي مُحَمَّد، الأحداث المنحرفون، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،بيروت، د ط، ١٩٩٦م، ص١٣٣.

(٢) جعفر: علي مُحَمَّد،الأحداث المنحرفون، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، مرجع سابق، ص١١٤

(٣) راشد: حامد، انحراف الأحداث من منظور السياسة الجنائية المعاصرة، دن،ط١، ١٩٩٦م، ص١٢٢.

(٤) جعفر: علي مُحَمَّد، الأحداث المنحرفون، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، مرجع سابق، ص١١٥.

الذي رفع سن التمييز إلى الثامنة، وقانون ١٩٦٣م الذي رفع سن التمييز إلىالعاشرة، فالحدث دون سن التمييز عديم المسؤولية الجنائية، أما ما بين سن التمييز إلى الرابعة عشر فالقانون يفترض أنه ليست له القدرة على إدراك خطأ أفعاله، وكل منهما يسمى طفلاً.

أما من يتجاوز الرابعة عشرة ولم يبلغ السابعة عشرة فيسمى مراهقاً ويجوز إطلاق سراحه دون قيد أو شرط.

وفي القوانين العربية الخاصة بالأحداث يلاحظ وجود اختلافات فيما يتعلق بتحديد السن الدنيا والقصوى لفترة الحداثة، فالقانون السوري يجعل سن السابعة هي الدنيا للحدث فيما يحددها القانون المغربي باثنتي عشرة سنة، والقانون الجزائري في الثالثة عشرة[١].

وأغلب القوانين العربية تتفق مع الفقه الإسلامي في تحديد سن التمييز بسبع سنين، ففي المادة (٩٤) من قانون الأحداث المصري رقم ٣١ لسنة ١٩٧١م حددت سن التمييز كحد أدنى سبع سنوات، وكذلك قانون الأحداث الكويتي رقم ٣ لسنة ١٩٨٣م المادة(١) وقانون الأحداث الإماراتي رقم ٩ لسنة ١٩٧٦ المادة (١)، وغيرها من القوانين العربية الأخرى، كالقانون الأردني والعراقي والسوري واللبناني[٢].

وعلى هذا فإن المرحلة الأولى للحدث في القوانين العربية تبدأ بسن السابعة، وما قبل هذه السن يكون عديم التمييز.

وأما المرحلة الثانية طبقاً لهذه القوانين فتكون ما بين سن السابعة إلى الخامسة عشرة، على اعتبار أن التمييز لم يكتمل بعد، مما يعني نقصاً في الأهلية الجنائية، بالإضافة إلىقلة خبرة الحدث بالحياة واحتمال استجابته للأساليب التربوية، وعليه تستبعد العقوبة ويقتصر على التدبير.

المرحلة الثالثة من بلغ سن الخامسة عشرة ولم يكمل سن الثامنة عشرة، فقد قررت القوانين أن الأهلية الجنائية شبه كاملة، مما يعني استحقاق العقوبة، ولكن قدرت أن بنية الحدث لا تزال ضعيفة، وأنه في بعض الحالات قد يكون ضحية ظروف اجتماعية غلبت عليه، فقررت استبعاد عقوبات معينة، وتخفيف عقوبات أخرى، وأجازت في بعض الحالات أن يستبدل التدبير

(١) عثمان: أحمد سلطان، المسؤولية الجنائية للأطفال المنحرفين، المؤسسة الفنية للطباعة والنشر،دط،٢٠٠٢م، ص٢.
(٢) عبد العاطي: حنان شعبان مطاوع،المسؤولية الجنائية للصبي في الفقه الإسلامي دراسة مقارنة بالقانون الجنائي الوضعي، دار النهضة العربية، القاهرة، دط، ٢٠٠٤م، ص٥٣.

بالعقوبة، ومن ثم فإن الحدث مع تخطيه للخامسة عشرة من عمره، وصيرورته مميزاً على نحو كاف، لا يستوجب توقيع العقوبات الأصلية المقررة لهذه الجرائم (١).

ويتضح مما تقدم أن الحد الأقصى لسن الحدث في معظم القوانين العربية هو سن ثماني عشرة سنة.

هذا بالنسبة لسن الرشد الجنائي، أما سن الرشد المدني فأغلب القوانين تجعله عند سن إحدى وعشرين سنة ميلادية كاملة(٢)، على اعتبار أن الإنسان يكون أسرع في اكتساب القدرة وبصورة كاملة، على التمييز بين الخير والشر وحرية الاختيار، منه على اكتساب الخبرة – المعتادة – في استعمال حقوقه المدنية(٣).

ويتم تحديد سن الحدث في القوانين العربية بالتقويم الميلادي، كما هو الحال في القانون الكويتي، والقانون المصري، والإماراتي، وتأخذ هذه القوانين في تقدير سن الحدث بالوثائق الرسمية، فإن لم توجد تقدر بواسطة خبير، كالجهات الطبية(٤).

وبناء على هذا العرض فإن الباحث يلاحظ أن هناك اتفاقاً بين الشريعة الإسلامية والقوانين الوضعية من حيث تحديد سن دنيا وقصوى للحدث، حيث جعل الفقهاء سن السابعة هي السن الدنيا لا يواجه فيها الحدث بأي إجراء قضائي، إلا ما يتعلق بإجراءات الرعاية أو الحماية، أو عند ارتكابه ما يمس حقوق العباد.

وتأخذ الكثير من القوانين الوضعية بما يأخذ به الفقه الإسلامي من حيث تحديد سن معينة لامتناع مسؤولية الحدث في هذه المرحلة.

كما أن ثمة اتفاقاً بين الشريعة الإسلامية والقوانين الوضعية في بداية مرحلة التمييز، التي يحددها الفقه الإسلامي بسن السابعة، لكن القانون الوضعي يبني سياسته الجنائية في جزء من هذه المرحلة على استبدال العقوبات الأصلية المقررة للجرائم بعقوبات أخرى بديلة عنها، تتلاءم

(١) الجندي: محمد الشحات، جرائم الأحداث في الشريعة الإسلامية مقارنا بقانون الأحداث، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، ١٩٨٦ هـ، ص ٢٦.

(٢) كامل: شريف سيد، الحماية الجنائية للأطفال، دار النهضة العربية، القاهرة، ط١، ٢٠٠١م، ص٢١

(٣) عبد الستار: فوزية، المعاملة الجنائية للأطفال دراسة مقارنة، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٧م، ص٣.

(٤) قانون الأحداث الكويتي رقم ٣ لسنة ١٩٨٣م، المادة٢، وقانون الأحداث الجانحين والمشردين بدولة لإمارات العربية المتحدة رقم٩ لسنة١٩٧٦م، المادة (٢) و (٣).

مع حالة الحدث، وإمكاناته الذهنية والبدنية، مع جواز اتخاذ تدابير إصلاحية، أما في الشريعة فإنها تنفي المسؤولية الجزائية وتقرر مسؤولية تأديبية، والتي تتسع لتشمل العديد من التدابير، المنصوص عليها حديثاً، كما أن الشريعة لم تجعل من مرحلة التمييز فترتين، إحداهما ترتفع فيها المسؤولية عن الحدث، والأخرى توقع فيها عقوبات مخففة، مع اتخاذ تدابير إصلاحية في نفس الوقت بالنسبة لمن تخطى الخامسة عشرة ولم يتجاوز الثامنة عشرة من عمره – إنما اعتبر الفقهاء مرحلة التمييز، فترة واحدة، ذات أحكام مخففة يساءل فيها الحدث، مسؤولية تأديبية لا تطبق عليه فيها عقوبات(١).

وفيما يتعلق بتحديد سن أقصى للحدث، فإن فقهاء الشريعة ضيقوا المدة التي تستغرقها مرحلة التمييز، طبقاً للغالب من رأي الفقه، الذي تحقق البلوغ بظهور علامات البلوغ الطبيعية، أو بالوصول إلى سن الخامسة عشرة، بينما عند الحنفية والمشهور عند المالكية فإن مرحلة التمييز قد تمتد إلى الثامنة عشرة أو التاسعة عشرة، والتي تقوم على توحيد المسؤولية وعدم تغييرها طوال هذه المدة. وعليه فإنه يمكن اعتبار سن الخامسة عشرة هو بداية البلوغ وسن الثامنة عشرة هو سن الأقصى للبلوغ، ويعامل بعده الحدث معاملة الراشد.

بينما يحدد القانون الوضعي السن الأقصى للحدث بسن ثماني عشرة سنة، إلا أن الأحكام التي أتى بها قانون الأحداث، والمتعلقة منها بالتدابير التي تتخذ في مواجهة الحدث، لا تنتهي مع بلوغ الشخص سن الثامنة عشرة، وهو ما نصت عليه المادة (١٣) من قانون الأحداث الكويتي " ينتهي التدبير حتماً متى بلغت سن الحدث إحدى وعشرين سنة"(٢).

ومما تقدم يتبين أن هناك اختلافاً بين سن الرشد الجنائي في الفقه الإسلامي حسب ما ارتآه جمهور الفقهاء، وما ذهبتإليه قوانين الأحداث، إذ إن البلوغ يتحقق بظهور العلامات الطبيعية، أو ببلوغ الخامسة عشرة من العمر، وهذا يخالف قوانين الأحداث، التي اعتبرت سن الرشد الجنائي ثماني عشرة سنة.

بينما وفقاً لما ذهب إليه أبو حنيفة، والمشهور عند الإمام مالك، لا تكون ثمة مخالفة، إلا في الأساس الذي يقوم عليه تقويم السن، فهو يحتسب بالتقويم الميلادي في القانون الوضعي وهو

(١) الجندي: محمد الشحات ،جرائم الأحداث في الشريعة الإسلامية مقارنا بقانون الأحداث،مرجع سابق، ص٣٢.
(٢) قانون الأحداث الكويتي رقم ٣لسنة ١٩٨٣م، المادة(١٣).

أكثر في عدد الأيام من التقويم الهجري الذي يأخذ به الفقه الإسلامي.

وهناك فرق آخر، وهو اتحاد سن الرشد الجنائي والمدني في الفقه الإسلامي، الذي به يتحقق البلوغ، من حيث الأصل، ما لم يصب الشخص بعارض من عوارض الأهلية.

ومن ناحية أخرى فإن من اوجه الاتفاق بين الفقه الإسلامي، ممثلاً في رأي الجمهور، وبين ما ذهب إليه قانون الأحداث، من حيث اعتبار سن الرشد الجنائي واحداً بين الفتى والفتاة دون تفرقة بينهما.

أما على ما ذهب إليه أبو حنيفة، فإن هناك فرقاً بين الفتى والفتاة، حيث إن سن الرشد بالنسبة للفتاة هو سبع عشرة سنة، وبالنسبة للفتى ثماني عشرة سنة.

وأخيراً، فإن الفقه الإسلامي وقانون الأحداث يتفقان من حيث تحقق المسؤولية كاملة ببلوغ سن الرشد المحدد في كل منهما.

المطلب الثالث:سن الحدث في النظام السعودي.

نصت المادة الأولى من النظام الأساسي للحكم في المملكة العربية السعودية أن " المملكة العربية السعودية دولة عربية إسلامية، ذات سيادة تامة، دينها الإسلام، ودستورها كتاب الله تعالى وسنة رسوله ﷺ "، كما نصت المادة السابعة من نفس النظام على أنه " يستمد الحكم في المملكة العربية السعودية سلطته من كتاب الله تعالى وسنة رسوله، وهما الحاكمان على هذا النظام وجميع أنظمة الدولة "، كما جاء في المادة السادسة والعشرين من هذا النظام ما نصه: " تحمي الدولة حقوق الإنسان وفق الشريعة الإسلامية "[(١)].

وتأسيساً على ذلك فقد جاءت الأنظمة الخاصة بالأحداث في المملكة العربية السعودية متفقة مع اجتهاد الفقهاء في الشريعة الإسلامية على المذهب الحنبلي، ومن ذلك تحديد سن الحدث.

وعليه فإن تحديد سن الحدث في النظام السعودي يمر بثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: من الولادة إلى سن السابعة، وهو عديم التمييز، وجاء في المادة الأولى من نظام دار الملاحظة الاجتماعية ولائحته التنفيذية ما يلي: "تهدف دور الملاحظة الاجتماعية إلى

(١) النظام الأساسي للحكم الصادر بالأمر الملكي رقم (أ/٩٠) وتاريخ٨١٤١٢/٢٧هـ نشر في جريدة أم القرى، العدد (٣٣٩٧) ، في ١٤١٢/٩/٢هـ.

رعاية الأحداث الذين لا تقل أعمارهم عن سبع سنوات ولا يتجاوز ثماني عشرة سنة "[١]ففي هذه المرحلة العمرية يُعد الحدث فاقداً للتمييز، ولا يخضع لأي إجراءات قضائية.

المرحلة الثانية: من بلغ سن السابعة ولم يبلغ سن الخامسة عشرة من العمر،ومستند هذا التحديد لهذه المرحلة جملة من التعاميم والخطابات الصادرة بهذا الشأن من السلطات في المملكة العربية السعودية[٢].

المرحلة الثالثة: من بلغ الخامسة عشرة ولم يبلغ الثامنة عشرة من العمر،ومستند هذا التحديد لهذه المرحلة هو أيضاً التعليمات الصادرة بهذا الشأن من السلطات السعودية[٣].

ويعد الحدث راشداً ببلوغه الثامنة عشرة من عمره[٤].

المبحث الثاني: المبادئ والأسسالتي تنبني عليها المسؤولية الجنائية للحدث.

باستقراءأقوال الفقهاء في الشريعة الإسلامية وما ذهبت إليه القوانين الوضعية، فإننا نجد أن آراءهم قد انبنت على مبادئ وأسس، بناء عليها تتوجه المسؤولية الجنائية، ويتحقق قيام التكليف الجنائي. وأوضح هذا فيما يلي:

المطلب الأول: مبادئ المسؤولية الجنائية للحدث.

يحكم مسائل المسؤولية الجنائية للحدث وغيره مبدأن بيانهما في التالي:

١. مبدأ الشرعية.

ويقصد بهذا المبدأ أنه لا جريمة ولا عقوبة إلا بناء على نص، استنادا إلى قوله تعالى: (وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّىٰ نَبْعَثَ رَسُولاً) الإسراء: ١٥، فهذا نص قاطع في أنه لا جريمة إلا بعد بيان، ولا عقوبة إلا بعد انذار، وأن الله لا يؤاخذ الناس بعقاب إلا بعد أن يبين لهم وينذرهم على

(١) نظام دار الملاحظة الاجتماعية ولائحته التنفيذية، الموافق عليها بقرار مجلس الوزراءرقم٦١١ وتاريخ ١٣٩٥/٥/١٣هـ.

(٢) انظر برقية وزير الداخلية رقم ٣٨٠٨ في ١٣٨٩/٥/٢٣هـ، وتعميم وزارة الداخلية رقم ١٦س/٤٣٨٢ في ١٤٠٠/١١/٨هـ، وخطاب رئاسة القضاة رقم ٣/١٠/١٤م في ١٣٨٧/٤/٢٢هـ نقلا عن(مرشد الإجراءات الجنائية) وزارة الداخلية، مطابع الأمن العام، ١٤٢٣هـ ص٨٦.

(٣) قرار وزير الداخلية رقم ١٠٥٤ في ١٣٩٤/٤/١٠هـ المبني على قرار مجلس الوزراء رقم ١٢١٥ في ١٣٩٢/١١/١٢هـ بشأن الأحكام التي تصدر بحق الأحداث، مرشد الإجراءات الجنائية، وزارة الداخلية، مطابع الأمن العام، ١٤٢٣هـ ص٩٥.

(٤) خضر: عبد الفتاح، النظام الجنائي أسسه العامة في الاتجاهات المعاصرة والفقه الإسلامي،مطبوعات معهد الإدارة العامة ، الرياض، ١٩٨٢م ، ص ٣٣٩.

لسان رسله، وأنه ما كان ليكلف نفساً إلا بما تطيقه[١].

وهذا المبدأ يقرر قاعدتين مهمتين في الشريعة الإسلامية الأولى هي أنه لا حكم لأفعال المكلفين قبل ورود النّص، أي أن أفعال المكلف المسؤول لا يمكن وصفها بأنها محرمة ما دام لم يرد نص بتحريمها، ولا حرج على المكلف أن يفعلها أو يتركها حتى ينص على تحريمها. وهذه القاعدة تؤكد أن أفعال غير المكلفين لا تدخل ضمن نص التجريم، وفي هذا تضمين لمبدأ مشروعية التكليف، فإذا لم يكن المرء مكلفاً فلا مشروعية لعقوبته، ويقوم هنا الجدل حول التكليف الجنائي للصبي الذي لم يتم سن الثامنة عشرة من عمره.

أما القاعدة الثانية فهي أن الأصل في الأشياء الإباحة، فلا يجوز أن تعطى الأشياء حكماً إلا إذا كان هناك دليل شرعي على هذا الحكم، إذ لا حكم للأشياء ولأفعال المكلفين قبل ورود الشَّرْع[٢]؛ إذ أن الخالق خلق العالم للإنسان، فلا يكون شيء منه حرامًا إلا ما حرم الشارع من كتاب أو سنَّة، ودليل ذلك قوله تعالى: (هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا) [البقرة: ٢٩]. وقوله تعالى: (قُلْ لَا أَجِدُ فِي مَا أُوحِيَ إِلَيَّ مُحَرَّمًا عَلَى طَاعِمٍ يَطْعَمُهُ إِلَّا أَنْ يَكُونَ مَيْتَةً) [الأنعام: ١٤٥]،فلم يجعل الله التحريم أصلاً، بل جعل الإباحة أصلاً، وقوله تعالى (قُلْ تَعَالَوْا أَتْلُ مَا حَرَّمَ رَبُّكُمْ عَلَيْكُمْ) [الأنعام: ١٥١]. حيث بيَّن سبحانه وتعالى ما حرم، فدل ذلك على إباحة ما عداه.

ويدل لهذا أيضا حديث أبي الدرداء، قال: قال رسول الله ﷺ : "ما أحل اللهُ في كتابه فهو حلال، وما حرم فهو حرام، وما سكت عنه فهو عافية، فاقبلوا من الله عافيته؛ فإن الله لم يكن نسيًّا)، ثم تلا هذه الآية: ﴿ وَمَا كَانَ رَبُّكَ نَسِيًّا ﴾ [مريم: ٦٤]"[٣] .

ومبدأ الشرعية في اصطلاح القانون جاء بنفس مفهوم الشريعة الإسلامية إذ يراد به تحديد الأفعال المجرمة، وما يجب عليها من عقوبات ويطبق ما كان مستقبلاً فقط[٤].

(١) عودة:عبد القادر، التشريع الجنائي الإسلامي مقارنا بالقانون الوضعي، مرجع سابق،١/١١٨.
(٢) البياتي:عبدالغفور مُحَمَّد، القواعد الفقهية في القضاء، دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠١٥، ص٥٢٨.
(٣) حديث حسن، راجع الألباني: مُحَمَّد ناصر الدين، غاية المرام في تخريج أحاديث الحلال والحرام، المكتب الإسلامي، بيروت، ط٣، ١٤٠٥، ١٤، وأيضا الألباني: سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، ط١، دت، ٥/٣٢٥.
(٤) سرور: أحمد فتحي، القانون الجنائي الدستوري، دار الشروق، ط٣، ١٤٢٤هـ/٢٠٤٤م، ص ٣١.

وهذه المبدأ يخضع له أفعال الحدث، في الشريعة الإسلامية، كما يخضع له البالغون، وتنبني عليه مساءلته جنائيا، وهو المعيار الشرعي لتوجيه المسؤولية إليه عن أي فعل جناية يصدر منه، فإذا كان الطفل غير مدرك لنتائج أفعاله فإن الشريعة الإسلامية تعامله بطريقة تربوية تفوقت على النظم الوضعية، فأسقطت عنه المسؤولية الجنائية، وميزت بين الصغار والكبار تمييزاً كاملاً، يقول أبو المعالي الجويني[١]: "نعلم قطعا أن الطلبات من الله تعالى لا تتعلق بالصبية كما لا يتعلق بهم التوعد بالعقاب"[٢].

٢. مبدأ الشخصية

ويقصد به أن لايُسأل الإنسان جنائياً إلا عن أفعاله الشخصية، فلا يُسأل عن أفعال غيره، استنادا لقوله تعالى (كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ)،المدثر: ٣٨.

فلا تحمل الشريعة الاسلامية المسؤولية الجنائية إلا من ارتكب الجريمة أو أسهم في ارتكابها سواءً من حيث الفعل أو الشراكة أو التداخل أو التحريض، فلا يُسأل عن جريمة ارتكبها غيره، والعدالة الاجتماعية تأبى أن يتحمل مسؤولية تلك الجريمة التي ارتكبها من هو أجنبي عنها تماماً، ومبدأ شخصية المسؤولية الجنائية تمليه الفطرة ومبادئ العدالة، كما أنه السبيل لكي يحقق الجزاء الجنائي أغراضه [٣].

والقوانين الوضعية أخذت بهذا المبدأ، حيث إنه من المسلّم به في التشريعات الجنائية المعاصرة أن الإنسان وحده هو الذي يتحمل نتائج أفعاله[٤]، والمنظم هنا لا يُعاقب بطريقة تلقائية لمجرد ارتكاب السلوك الإجرامي، وإنما لا بد من توافر شروط في المتهم منها القدرة على التمييز والإدراك، وانتفاء موانع المسؤولية كالجنون وذهاب الوعي والإكراه، وكل ذلك سمات

(١) الجويني هو: عبد الملك بن عبد الله بن يوسف بن مُحَمَّد الجُوَيْنِي، أبو المعالي، ركن الدين، الملقب بإمام الحرمين: أعلم المتأخرين، من أصحاب الشافعيّ، ولد سنة ٤١٩هـ، كان يحضر دروسه أكابر العلماء ،توفي سنة ٤٧٨هـ، راجع ترجمته عند الزركلي: خير الدين بن محمود بن مُحَمَّد بن علي بن فارس، الأعلام، مرجع سابق، ١٦٠/٤، وأيضا كحالة: عمر رضا، معجم المؤلفين، مرجع سابق، ١٨٤/٦.

(٢) الجويني: عبد الملك بن عبد الله بن يوسف بن مُحَمَّد الجويني، أبو المعالي، التلخيص في أصول الفقه، تحقيق عبد الله جولمالنبالي، وبشير أحمد العمري، دار البشائر، بيروت، لبنان، دط، ١٤٤/١.

(٣) موسى: مُحَمَّد سليمان، قانون الطفولة الجانحة والمعاملة الجنائية للأحداث، منشأة المعارف، دط، ٢٠٠٦م، ص ٤٥.

(٤) إمام:د.مُحَمَّد كمال الدين، المسؤولية الجنائية في القانون الوضعي والشريعة الإسلامية، مرجع سابق، ص ٢٨٣.

ذات طبيعة شخصية، أي: تتصل بشخص الفاعل، وليس بالفعل، وتؤدي إلى انتفاء التمييز أو حرية الاختيار لديه، فلا تكون لإرادته قيمة في نظر القانون ومن ثم ينتفي الركن المعنوي للجريمة[١].

المطلب الثاني:أسس المسؤولية الجنائية للحدث.

تنشأ المسؤولية الجنائية عند فقهاء الشريعة الإسلامية، للحدث أو لغيره متى صدر من الفاعل[٢] فعلاً محرماً ومعاقبا عليه قضاءً، إذا توفرت الأسس التالية مجتمعة:

١. أن يكون الجاني مختاراً.

والاختيار هو الرضا والقصد، والرضا هو الانشراح النفسي الناشئ عن إيثار الشيء واستحسانه، بينما القصد هو إرادة الشيء[٣].

والرضا والقصد يكوّنان الاختيار مجتمعين؛ إذ لا اختيار لمن لم يرض ولو قصد الفعل؛ لأنه حينئذ يكون مكرها على الفعل، كما أنه لا اختيار لمن لم يقصد الفعل ولو كان راضيا، لأنه حينئذ يكون مخطئا كمن يرضى بإطلاق النار باتجاه صيد غزال، لكنه يتبين أنه إنما أصاب انسانا، فهو لم يقصد إصابة الانسان.

ومن أهم المسائل الجنائية التي تعترض الاختيار مسألة الاكراه، الذي يمتنع معه كلا مكونيه، الرضا والقصد، فالمكره لا يعامل معاملة المختار، كما في قوله تعالى:(... إِلاَّ مَنْ أُكْرِهَ وَقَلْبُهُ مُطْمَئِنٌّ بِالإِيمَانِ ...)النحل: ١٠٦، لأن ما حصل منه إنما كان دفعاً للضرر عن النفس[٤]،

(١) رمضان: عمر السعيد، شرح قانون العقوبات، القسم العام، د ط، ١٩٩١م، ص٤٧١.

(٢) يطلق فقهاء الشريعة الإسلامية مصطلح الجاني على الفاعل، والجناية على الفعل، وينطبق هذا على الحدث الذي قام باعتداء على الآخرين مما يوجب عقوبة متى كان مسؤولا، فيقال " جناية الصبيان، والصبي الجاني ". وفي السياسة الجنائية الحديثة عند شراح القانون يطلقون مصطلح (الحدث الجانح) بدلا عن مصطلح الجاني؛ لأن لفظ الجناية قسم من أقسام الجريمة الثلاث التي لا تطبق عقوباته في القانون على الأحداث، حيث تعتبر تعديات الحدث في القانون من قسم الجنح أو المخالفات ولا تعد من الجنايات.

(٣) عبدالمنعم: محمود عبدالرحمن، معجم المصطلحات والالفاظ الفقهية، دار الفضيلة، القاهرة، دط، دت، ١/١٠٠.

(٤)الأصل في مذهب أبي حنيفة أن محل الإكراه الأشخاص لا الأموال، ولذا لو هدد صاحب المال الوعيد ماله فلا يُعد ذلك إكراهاً، ولو كان إتلاف المال يلحق ضرراً جسيماً بصاحبه؛ وبعض فقهاء الحنفية من يرى أن التهديد بإتلاف المال كله يُعد إكراهاً، وبعضهم يرى أن التهديد بإتلاف جزء من المال يُعد اكراها إذا نتج عن إتلافه ضرراً كبيراً على صاحبه. راجع ابن نجيم: زين الدين بن إبراهيم بن مُحَمَّد، البحر الرائق شرح كنز الدقائق، مرجع سابق، ٨/٨٢.

والإكراه بغير حق لا يترتب عليه أثره ولا يتبع به المكرَه، فهو تصرف باطل[١].

وعليه فمن أتى فعلاً محرماً وهو لا يريده لأنه مكرَه عليه، فإنه لا يُسأل جنائياً عن فعله مساءلة المختار[٢]، لأن المكرَه حمل أمراً لا يرتضيه ولا يريده خشية أن يقع عليه الإكراهالذي لا يطيق، أما المختار فقد وقع في فعل محرم أو جناية تستوجب عقوبة شرعية مختاراً لها وعالماً بحرمتها،ولذا فلا يمكن أن تكون تبعات فعل كل واحد منهما في مقام الأخرى؛ لذا راعت الشريعة حال المكره وكان له من الأحكام ما يناسب حاله حال ارتكاب الجناية أو الفعل المحرم.

إلا القتل فلقد اختلف الفقهاء فيه، فقيل: لا يعفى فيه عن المكرَه، لاستواء نفسي المكرَه ومن يراد قتله في الحرمة[٣].

٢. أن يكون الجاني مدركاً.

والإدراك يتكون من عنصرين مهمين هما العقل وفهم الخطاب، فبذلك يكون في مقدرة الإنسان التعرف على كل ما يمكن أن تؤدي إليه تصرفاته من نتائج. ولا بد مع العقل القدرة على فهم الخطاب ليكون المرء مدركا، إذ لا يلزم من العقل فهم الخطاب، لجواز أن يكون عاقلاً لكنه لا يفهم الخطاب، كالصبي والناسي والسكران والمغمى عليه، فإنهم في حكم العقلاء، ولو من بعض الوجوه، مع أنهم لا يفهمون.

وقد قرر الفقهاء أن العقل والفهم من شروط التكليف[٤]، فلا تكليف على صبي، لأنه لا

---

(١) الطوفي: سليمان بن عبد القوي بن الكريم، شرح مختصر الروضة، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ١٤٠٧ هـ / ١٩٨٧ م، ١٩٦/١،١٩٤.

(٢) آل علي: صالح بن سعود، عوارض الأهلية المؤثرة في المسئولية الجنائية، العبيكان، الرياض، ٢٠١١، ص ١٤٧.

(٣)مذهب مالك وأحمد والرأي الصحيح في مذهب الشافعي على أن القصاص واجب على المكرِه، والمكرَه معًا؛ لأن المكرِه تسبب في القتل بمعنى يفضيإليهغالباً، ولأن المكرَه قد باشر قتل المجني عليه ظلمًا لاستبقاء نفسه، والقول بأنه ملجأ غير صحيح لأنه يستطيع أن يمتنع عن القتل ولكنه لم يفعل إبقاءً على نفسه.راجع الدسوقي: مُحَمَّد بن أحمد بن عرفة، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، دار الفكر، دط، دت، ٢١٦/٤. وأيضا ابن قدامة: أبو مُحَمَّد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن مُحَمَّد الحنبلي، المغني، مرجع سابق، ٣٣١/٩، وأيضاالنووي: محيي الدين بن شرف النووي، المجموع شرح المهذب، مرجع سابق ١٨٩/٢.

وعند أبي حنيفة ومُحَمَّد أن القصاص يجب على المكرِه دون المباشر؛ لقوله ﷺ"رفع عن أمتي الخطأ والنسيان وما استكرهوا عليه" إذ المباشر كان آلة للمكرِه يحركه كما يشاء. راجع الكاساني: علاء الدين أبي بكر بن مسعود،بدائع الصنائع، مرجع سابق، ١٨٠/٧.

(٤) الكاساني: أبو بكر بن مسعود بن أحمد الحنفي، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، تحقيق علي مُحَمَّد معوض وعادل الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط١، ١٤١٨هـ ،١٩٩٧م، ٨٨/٢، وأيضا، ابن فرحون: إبراهيم بن

يفهم، ولا مجنون، لأنه لا يعقل، إذأن مقتضى التكليف الامتثال، وهو قصد الطاعة بفعل المأمور وترك المنهي، ومن لا يفهم الخطاب، لا يتصور منه قصد مقتضاه.

والادراك الذي هو العقل وفهم الخطاب هو مدار البحث في مسائل المسؤولية الجنائية للحدث، وهو مكمن الجدل بين الفقهاء.

٣. أن يكون راشداً.

والأصل في هذا قوله تعالى: (وَابْتَلُوا الْيَتَامَىٰ حَتَّىٰ إِذَا بَلَغُوا النِّكَاحَ فَإِنْ آنَسْتُم مِّنْهُمْ رُشْدًا فَادْفَعُوا إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ ۖ) [النساء: ٦]. وقد اختلف العلماء في تأويل (رشدا) فقال الحسن وقتادة وغيرهما: صلاحا في العقل والدين. وقال ابن عباس والسدي والثوري:صلاحا في العقل وحفظ المال. قال سعيد بن جبير والشعبي: إن الرجل ليأخذ بلحيته وما بلغ رشده؛ فلا يدفع إلى اليتيم ماله وإن كان شيخا حتى يؤنس منه رشده. وهكذا قال الضحاك: لا يعطى اليتيم وإن بلغ مائة سنة حتى يعلم منه إصلاح ماله. وقال مجاهد: رشدا يعني في العقل خاصة. وأكثر العلماء على أن الرشد لا يكون إلا بعد البلوغ[١].

وقد اتفق الفقهاء[٢] في أن الرشد ليس أساسا من أسس المسؤولية الجنائية، ويكفي لتحقق المسؤولية الجنائية أن يكون الجاني مختارا ومدركا، وقد ظهرت عليه علامة من علامات البلوغ الطبيعي، أو أن يصل عمر الجاني إلى السن المعتبرة لوقوع الاختيار والادراك صحيحا.

علي بن مُحَمَّد، ت ٧٩٩هـ، تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام، مكتبة الكليات الأزهرية، ط١، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م، ٢٥٩/١، وأيضا، الماوردي: أبو الحسن علي بن مُحَمَّد بن حبيب، الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي، تحقيق علي مُحَمَّد معوض و عادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، ١٤١٩ هـ ،١٩٩٩م، ٣٣/١٢. وأيضا، الطوفي: سليمان بن عبد القوي بن الكريم، شرح مختصر الروضة، مرجع سابق، ١٨٠/١.

(١) القرطبي: أبو عبد الله مُحَمَّد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط٢، ١٣٨٤هـ ، ١٩٦٤م، ٣٧/٥.

(٢)الكاساني: علاء الدين أبي بكر بن مسعود، بدائع الصنائع، مرجع سابق، ١٧٢/٧، وأيضا الخرشي:مُحَمَّد بن عبد الله الخرشي المالكي،شرح مختصر خليل الخرشي، مرجع سابق، ٢٩١/٥. وأيضا المرغيناني: على بن أبي بكرى ،الهداية شرح بداية المبتدي ،مكتبة مصطفى البابي الحلبي، ط١، ١٩٧٠م، ٢٠٨/٣. وأيضا الشافعي: أبو عبد الله مُحَمَّد بن إدريس، الأم، مرجع سابق، ٣٣٠/١. وأيضا ابن قدامة: أبو مُحَمَّد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن مُحَمَّد الحنبلي، المغني، مرجع سابق، ٣٤٦/٤.

يقول ابن حجر[١]: " أجمع العلماء على أن الاحتلام في الرجال والنساء يلزم به العبادات والحدود وسائر الأحكام وهو إنزال الماء الدافق سواء كان بجماع أو غيره سواء كان في اليقظة أو المنام"[٢]، وينبني على هذا أن عقوبات الحدود والقصاص تقام على من ظهرت عليه علامات البلوغ ذكراً كان أو أنثى.

فإذا لم تظهر علامات البلوغ الطبيعية، فإنه يتم اللجوء إلى السن فيحد ويقتص من ابن خمس عشرة سنة عند الشافعية والحنابلة وأحمد وأبي يوسف ومُحَمَّد ورواية عند أبي حنيفة، إذ غالباًلا يتأخر البلوغ في الغلام والجارية عن خمس عشرة سنة فيكون هو سن البلوغ الذي يصبح به الإنسان مكلفاً وذلك بحكم العادة.

واستدلوا بما روي عن ابن عمر رضي الله عنهما أنه عُرِض على النبي ﷺيوم أُحدٍ وله أربع عشرة سنة فلم يُجِزْه، وعُرِض عليه يوم الخندق وله خمس عشرة سنة فأجاز[٣].

بينما المشهور في مذهب الحنفية[٤]أن الطفل لا يكون بالغًا حتى يتم له ثماني عشرة سنة واستندوا إلى قوله تعالى (وَابْتَلُوا الْيَتَامَىٰ حَتَّىٰ إِذَا بَلَغُوا النِّكَاحَ فَإِنْ آنَسْتُم مِّنْهُمْ رُشْدًا فَادْفَعُوا إليهمْ أَمْوَالَهُمْ) [النساء: ٦]، والرشد هو كمال العقل والقدرة على إدارة المال.

وأيضاً قوله تعالى: (وَلاَ تَقْرَبُواْ مَالَ اليتيم إِلاَّ بالتي هِيَ أَحْسَنُ حتى يَبْلُغَ أَشُدَّهُ) [الأنعام: ١٥٢]، وأشدُّ الصبي كما روي عن ابن عباس: أنه ثماني عشرة سنة، وأما الإناث فنشؤهن وإدراكهن يكون أسرع فنقص في حقهن سنة فيكون بلوغهن سبع عشرة سنة.

ويلاحظ أنه عند اللجوء إلى تقدير البلوغ بالسن، اعتبار الرشد أساسا للمسؤولية الجنائية، قياسا على تسليم القاصر لماله، حيث علل من قال بهذا القول بأن هذا السن يكتمل فيه العقل

(١)ابن حَجَر هو: أحمد بن علي بن مُحَمَّد الكناني العسقلاني، أبو الفضل، شهاب الدين، من أئمة العلم والتاريخ. أصله من عسقلان (بفلسطين) ولد ٧٧٣ هـ بالقاهرة، ولع بالأدب والشعر ثم أقبل على الحديث، ورحل إلى اليمن والحجاز وغيرهما لسماع الشيوخ،وعلت له شهرة فقصده الناس للأخذ عنه، قال السخاويّ: (انتشرت مصنفاته في حياته وتهادتها الملوك وكتبها الأكابر)، وكان فصيح اللسان، راوية للشعر، عارفا بأيام المتقدمين وأخبار المتأخرين، صبيح الوجه، وولي قضاء مصر مرات ثم اعتزل، له مؤلفات كثيرة منها الدرر الكامنة في أعيان المئة الثامنة، ولسان الميزان،والإصابة في تمييز أسماء الصحابة، وبلوغ المرام من أدلة الأحكام، وفتح الباري في شرح صحيح البخاري، توفي رحمه الله بالقاهرة عام ٨٥٢هـ. انظر ترجمته عندالزركلي: خيرالدين، الأعلام، مرجع سابق،١٧٨/١.

(٢)ابن حجر: أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، مرجع سابق، ٢٧٧/٥.

(٣) سبق تخريجه.

(٤) الكاساني: علاء الدين أبي بكر بن مسعود، بدائع الصنائع، مرجع سابق، ١٧٢/٧.

ويكون المرء فيه قادرا على الاختيار والادراك الكامل، وقبل ذلك لا يتصور منه اختيار ولا إدراك كامل ينبني عليه مؤاخذته في افعاله الجنائية[١]، وهذا أيضا المشهور عند المالكية[٢].

وهو أيضا قول ابن حزم الظاهري[٣]، حيث يقول: " أما من أكمل التسع عشرة سنة ودخل في العشرين فإن أحداً من الناس لا يختلف في أنه فارق عهد الصبا ولحق بالرجال، وأن عدم احتلامه أو إنباته، أو عدم حيض الفتاة إنما كان لمرض منع من ذلك" [٤].

يقول في بدائع الصنائع: "والرشد هو الاستقامة والاهتداء في حفظ المال وإصلاحه وهذا عندنا وعند الشافعي –رحمه الله –يمنع منه ماله ولا يجوز للولي أن يدفع شيئا من أمواله إليه... وإن لم يأنس منه رشدا منعه منه إلى أن يبلغ، فإن بلغ رشيدا دفع إليه، وإن بلغ سفيها مفسدا مبذرا فإنه يمنع عنه ماله إلى خمس وعشرين بالإجماع" [٥]

والقياس على مسألة تسليم القاصر لماله في اشتراط الرشد، يوجب التأمل عند الحديث عن إيقاع عقوبات الحدود والقصاص الإتلافية على الصبي، لاسيما أن الفقهاء لم يعتبروا البلوغ وحده كافيا لتسلم القاصر لماله، وقالوا بوجوب توافر الرشد مع البلوغ [٦].

يقول القرطبي: (إذا ثبت هذا فاعلم أن دفع المال يكون بشرطين: إيناس الرشد والبلوغ، فإن وجد أحدهما دون الآخر لم يجز تسليم المال، كذلك نص الآية، وهو رواية ابن القاسم، وأشهب، وابن وهب عن مالك في الآية، وهو قول جماعة الفقهاء)[٧].

وبالرغم من أن التطبيق العملي في النظام الجنائي السعودي يستند إلىأقوال جمهور الفقهاء في الشريعة الإسلامية بأن من أتم خمسة عشر عاماً من عمره فإنه يطبق في حقه عقوبات

(١) قاضي زاده: شمس الدين احمد بن قودر، تكملة فتح القدير، مرجع سابق، ٢٧٠/٩.
(٢)الخرشي:مُحَمَّد بن عبد الله الخرشي المالكي،شرحمختصرخليل الخرشي،مرجع سابق، ٢٩١/٥.
(٣) ابن حزم: مُحَمَّدبن علي بن أحمد بن سعيد ابن حزم،المحلى،طبعة المكتب التجاري، بيروت، دط، دت، ٦٨٨/٥.
(٤) ابن حزم: مُحَمَّد بن علي بن أحمد بن سعيد ، المحلى،مرجع سابق، ٦٨٨/٥.
(٥) الكاساني: علاء الدين أبي بكر بن مسعود، بدائع الصنائع، مرجع سابق، ١٧٠/٧.
(٦) القرطبي: أبو الوليد مُحَمَّد بن أحمد بن مُحَمَّد بن أحمد بن رشد، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، مرجع سابق، ٦٣/٤. وأيضا، المزني: إسماعيل بن يحيى بن إسماعيل، أبو إبراهيم، مختصر المزني، دار المعرفة، بيروت، د ط ، ١٤١٠هـ، ١٩٩٠م، ٢٠٣/٨. وأيضا، ابن قدامة: عبد الله بن أحمد بن مُحَمَّد بن قدامة، الكافي في فقه الإمام أحمد، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٤ هـ، ١٩٩٤ م، ١١٠/٢.
(٧)القرطبي: مُحَمَّد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط٢، ١٣٨٤هـ، ١٩٦٤م، ٣٨/٥.

الحدود والقصاص الإتلافية للبدن أو بعضه [(١)].

إلا أنه بتأمل الخلاف بين الفقهاء في تحديد سن الصبي الذي جهلت فيه علامات البلوغ الطبيعية، واللجوء عند ذلك إلى تحديد قدر السن بالقياس على مسألة تسلم القاصر لماله، نجد بجلاء أن باباً للاجتهاد مفتوحاً تدعو إليه الحاجة لدراسة مسألة اشتراط الرشد في تحقيق وجود التكليف الجنائي الذي تنبني عليه المسؤولية الجنائية، حتى ولو ظهرت علامات البلوغ الطبيعية على الصبي؛ إذ اشتراط الرشد مع البلوغ عند تنفيذ العقوبات الحدية والقصاص أولى من اشتراط الرشد مع البلوغ في تسلم القاصر لماله؛ لكون اشتراط أن يكون المكلف أهلا للمسؤولية وأهلا للعقوبة[(٢)] أمر يجب اعتباره، فالصبي الذي ظهرت عليه علامات البلوغ الطبيعية لا يكون بالضرورة أهلاً للمسؤولية أو العقوبة الجنائية، فلا يتصور من صبي أو صبية في التاسعة من عمرهما نبت شعر عانتهما أو احتلما في ذلك العمر، أن نقطع يدهما لأنهما سرقا سرقة حديه، أو أن يقام عليهما القصاص في العين أو الأذن أو حتى النفس لأنهما فعلاً موجب ذلك بصبي آخر في مضاربة صبيانية على أمر تافه قد لا يتجاوز سببه أن اختلافا في لعبة بينهما.

ويرى الباحث أن الحاجة للتأمل في هذه المسألة يؤيدها ما يلي:

١. باستقراء النصوص الشرعية التي استند عليها الفقهاء رحمهم الله لتقرير علامات البلوغ، تبين أنه لا يوجد نص صريح صحيح يقرر علامات مصرحاً بأنها علامات للبلوغ، وغاية ما في الأمر هو استنباط الفقهاء لتلك العلامات من وقائع حدثت في حضرته ﷺ، وعلى فرض اعتبار تلك العلامات الطبيعية فإن المقصود منها يتوجه إلى ايجاب العبادات التي فيها تهذيب للنفس وتربية لها، ولا يتوجه لإيقاع عقوبات الاتلاف التي تزهق بها النفس أو يتلف بها بعض البدن.
٢. أنه لا توجد واقعة واحدة صحيحة في عهده ﷺ،تم فيها قتل أو رجم أو إتلاف جزء من بدن صبي لم يتم الثامنة عشر من عمره، حدا أو قصاصا.
٣. أن مقتضيات القواعد العامة في الشريعة الإسلامية هو ارتباط العقوبة بالقدرة على فهم

(١) راجع الفقرة ٢ من المادة ١٥ من نظام الاحداث الصادر بالمرسوم الملكي رقم: م/١١٣ وتاريخ: ١١/١٩/ ١٤٣٩هـ، وأيضاً قرار الهيئة القضائية العليا بوزارة العدل رقم ٣٥٩، وتاريخ١٣٩١/١٢/٢٨هـ.

(٢) راجع هذا الشرط عند عودة:عبدالقادر، التشريع الجنائي الإسلامي مقارنا بالقانون الوضعي، مرجع سابق، ١١٦/١

الخطاب وإدراكه إدراكا كاملا، وعلامات البلوغ التي قررها الفقهاء رحمهم الله قد توجد في صبي لم يكمل سن التاسعة من عمره، وهذا السن لا يتوفر فيه غالباً القدرة على فهم الخطاب، ولا إدراك معانيه ومراميه، فيكون حينئذ تطبيق القصاص والحدود الإتلافية للبدن أو بعضه على ذلك الصبي لا يتلاءم مع القواعد العامة للشريعة.

٤. أن جمهور الفقهاء رحمهم الله جعلوا الرشد سبباً لتسليم القاصر لماله الذي ورثه، وإذا سلم الولي القاصر ماله قبل بلوغه الرشد، فإن الولي يضمن ذلك المال إذا عبث فيه القاصر وأتلفه أو صرفه في غير أوجهه، وإذا كان الرشد شرطاً لتسليم القاصر ماله حفظاً للصبي من ضياع ماله، فإن اشتراط الرشد في إيجاب القصاص أو الحدود الإتلافية أولى؛ حفظاً على نفس وبدن الصبي.

ولذا فإن الباحث يرى ان الحديث عن سن التكليف الجنائي يختلف عن الحديث عن سن البلوغ، إذ يجب أن يكون المعتبر في الحدود والقصاص هو سن التكليف الجنائي، وليس سن البلوغ، إلا أن الجدل قائم في هذا، بسبب أن الواقع يثبت أن الإدراك ناقص عند من كان عمره أقل من ثمانية عشر عاماً وإن ظهرت عليه علامات البلوغ الطبيعية.

والنظام الجنائي السعودي قد حدد العمر الزمني للحدث بأنه من لم يتجاوز سن الثامنة عشرة، ويترك للقاضي سلطة تقديرية في الحكم على بلوغ الشخص لسن التكليف الجنائي قبل إتمام الثامنة عشرة، ومن ثم فإنه يسمح بإقامة العقوبات الحدية على الحدث الجاني حتى لو لميتم الجاني سن الثامنة عشرة من عمره.

ويرى الباحث أن توجيه المسؤولية الجنائية للحدث الذي لم يتم سن الثامنة عشرة يتعارض مع ما اقره مجلس الشورى في مشروع نظام حماية الطفل الذي جاء في مادته الثانية " الطفل كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة من عمره "[(١)]، ونظام الأحداث الصادر مؤخرا بالمرسوم الملكي رقم: م/١١٣ وتاريخ: ١٩ / ١١ / ١٤٣٩هـ، الذي نص في الفقرة ٥ من المادة الأولى منه على أن المراد بالحدث هو كل ذكر أو انثى أتم السابعة ولم يتم الثامنة عشرة من عمره.

كما أن تصديق المملكة العربية السعودية وانضمامها لاتفاقية حقوق الطفل[(٢)] في ٢٦

(١) قرار مجلس الشورى رقم ١٤٥/٧٤ في ١٤٣٢/٢/١٣هـ، في دورته الخامسة – السنة الثانية.
(٢) اتفاقية حقوق الطفل الصادرة عن الجمعية العامة للأمم المتحدة برقم ٢٥/٤٤ في نوفمبر ١٩٨٩م.

فبراير لعام ١٩٩٦م يؤكد تمسكها بهذا التوجيه، إذ نصت هذه الاتفاقية في المادة الأولى منها على أن الطفل هو "كل إنسان لم يتجاوز سن الثامنة عشرة، مالم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المطبق عليه "، ومع أن هذا النص يعطي الانطباع أن للدولة الحق في خفض سن الرشد لما دون الثامنة عشرة، إلا أن لجنة حقوق الطفل ترى أنه يجب أن لا يقل سن الرشد وفقاً للقانون الوطني عن سن الثامنة عشرة، وأن تضمن الدولة تمتع كل شخص لم يبلغ سن الثامنة عشرة وتم اتهامه بارتكاب جريمة بالحقوق التي نصت عليها الاتفاقية. وعليه فإنه يمكن القول إن الحد الأعلى لسن الحدث هو سن الثامنة عشرة[(١)].

وقد أكدت الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان في المملكة العربية السعودية[(٢)] وجود تعارض حول تحديد سن الرشد – بالرغم من إعلان النظام لذلك وانضمامه للاتفاقيات الدولية – وذلك في معرض الحديث عن الملاحظات التي أبدتها الجمعية حول العمل في تطبيق اتفاقية حقوق الطفل في المادة الأولى منها التي تحدد سن الرشد بثماني عشرة سنة، التي يمكن إيجازها فيما يلي:

أن المشكلة التي تثيرها هذا المادة هي عدم وجود سن محددة، تعتبر سناً للرشد في المملكة:

١- ففيما يتعلق بالعمل بالتجارة والتعامل مع البنوك فالعبرة بسن الثامنة عشرة.

٢- لا توجد سن محددة لأهلية الزواج.

٣- توجد سن ثالثة للعمل كموظف عام، حددته المادة الرابعة من نظام الخدمة المدنية بسبعة عشر عاماً.

٤- فيما يتعلق بسن المسؤولية الجنائية التي تخص الجرائم والعقوبات التي تصدر عن الحدث فغير محددة، والمحاكم تتجه للأخذ بسن الخامسة عشرة.

وعليه فإن الباحث يرى اعتبار الرشد أساسا للمسؤولية الجنائية، وعنصرا مهما لتحقق التكليف الجنائي، واعتبار من لم يتوفر به هذا الأساس غير مكلف جنائيا، ولا يقام عليه

(١) الحرقان: د عبد الحميد بن عبد الله، حقوق المتهمين الأحداث في اتفاقية حقوق الطفل، بحث منشور في المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، المجلد ٢٧، العدد٥٢، ص٢٨٦وما بعدها

(٢) تقرير الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان في المملكة العربية السعودية ، دراسة مدى انسجام الأنظمة السعودية مع اتفاقيات حقوق الإنسان الرئيسية، ١٤٢٨هـ،٢٠٠٧م. للاطلاع على التقرير يمكن زيارة موقع الجمعية على الرابط التالي: nshr.org.sa

القصاص أو عقوبات الحدود؛ لكون التكليف مبني على البلوغ الذي يكون فيه الصبي مكتمل العقل وكامل الإدراك، وغالبا لا يكون هذا إلا في سن أقله إتمام الثامنة عشرة من العمر، لاسيما أن عدم إقامة القصاص والحدود الإتلافية على من لم يبلغ الرشد لا يعني إفلاته من العقوبة، إذ لا يوجد ما يمنع من تعزيره تعزيراً يلائم الحاجة؛ لمنع انتشار جرائم الصبيان ولو بالسجن الطويل، إذ مهما طال السجن فهو لا يقابل عقوبة القتل أو القطع أو إتلاف جزء من البدن قصاصاً أو حداً.

الخاتمة:

ختاما. فإن الباحث يؤكد على أن المسؤولية الجنائية عند فقهاء الشريعة الإسلامية، للحدث أو لغيره من الراشدين تنبني على أسس متينة، أهمها فيما يتعلق بالحدث الجاني أن يكون كامل الإدراك، قادرا على التعرف على كل ما يمكن أن تؤدي إليه تصرفاته من نتائج، وكمال الإدراك يكون بتمام العقل والقدرة على فهم الخطاب، ولا بد منهما جميعاً، إذ لا يلزم من العقل فهم الخطاب،والحدث الذي يقل عمره عن ثمانية عشر عاماً في غالب أحواله أنه يفتقد إلى هذا الأساس المهم الذي هو أساس المسؤولية الجنائية للحدث.

و كما أن توجيه المسؤولية الجنائية للحدث الذي لم يبلغ سن الثامنة عشرة يتعارض مع أسس المساءلة في الشريعة الإسلامية، فهو أيضا يتعارض مع الأنظمة والتعليمات التي يراعيها النظام السعودي الجنائي، وكان منها قرار مجلس الشورى رقم ١٤٥/٧٤ في ١٤٣٢/٢/١٣هـ، في دورتهالخامسة، السنة الثانية، الذي حسم الجدل حول تحديد سن الرشد وأبقاه على ثماني عشرة سنة، وأقر مشروع نظام حماية الطفل[(١)] الذي جاء في مادته الثانية " الطفل كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة من عمره " ،ثم توج ذلك بنظام الاحداث الصادر بالمرسوم الملكيرقم: م/١١٣ وتاريخ: ١١/١٩/ ١٤٣٩هـ والذي قرر في مادته الأولى أن الحدث هو من لم يتم الثامنة عشرة من عمره.

كما أن تصديق المملكة العربية السعودية وانضمامها لاتفاقية حقوق الطفل في ٢٦ فبراير لعام ١٩٩٦م يؤكد تمسكها بهذا التوجه.

ويرى الباحث أنه من المهم جداً البدء في القيام بدراسات علمية معمقة لهذا الموضوع للوصول إلى تحديد السن للمسؤولية الجنائية، التي بناء عليها تتم مساءلة الحدث في الحدود والقصاص ثم إقامة عقوبة الحد عليه أو القصاص التي قد تؤدي إلى إتلاف النفس.

ولذا فإن الباحث يلخص ما نتج عن هذه الدراسة ويوصي بتوصيات هي في التالي:

أولا: النتائج.بعد عرض مباحث هذه الدراسة، فقد ظهر للباحث النتائج التالية:

١. يحكم مسائل المسؤولية الجنائية قواعد عامة تنبني على مبدأين:

(١) الصادر بالمرسوم الملكي رقم(م/١٤) وتاريخ ١٤٣٦/٢/٣هـ، الموافق ٢٠١٤/١١/٢٦م.

أولا: مبدأ الشرعية، ويراد به تحديد الأفعال المجرمة، وما يجب عليها من عقوبات ويطبق ما كان مستقبلاً فقط.

ثانياً: مبدأ الشخصية، ويقصد به ألايُسأل الإنسان جنائياً إلا عن أفعاله الشخصية، فلا يُسأل عن أفعال غيره.

٢. تنبني المسؤولية الجنائية عند فقهاء الشريعة الإسلامية، للحدث أو لغيره من الراشدين على ثلاثة أسس، هي: أولاً: أن يكون الجاني مختاراً.ثانياً: أن يكون الجاني مدركاً.
ثالثاً: أن يكون الجاني راشدا. وقد اختلف الفقهاء في هذا.

٣. قررت الشريعة الإسلامية معيار الإدراك وفهم الخطاب لفهم قيود شروط ممارسة الحقوق، وحدود ممارسة تلك الحقوق، والحدث وصف يتضمن مرحلة عمرية لم تكتمل فيها مكامن الإدراك، وبالتالي لا يترتب على أفعال من كان في تلك المرحلة العمرية مسؤولية جنائية.

٤. قسم فقهاء الشريعة عمر الحدث، إلى ثلاث مراحل: مرحلة ما قبل سن التمييز، ومرحلة التمييز، ومرحلة البلوغ.

٥. اتفق معظم الفقهاء على تحديد مرحلة التمييز بالسنة السابعة من العمر، بالرغم من عدم إمكان تعميم هذا على كل من بلغ سن السابعة، وإمكان ان يوجد من يميز وهو في الخامسة من عمرة، إلا أن هذا التحديد ضروري لمنع اضطراب الأحكام، لأن جعل التمييز مشروطاً بسن معينة يمكن القاضي أن يعرف إن كان الشرط تحقق أم لا، وبناء على ذلك يُعد الصبي غير مميز ما دام لم يبلغ سنه سبع سنوات، ولو كان أكثر تمييزاً ممن بلغ هذه السن، لأن الحكم للغالب وليس للأفراد، وحكم الغالب أن التمييز يُعد منعدماً قبل بلوغ سن السابعة.

٦. يعرف البلوغ في الفقه الإسلامي بإحدى طريقتين: العلامات الطبيعية ويسمى (البلوغ الطبيعي)، أو بتقدير السن ويسمى (البلوغالتقديري).

٧. اتفق العلماء على أن البلوغ بالنسبة للفتى يكون بالاحتلام أو الإنزال أو الإحبال، وبلوغ الفتاة يكون بالحيض أو الاحتلام أو الحبل،وعند خفاء هذه العلامات يُلجأ للسن.

٨. اختلف الفقهاء في السن التي تعتبر علامة للبلوغ عند تخلف العلامات الطبيعية على عدة أقوال، منها ما يلي:

القول الاول: سن البلوغ خمس عشر سنة، سواء للغلام أو الفتاة، وذهب إليه جمهور الفقهاء الشافعية، والحنابلة، وأبو يوسف ومُحَمَّد من الحنفية.

القول الثاني: سن البلوغ ثماني عشرة سنة للفتى وسبع عشرة سنة للفتاة، وهو قول أبي حنيفة.

القول الثالث:سن البلوغ ثماني عشرة سنة بالنسبة للفتى أو الفتاة، وهذا هو المشهور عند المالكية

القول الرابع: سن البلوغ تسع عشرة سنة، وهو قول ابن حزم الظاهري، ورواية عن أبي حنيفة في الذكر.

٩. النظام السعودي الجنائي يسمح بإقامة العقوبات الحدية على الحدث حتى لو لم يبلغ سن الرشد؛ بناء على أن سن التكليف والمسؤولية الجنائية هو خمس عشرة سنة، وهو ما ذهب إليه جمهور فقهاء الشريعة الاسلامية.

ثانيا: التوصيات.

بناء على ما تم عرضه، فإن الباحث يوصي بما يلي:

١. مع انعدام نص صحيح وصريح يحدد علامات البلوغ أو سن بعينه يوجب التكليف الجنائي، وفي ظل عدم وجود ما يمنع شرعاً من قيام اجتهاد جديد في تحديد السن اللازم لإقامة عقوبة القصاص والحدود الإتلافية، حتى مع ظهور علامات البلوغ، فإنه لابد من الدعوة لقيام بحوث علمية ودراسات موسعة ينشأ من خلالها تحديد لسن البلوغ الذي يقتضي التكليف الموجب للقصاص ولعقوبات الحدود، بشكل يتلاءم مع الزمان الذي نعيشه، وكثرة وقائع الصبيان التي تقع منهم مع قلة إدراكهم وضعف الفهم عندهم، بما يحفظ أنفسهم ويحقق الأمن المجتمعي.

٢. التفريق بين التكليف الجنائي، والتكليف بالعبادات، لكون لازم كل منهما يختلف بالنسبة للصبي، فلازم التكليف الجنائي يوجب إقامة الحدود والقصاص، وهو أمر قد يؤدي إلى ازهاق النفس في سن مبكرة من العمل لا يتوفر فيها تمام العقل وكمال الإدراك، بينما التكليف بالعبادات يؤدي إلى تهذيب النفس وتربيتها، ولا يؤدي إلى ازهاق النفس أو فقد جزء من البدن.

٣. تحديد سن للتكليف الجنائي، إنما يكون بناءً على اكتمال العقل وكمال الإدراك، وهو حقيقة الرشد؛ لمنع اضطراب الأحكام القضائية الجنائية بين وقائع جنايات الصبيان الموجبة

لإتلاف البدن أو جزء منه؛وعدم اعتبار علامات البلوع الطبيعية التي غالبًا ما تختلف من صبي إلى آخر.

وأخيراً. فإن الرجوع إلى أقوال الفقهاء وآرائهم ينبغي ألا يبقى ذلك محصورا في نطاق الفقهاء المتقدمين خصوصا إذا تعلق الأمر بالوقائع المستجدة الشيء الذي يتطلب الرجوع إلى الفقهاء المحدثين والمعاصرين؛ إذ من الخطأ اعتبار آراء العلماء المعاصرين أقل قيمة من آراء العلماء السابقين، وبخاصة في المشاكل المستجدة التي يعتبر رأي الفقيه المعاصر فيها أكثر دقة؛ لأنه ينظر فيها نظرة مباشرة، ويفهم ظروفها، ويستطيع أن يكون أكثر دقة في تقديره لحكمها الشرعي[(١)]، وعلينا أن نساير بتشريعاتنا روح العصر، بما لا يتناقض مع شريعتنا، لأن القضايا المطروحة اليوم تتطلب حلولا شرعية غير موجودة في فقهنا الإسلامي بأعيانها لأنها لم تحدث في عهد الأئمة المجتهدين وإلا كانوا أشبعوها بحثا، وأوجدوا لها حلولا مناسبة[(٢)].

(١)النبهان:د.مُحَمَّد فاروق، المدخل للتشريع الإسلامي،وكالة المطبوعات، الكويت، دار القلم، بيروت، ط٣٩٤،١٩٩٧،١

(٢)السليماني:د. عبد السلام، بحث منشور بعنوان دور المصلحة باعتبارها مصدرا من مصادر التشريع فيما لا نص فيه، مجلة الإحياء، رابطة علماء المغرب، الرقم المتسلسل ١٤ مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ص٩٦.

أولا: المراجع والمصادر العلمية:

أولا: المراجع والمصادر العلمية:

١. ابن الأثير: مجد الدين أبو السعادات المبارك بن مُحَمَّد، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي ومحمود مُحَمَّد الطناحي،المكتبة العلمية، بيروت، دط،١٣٩٩هـ.

٢. ابن الجوزي: عبد الرحمن بن علي بن مُحَمَّد، زاد المسير في علم التفسير، تحقيق: عبد الرازق المهدي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط١، ١٤٢٢ هـ.

٣. ابن النجار: مُحَمَّد بن أحمد الفتوحي الحنبلي، منتهى الإرادات، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤١٩هـ ،١٩٩٩م.

٤. ابن أمير الحاج: مُحَمَّد بن مُحَمَّد بن مُحَمَّد الحنفي، التقرير والتحبير، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط٢، ١٤٠٣هـ ،١٩٨٣م.

٥. ابن حجر: أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، دار المعرفة، بيروت، دط، ١٣٧٩.

٦. ابن حجر: احمد بن علي، التلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٩هـ.

٧. ابن حزم: مُحَمَّدبن علي بن أحمد بن سعيد ابن حزم،المحلى،طبعة المكتب التجاري، بيروت، دط، دت.

٨. ابن عابدين: مُحَمَّد أمين بن عمر بن عبد العزيز، رد المحتار على الدر المختار، دار الفكر، بيروت، ط٢، ١٤١٢هـ، ١٩٩٢م.

٩. ابن عبد البر: يوسف بن عبد الله بن مُحَمَّد بن عبد البر، الكافي في فقه أهل المدينة، تحقيق مُحَمَّد مُحَمَّد أحيد ولد ماديك الموريتاني، مكتبة الرياض الحديثة، الرياض، الرياض، ط٢، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م.

١٠. ابن عبد البر: يوسف بن عبد الله بن مُحَمَّد بن عبد البر، الكافي في فقه أهل المدينة، تحقيق مُحَمَّد مُحَمَّد أحيد ولد ماديك الموريتاني، مكتبة الرياض الحديثة، الرياض، الرياض، ط٢، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م.

١١. ابن فرحون: إبراهيم بن علي بن مُحَمَّد، ت ٧٩٩هـ، تبصرة الحكام في أصول الأقضية

ومناهج الأحكام، مكتبة الكليات الأزهرية، ط١، ١٤٠٦هـ، ١٩٨٦م.
١٢. ابن قدامة: أبو مُحَمَّد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن مُحَمَّد الحنبلي، المغني، تحقيق عبدالله التركي و عبدالفتاح الحلو، دار عالم الكتب، ط٣، ١٤١٧هـ،١٩٩٧م.
١٣. ابن قيم الجوزية: مُحَمَّد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد، تحفة المودود بأحكام المولود، تحقيق عبد القادر الأرناؤوط، مكتبة دار البيان، دمشق، ط١، ١٣٩١ هـ— ١٩٧١م.
١٤. ابن كثير: اسماعيل بن كثير القرشي الدمشقي، تفسير القرآن العظيم، تحقيق مُحَمَّد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤١٩ هـ.
١٥. ابن منظور: مُحَمَّد بن مكرم بن علي، لسان العرب،دار صادر، بيروت، ط٢٠٠٣،٢م.
١٦. ابن نجيم: زين الدين بن إبراهيم بن مُحَمَّد، البحر الرائق شرح كنز الدقائق، بيروت، دار المعرفة، ط٢، دت.
١٧. الازهري: مُحَمَّد بن احمد، تهذيب اللغة، تحقيق مُحَمَّد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط١، ٢٠٠١م.
١٨. آل الشيخ: صالح بن عبد العزيز بن مُحَمَّد بن إبراهيم، التكميل لما فات تخريجه من إرواء الغليل، دار العاصمة للنشر والتوزيع، الرياض، ط١، ١٤١٧ هـ -١٩٩٦ م.
١٩. آل علي: صالح بن سعود، عوارض الأهلية المؤثرة في المسئولية الجنائية، العبيكان، الرياض، ٢٠١١.
٢٠. الألباني: مُحَمَّد ناصر الدين، إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل، إشراف زهير الشاويش، المكتب الإسلامي، بيروت، ط٢، ١٤٠٥ هـ ،١٩٨٥م.
٢١. الألباني: مُحَمَّد ناصر الدين، سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، ط١، دت.
٢٢. الألباني: مُحَمَّد ناصر الدين، غاية المرام في تخريج أحاديث الحلال والحرام، المكتب الإسلامي، بيروت، ط٣، ١٤٠٥هـ.
٢٣. الجوهري: اسماعيل بن حماد الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط٤، ١٤٠٧ هـ، ١٩٨٧م.
٢٤. الطبري: مُحَمَّد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، جامع البيان عن تأويل آية

القرآن، تحقيق أحمد مُحَمَّد شاكر، مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٢٠ هـ -٢٠٠٠ م.
٢٥. إمام: د. مُحَمَّد كمال الدين، المسؤولية الجنائية في القانون الوضعي والشريعة الإسلامية، دار البحوث العلمية، الكويت، د ط.
٢٦. الآمدي: أبو الحسن علي بن أبي علي، الأحكام في أصول الأحكام، تحقيق، عبد الرزاق عفيفي، ط١، د ت.
٢٧. الأنصاري: علي بن أبي يحيى زكريا بن مسعود، اللباب في الجمع بين السنة الكتاب، تحقيق مُحَمَّد فضل المراد، دار القلم، الدار الشامية، سوريا، ط٢، ١٤١٤هـ، ١٩٩٤م.
٢٨. البُجيْرمي: سليمان بن مُحَمَّد بن عمر المصري الشافعي، التجريد لنفع العبيد، مطبعة الحلبي، دط، ١٣٦٩هـ -١٩٥٠م.
٢٩. البلدحي: عبد الله بن محمود بن مودود الموصلي البلدحي، الاختيار لتعليل المختار، الحلبي، القاهرة،دط، ١٣٥٦هـ، ١٩٣٧ م.
٣٠. البهوتي. منصور بن يونس بن صلاح الدين ابن حسن بن إدريس البهوتي الحنبلى، كشاف القناع عن متن الإقناع، دار الكتب العلمية، د ط، د ت.
٣١. البهوتي: منصور بن يونس بن صلاح الدين البهوتي الحنبلي، الروض المربع شرح زاد المستقنع، دار المؤيد، مؤسسة الرسالة، دط، دت.
٣٢. البياتي: عبدالغفور مُحَمَّد، القواعد الفقهية في القضاء، دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠١٥م.
٣٣. التُّسُولي: علي بن عبد السلام بن علي، البهجة في شرح التحفة، ضبطه وصححه مُحَمَّد عبد القادر شاهين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤١٨هـ، ١٩٩٨م.
٣٤. جعفر: عليمحمد،الأحداثالمنحرفون،المؤسسةالجامعيةللدراساتوالنشروالتوزيع،بيروت، دط، ١٩٩٦م.
٣٥. الجندي: مُحَمَّد الشحات،جرائمالأحداث في الشريعة الإسلامية مقارنا بقانون الاحداث، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٨٦ هـ.
٣٦. الجويني: عبد الملك بن عبد الله بن مُحَمَّد، نهاية المطلب في دارية المذهب، تحقيق عبد العظيم محمود الديب، دار المنهاج، ط١، ١٤٢٨هـ، ٢٠٠٧م.
٣٧. الجويني: عبد الملك بن عبد الله بن يوسف بن مُحَمَّد، التلخيص في أصول الفقه،

تحقيق عبد الله جولم النبالي، وبشير أحمد العمري، دار البشائر، بيروت، لبنان، دط، دت.

٣٨. الحرقان: د عبد الحميد بن عبدالله،حقوق المتهمين الأحداث في اتفاقية حقوق الطفل،بحث منشور في المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، المجلد ٢٧، العدد٥٢.

٣٩. الخرشي: مُحَمَّد بن عبد الله الخرشي المالكي،شرحمختصرخليل الخرشي،دار الفكر للطباعة، بيروت، دط، دت.

٤٠. خضر: عبد الفتاح، النظام الجنائي أسسه العامة في الاتجاهات المعاصرة والفقه الإسلامي، مطبوعات معهد الإدارة العامة، الرياض، ١٩٨٢م.

٤١. دراز: د. مُحَمَّد عبد الله، دستور الأخلاق، بيروت، دن، دط، ١٩٧٣.

٤٢. الدسوقي: مُحَمَّد بن أحمد بن عرفة، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، دار الفكر، دط، دت.

٤٣. راشد: حامد، انحراف الأحداث من منظور السياسة الجنائية المعاصرة، دن، ط١، ١٩٩٦م.

٤٤. الركبان: عبد الله علي مُحَمَّد، النظرية العامة لإثبات موجبات الحدود، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٠١هـ -١٩٨١م.

٤٥. رمضان: عمر السعيد، شرح قانون العقوبات، القسم العام، دط، ١٩٩١م.

٤٦. الزيلعي:عثمان بن علي بن محجن البارعي الحنفي، تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق، المطبعة الكبرى الأميرية -بولاق، القاهرة، ط١، ١٣١٣ هـ.

٤٧. السبكي: علي بن عبد الكافي بن علي بن تمام، الإبهاج في شرح المنهاج، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٦هـ، ١٩٩٥ م.

٤٨. السرخسي: مُحَمَّد بن أحمد بن أبي سهل، المبسوط، دار المعرفة، بيروت، دط، ١٤١٤هـ،١٩٩٣م.

٤٩. سرور: أحمد فتحي، القانون الجنائي الدستوري، دار الشروق، ط٣، ١٤٢٤هـ،٢٠٠٣م.
٥٠. الشافعي: أبو عبد الله مُحَمَّد بن إدريس، الأم، دار المعرفة، بيروت، لبنان، الطبعة: دط، ١٤١٠هـ،١٩٩٠م.
٥١. الشربيني: مُحَمَّد بن أحمد الخطيب الشافعي، مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٥هـ -١٩٩٤م.
٥٢. شيخي زاده: عبد الرحمن بن مُحَمَّد بن سليمان، مجمع الأنهر شرح ملتقى الأبحر، دار إحياء التراث العربي، دط، دت.
٥٣. الشيرازي: إبراهيم بن علي بن يوسف، المهذب في فقه الإمام الشافعي، دار الكتب العلمية، دط، دت.
٥٤. صباهي: مُحَمَّد ربيع، جرائم الأحداث في الشريعة الإسلامية، دار النوادر سوريا، دمشق، ط ١، ١٤٢٩هـ، ٢٠٠٨م.
٥٥. الصيفي: عبد الفتاح مصطفى، قانون العقوبات النظرية العامة، دار الهدى للمطبوعات، دط، دت.
٥٦. الطوفي: سليمان بن عبد القوي بن الكريم، شرح مختصر الروضة، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ١٤٠٧هـ،١٩٨٧م.
٥٧. عبد الستار: فوزية، المعاملة الجنائية للأطفال دراسة مقارنة، دار النهضة العربية،القاهرة،١٩٩٧م.
٥٨. عبد العاطي: حنان شعبان مطاوع، المسؤولية الجنائية للصبي في الفقه الإسلامي دراسة مقارنة بالقانون الجنائي الوضعي، دار النهضة العربية، القاهرة، ٢٠٠٤م.
٥٩. عبدالمنعم: محمود عبدالرحمن، معجم المصطلحات والالفاظ الفقهية، دار الفضيلة، القاهرة، دط، دت.
٦٠. عثمان: أحمد سلطان، المسؤولية الجنائية للأطفال المنحرفين، المؤسسة الفنية للطباعة والنشر، ٢٠٠٢ م.
٦١. العدوي: علي بن أحمد بن مكرم الصعيدي، حاشية العدوي على شرح كفاية الطالب الرباني، تحقيق: يوسف الشيخ مُحَمَّد البقاعي، دار الفكر، بيروت، دط، ١٤١٤هـ -

١٩٩٤م.
٦٢. عليش: مُحَمَّد بن أحمد بن مُحَمَّد، منح الجليل شرح مختصر خليل، دار الفكر، بيروت، دط، ١٤٠٩هـ،١٩٨٩م.
٦٣. عودة: عبد القادر، التشريع الجنائي الإسلامي مقارناً بالقانون الوضعي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٨٤م، ط٥.
٦٤. عوين: زينب أحمد، قضاء الأحداث دراسة مقارنة، دار الثقافة،الأردن، د ط،٢٠٠٣م.
٦٥. الفناري: مُحَمَّد بن حمزة بن مُحَمَّد الرومي، فصول البدائع في أصول الشرائع، تحقيق مُحَمَّد حسين مُحَمَّد حسن إسماعيل، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠٠٦ م.
٦٦. فوزي: شريف فوزي مُحَمَّد، مبادئ التشريع الجنائي الإسلامي، دار العلم للطباعة والنشر، جدة، ط١، دت.
٦٧. الفيروز آبادي: مجد الدين أبو طاهر مُحَمَّد بن يعقوب، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط٨، ١٤٢٦هـ،٢٠٠٥م.
٦٨. قاضي زاده: شمس الدين احمد بن قودر، تكملة فتح القدير، دار الفكر، ط٢، ١٩٧٧م.
٦٩. القرطبي: أبو الوليد مُحَمَّد بن أحمد بن مُحَمَّد بن أحمد بن رشد، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، دار الحديث، القاهرة، دط، ١٤٢٥هـ ،٢٠٠٤ م.
٧٠. القرطبي: أبو عبد الله مُحَمَّد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة، ط٢، ١٣٨٤هـ، ١٩٦٤م.
٧١. الكاساني: أبو بكر بن مسعود بن أحمد الحنفي، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، تحقيق علي مُحَمَّد معوض وعادل الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط١، ١٤١٨هـ ،١٩٩٧م.
٧٢. كامل:شريف سيد، الحماية الجنائية للأطفال،دار النهضة العربية،القاهرة،ط١، ٢٠٠١م.
٧٣. الماوردي: أبو الحسن علي بن مُحَمَّد بن مُحَمَّد بن حبيب البصري البغدادي، الأحكام السلطانية، دار الحديث، القاهرة، دط، دت.
٧٤. الماوردي: أبو الحسن علي بن مُحَمَّد بن مُحَمَّد بن حبيب، الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام

الشافعي، تحقيق علي مُحَمَّد معوض وعادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، ١٤١٩ هـ -١٩٩٩م.

٧٥. مجلة مجمع الفقه الإسلامي، منظمة المؤتمر الإسلامي، المجلد١٢.

٧٦. المرتضى: مُحَمَّد بن مُحَمَّد بن عبد الرزّاق الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، دار الكتب العلمية، دط، ٢٠١٢م.

٧٧. المرداوي: أبو الحسن علي بن سليمان، الإنصاف في معرفة الراجح من خلاف، دار إحياء التراث العربي، ط٢، دت.

٧٨. المرغيناني: علي بن أبي بكري، الهداية شرح بداية المبتدى ،مكتبة مصطفى البابي الحلبي، ط١، ١٩٧٠م.

٧٩. موسى: مُحَمَّد سليمان، قانون الطفولة الجانحة والمعاملة الجنائية للأحداث، منشأة المعارف، دط، ٢٠٠٦م.

٨٠. النووي: أبو زكريا محيي الدين بن شرف، المجموع شرح المهذب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط١، ١٤٢٢هـ.

٨١. النووي: محيي الدين بن شرف النووي، المجموع شرح المهذب، دار الفكر، دط، دت.

٨٢. يالجن: د. مقداد، الاتجاه الأخلاقي في الإسلام، القاهرة، دن، دط، ١٩٧٣م.

ثانيا: القوانين والاتفاقيات.

٨٣. النظام الأساسي للحكم الصادر بالأمر الملكي رقم (أ/٩٠) وتاريخ١٤١٢/٢٧هـ نشر في جريدة أم القرى، العدد(٣٣٩٧)، في ١٤١٢/٩/٢هـ.

٨٤. نظام دار الملاحظة الاجتماعية ولائحته التنفيذية، الموافق عليها بقرار مجلس الوزراءرقم٦١١ وتاريخ ١٣٩٥/٥/١٣هـ.قانون الأحداث الجانحين والمشردين بدولة الإمارات العربية المتحدة رقم ٩ لسنة١٩٧٦م.

٨٥. قانون العقوبات المصري.

٨٦. اتفاقية حقوق الطفل الصادرة عن الجمعية العامة للأمم المتحدة برقم ٢٥/٤٤ في نوفمبر ١٩٨٩م.

اختيارات الشيخ ابن عثيمين النحوية
في شرح ألفية ابن مالك

The grammatical choices of Shaykh Ibn 'Uthaymeen in his commentary on Al- Faih Ibn Malik

إعداد

د/عائشة بنت مرزوق بن حامد اللهيبي

أستاذ مساعد ـ كلية اللغة العربية

جامعة أم القرى

الملخص

يتناول هذا البحث أهمّ الاختيارات النحوية وترجيحاتها عند الشيخ (مُحَمَّد بن صالح آل عثيمين) ـ رحمه الله ـ في شرحه لألفية ابن مالك، ودراستها دراسة وصفيَّة تحليليَّة، والكشف عن وجوه التعليل لديه، وبيان منهجه، ومذهبه النحويّ، وأدلَّته التي يعتمد عليها في الترجيح. وقد خلص البحث إلى عدد من النتائج أهمها:

- كان لاشتغال الشيخ في علم الفقه وتخصصه فيه أثر كبير في ترجيحاته، كما كان أثره على علماء الكوفة المشتغلين فيه؛ فطبيعة هذا التخصص تفرض عليهم الاهتمام بالنصوص والالتزام بها دون الاهتمام بالتعليل للأحكام؛ فهم يرون أن في النص غناء عن التعليل.
- قد أظهر الشيخ –رحمه الله –بروزا واضحا ونجابة قوية في تحليل الآراء والترجيح بينها، حتى لكأنه عالم لغة متخصص ليس له غير علوم اللغة دراسة.
- كان هدف الشيخ التذليل والتيسير لطالبي علم النحو؛ فلذلك كان –في الأغلب –يميل إلى إثبات المسائل الرئيسية البارزة، دون الدخول في تفصيلات وخلافات لا جدوى من ذكرها.
- لقد نهج الشيخ منهجا جيدا عندما ربط بين النحو وبين الجانب الروحي في الدراسة، وهو منهج يستحقُّ الثناء والإكبار.
- وصف الشيخ مذهب ابن مالك بالمذهب المتوسط بين مذهب البصريين المتشدد، ومذهب الكوفيين الذي يمتاز باليسر والسهولة، ورؤية الشيخ في ابن مالك صائبة إلى حد كبير؛ لأن مذهب ابن مالك اتسم بالسهولة والبعد عن الكلفة.

Abstract
I have tried to present in this research the most important grammatical choices and their implications in the case of Shaykh Ibn 'Uthaymeen in his commentary on Ibn Malik's al-Malik and its study of an analytical descriptive study, the disclosure of the object of reasoning, the statement of Ibn Uthaymeen's approach, and its grammatical approach. Research: -
Results Important :
The Sheikh was engaged in the science of jurisprudence and specialization in it a significant impact in the weights, as was the impact on the scholars of Kufa engaged in it; the nature of this specialty imposed on them attention to the texts and abide by them without interest in the explanation of the provisions; - Sheikh - may God have mercy on him - showed a clear and strong response in the analysis of opinions and weighting between them, even as a specialized language scientist has no other than language science study. The goal of the Shaykh was to mislead and facilitate the students of grammatical science; therefore, he was mostly inclined to prove the main outstanding issues, without going into details and disagreements which are futile to mention. - Sheikh approach has a wonderful approach when linking the grammar and the spiritual aspect of the study, a commendable approach and high. - The Sheikh of the doctrine of the son of the owner of the middle doctrine between the doctrine of hard-core, and the doctrine of the Kufayn, which is characterized by ease and ease, and the vision of the Sheikh in the son of the right owner to a large extent; because the son of the owner was easy and far from the cost.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا ونبينا مُحَمَّد، وعلى آله وأصحابه أجمعين.

وبعد:

يُعَدُّ علم النحو من أهم علوم العربية وأفضلها، له قدره و مكانته بين العلوم كافة، وعلوم الشريعة فقهها وحديثها وتفسيرها خاصة، وعلم النحو هو العمود الفقري للغة العربية، وهو منها بمنزلة اللسان من الجوارح، ومنزلة القلب من الجسد؛ لأنه يحدِّد الجملة وكيفية بنائها مع المفردة وصحتها ومعناها؛ فالاهتمام بالنحو ودراسته نابع من أهمية اللغة العربية التي حظيت بمكانة مميزة دينيا، وهي التي تضبط قراءة القرآن الكريم وتسهم مساهمة فاعلة في الفهم الدقيق للمعنى المقصود، وقد نشأ علم النحو بدافع ديني وهو الحفاظ على كتاب الله -سبحانه وتعالى - وسنة نبيه الكريم من أي تحريف يمسُّه، أو لحن يدلف إليه.

وقد اتَّفق علماء الإسلام وأهل اللغة على وجوب تعلُّم اللغة العربية والتعمق بها، وقد وضَّح الإمام الشاطبي — رحمه الله — مكانة اللغة العربية وأهميتها في فهم القرآن الكريم؛ إذ يقول: "فمن أراد تفهُّمه، فمن جهة لسان العرب يفهم، ولا سبيل إلى طلب فهمه من غير هذه الجهة "[(١)]. فإن اللغة هي الأداة التي يُفهَم بها الكتاب والسنة وغيرها من نصوص الشرع الحنيف، وكفى بذلك فضلا، وهو المراد منها، ويؤكِّد (الرازي) ضرورة تعلم اللغة العربية والوقوف على قواعدها بقوله: "لأن الشريعة عربية، ولا سبيل إلى فهمها إلا بفهم كلام العرب، وما لا يتمُّ الواجب إلا به فهو واجب " [(٢)] وقد استقرَّ في أذهان العلماء هذه المكانة والمنزلة الرفيعة لعلم النحو؛ فاعتنوا به عناية كبيرة تعلما وتعليما وتمكُّنا وتعمُّقا قديما وحديثا، وبناء على ذلك تم اختيار صاحب الفضيلة الشيخ العالم المحقِّق الفقيه المفسِّر الورع الزاهد (مُحَمَّد بن صالح آل عثيمين) ،

(١) الموافقات، إبراهيم بن موسى بن مُحَمَّد اللخمي الغرناطي الشهير بالشاطبي (المتوفى: ٧٩٠هـ) المحقق: أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان - دار ابن عفان - الطبعة الأولى، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م (١٠٢/٢).

(٢) المحصول، أبو عبد الله مُحَمَّد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيمي الرازي الملقب بفخر الدين الرازي - خطيب الري (المتوفى: ٦٠٦هـ) - دراسة وتحقيق: الدكتور طه جابر فياض العلواني - مؤسسة الرسالة - الطبعة الثالثة، ١٤١٨ هـ - ١٩٩٧م (٢٤/٦).

وقد جعلته محورا للدراسة وأنموذجا، ومردُّ ذلك إلى كونه من الروَّاد في شرح علم النحو، وتميُّز مؤلَّفاته وشروحه.

والشيخ (مُحَمَّد بن صالح آل عثيمين) من العلماء الذين يعدُّون علم النحو علما شريفا ووسيلة لفهم كتاب الله –سبحانه وتعالى –وسنَّة النبي –ﷺ –، وإقامة اللسان العربي المبين الذي نزل به كلام الله –عز وجل – [(١)]، كما أنه ممن ينادي بضرورة تعليمه لطلاب العلم وتشجعيهم على سبر أغواره والتمكُّن منه وإتقانه، ولقد كانت له جهوده العظيمةُ في تدريسه والتأليف فيه؛ حيث شرح بعض المتون كـ (الآجرومية) و(ألفية ابن مالك) و (الدرة اليتيمة)، واختصر كتاب (مغني اللبيب) لابن هشام.

وقد حاولت أن أعرض في هذا البحث أهمّ الاختيارات النحوية وترجيحاتها عند الشيخ (ابن عثيمين)، ودراستها دراسة وصفيَّة تحليليَّة، والكشف عن وجوه التعليل، وبيان منهجه، ومذهبه النحويّ، وأدلَّته التي يعتمد عليها في الترجيح.

وقد جاءت هذه الدراسة مقتصرة على شرحه لـ (ألفية ابن مالك) في النحو "باب المرفوعات " التي زخرت بكثير من المسائل النحوية.

كما جاءت هذه الدراسة مرتَّبة وفق ترتيب (ألفية ابن مالك)؛ لحسن ترتيبها وتنسيقها وتبويبها مما يجعلها الأسهل في التناول والفهم، ومن أهمِّها ما يلي:

بناء الاسم وإعرابه

الاسم ضربان: معرب، ومبني:

فالمعرب هو: ما سلم من شبه الحرف، ويسمى متمكنا.

والمبني: هو ما أشبه الحرف، ويسمى غير متمكن.

ووجوه شبه الاسم بالحرف في أربعة مواضع [(٢)] هي:

(١) شرح الآجرومية للشيخ مُحَمَّد صالح العثيمين(المتوفى:١٤٢١هـ)،مكتبة الرشد،ط.الأولى١٤٢٦هـ –٢٠٠٥م (ص٩)

(٢)التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل أبو حيان مُحَمَّد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي (المتوفى :٧٤٥ هـ) المحقق: د. حسن هنداوي، دار القلم، دمشق (من ١ إلى ٥)، وباقي الأجزاء: دار كنوز إشبيليا الأولى (١٣١/١–١٣٢) أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو مُحَمَّد، جمال الدين، ابن هشام (المتوفى: ٧٦١هـ) المحقق: يوسف الشيخ مُحَمَّد البقاعي – دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع (٥٤/١) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ابن عقيل، عبد الله بن عبد الرحمن =

الأول: الشبه الوضعي:

وضابطه: أن يكون الاسم موضوعا على حرف واحد، أو على حرفين.

فالتاء في "ضربت " اسم لأنه فاعل، وهو مبني؛ لأنه أشبه الحرف في الوضع في كونه على حرف واحد، وكذلك "نا " في "أكرمنا " اسم؛ لأنها مفعول، وهو مبني لشبهه بالحرف في الوضع لكونه على حرفين.

فالأصل في الأسماء أن تكون على ثلاثة أحرف، فصاعدا، والأصل في الحروف أن تكون على حرف واحد أو على حرفين، فإذا وضع الاسم على حرف واحد، أو حرفين بني حملا على الحرف.

والثاني: الشبه المعنوي:

وهو الشبه في معنى الصيغة المعجمي، وضابطه: أن يتضمن الاسم معنى من المعاني المستحقة للحروف، وهو قسمان: أحدهما ما أشبه حرفا موجودا، والثاني: ما أشبه حرفا مقدرا، فمثال الأول"متى "فإنها مبنية لشبهها الحرف في معنيين (الاستفهام، والشرط)؛ فهي تستعمل للاستفهام نحو: متى تقوم؟ وللشرط نحو: متى تقم أقم، وفي الحالتين هي تشبه حرفين موجودين هما الهمزة و"إن" الشرطية. ومثال الثاني (هنا) فإنها مبنية لتضمنها معنى الإشارة، وهذا المعنى لم تضع العرب له حرفا، مع أنه من المعاني التي حقها أن يُوضَع لها حرف يدل عليها كما وضعوا للنفي:(ما) ، وللنهي:(لا) ،وللتمني:(ليت)، وللترجي:(لعل) ونحو ذلك؛ ولذلك قالوا:إن أسماء الإشارة بنيت لشبهها في المعنى حرفا مقدرا.

والثالث: شبهه له في النيابة عن الفعل وعدم التأثر بالعامل كأسماء الأفعال، نحو: دراك زيدا؛ فـ (دراك) مبنى لأنه يشبه الحرف في كونه يعمل ولا يعمل فيه غيره.

والرابع: شبه الحرف في الافتقار اللازم كالأسماء الموصولة نحو (الذي)؛ فإنها تشبه الحرف في

=

العقيلي الهمداني المصري (المتوفى: ٧٦٩هـ) المحقق: مُحَمَّد محيي الدين عبد الحميد - دار التراث - القاهرة، دار مصر للطباعة، سعيد جودة السحار وشركاه - الطبعة العشرون ١٤٠٠ هـ - ١٩٨٠م (٣١/١) شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، علي بن مُحَمَّد بن عيسى، أبو الحسن، نور الدين الأُشْمُوني الشافعي (المتوفى: ٩٠٠هـ) دار الكتب العلمية بيروت- لبنان - ط. الأولى ١٤١٩هـ- ١٩٩٨م (٤٢/١) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (المتوفى: ٩١١هـ) المحقق: عبد الحميد هنداوي - المكتبة التوفيقية – مصر (٧١/١).

الافتقار – في سائر أحوالها – إلى الصلة؛ فبنيت من أجل هذا الافتقار.

رأي الشيخ –رحمه الله –واعتراضه:

في حين يرى الشيخ (ابن عثيمين) أن سبب البناء السماع عن العرب، فالعلة عنده هي محاكاة العرب؛ فما سُمِع عن العرب مبنيا فهو مبني، وما سُمِع معربا فهو معرب [١].

وقد اعترض على قول النحويين: بأنه لا يوجد حرف يدل على الإشارة، موضحا السبب في وضع النحاة حروفًا تدل على اسم الإشارة، ووصفه بأنه عليل [٢] "فهل يعني أنكم لما لم تجدوا ما قلتم، قلتم مفروض على العرب أن يضعوا حرفا للإشارة، لكنهم لم يضعوا، فمعناه أن العرب آثمون؛ لأنهم تركوا الواجب، أو غافلون؛ لأنهم لم يجدوا حرفا " [٣].

وقد استنكر (ابن عثيمين) أيما استنكار على بعض النحاة الذين يرون أن العرب وضعوا حرفا للإشارة وهو (أل) التي للعهد الحضوري. قال تعالى:﴿ حُرِّمَتْ عَلَيْكُمُ ٱلْمَيْتَةُ وَٱلدَّمُ وَلَحْمُ ٱلْخِنزِيرِ وَمَآ أُهِلَّ لِغَيْرِ ٱللَّهِ بِهِۦ وَٱلْمُنْخَنِقَةُ وَٱلْمَوْقُوذَةُ وَٱلْمُتَرَدِّيَةُ وَٱلنَّطِيحَةُ وَمَآ أَكَلَ ٱلسَّبُعُ إِلَّا مَا ذَكَّيْتُمْ وَمَا ذُبِحَ عَلَى ٱلنُّصُبِ وَأَن تَسْتَقْسِمُواْ بِٱلْأَزْلَٰمِ ۚ ذَٰلِكُمْ فِسْقٌ ۗ ٱلْيَوْمَ يَئِسَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ مِن دِينِكُمْ فَلَا تَخْشَوْهُمْ وَٱخْشَوْنِ ۚ ٱلْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِى وَرَضِيتُ لَكُمُ ٱلْإِسْلَٰمَ دِينًا ۚ فَمَنِ ٱضْطُرَّ فِى مَخْمَصَةٍ غَيْرَ مُتَجَانِفٍ لِّإِثْمٍ فَإِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴿٣﴾ ﴾ [٤] أي هذا اليوم؛ فـ"أل " التي للعهد الحضوري تشير إلى المذكور، وهي حرف[٥].

ويقسم الشيخ (ابن عثيمين) أن العرب ما طرأ ببالهم هذا! فهل العرب فكروا وما وجدوا حرفا يُوضَع للإشارة إلا "أل " التي للعهد الحضوري؟

ويرى أن الأسهل هو قولنا: إن أسماء الأفعال مبنية للسماع عن العرب، ولا نذهب إلى ما ذهب إليه بعض النحاة من أنَّ الاسم في حالة مشابهة الحرف، سواء أكان يعمل أم لا يعمل،

(١) شرح ألفية ابن مالك، للشيخ مُحَمَّد بن صالح العثيمين – مكتبة الرشد الطبعة الثانية – ١٤٣٥ هـ (١/٧٥).
(٢) شرح ألفية ابن مالك للشيخ العثيمين (١/٧٨).
(٣) شرح ألفية ابن مالك للشيخ العثيمين (١/٧٩).
(٤) المائدة: ٣.
(٥) ينظر شرح ألفية ابن مالك للشيخ العثيمين (١/٧٩).

فهو مبني [(١)].

ومن اختيارات الشيخ (ابن عثيمين) النحوية: أن الضابط في المعرب من الأسماء هو ما يتغير آخره باختلاف العوامل؛ فكل كلمة يختلف آخرها باختلاف العوامل فهي معربة، ويعد هذا الرأي أوضح مما ذهب إليه (ابن مالك) في أن المعرب من الأسماء ما لم يشابه الحروف [(٢)].

وبهذا يكون (ابن عثيمين) قد رجح، أن المرجعية في البناء والإعراب هو السماع فقط.

وكذلك فإنَّ النحاة مرجعهم أيضا السماع، ولكنهم تلمسوا من خلال ما ورد من المسموع فوجدوا أن الأسماء المبنية لها شبهٌ بالحروف التي هي أصل البناء.

والحق أن ما ذهب إليه الشيخ من أن علة البناء السماع فقط لهو أوضح في الدراسة، وأسهل على طلبة العلم المبتدئين، من غيره من علل البناء، والتي جاءت في كتب النحاة مغرقة في التفصيلات.

بناء الفعل الماضي

اتَّفق النحاة على بناء الفعل الماضي، وهو يُبنَى على الفتح إذا كان مجردا من الضمائر نحو: ضرب، وانطلق، ويُبنَى على الضم إذا اتصلت به واو الجماعة، نحو: ضربوا، وانطلقوا، ويُبنَى على السكون إذا اتصلت به ضمائر الرفع المتحركة، نحو: ضربنا، وضربت. ويرى بعض العلماء أن الفعل الماضي يُبنَى دائما على الفتح لكن يُقَدَّر الفتح مع واو الجماعة، ومع ضمير الرفع المتحرك [(٣)].

رأي الشيخ وترجيحه:

ويرى (ابن عثيمين) أن القاعدة التي ذهب إليها بعض العلماء بأن الفعل الماضي مبني على

---

(١) ينظر شرح ألفية ابن مالك للشيخ العثيمين (٨١/١).

(٢) ينظر شرح ألفية ابن مالك للشيخ العثيمين (٨٦/١).

(٣) شرح كتاب سيبويه، أبو سعيد السيرافي الحسن بن عبد الله بن المرزبان (المتوفى: ٣٦٨ هـ) المحقق: أحمد حسن مهدلي،علي سيد علي- دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان - الأولى، ٢٠٠٨م (٨٦/١) المفصل في صنعة الإعراب، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله (المتوفى: ٥٣٨هـ) المحقق: د. علي بو ملحم - مكتبة الهلال – بيروت - الأولى، ١٩٩٣ (ص٣١٩) ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (٦٧٤/٢) (٦١/١) شرح قطر الندى وبل الصدى، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو مُحَمَّد، جمال الدين، ابن هشام (المتوفى: ٧٦١هـ) المحقق: مُحَمَّد محيي الدين عبد الحميد - القاهرة - الحادية عشرة، ١٣٨٣ هـ (ص٢٧).

الفتح دائما هي قاعدة ليست بصحيحة؛ إذ يقول: "وهذا ليس بصحيح، والصواب أنه يُبنَى على الضم، ويُبنَى على السكون أيضا، لكن الأكثر بناؤه على الفتح لا على الضم، ولا على السكون؛ لأن بناءه على الضم والسكون معدود، أي محصور، وبناؤه على الفتح محدود " [(١)].

فالشيخ –رحمه الله –يميل إلى الرأي الوسط في هذه المسألة، وهو المرجح؛ فالفعل الماضي يُبنَى في الغالب على الفتح، وفي الدرجة الثانية يُبنَى على الضم والسكون، وإنما بُنِيا على هاتين الحركتين لعلة عارضة أوجبتها مناسبة الحركة للضمير (واو الجماعة)، ولكراهية واستثقال توالي أربع متحركات عند اتصاله بضمير الرفع المتحرك؛ فعدلوا إلى السكون للخفة والتيسير في النطق.

وأرى أن الضابط في هذا هو ضابط صوتي بالأساس؛ إذ العدول عن البناء على الفتح، وهو الأساس، ألزم به جانب صوتي مهمٌّ وهو التوافق والتناسب، وكفى به سببا، وهو ما يوافق رأي النحاة في وجود العلة العارضة.

(١) شرح ألفية ابن مالك للشيخ العثيمين (٩٢/١).

إعراب الأسماء الستة

في إعراب الأسماء الستة مذاهب [١]، من أهمها ما يلي:

المذهب الأول: وهو المشهور، أنها تُعرَب بالحروف، فتُرفَع بالواو، وتُنصَب بالألف، وتُجَرُّ بالياء، وهو مذهب قطرب [٢]، والزيادي [٣]، والزجاجي [٤] من البصريين، وهشام من الكوفيين في في أحد قوليه [٥]، ووصفه ابن مالك في شرحه للتسهيل بأنه: "أسهل المذاهب وأبعدها عن التكلف؛ لأن الإعراب إنما جيء به لبيان مقتضى العامل، ولا فائدة في جعل مقدر متنازع فيه دليلا وإلغاء ظاهر واف بالدلالة المطلوبة "[٦].

وَرُدّ هذا المذهب بثبوت الواو قبل العامل، كما رُدّ بأن الإعراب زائد على الكلمة؛ فاعتبار هذه الحروف حروف إعراب يؤدي إلى بقاء (فيك) و (ذي مال) على حرف واحد، وصلا وابتداء، وهما معربان، وبقاؤها على حرف واحد شاذ [٧].

(١) ينظر الخلاف في: ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (٨٣٦/٢) توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، أبو مُحَمَّد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المرادي المصري المالكي (المتوفى: ٧٤٩هـ) شرح وتحقيق: عبد الرحمن علي سليمان، أستاذ اللغويات في جامعة الأزهر –دار الفكر العربي –الطبعة: الأولى ١٤٢٨هـ –٢٠٠٨م (٣١٣/١) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (١٣٦/١)

(٢) ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (٨٣٧/٢)، المساعد على تسهيل الفوائد، ابن عقيل، تحقيق: مُحَمَّد بركات، مركز البحوث العلمي وإحياء التراث، جامعة أم القرى، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م (٢٩/١)، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (١٢٥/١).

(٣) المسائل البصريات، أبو علي الفارسي (المتوفى :٣٧٧ هـ)، تحقيق: أ. د. مُحَمَّد الشاطر أحمد مُحَمَّد أحمد، ط: الأولى، مطبعة المدني، القاهرة ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م. (٨٩٦/٢)، شرح المفصل، الشيخ موفق الدين بن يعيش النحوي (المتوفى:٦٤٣هـ) إدارة الطباعة المنيرية بمصر (٥٢/١) المساعد على تسهيل الفوائد، ابن عقيل (٢٩/١) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (١٢٥/١).

(٤) الجمل في النحو، أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي (المتوفى :٣٤٠هـ) تحقيق: د. علي توفيق الحمد، ط: الأولى مؤسسة الرسالة بيروت، دار الأمل الأردن ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م. (ص٣-٤)، ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (٨٣٧/٢)، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (١٢٥/١).

(٥) المساعد على تسهيل الفوائد، ابن عقيل (٢٩/١) شرح الأشموني على ألفية ابن مالك (٤٤/١)، (همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي(١٢٥/١).

(٦) شرح التسهيل، مُحَمَّد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجياني، أبو عبد الله، جمال الدين (المتوفى: ٦٧٢هـ) المحقق: د. عبد الرحمن السيد، د. مُحَمَّد بدوي المختون –هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان –الأولى ١٤١٠هـ –١٩٩٠م (٤٣/١).

(٧) ينظر مناقشة السيوطي لهذه المسألة في همع الهوامع في شرح جمع الجوامع للسيوطي (١٣٦/١-١٣٧).

المذهب الثاني: أنها معربة بحركات مقدرة في الحروف، وأتبع فيها ما قبل الآخر للآخر، وهو مذهب سيبويه [١] والفارسي [٢] وجمهور البصريين [٣].

وصححه ابن مالك وقال: "إنه مذهب قوي من جهة القياس " [٤]. وأبو حيان، وقال:" والصحيح أنها معربة بحركات مقدرة على الحروف " [٥] وابن عقيل، وقال: "الصحيح أنها معربة معربة بحركات مقدرة على الواو والألف والياء " [٦].

ودليلهم على ذلك [٧] : أن الإعراب في الأصل أن يكون بالحركات ظاهرة أو مقدرة، ولا يعدل عنه إذا أمكن التقدير لوجود النظير.

وقيل: [٨] "هذا أولى؛ ليتوافق النصب مع الرفع والجر في الاتباع ".

رأي الشيخ (العثيمين) وترجيحه:

ويتفق (ابن عثيمين) [٩] مع ما ذهب إليه الجمهور، وابن مالك، وهو إعراب الأسماء الستة بالحروف؛ لما فيه من التيسير والتسهيل والبعد عن التكلف والتعقيدات.

وقد أشار –رحمه الله–إلى المذهبين، إذ نسب المذهب الأول إلى ابن مالك والجمهور، والمذهب الثاني إلى سيبويه.

---

(١) الكتاب، لسيبويه، (المتوفى :١٨٠هـ) تحقيق: عبد السلام هارون، عالم الكتب، بيروت. (٢٠٣/٢)، ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (٨٣٧/٢)، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (١٢٦/١).

(٢) المسائل البصريات، أبوعلي الفارسي (٨٥٢/٢)، ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (٨٣٧/٢) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي(١٢٦/١).

(٣) المقتضب، أبو العباس مُحَمَّد بن يزيد المبرد (المتوفى: ٢٨٥هـ) تحقيق: مُحَمَّد عبد الخالق عظيمة، وزارة الأوقاف، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، ط: الثانية ١٣٩٩هـ/١٩٧٩م (٢٣١/٤) ، ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (٨٣٦/٢) ، توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، المرادي (٣١٣/١) ، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك (٤٤/١) ، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك (٦٦/١) ، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (١٣٥/١).

(٤) شرح التسهيل، ابن مالك (٤٨/١).

(٥) ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (٨٣٦/٢).

(٦) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك (٤٤/١).

(١) **ينظره مع** الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (١ /١٢٦).

(٢) شرح الأشموني على ألفية ابن مالك (٤٢/١).

(٩) شرح ألفية ابن مالك للشيخ العثيمين (١١٦/١-١١٧).

كما وصف ابن عقيل بأنه مقلد[(١)]؛ لأنه يعلي من شأن سيبويه دون إقامة الدليل والبرهان والبرهان على ذلك؛ فقد جعل سيبويه كحذام يجب تصديقه واتباعه، في كل الأحوال، وإن كان الدليل مع غيره.

والمرجح في هذه المسألة أنها "حروف علة، وهي لامات، فكان قياسها أن تثبت على حالة واحدة، ونطق واحد، ولا تتغير، فتكون مقصورة، لكن جعلوا تغيرها إلى واو وألف وياء إعرابا " [(٢)].

ما يُجمَع جمع المذكر السالم

يُعرَب جمع المذكر السالم، وما حُمِل عليه، بالواو رفعا، وبالياء نصبا وجرا. ويقسم المفرد الذي يجمع هذا الجمع إلى قسمين: جامد، وصفة.

أما شروط المفرد الجامد فهي: أن يكون عَلَمًا لمذكر عاقل خاليا من تاء التأنيث ومن التركيب.

وشروط المفرد الصفة: أن تكون صفة لمذكر عاقل خالية من تاء التأنيث، ليست من باب فعلان فعلى، ولا من باب أفعل فعلاء، ولا مما يستوي فيه المذكر والمؤنث.

فمن شروط جمع المذكر السالم: أن يكون خاليا من تاء التأنيث غير العوض، والعلة أنه لا يخلو، إما أن تحذف له التاء أو لا، فإن حُذِفت التاء أدى ذلك إلى الإخلال؛ لأنه حرف معنى، وصارت بالعلمية لازمة للكلمة.

وإن لم تُحذَف التاء أدى إلى الجمع بين علامتين متضادتين، علامة التأنيث "التاء "، وعلامة التذكير" الواو "[(٣)].

ولم يشترط الكوفيون هذا الشرط، وذهبوا إلى جواز جمع ذي التاء مطلقا، فقالوا في طلحة وحمزة: طلحون وحمزون، وحجتهم في ذلك: السماع والقياس[(٤)].

---

(١) شرح ألفية ابن مالك للشيخ العثيمين (١/١١٦-١١٧).

(٢) ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (٢/٨٣٩).

(٣) أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ابن هشام (١/٧٣)، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (١/١٦٦).

(٤) التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، أبو حيان الأندلسي (١/٣١٢)، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (١/١٦٦).

فالسماع قولهم في جمع (علانية) للرجل المشهور، وفي جمع (ربعة)، للمعتدل القامة: (علانون) و(ربعون).

وأما القياس، فلورود جمع العلم ذي التاء، جمع تكسير، وإن كان يؤدي إلى حذف التاء.

ومن ذلك قول الشاعر: وعقبة الأعقاب في الشهر الأصم[١].

وقد رد على المذهب الكوفي بشذوذ السماع[٢].

كما رد على قياسهم: أن "جمع التكسير يعقب تأنيثه التاء المحذوفة، ولا تأنيث في جمع السلامة يعقبها على أن جمع تكسيره غير مسلم؛ لأنه لم يرد منه سوى هذا البيت؛ فلا يقاس عليه، مع إمكان تأويله بجعل الأعقاب جمع عُقبة بمعنى الاعتقاب لا العَلم "[٣].

والنحاة إذ اختلفوا في هذا كان مرد الاختلاف يدور مع أمن اللبس وعدم الاختلاط لتحديد الجموع وفصلها عن بعض واعتبار الظاهر، فإذا أمن ذلك رجع إلى أصله وهو جواز الجمع بما يحقق السهولة في تناول اللغة بعامة والجموع بخاصة.

رأي الشيخ وترجيحه:

ويرجح (ابن عثيمين) [٤] مذهب الكوفيين، مع التصريح بالنسبة، ويرى أن شرط المفرد المختوم بالتاء عَلَمًا أو صفة لا يوجد عليه دليل في القرآن أو السنة أو الإجماع.

فإذا لم يكن كذلك فإنه لا يُعتَدُّ به، والصحيح هو جواز الجمع، والمهم هو فهم المعنى المراد "ثم لماذا يصححون جمع زيد على زيدون، ولا يصححون جمع طلحة على طلحون؛ فالعبرة بالمعنى، واللغة لم تأتِ بمثل هذه الأشياء، حتى زيدون ما سمعناها في اللغة العربية لأن أكثر ما يأتي جمع المذكر السالم في الصفة، أما العَلَم فلا أظن جمعه جاء في القران ولا في السنة فيما أعلم "[٥].

---

(١) البيت من الرجز، وهو بلا نسبة في، المسائل العسكريات، أبوعلي الفارسي، دراسة وتحقيق د. علي جابر المنصوري ط: الثانية ١٩٩٨م، مطبعة الجامعة بغداد (ص١٥٠)، الإنصاف في مسائل الخلاف، كمال الدين أبي بركات الأنباري (المتوفى :٥٧٧ هـ) تحقيق: مُحَمَّد محي الدين عبد الحميد، دار إحياء التراث العربي (٤٠/١).

(٢) التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، أبو حيان الأندلسي (٣١٢/١) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (١٦٧/١).

(٣) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (١٦٧/١).

(٤) شرح ألفية ابن مالك للشيخ العثيمين (١٤٥-١٤٦).

(٥) شرح ألفية ابن مالك للشيخ العثيمين (١٤٦/١).

وهنا يشير (ابن عثيمين) إلى مسألة مهمة، وهي أن البصريين نظروا إلى اللفظ؛ فمنعوا جمع ذي التاء مطلقا.

بينما نظر الكوفيون إلى المعنى؛ فأجازوا جمع ذي التاء جمع مذكر سالما.

والرأي الأرجح هو الجواز، وذلك أن اللفظة في حقيقتها مذكر، ومعلوم أن المؤنث فرع، والمذكر أصل، ويكثر عند العرب معاملة المؤنث معاملة المذكر [١]، للكلمة المؤنثة لفظا ومعنى؛ فيكون من باب رد الفرع إلى الأصل.

فالأولى جواز ذلك للكلمة المؤنثة لفظا والمذكرة معنى.

كما أن جواز ذلك يكون من باب تيسير القواعد وتسهيلها أيضا.

كيفية إعراب الاسم واللقب إذا اجتمعا

إذا اجتمع الاسم واللقب، وكانا مفردين، والاسم ليس فيه (ال)، وجب عند البصريين الإضافة، نحو: جاء سعيد كرز، على تأويل الأول بالمسمى والثاني بالاسم؛ تخلصا من إضافة الشيء إلى نفسه. وجوَّز الكوفيون فيه الإتباع على البدل أو عطف البيان [٢].

فإن كان الأول فيه"ال"، أو كان مضافا، امتنعت الإضافة، وجاز الإتباع والقطع وفاقا.

ويرى أصحاب المذهب البصري وجوب الإضافة هنا، في حين يرى الكوفيون والزجاج [٣] جوازها، وصحح كثير من العلماء مذهب الكوفيين وردُّوا [٤] على مذهب البصريين بما يأتي:

أولا: أن إضافة الاسم إلى اللقب هي على خلاف الأصل؛ لأنه من باب إضافة الاسم إلى ما اتحد به معنى، والأصل فيهما التغاير؛ فلا يضاف شيء إلى نفسه إلا من باب التأويل،

---

(١) الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (المتوفى :٣٩٢هـ)، تحقيق: محمد علي النجار، ط: الثانية ١٩٧٩، دار الهدى، بيروت (٤١٥/٢) ظاهرة قياس الحمل في اللغة العربية، د. عبد الفتاح حسن البجة، ط: الأولى١٤١٩ هـ. ١٩٩٨ م، دار الفكر، الأردن (ص ٢٢٦- ٢٢٨).

(٢) الكتاب (٢٩٤/٣)، التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، أبو حيان الأندلسي (٣١٧/٢- ٣١٨)، توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، المرادي (٣٩٢/١)، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ابن هشام (١٢١.١٢٠/١) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (٢٢١/١، ٢٣٤/١).

(٢) شرح الرضي على الكافية (المتوفى :٦٨٦هـ) تصحيح وتعليق: يوسف حسن عمر– منشورات جامعة قاريونس بنغازي ط: الثانية ١٩٩٦م (٢٣٩/٢)

(٤) التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، أبو حيان الأندلسي (٣١٧/٢) أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ابن هشام (١٣٧/١).

والاتباع والقطع على الأصل، فلا يحوجان إلى تأويل.

الثاني: السماع، ومنه ورود (عينان) مرفوعا في قولهم: "هذا يحيى عينان "، أي ضخم العينين، ولو كان مضافا لقيل، "عينين "[(١)].

فهذه المسألة بنيت في خلافها على أيهما أولى في الاعتبار: السماع أو القياس، وهما دائما محور ارتكاز لأغلب الخلافات بين النحاة، والمقدم –في الغالب –عند النحاة هو السماع؛ لأنه الأضبط والأحسم.

رأي الشيخ وترجيحه:

وفي هذه المسألة نجد (ابن عثيمين) رجح [(٢)] مذهب الكوفيين، وصححه بدون النسبة للمذهبين، واكتفى بذكر المذهب المرجح عند ابن مالك . فهو يرى أن "الإضافة هنا جائزة لا واجبة؛ فهنا لا نوجب أن يضاف الأول إلى الثاني، بل أعلى ما نقول إنه يجوز إضافة الأول إلى الثاني؛ وذلك لأن الإضافة تقتضي شيئين أحدهما مضاف والثاني مضاف إليه، والأصل فيهما التغاير فلا يضاف الشيء إلى نفسه "[(٣)].

فمما سبق يتضح صحة مذهب الكوفيين لأدلتهم المذكورة سابقا، وبما رد على مذهب البصريين، ولسلامته من التقدير والتأويل، ومعلوم أن الأصل والأولى عدم التقدير والتأويل.

ومما يزيده وجاهة وترجيحا أنه إذا امتنعت الإضافة لمانع لفظي كوجود (أل) والإضافة، فالأولى جعلها جائزة لا واجبة؛ للمانع المعنوي.

كما أنه يؤدي إلى اتساع في فهم المعنى بناء على الإعراب.

الأسماء الموصولة

الموصولات الاسمية هي: الذي للمفرد المذكر، والتي للمفرد المؤنث، واللذان واللتان للمثنى في حالة الرفع، واللذين واللتين في حالتي النصب والجر.

---

(١) شرح الرضي على الكافية (٢/٢٣٩)، شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو، خالد بن عبد الله بن أبي بكر بن محمد الجرجاويّ الأزهري، زين الدين المصري، وكان يعرف بالوقاد (المتوفى: ٩٠٥هـ) دار الكتب العلمية –بيروت–لبنان –ط: الأولى ١٤٢١هـ–٢٠٠٠م (١/١٣٥–١٣٦).

(٢) شرح ألفية ابن مالك للشيخ العثيمين (١/٣٥٣–٣٥٤).

(٣) شرح ألفية ابن مالك للشيخ العثيمين (١/٣٥٣–٣٥٤) "بتصرف ".

وفي لغة الحجاز وبني أسد تُخَفَّف نونهما [١]، ويقابله التشديد في لغة تميم وقيس [٢].

ويتفق البصريون والكوفيون على جواز التشديد في حالة الرفع [٣]، في حين منع البصريون التشديد في حالتي النصب والجر [٤]. وأجازه الكوفيون [٥]، وصححه الأشموني [٦].

وكان القياس [٧] في تثنيتهما يقتضي ألا يُحذَف منه شيء، فيقال: اللذيان واللتيان، كما قالوا: الشجيان، إلا أنهم حذفوا الياء في التثنية؛ فقالوا: اللذان واللتان.

وقيل: شُدِّدت النون فيهما عند قبيلة تميم وقيس تعويضا عن ذلك المحذوف أو تأكيدا للفرق بين تثنية المبني والمعرب [٨].

رأي الشيخ واعتراضه:

وفي هذه المسألة نجد أن (ابن عثيمين) لم يفصل فيها [٩]، وأشار إلى تعليل النحاة للتشديد بأنه تعويض عن المحذوف، ووصفه بأنه عليل؛ وذلك لأن التشديد جائز لا واجب؛ فلو قصد به التعويض لكان واجبا تنطق به كل العرب؛ لأنه إذا وُجِد السبب وجب وجود المسبب.وهو يرجح أن العلة هي السماع ومحاكاة العرب فيما نطقوا به.

وتعليل الشيخ (العيثمين) -رحمه الله -السابق فيه نظر؛ ذلك لأن الممنوع في اللغة العربية هو اجتماع العوض مع المعوض منه، وكثيرا ما تترك العرب اللفظة على حالها قبل التعويض تنبيها

---

(١) ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (٢/ ١٠٠٣)، التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، أبو حيان الأندلسي (٢٥/٣)، المساعد على تسهيل الفوائد، ابن عقيل (١٤٠/١).

(٢) ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (١٠٠٣/٢)، التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، أبو حيان الأندلسي (٢٥/٣)، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك (١٤٨/١).

(٣) شرح المفصل للزمخشري، ابن يعيش (٣٩٤/٢) ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (١٠٠٣/٢) توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، المرادي (٤٢١/١) شرح الأشموني على ألفية ابن مالك (١٢٨/١).

(٤) ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (١٠٠٣/٢)، التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، أبو حيان الأندلسي (٢٦/٣)، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك (١٤٨/١).

(٥) ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (١٠٠٣/٢)، التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، أبو حيان الأندلسي (٢٦/٣)، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك (١٤٨/١).

(٦) شرحه على الألفية (١/ ١٤٨)

(٧) ينظر التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، أبو حيان الأندلسي (٢٦/٣).

(٨) شرح التسهيل، ابن مالك (١٩١/١) التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل،أبو حيان الأندلسي(٢٥/٣-٢٦).

(٩) ينظر شرح ألفية ابن مالك للشيخ العثيمين (٢٩١/١-٢٩٢).

على الأصل؛ لذلك فإنَّهم نطقوا بالتشديد، ونطقوا بدونه.

التمييز المعرفة

ذهب البصريون إلى أن التمييز لا يكون إلا نكرة، وذهب الكوفيون إلى جواز كونه معرفة، وما ورد منه معرفة فمؤول عند البصريين، ومن ذلك قول الشاعر:

رأيتك لما أن عرفت وجوهنا صددت وطبت النفس يا قيس عن عمرو [(١)].

فالبصريون يرون الأصل: وطبت نفسا، بزيادة (أل).

والكوفيون يرون الألف واللام معرفة، وليست زائدة بناء على مذهبهم في جواز تعريف التمييز [(٢)].

والخلاف في هذه المسألة مما يضيق به المتسع؛ لأن الذوق والسماع لا يأبى أحد طرفي الخلاف.

رأي الشيخ وترجيحه:

ويرجح الشيخ ـ رحمه الله ـ "أن (أل) هنا ليست زائدة، بل معرّفة ،ولا مانع ،أو نقول : إنها معرفة، لكن لا يجيء التمييز معرفة إلا في الضرورة ،أما أن نقول زائدة بناء على قواعدنا فلا ، لأننا لا نحكم على العرب بل العرب هم الذين يحكمون بلغتهم، أما نحن فغاية ما هنالك أننا نستنبط من كلامهم قواعد نقعدها أما أن نحكم على قولهم بالشذوذ أو بالزيادة أو بالنقص من أجل مخالفة قواعدنا؛ فمعنى ذلك أن الفرع ينقلب أصلا، فإذا ورد عليهم هذا البيت قالوا: ضرورة؛ فهي زائدة لأنها دخلت على كلمة يجب أن تكون نكرة صناعة لا لغة، إلا إذا تأكدنا أن التمييز لم يرد عن العرب معرفا فهي لغة والأصل في هذا البيت: وطبت نفسا فزاد (أل) للضرورة "[(٣)].

ففي هذه المسألة إشارة من الشيخ (العيثمين) إلى المذهب الوسط ـ وهو الراجح عندي ـ بين مذهب البصريين المتشددين في أن التمييز لا يكون إلا نكرة، وبين مذهب الكوفيين

(١) البيت من الطويل، وهو لراشد أو رشيد بن شهاب اليشكري. يُنظَر المفضليات المفضل بن مُحَمَّد بن يعلى بن سالم الضبي (المتوفى: نحو ١٦٨هـ) تحقيق وشرح: أحمد مُحَمَّد شاكر و عبد السلام مُحَمَّد هارون – دار المعارف – القاهرة – ط.السادسة (ص٣٠٧).

(٢) شرح المفصل للزمخشري، ابن يعيش (١٨/١) ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (١٦٣٣/٤) (١٦٣٣/٤) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ابن عقيل (١٨٣/١).

(٣) شرح ألفية ابن مالك للشيخ العثيمين (٣٥٨/١-٣٥٩).

المتساهلين في مجيء التمييز معرفة؛ فالأولى[١] أن يكون الأصل في التمييز هو التنكير وهو القياس، والغالب فيه ضبطا للقواعد، إلا أنه قد يرد معرفة بناء على وروده في بعض الشواهد؛ فالأفضل أن تُترَك على ظاهرها وعدم اللجوء إلى التقدير؛ لأن الأصل عدم التقدير، وتجعل من المسموع القليل الذي يُحفَظ ولا يُقَاس عليه.

كما أن الشيخ-رحمه الله -يقرر قاعدة مهمة وهي أن الأصل أن تُبنَى القواعد على المسموع من العرب، لا أن نخضع كلام العرب لقواعد النحاة. فكلام العرب هو مصدر إلهام النحاة ودستورهم الذي استنبطوا منه قواعدهم وأقيستهم.

الاستغناء بمرفوع المبتدأ عن الخبر

يُقَسَّم المبتدأ إلى قسمين: مبتدأ له خبر، ومبتدأ له فاعل أو نائب عنه سد مسد الخبر.

ويُقصَد **بالقسم الأول**: ما لم يكن المبتدأ فيه وصفا، نحو زيد عاذر من اعتذر، فزيد مبتدأ، وعاذر خبره، ومن اعتذر مفعول لعاذر.

أما **القسم الثاني** فهو: أن يكون المبتدأ وصفا سواء أكان اسم فاعل أم اسم مفعول أم صفة مشبهه أم منسوبا، ومثاله: (أسار ذان)؛ فالهمزة للاستفهام، وسار مبتدأ، وذان فاعل سد مسد الخبر[٢].

وذهب جمهور البصريين، عدا الأخفش، إلى أن هذا الوصف لا يعمل إلا إذا تقدمه نفي أو استفهام[٣]. والمسموع فيهما "م ا "و" الهمزة "؛ لذا قصره أبو حيان [٤] عليهما.

وأطلق ابن مالك [٥] في ذلك فأجاز بأي أداة من أدواتهما كـ""لا" و"إنْ " و"غير " و"هل، ومن، ومتى، وأين، وكيف، وأيان "، ولا فرق عنده بين أن يكون الاستفهام بالحرف، نحو (أسار ذان؟) ، أو بالاسم، كقولك: كيف جالس العمران؟ وكذلك لا فرق بين أن يكون النفي

(١) الوجوب في النحو، د.حصة بنت زيد الرشود، جامعة أم القرى، ط الأولى ١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م (ص٣٠٤)

(٢) توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، المرادي (٤٧١/١) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك (١٨٩/١)، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك (١٧٨/١).

(٣) شرح التسهيل، ابن مالك (٢٧٤/١)، توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، المرادي (٤٧٢/١). شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك (١٨٩/١).

(٤) ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (١٠٨٢/٣-١٠٨٣).

(٥) شرح التسهيل، ابن مالك (٢٧٤/١) ،ارتشاف الضرب من لسان العرب ، أبو حيان الأندلسي (١٠٨٣/٣) ، همع الهوامع شرح جمع الجوامع ، جلال الدين السيوطي (٣٥٩/١-٣٦٠).

بالحرف أو بالفعل، كقولك: ليس قائم الزيدان.

ولم يشترط الكوفيون والأخفش ذلك الشرط بناء على رأيهم بأنه ليس من شروط إعماله الاعتماد [١].

ويرى ابن مالك [٢] شرط الاعتماد استحسانا لا وجوبا؛ فأجازه بدونه، لكن على قبح، وجعل منه: خبير بنو لهب فلا تك ملغيا [٣].

وأجازه الأشموني بقلة [٤].

ويرى أبو حيان أن (دعوى ابن مالك [٥]: أن سيبويه لا يحسن عنده الابتداء بالوصف...إلا بعد استفهام أو نفي، فإن فعل به دونهما قبح دون منع، ليست بصحيحة "[٦]. "[٦].

رأي الشيخ وترجيحه:

وتناول الشيخ (العيثمين) [٧] الحديث عن هذا الخلاف، ونسب المذهبين للمدرستين، إلا أنه لم يذكر متابعة الأخفش للكوفيين.

وقد رجح -رحمه الله -مذهب الكوفيين بناء على قاعدته في الترجيح عند الاختلاف بين النحاة بالميل للمذهب الأيسر والأسهل.

ويرى (العثيمين) أن مذهب ابن مالك مذهب جيد ووسط بين مذهب البصريين المتشدد

---

(١) شرح الأشموني على ألفية ابن مالك (٢٥٠/١)، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (٣٦٢/١).

(٢) ينظرشرح التسهيل، ابن مالك (٢٧٣/١)، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (٣١٠/١).

(٣) البيت من الطويل، وهو صدر، وعجزه: مقالة لهبي إذا الطير مرت، وهو لرجل من الطائيين. يُنظَر المقاصد النحوية في شرح شواهد شروح الألفية المشهور بـ «شرح الشواهد الكبرى»، بدر الدين محمود بن أحمد بن موسى العيني (المتوفى: ٨٥٥ هـ) تحقيق: أ. د. علي مُحَمَّد فاخر، أ. د. أحمد مُحَمَّد توفيق السوداني، د. عبد العزيز مُحَمَّد فاخر -دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة -جمهورية مصر العربية الأولى، ١٤٣١ هـ -٢٠١٠ م (٤٨٧/١) شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو، خالد الأزهري، دار الكتب العلمية - بيروت-لبنان -الأولى ١٤٢١هـ-٢٠٠٠م (١٩٤/١).

(٤) شرح الأشموني على ألفية ابن مالك (١٩٤/١).

(٥) شرح التسهيل، ابن مالك (٢٧٣/١).

(٦) ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (١٠٨٢/٣-١٠٨٣).

(٧) شرح ألفية ابن مالك للشيخ العثيمين (١ /٣٧٩-٣٨٠).

ومذهب الكوفيين الذي يمتاز باليسر والسهولة.

فيبدو مما سبق أن الأصل في الأسماء عدم العمل[١]، وإنما تعمل إذا كانت جارية مجرى الفعل، بأن كانت وصفا للمشابهة المعنوية واللفظية، ويكثر عملها ويقوى بالاعتماد على الاستفهام والنفي؛ لوجود قرينة لفظية أخرى غير مشابهتها لحروف الفعل.

في حين يقل العمل في حال عدم الاعتماد، ويعود إلى ورود الشواهد على ذلك؛ فالأولى بقاؤها على ظاهرها دون تأويل، ويجعل في الدرجة الثانية، ويكون العمل بالاعتماد هو الأصل والأقوى والأكثر.

الخبر الجامد

الخبر يكون مفردا، ويكون جملة، ويكون ظرفا أو جارا ومجرورا (شبه جملة)، والمفرد منه قسمان: جامد، ومشتق.

المشتق: ما دل على متصف مصوغ من مصدر كضارب ومضروب وحسن وأحسن منه، والجامد بخلافه.

وفي المذهب البصري إن كان الخبر جامدا فإنه لا يتحمل الضمير، إلا إذا أُوِّل بمشتق نحو (زيد أسد) أي شجاع[٢].

ويتحمله مطلقا عند المذهب الكوفي[٣] والرماني[٤] نحو (زيد أخوك) والتقدير (زيد أخوك هو)[٥].

وقد رد على مذهب الكوفيين[٦] بأنه لو جاز تحمله للضمير لجاز العطف عليه مؤكدا فيقال: هذا أخوك هو وزيد كما تقول زيد قائم هو وعمرو.

---

(١) الوجوب في النحو، د.حصة الرشود (ص١١٢).

(٢) شرح المفصل للزمخشري، ابن يعيش (٢٢٩/١) شرح التسهيل، ابن مالك (٣٠٦/١) ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (١١١٠/٣).

(٢) ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (١١١٠/٣) التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، أبو حيان الأندلسي (١٤/٤)، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (٣١٢/١).

(٤) ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (١١١٠/٣)، التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، التسهيل، أبو حيان الأندلسي (١٤/٤).

(٥) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك (٢٠٥/١).

(٦) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (٣١٢/١).

وذهب أبو حيان [١] إلى أن قول الكوفيين قول ضعيف.

وقال عنه ابن مالك: هو دعوى لا دليل عليها [٢].

وأما المشتق فلا خلاف في تحمله الضمير إذا كان جاريا مجرى الفعل، (كاسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة) ولم يرفع ظاهرا، نحو زيد منطلق أي هو.

فإن لم يكن جاريا مجرى الفعل، نحو هذا مفتاح، و(هذا مرمى زيد) فلا يتحمل الضمير.

ولو كان جاريا مجرى الفعل ولكنه رفع ظاهرا فإنه لا يتحمل الضمير أيضا، نحو زيد قائم غلاماه؛ فغلاماه مرفوع بقائم، ولا يتحمل ضميرا.

رأي الشيخ وترجيحه:

وقد ذكر الشيخ (ابن عثيمين) [٣] الخلاف دون نسبته لأصحابه، واكتفى بالإشارة إلى المذهب الذي سار عليه ابن مالك، وهو المرجح لديه، وهو "مذهب البصريين " بقوله: (ما سار عليه المؤلف –رحمه الله –أقرب للصواب)، وعلله بأن المذهب الآخر "المذهب الكوفي " فيه شيء من التكلف.

وهذه المسألة لا تعبر عن المذهب الكوفي بعامة؛ لأن المذهب الكوفي في عمومه يتسم باليسر والسهولة.

والراجح أن الجامد لا يتحمل الضمير؛ لأنه قد اتفق على أن المشتق، إذا لم يكن جاريًا مجرى الفعل، لا يعمل ولا يتحمل الضمير، وهو قريب الصلة من الفعل المسبِّب للتحمل؛ فمن باب أولى أن الجامد لا يتحمل الضمير، وهو بعيد الصلة جدا عن الفعل.

الخبر شبه الجملة

ينقسم الخبر [٤] إلى ثلاثة أقسام: مفرد، وجملة، وشبه جملة "الظرف والجار والمجرور".

وشرط الخبر شبه الجملة: أن يكون تاما، وهو الذي يُفهَم بمجرد ذكره وذكر معموله ما

(١) التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، أبو حيان الأندلسي (١٤/٤).
(٢) شرح التسهيل، ابن مالك (٣٠٧/١)، التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، أبو حيان الأندلسي (١٤/١).
(٣) شرح ألفية ابن مالك للشيخ العثيمين (٤٠٤/١).
ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (١١٢١/٣)، التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، أبو حيان الأندلسي (٥٠.٤٨/٤)، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك (١٩٧/١ . ٢٠٠)، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك (٢٦٦.٢٦٣/١)، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (٣٢٢.٣٢١/١).

يتعلق به، نحو زيد أمامك، وزيد في الدار.

فلا يقعان خبرين إذا كانا ناقصين لا يفهم منهما متعلقهما المحذوف؛ إذ لا فائدة فيه، نحو زيد بك أو فيك أو عنك أي: واثق بك وراغب فيك ومعرض عنك.

واختلف النحويون في الخبر شبه الجملة: هل هو من قبيل الخبر المفرد، أم من قبيل الخبر الجملة، أو قسم برأسه فيكون الخبر هو نفس الظرف والجار والمجرور [١].

فذهب الأخفش [٢] إلى أنه متعلق بمحذوف هو اسم فاعل تقديره زيد كائن عندك أو مستقر عندك؛ فالخبر حينئذ من قبيل المفرد، وقد نسب هذا لسيبويه [٣].

وذهب جمهور البصريين وسيبويه إلى أنهما متعلقان بمحذوف، وهذا المحذوف هو فعل، التقدير: زيد استقر أو يستقر عندك؛ فالخبر حينئذ من قبيل الجملة [٤].

وظاهر قول ابن مالك [٥] ناوين معنى كائن أو استقر إلى جواز أن يجعلا من قبيل المفرد أو من قبيل الجملة.

وذهب ابن السراج [٦] إلى أن الخبر ليس من قبيل المفرد ولا من قبيل الجملة، بل هو بنفسه الظرف أو الجار والمجرور؛ فهو قسم مستقل برأسه نقله عنه تلميذه أبو علي الفارسي [٧].

ويرى ابن عقيل [٨] أن "الحق خلاف هذا المذهب، وأنه متعلق بمحذوف واجب الحذف،

---

(١) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، (٢١١/١).

(٢) شرح جمل الزجاجي، أبو حسن علي بن محمد بن علي بن خروف الإشبيلي (المتوفى :٦٠٩ هـ) تحقيق د. سلوى عرب، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى مكة، ١٤١٩هـ. (ص٣٩٥)، شرح الكافية الشافية، ابن مالك تحقيق د. عبد المنعم هريدي، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى مكة ١٤٠٢هـ (٣٥٠/١)، شرح التسهيل، ابن مالك (٣١٨/١) ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (١١٢١/٣)، المساعد على تسهيل الفوائد، ابن عقيل (٢٣٦/١).

(٣) أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ابن هشام (١٩٩/١)، ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (١١٢١/٣)، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك (١٨٩/١).

(٤) شرح المفصل للزمخشري، ابن يعيش (٢٢٦/١)، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (١١٦/٣).

(٥) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك (١٩٨/١).

(٦) الأصول في النحو، أبو بكر محمد بن السري بن سهل النحوي المعروف بابن السراج (المتوفى: ٣١٦هـ). المحقق: عبد الحسين الفتلي –مؤسسة الرسالة، لبنان – بيروت (٦٢/١-٦٣)، وفيه وجدته متابعا للأخفش.

(٧) شرح المفصل للزمخشري، ابن يعيش (٢٣٢/١)، توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، المرادي (٤٧٤/١)، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك (١٩٨/١).

(٨) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك (١٩٨/١).

وقد صرح به شذوذا كقوله:

لك العز إن مولاك عز وإن يهن. . . فأنت لدى بحبوحة الهون كائن [١]."

وذهب ابن كيسان [٢] إلى أن تسمية الظرف والجار خبرا هو من باب المجاز؛ لأن الخبر في الحقيقة هو العامل المحذوف. ويرى السيوطي [٣] أن هذا هو التحقيق.

وذهب الفارسي [٤] وابن جني [٥] إلى أن العامل صار نسيا منسيا، والخبر هو الظرف والجار والجار والمجرور حقيقة [٦].

رأي الشيخ وترجيحه:

وذكر الشيخ (العثيمين) [٧] الاختلاف في هذه المسألة ولم يهتم بنسبة الآراء إلى أصحابها، ورجح كون الجار والمجرور والظرف نفسه هو الخبر؛ بناء على الأصل عنده بأنه متى دار الأمر بين التسهيل والتعسير والتقدير وعدم التقدير فالأولى التيسير والتسهيل وعدم التقدير "؛ لأننا مادام لم يطلب منا التعبد لله بذلك، فما كان أيسر فهو أحب إلى رسول الله -عليه الصلاة والسلام -؛ لأنه "ما خُيِّر بين أمرين إلا أخذ أيسرهما، ما لم يكن إثما "[٨].

وإن اعتبار الخبر هو الظرف والجار والمجرور نفسه يُعَدُّ رأيا وجيها لما فيه من التيسير والتسهيل، وعدم التكلف بالتقدير.

كما أن العلماء قد اتفقوا على أن المتعلق المحذوف واجب الحذف،"فلا معنى لتقدير

(١) البيت من الطويل، وهو مجهول القائل. يُنظَر: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام، المحقق: د. مازن المبارك / محمد علي حمد الله -دار الفكر – دمشق -السادسة، ١٩٨٥م (ص٥٨٢)، المقاصد النحوية في شرح شواهد شروح الألفية، العيني (٥١٧/١)

(٢) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (٣٢١/١).

(٣) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (٣٢١/١).

(٣) الايضاح العضدي، أبو علي الفارسي، تحقيق د. حسن شاذلي فرهود، ط: الأولى ١٣٨٩هـ-١٩٦٩م، دار العلوم، القاهرة (ص ٤٧).

(٤) اللمع في العربية، ابن جني تحقيق: فائز فارس، دار الكتب الثقافية، الكويت (ص ٢٨).

(٦) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (٣٢٢/١).

(٧) ينظرشرح ألفية ابن مالك للشيخ العثيمين (٤١١/١-٤١٢).

(٨) أخرجه البخاري: كتاب المناقب، باب صفة النبي -ﷺ -(٣٥٦٠) ومسلم: كتاب الفضائل، باب مباعدته -صلى ﷺ -للآثام (٢٣٢٧) من حديث عائشة -رضي الله عنها -.

المحذوف؛ إذ أنه مادام لم يرد ولا يجوز أن يرد فتقديره عبث باللغة؛ إذ لا معنى له "[1] لتمام الكلام من دونه.

الإخبار بظرف الزمان عن الذات

يقع ظرف المكان خبرا عن المعنى وعن الجثة، نحو زيد عندك، أو القتال عندك.

وأما ظرف الزمان فلا خلاف في وقوعه خبرا عن المعنى منصوبا أو مجرورا بـ (في)، نحو القتال يوم الجمعة أو في يوم الجمعة.

واختلف النحويون في وقوعه خبرا عن الجثة:

فذهب جمهور البصريين إلى المنع مطلقا منصوبا أو مجرورا، وعلتهم في ذلك عدم الفائدة، وما ورد من ذلك فمؤول على حذف مضاف، كقولهم: اليوم خمر، وغدا أمر، أي شرب خمر و(الليلة الهلال) أي طلوعه [2].

وفصّل قوم في جوازه فقالوا: إن تضمَّن معنى الشرط جاز، نحو الرطب إذا جاء الحر، وإلا فلا [3].

وذهب بعض المتأخرين [4] كابن مالك إلى جوازه بشرط الفائدة، وإن لم يكن فيه معنى الشرط، نحو نحن في يوم طيب وفي شهر كذا.

وضبطه ابن مالك " بأن يشابه اسم العين اسم المعنى في حدوثه وقتا دون وقت، نحو "الليلة الهلال " و "الرطب شهري ربيع " و "البلح شهرين "، أو يُضَاف إليه اسم معنى عام، نحو أكل يوم ثوب تلبسه أو يعمَّ والزمان خاص، نحو نحن في شهر كذا، أو مسئول به عن خاص، نحو

(١) الحذف والتقدير في النحو العربي، د. علي أبو المكارم، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الأولى ٢٠٠٧ (ص ٢٤٦).

(٢) شرح المفصل للزمخشري، ابن يعيش (٢٣١/١)، ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (١١٢٣/٣)، التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، أبو حيان الأندلسي (٥٩/٤) ، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (١٨٣/٢).

(٣) الكتاب (١/ ١٣٦)، شرح جمل الزجاجي، أبو الحسن علي بن مؤمن ابن عصفور الأشبيلي (المتوفى: ٦٦٩هـ) تحقيق د. صاحب أبو جناح، العراق -١٤٠٢هـ/١٩٨٢م (٣٤٨/١)، ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (١١٢٣/٣)، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (١٨٤/٢).

(٤) ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (١١٢٣/٣)،المساعد على تسهيل الفوائد ،ابن عقيل (٢٣٧/١) ،شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك (٢٠١/١) ، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (٣٢٢/١).

في أي الفصول نحن؟"[١].

رأي الشيخ وترجيحه:

وفي هذه المسألة ذكر الشيخ (العثيمين) [٢] مذهب ابن مالك، ومذهب ابن هشام [٣] (وهو مذهب جمهور البصريين)، وقارن بينهم بأنهم متفقان على أنه متى أفاد، سواء بتأويل أو بغير تأويل، فإنه يقع خبراً عن الذات؛ فابن هشام يجيزه بتأويل، وابن مالك يجيزه بدون تأويل.

والراجح في نظر الشيخ هو مذهب ابن مالك "لأنه لا يحتاج إلى تأويل، ولأنه كلام أفاد، وما دام أنه أفاد فما المقصود من الكلام إلا الإفادة، ولهذا يُقَال: إن الألفاظ ثياب المعنى؛ فمتى دلَّ الثوب على المعنى فهو ثوب وإلا فلا "[٤].

فيتبيَّن مما سبق أهمية المعنى لدى الشيخ في ترجيح الآراء المختلفة بين النحاة، إضافة إلى قاعدته الأساسية وهي التيسير والتسهيل.

وبالتأكيد فإنَّ ما يحقِّق الفائدة في الكلام هو الأولى بالقبول والترجيح.

عمل كان

يرى البصريون أن عمل (كان) هو رفع الاسم، ونصب الخبر، ودليلهم على ذلك اتصال الضمائر بها، وهي لا تتصل إلا بالعامل.

في حين يرى الكوفيون أن (كان) تنصب الخبر، ولا تعمل في المبتدأ شيئا؛ فهو باق على رفعه، ورد على مذهبهم أنه يلزم على قولهم أن يفصل بين العامل والمعمول بما ليس معمولا للعامل، وهو أجنبي [٥].

فالبصريون يرون أن "كان " تعمل في الاسم والخبر معا، والكوفيون يرون أنها تعمل في الخبر فقط، فيتفق البصريون والكوفيون في عمل (كان)، وهو نصب الخبر، بينما يختلفون في الرفع.

---

(١) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (٣٢٢/١)، وينظر شرح التسهيل، ابن مالك (٣١٩/١).

(٢) شرح ألفية ابن مالك للشيخ العثيمين (٤١٤/١-٤١٥).

(٣) أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، ابن هشام (٢٠١/١)شرح قطر الندى وبل الصدى،ابن هشام (ص١٢٠-١٢١).

(٤) شرح ألفية ابن مالك للشيخ العثيمين (٤١٤/١-٤١٥).

(٥) الكتاب (٤٥/١) ، ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (١١٤٦/٣) ، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك (٢١٩/١) ، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (٤٠٨/١).

رأي الشيخ وترجيحه:

ويتفق الشيخ (العثيمين) مع المذهب البصري في هذه المسألة[١] ويرى أن قول البصريين أقيس في هذا الباب، وحجته في ذلك أن (كان) ستكون -على مذهب الكوفيين -لها معمول منصوب، وليس لها معمول مرفوع، وهذا محال في اللغة العربية؛ فلا يوجد فعل ينصب، ولا يرفع. **والخلاف -فيما يبدو -شكلي أكثر منه مضمونا**؛ لأنه لو أثبتنا عملها أو ألغيناه، فالناتج واحد، وهو الرفع للمسند، وإن كان، فالأولى كونها عاملة في الاسمين؛ فالجملة

- بدخول (كان) وأخواتها عليها -انتقلت من صفتها؛ فأخذت صفة جديدة، وإن تشابه الإعراب، لكنه عمل وتأثير جديد.

كما أن موجب رفع المبتدأ، وهو الابتداء، قد زال بسبب وجود (كان)؛ فيكون المبتدأ مرفوعا حينئذ بدون عامل معنوي أو لفظي.

(ليس) بين الفعلية والحرفية

(كان) وأخواتها أفعال باتفاق، أما (ليس) فمُختلَفٌ فيها [٢]:

فذهب الجمهور [٣]إلى أنها فعل بدليل اتصال الضمائر المرفوعة بها وتاء التأنيث، وذهب الفارسي [٤]في أحد قوليه، وأبو بكر بن شقير [٥] في أحد قوليه إلى أنها حرف.

ونسبه أبو حيان [٦] لابن السراج، مع أنه في كتابه "الأصول " قال فيها إنَّها فعل، ويظهر

---

(١) شرح ألفية ابن مالك للشيخ العثيمين (٤٧٩/١).

(٢) ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (١١٤٦/٣)، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك (٢٦٢/١).

(٢) الكتاب (٣٧،٤٠٠/٢)، معاني القرآن، أبو زكريا يحي بن زياد الفراء (المتوفى ٢٠٧)، ط: الثالثة ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م، عالم الكتب، بيروت (٤٣/٢، ٦٢/٣)، المقتضب، المبرد (٨٧/٤)، الأصول في النحو، ابن السراج (٨٢/١- ٨٣).

(٣) المسائل الحلبيات، أبو علي الفارسي، تقديم وتحقيق: د. حسن هنداوي ط: الأولى، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م، دار القلم دمشق، دار المنارة بيروت (ص ٢٢٢ -٢٢٣)، المسائل المنثورة، أبو علي الفارسي، تحقيق: مصطفى الحدري، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق (ص ٢٠٧ -٢٠٨)، الجنى الداني في حروف المعاني، أبو مُحَمَّد بدر الدين حسن بن قاسم المرادي، تحقيق: د فخر الدين قباوة وأ. مُحَمَّد نديم فاضل، دار الآفاق الجديدة بيروت ط: الثانية ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م. (ص٤٩٤).

(٥) ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (٣/ ١١٤٦) ، التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، أبو حيان الأندلسي (١١٧/٤) ، الجنى الداني في حروف المعاني ،المرادي (ص ٤٩٤).

(٦) ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (١١٤٦/٣).

ذلك في قوله: "فأما (ليس) فالدليل على أنها فعل، وإن كانت لا تتصرف تصرف الفعل، قولك: لست، كما تقول: ضربت "[١].

ودليلهم على ذلك[٢] أنها تشبهه الحرف من حيث الجمود والمعنى؛ فهي جامدة لا تتصرَّف، كما أن الحرف جامد لا يتصرَّف، وتدل على معنى النفي، وهو معنى يدل عليه الحرف (ما)، ومن هنا جاء الرأي القائل بأنها حرف؛ فمَن نظر إلى كونها حرفا، نظر إلى معناها وتصريفها، ومَن نظر إلى كونها فعلا، تشبث بعملها وهو عمل الأفعال.

رأي الشيخ وترجيحه:

ويتَّفق الشيخ (العثيمين)[٣] مع مذهب الجمهور وهو أن (ليس) فعل، ويدلِّل على ذلك بقوله – تعالى﴿ وَلَيْسَتِ ٱلتَّوْبَةُ لِلَّذِينَ يَعْمَلُونَ ٱلسَّيِّـَٔاتِ حَتَّىٰٓ إِذَا حَضَرَ أَحَدَهُمُ ٱلْمَوْتُ قَالَ إِنِّى تُبْتُ ٱلْـَٰٔنَ وَلَا ٱلَّذِينَ يَمُوتُونَ وَهُمْ كُفَّارٌ ۚ أُو۟لَـٰٓئِكَ أَعْتَدْنَا لَهُمْ عَذَابًا أَلِيمًا ﴿١٨﴾ ﴾[٤] فيرى أن دخول تاء التأنيث عليها يثبت أنها فعل.

والمرجَّح أن (ليس) فعل؛ فهي تجري مجرى الأفعال، وتعمل عملها، فكيف تجري في العمل على صفة، ثم توسم بصفة غيرها؟

شروط عمل (لا) النافية المشبهة بـ (ليس)

لقد اشترط أكثر مَن أجاز إعمال (لا) عمل (ليس) تنكير معموليها، أي (اسمها وخبرها)، فلا يجيزون عملها في المعارف، خلافا لابن جني[٥] وابن الشجري[٦]، اللذين لم يعتدَّا بشرط

(١) الأصول في النحو، ابن السراج (٨٢/١).
(٢) المسائل الحلبيات، أبو علي الفارسي (ص ٢٢٢-٢٢٣)، المسائل المنثورة، أبوعلي الفارسي (ص ٢٠٧-٢٠٨).
(٣) شرح ألفية ابن مالك للشيخ العثيمين (٤٨٦/١).
(٤) النساء: ١٨.
(٥) التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، أبو حيان الأندلسي (٢٨٦/٤) ، ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (١٢٠٩/٣) ، الجنى الداني في حروف المعاني، المرادي (ص٢٩٣) ، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (٣٩٨/١).
(٦) الأمالي، هبة الله بن علي بن محمَّد أبو السعادات ابن الشجري (المتَوَفَّ :٥٤٢ هـ)، تحقيق ودراسة: د. محمود محمَّد الطناحي، ط الأولى ١٤١٣هـ/١٩٩٢م، مكتبة الخانجي القاهرة (٤٣١/١-٤٣٣)، الجنى الداني، المرادي (ص٢٩٣)، شرح الألفية، الأشموني (٤٢٠/١).

التنكير؛ فأجازا إعمالها في المعارف[١] .

رأي الشيخ وترجيحه:

وجاء تعليق الشيخ (العثيمين) [٢] على هذه المسألة أن إعمالها في النكرات أكثر من إعمالها في المعارف، إلا أنه يرجّح مذهب ابن جني وصاحبه-بدون نسبة-في صحة إعمالها في المعرفة، ودليله على ذلك ما ورد من أبيات شعرية وشواهد نثرية.

والأرجح أن يجعل التنكير على سبيل الكثرة والغلبة، لا على سبيل الوجوب؛ مراعاة لما ورد من الشواهد على إعمالها في المعارف، ويجعل على سبيل القلة ويكون معرفة من غير تأويل بالتنكير؛ لأن الأولى بقاء اللفظ على ظاهره دون تقدير أو تأويل.

كما أن إعمالها لغة لقوم خاصة وهم الحجازيون.

دلالة النفي والإثبات مع (كاد)

في دلالة (كاد) و (يكاد) -عند دخول النفي عليها -مذاهب [٣]:

فالأشهر: أن نفي (كاد) إثبات للخبر، وإثباتها نفي له، ودليلهم قوله – تعالى– ﴿ قَالَ إِنَّهُۥ يَقُولُ إِنَّهَا بَقَرَةٌ لَّا ذَلُولٌ تُثِيرُ ٱلْأَرْضَ وَلَا تَسْقِى ٱلْحَرْثَ مُسَلَّمَةٌ لَّا شِيَةَ فِيهَا ۚ قَالُوا۟ ٱلْـَٰٔنَ جِئْتَ بِٱلْحَقِّ ۚ فَذَبَحُوهَا وَمَا كَادُوا۟ يَفْعَلُونَ ﴿٧١﴾ ﴾[٤]. وقد ذبحوا، وقوله – تعالى–﴿ ٱللَّهُ نُورُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ۚ مَثَلُ نُورِهِۦ كَمِشْكَوٰةٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ ۖ ٱلْمِصْبَاحُ فِى زُجَاجَةٍ ۖ ٱلزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّىٌّ يُوقَدُ مِن شَجَرَةٍ مُّبَٰرَكَةٍ زَيْتُونَةٍ لَّا شَرْقِيَّةٍ وَلَا غَرْبِيَّةٍ يَكَادُ زَيْتُهَا يُضِىٓءُ وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارٌ ۚ نُّورٌ عَلَىٰ نُورٍ ۚ يَهْدِى ٱللَّهُ لِنُورِهِۦ مَن يَشَآءُ ۚ وَيَضْرِبُ ٱللَّهُ ٱلْأَمْثَٰلَ لِلنَّاسِ ۗ وَٱللَّهُ بِكُلِّ شَىْءٍ عَلِيمٌ ﴿٣٥﴾ ﴾[٥]. (ولم يضيء).

---

(١) يُنظَر: الخلاف، والشواهد الشعرية والنثرية في ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (١٢٠٩/٣)، شرح قطر الندى وبل الصدى، ابن هشام (ص١٤٤)، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (٤٥٦/١).

(٢) شرح ألفية ابن مالك للشيخ العثيمين (٥٥٢/١-٥٥٥).

(٣) المفصل في صنعة الإعراب، الزمخشري (ص٣٥٩)، شرح التسهيل، ابن مالك (٣٩٦/١)، ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (١٢٣٤/٣)، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك (٢٩٢/١)، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (٧٤٧/١).

(٤) البقرة: ٧١.

(٥) النور: ٣٥.

وذهب الزجاجي [١]، وتبعه السيوطي [٢] وأبو حيان[٣]، إلى أن نفيها نفي وإثباتها إثبات؛ فهي كسائر الأفعال، إلا أن معناها المقاربة لا وقوع الفعل، فنحو: كاد زيد، يكون معناه: قارب القيام ولم يقم. وفي قوله – تعالى –: ﴿۞ٱللَّهُ نُورُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِۚ مَثَلُ نُورِهِۦ كَمِشۡكَوٰةٖ فِيهَا مِصۡبَاحٌۖ ٱلۡمِصۡبَاحُ فِي زُجَاجَةٍۖ ٱلزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوۡكَبٞ دُرِّيّٞ يُوقَدُ مِن شَجَرَةٖ مُّبَٰرَكَةٖ زَيۡتُونَةٖ لَّا شَرۡقِيَّةٖ وَلَا غَرۡبِيَّةٖ يَكَادُ زَيۡتُهَا يُضِيٓءُ وَلَوۡ لَمۡ تَمۡسَسۡهُ نَارٞۚ نُّورٌ عَلَىٰ نُورٖۚ يَهۡدِي ٱللَّهُ لِنُورِهِۦ مَن يَشَآءُۚ وَيَضۡرِبُ ٱللَّهُ ٱلۡأَمۡثَٰلَ لِلنَّاسِۗ وَٱللَّهُ بِكُلِّ شَيۡءٍ عَلِيمٞ ٣٥﴾ [٤]. أي يقارب الإضاءة إلا أنه لم يُضِئْ. وقوله – تعالى –: ﴿أَوۡ كَظُلُمَٰتٖ فِي بَحۡرٖ لُّجِّيّٖ يَغۡشَىٰهُ مَوۡجٞ مِّن فَوۡقِهِۦ مَوۡجٞ مِّن فَوۡقِهِۦ سَحَابٞۚ ظُلُمَٰتُۢ بَعۡضُهَا فَوۡقَ بَعۡضٍۚ إِذَآ أَخۡرَجَ يَدَهُۥ لَمۡ يَكَدۡ يَرَىٰهَاۗ وَمَن لَّمۡ يَجۡعَلِ ٱللَّهُ لَهُۥ نُورٗا فَمَا لَهُۥ مِن نُّورٍ ٤٠﴾ [٥]. أي لم يقارب أن يراها فضلا عن أن يرى. وذهب قوم قوم [٦]، منهم ابن جني [٧]، إلى أن نفي (كاد) و (يكاد) يدل على وقوع الفعل بعد بطء، ودليله قوله تعالى: ﴿قَالَ إِنَّهُۥ يَقُولُ إِنَّهَا بَقَرَةٞ لَّا ذَلُولٞ تُثِيرُ ٱلۡأَرۡضَ وَلَا تَسۡقِي ٱلۡحَرۡثَ مُسَلَّمَةٞ لَّا شِيَةَ فِيهَاۚ قَالُواْ ٱلۡـَٰٔنَ جِئۡتَ بِٱلۡحَقِّۚ فَذَبَحُوهَا وَمَا كَادُواْ يَفۡعَلُونَ ٧١﴾ [٨].

و قد رد على هذا المذهب [٩] بأنَّ الآية القرآنية محمولة على وقتين، أي فذبحوها بعد تكرار الأمر عليهم بذبحها وما كادوا يذبحونها قبل ذلك، ولا قاربوا الذبح، بل أنكروا ذلك أشد الإنكار، بدليل قوله – تعالى –: ﴿وَإِذۡ قَالَ مُوسَىٰ لِقَوۡمِهِۦٓ إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُكُمۡ أَن تَذۡبَحُواْ بَقَرَةٗۖ قَالُوٓاْ أَتَتَّخِذُنَا هُزُوٗاۖ قَالَ أَعُوذُ بِٱللَّهِ أَنۡ أَكُونَ مِنَ ٱلۡجَٰهِلِينَ ٦٧﴾ [١٠].

---

(١) الجمل (ص٢٠١. ٢٠٢)، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (٤٢٤/١).
(٢) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (٤٢٣/١).
(٣) ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (١٢٣٥/٣).
(٤) النور: ٣٥.
(٥) النور: ٤٠.
(٦) كابن خروف في شرح الجمل (ص٥٨٣).
(٧) ارتشاف الضرب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي (١٢٣٥/٢) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (٤٢٤/١).
(٨) البقرة :٧١.
(٩) همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي (٤٨٣/١) ، وينظر شرح تسهيل الفوائد ،ابن مالك (٤٠٠/١) .
(١٠) البقرة: ٦٧.

رأي الشيخ وترجيحه:

ويرجِّح الشيخ (ابن عثيمين) [1] أن حكمها كغيرها من الأفعال؛ فإثباتها إثبات ونفيها نفي، نفي، ولا شيء يميزها عن غيرها من الأفعال؛ فهي من جملتها، ولا يكون نفيها إثباتًا إلا بقرينة، ونسب هذا الرأي لابن هشام في (المغني) [2]، ومعناه المقاربة؛ فقولنا: (كاد يفعل) مثبت، ومعناه: قارب الفعل، وقولنا: (ما كاد يفعل) نفي، ومعناه: ما قارب الفعل، ولا فرق في ذلك بين (كاد) و (يكاد).

وما رجَّحه الشيخ هو الأولى في أنها تفيد في دلالتها ومعناها معنى المقاربة؛ فكل فعل له دلالة ومعنى محدد، فإذا دخلته أداة النفي فهو منفي، وإذا تجرد منها فهو مثبت، ولا يدل على العكس إلا بقرينة لفظية أو معنوية تتضح من خلال السياق كسائر الأفعال؛ فالفعل المضارع – مثلا –يدل على الزمن الحاضر، ولا يدل على العكس إلا من خلال قرينة؛ فالسياق هو الذي يحدِّد ويبيِّن المعنى المراد.

(١) شرح ألفية ابن مالك للشيخ العثيمين (ص٥٦٥-٥٦٧).
(٢) ٢/٦٦١-٦٦٣.

الخاتمة: ومما سبق يتضح لي ما يلي من النتائج:

- لم يتقيد الشيخ (ابن عثيمين) بمذهب نحوي معين، وإنما غلب عليه الميل للمذهب الأقل في التكلف والأكثر في التيسير والسهولة؛ فلذلك هو أكثر ميلا إلى المذهب الكوفي، وقد يكون ذلك للأسباب الآتية:
  - من سمات المذهب الكوفي [1] اليسر والسهولة والبعد عن التعقيدات.
  - كان لاشتغال الشيخ في علم الفقه وتخصصه فيه أثر كبير في ترجيحاته، كما كان أثره على علماء الكوفة المشتغلين فيه؛ فطبيعة هذا التخصص تفرض عليهم الاهتمام بالنصوص والالتزام بها دون الاهتمام بالتعليل للأحكام؛ فهم يرون أن في النص غناء عن التعليل.
  - المذهب الكوفي هو المذهب الأقرب إلى الواقع في استعمال اللغة؛ لأنه قد بنى مذهبه على التوسع في الرواية، والتوسع في القياس والاتباع.
  - المذهب البصري في بعض آرائه يتَّفق والمذهب الكوفي في الحكم والدليل.
- كان الشيخ (العثيمين) –رحمه الله –يخالف المذهب الكوفي في بعض المسائل مرجحا المذهب البصري، وهذا من القليل والنادر؛ لكونه –في هذه المسألة –هو الأيسر والأسهل.
- قد أظهر الشيخ –رحمه الله –بروزا واضحا ونجابة قوية في تحليل الآراء والترجيح بينها، مما يدلُّ على شخصية علمية قادرة على النظر والاستدلال والقبول والرد، وتصويب بعض سهام النقد والتضعيف لآراء بعض النحاة وعللهم، حتى لكأنه عالم لغة متخصص ليس له غير علوم اللغة دراسة.
- شيوع المصطلحات البصرية [2] في شرح الشيخ: فلم أعثر على مصطلح كوفي؛ فما ورد في كتابه إلا المصطلحات البصرية، ولعل السبب أنها الأكثر شهرة وتناولا.
- برزت لدى الشيخ بعض القواعد والتعليلات التي اعتمد عليها في ترجيحاته وهي:

---

(١) ينظر في الحديث عن سمات المدرستين البصرية والكوفية، مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو، للدكتور مهدي المخزومي، دار الرائد العربي، بيروت ،١٩٨٦، مدرسة البصرة النحوية: نشأتها وتطورها، للدكتور عبد الرحمن السيد، دار المعارف، القاهرة ،١٩٦٨، المدارس النحوية، للدكتور شوقي ضيف، ط: ٧، دار المعارف، القاهرة.

(١) المصطلح النحوي، نشأته وتطوره حتى القرن الثالث الهجري، الدكتور عوض حمد القوزي، ط: الأولى ١٤٠١ هـ/ ١٩٨١م، جامعة الرياض (ص١٥١- ١٨٩).

- السماع يأتي في الدرجة الأولى، وله أهمية كبيرة عنده؛ فلا يجيز الحكم على كلام العرب بالشذوذ والنقص أو الزيادة من أجل قواعد النحاة؛ لأن الأصل عنده هو المسموع، والفرع هو القواعد.
- الاهتمام بالمعنى، وجعله معيارا لصلاح اللفظ وفساده.
- حمل الألفاظ على ظاهرها؛ فلا يميل إلى التكلف في التقدير والتأويل.
- السهولة واليسر والبعد عن التكلف والتعقيدات.
- حفل شرح الشيخ (العثيمين) بشواهد متنوعة من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والشعر والنثر.
- جاء اهتمام الشيخ منصبا على توضيح مذهب ابن مالك وشرحه وتفصيله، لأن الهدف من الكتاب هو شرح ألفية ابن مالك، وله وقفات عديدة معه تتراوح بين التعليل والتفسير، أو الاستدراك والثناء والنقد.
- أكثر العلماء ورودا في شرح الشيخ (العثيمين) هو ابن مالك في المرتبة الأولى، ومن ثم ابن هشام، وابن آجروم، وابن عقيل؛ ولعل السبب في ذلك هو أن الشيخ قد اختصر المغني لابن هشام، فلذلك كانت آراء ابن هشام حاضرة في ذهنه كثيرا، كما أنه قد شرح الآجرومية، ولعل السبب في اهتمامه بابن عقيل هو شهرة شرحه، وتداوله بين الناس.
- وصف الشيخ مذهب ابن مالك بالمذهب المتوسط بين مذهب البصريين المتشدد، ومذهب الكوفيين الذي يمتاز باليسر والسهولة.
- ورؤية الشيخ في ابن مالك نراها صائبة إلى حد كبير؛ فقد اتسم بالسهولة والبعد عن الكلفة.
- لم يكن الشيخ معنيا بتوثيق الآراء النحوية، أو الشواهد الشعرية في كثير من الأحيان؛ وذلك لأن هدف الشيخ التذليل والتيسير لطالبي علم النحو؛ فلذلك كان -في الأغلب -يميل إلى إثبات المسائل الرئيسية البارزة، دون الدخول في تفصيلات وخلافات لا جدوى من ذكرها.
- لقد نهج الشيخ منهجا جيدا عندما ربط بين النحو وبين الجانب الروحي في الدراسة، وهو منهج يستحقُّ الثناء والإكبار.
- بروز الجانب التربوي والعقائدي والفقهي في شرح الشيخ -رحمه الله -؛ فكان لا يدع شاهدا أو مثالا إلا واستفاد منه في ترسيخ خلق إسلامي، أو تفسير آية، أو توضيح حكم شرعي.

فهرس المصادر والمراجع

١. ارتشاف الضرب من لسان العرب، لأبي حيان الأندلسي، تحقيق: د. رجب عثمان مُحَمَّد، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط. الأولى ١٤١٨هـ/١٩٩٨م.

٢. الأزهية في علم الحروف للهروي، تحقيق: عبد المعين الملوحي، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، ط. الثانية ١٤٠١هـ/١٩٨١ م.

٣. الأشباه والنظائر، للسيوطي، دار الكتب العلمية، بيروت.

٤. الأصول في النحو، لابن السراج، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة ط. الثالثة، ١٤١٧هـ/١٩٩٦م.

٥. أمالي ابن الشجري، تحقيق ودراسة د. محمود مُحَمَّد الطناحي، ط . الأولى، ١٤١٣هـ/١٩٩٢م، مكتبة الخانجي القاهرة.

٦. الإنصاف في مسائل الخلاف لابن الأنباري، تحقيق: مُحَمَّد محي الدين عبد الحميد، دار إحياء التراث العربي.

٧. أوضح المسالك إلى ألفية بن مالك. لابن هشام، تحقيق: مُحَمَّد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا بيروت، ١٤١٧هـ/١٩٦٦.

٨. الايضاح العضدي ،أبو علي الفارسي ،تحقيق د.حسن شاذلي فرهود ،ط. الأولى ١٣٨٩هـ/١٩٦٩ م،دار العلوم ،القاهرة .

٩. تخليص الشواهد وتلخيص الفوائد لابن هشام، تحقيق: د. عباس مصطفى الصالحي، ط. الأولى ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان.

١٠. التذييل والتكميل لأبي حيان الأندلسي، تحقيق: د. حسن هنداوي، ط. الأولى ١٤١٩هـ/١٩٩٨م، دار القلم، دمشق.

١١. التسهيل لابن مالك، تحقيق: مُحَمَّد كامل بركات. دار الكتاب العربي ١٣٨٧هـ/١٩٦٧م.

١٢. توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك للمرادي، شرح وتحقيق: أ. د عبد الرحمن علي سليمان، ط. الأولى ١٤٢٢هـ /٢٠٠١م دار الفكر العربي، القاهرة.

١٣. الجمل في النحو للزجاجي، تحقيق: د. علي توفيق الحمد، ط.الأولى مؤسسة الرسالة بيروت، دار الأمل الأردن ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م.

١٤. الجنى الداني في حروف المعاني للمرادي، تحقيق: د. فخر الدين قباوة وأ. مُحَمَّد نديم فاضل، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط. الثانية ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

١٥. الحذف والتقدير في النحو العربي ،د.علي أبو المكارم،دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ،القاهرة ، ط. الأولى ٢٠٠٧ م.

١٦. الخصائص،لابن جني،تحقيق:مُحَمَّد علي النجار،ط.الثانية ١٩٧٩،دار الهدى،بيروت.

١٧. رصف المباني. للمالقي، تحقيق د. أحمد الخراط، مطبعة زيد بن ثابت، ١٣٩٥هـ/١٩٧٥م.

١٨. شرح اختيارات المفضل للتبريزي، تحقيق د. فخر الدين قباوة، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ط . الثانية، ١٤٠٧هـ /١٩٨٧م.

١٩. شرح ابن عقيل، تحقيق مُحَمَّد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، ط. الثانية، صيدا بيروت١٤٣١ هـ/٢٠١٠م.

٢٠. شرح الألفية للأشموني، حققه وشرح شواهده: مُحَمَّد محي الدين عبد الحميد،ط. الثانية، مطبعة مصطفى البابا الحلبي وأولاده بمصر، ١٣٥٨هـ/١٩٣٩م.

٢١. شرح التسهيل لابن مالك، تحقيق: د. عبد الرحمن السيد، ود. مُحَمَّد بدوي المختون، هجر، ط. الأولى ١٤١٠هـ/١٩٩٥.

٢٢. شرح التصريح على التوضيح، للشيخ خالد الأزهري، تحقيق: مُحَمَّد باسل عيون السود، ط.الأولى، ٢٠٠٠م، دار الكتب العلمية بيروت.

٢٣. شرح الرضي على الكافية، تصحيح وتعليق: يوسف حسن عمر – منشورات جامعة قاريونس بنغازي، ط. الثانية، ١٩٩٦م.

٢٤. شرح ألفية ابن مالك للشيخ مُحَمَّد بن صالح العيثمين، ط. الثانية ١٤٣٥هـ – مؤسسة الشيخ مُحَمَّد بن صالح العيثمين الخيرية، القصيم، عنيزة.

٢٥. شرح ألفية بن مالك، لابن الناظم، تحقيق: د.عبد الحميد السيد،دار الجيل، بيروت.

٢٦. شرح الكافية الشافية لابن مالك، تحقيق د. عبد المنعم هريدي، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى، مكة ١٤٠٢هـ.

٢٧. شرح المفصل لابن يعيش، إدارة الطباعة المنيرية بمصر.

٢٨. شرح جمل الزجاجي لابن خروف، تحقيق د. سلوى عرب، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى، مكة، ١٤١٩هـ.

٢٩. شرح جمل الزجاجي لابن عصفور، تحقيق د. صاحب أبو جناح، العراق – ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م.

٣٠. شرح قطر الندى وبل الصدى لابن هشام الأنصاري، ومعه كتاب سبيل الهدى بتحقيق شرح قطر الندى، لمحمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت ١٤٣٤هـ/٢٠١٣م.

٣١. ظاهرة قياس الحمل في اللغة العربية ،د.عبد الفتاح حسن البجة، ط.الأولى ، ١٩٩٨م،دار الفكر ،الأردن .

٣٢. الكتاب، لسيبويه، تحقيق: عبد السلام هارون، عالم الكتب، بيروت.

٣٣. اللمع في العربية ،لابن جني ،تحقيق: فائز فارس ،دار الكتب الثقافية ، الكويت .

٣٤. المدارس النحوية ،للدكتور شوقي ضيف، ط.السابعة ،دار المعارف ،القاهرة.

٣٥. مدرسة البصرة النحوية :نشأتها وتطورها ،للدكتور عبد الرحمن السيد ،دار المعارف ،القاهرة ،١٩٦٨م.

٣٦. مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللغة والنحو،للدكتور:مهدي المخزومي،دار الرائد العربي،بيروت ،١٩٨٦م.

٣٧. المسائل البصريات، لأبي علي الفارسي، تحقيق: أ. د. مُحَمَّد الشاطر أحمد مُحَمَّد أحمد، ط .الأولى، مطبعة المدني، القاهرة ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

٣٨. المسائل الحلبيات، لأبي علي الفارسي، تقديم وتحقيق: د. حسن هنداوي، ط .الأولى، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م، دار القلم دمشق، دار المنارة، بيروت.

٣٩. المسائل العسكريات لأبي علي الفارسي، دراسة وتحقيق د. علي جابر المنصوري، ط .الثانية، ١٩٩٨م، مطبعة الجامعة، بغداد.

٤٠. المسائل المشكلة "البغداديات " لأبي علي الفارسي، دراسة وتحقيق: صلاح الدين عبد الله السيكاوي، مطبعة العاني، بغداد.

٤١. المسائل المنثورة لأبي علي الفارسي، تحقيق: مصطفى الحدري، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق.

٤٢. المساعد على تسهيل الفوائد، لابن عقيل، تحقيق: مُحَمَّد بركات، مركز البحوث العلمي وإحياء التراث، جامعة أم القرى، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م.

٤٣. المصطلح النحوي ،نشأته وتطوره حتى القرن الثالث الهجري ،للدكتور عوض حمد القوزي ،ط .الأولى ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م ،جامعة الرياض .

٤٤. معاني القران للفراء، ط. الثالثة، ١٤٠٣هـ /١٩٨٣م، عالم الكتب، بيروت.

٤٥. مغني اللبيب عن كتب الأعاريب،لابن هشام، تحقيق:مُحَمَّد محي الدين عبد الحميد، دار إحياء التراث العربي.

٤٦. المفصل للزمخشري، دراسة وتحقيق: د. فخر صالح قدارة، دار عمارة للنشر والتوزيع، ط. الأولى، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م.

٤٧. المفضليات،للضبي،تحقيق:أحمد شاكر وعبد السلام هارون،دار المعارف القاهرة،ط.السادسة.

٤٨. المقتضب، للمبرد، تحقيق: مُحَمَّد عبد الخالق عظيمة، وزارة الأوقاف، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، ط. الثانية، ١٣٩٩هـ/١٩٧٩م.

٤٩. همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، للسيوطي، تحقيق: أحمد شمس الدين،ط. الأولى، ١٤١٨هـ/ ١٩٩٠م، دار الكتب العلمية، بيروت.

٥٠. الوجوب في النحو ،إعداد: د. حصة بنت زيد الرشود ،ط .الأولى ،١٤٢١هـ / ٢٠٠٠م، مطابع جامعة أم القرى، مكة.

بَابُ حُرُوفِ الجَرِّ مِنْ كِتَابِ شَرْحِ اللُّمَعِ فِي النَّحْوِ لِلْمَهَابَاذِيِّ " تَحْقِيقٌ وَدِرَاسَةٌ "

إملاء

أبي الحسين أحمد بن عبد الله بن أحمد المهاباذي(من علماء القرن الخامس الهجري)

The Chapter of Prepositions from kitab Commentary of al-Luma' in Syntax by al-Mahabathi

درسه وحقّقه

د/زكريا بن سليمان الخليفة التميمي

أستاذ النحو والصرف المشارك

كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية –جامعة القصيم

بَابُ حُرُوفِ الجَرِّ مِنْ كِتَابِ شَرْحِ اللُّمَعِ فِي النَّحْوِ لِلْمَهَابَاذِيِّ

ملخص البحث

الحمد لله وبعد، فهذا تحقيق بَابِ حُرُوفِ الجَرِّ مِنْ كِتَابِ شَرْحِ اللُّمَعِ فِي النَّحْوِ لِلْمَهَابَاذِيِّ من إملاء أبي الحسين أحمد بن عبد الله بن أحمد المهاباذي (من علماء القرن الخامس الهجري) الذي يبدأ من الصفحة الثانية والستين (أ) إلى الصفحة التاسعة والستين (أ)،

وقد اقتضت طبيعة الدراسة أن يقسم العمل قسمين: أحدهما: التعريف بالشارح وبالكتاب، والآخر: تحقيق النصّ.

أما التعريف بالشارح فقد ألقى فيه الضوء على كل ما يتعلق بالشارح، وأما التعريف بالكتاب فقد ألقى فيه الضوء على منهج الشارح في الكتاب، والمصادر التي استقى منها مادته العلمية، وشواهده، وقيمته وأثره، مع بيان أهمية كتاب اللمع.

وأما تحقيق النص، فقد قُدم بتوثيق نسبة الكتاب، ووصف النسخة الخطية.

وختم البحث بأهم ما وصل إليه من نتائج.

Abstract,

This is an editing of the Prepositions Chapter taken from the Commentary of al-Luma' in Syntax by al-Mahabathi (5th century AH scholar). The editing starts from p. 62 A till p. 69 A. The study nature requires the work to be divided into two parts. Part 1 is about introducing the commentator and part 2 is about editing the specified text. In Part 1, all the information needed about the commentator is mentioned, whereas part 2 focuses on the method used by the commentator in his book and its sources of scientific data, citations, value and influence. In addition to illustrating the importance of al-Luma' book.

As for the text editing, it sets up with indicating the attribution of the book to the commentator and then describing the manuscripts. Finally, the study is concluded with the most important results.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا مُحَمَّد وعلى آله وصحبه أجمعين.أما بعد:

فقد بقيت زمنا أبحث فيه عن مخطوط يصلح أن يكون بحث ترقية من حيث قيمته العلمية، ومن حيث عدد لوحاته، وجلّ ما وجدته إما أن يكون محققا، وإما أن تكون قيمته العلمية محدودة، أو أن تكون لوحاته كثيرة، وقد عرضت الأمر على أخي وزميلي أ.د. فريد بن عبد العزيز الزامل بارك الله فيه، ونفع به، فاقترح علي أن أشاركه في تحقيق كتاب شرح اللمع في النحو الذي أملاه أبو الحسين أحمد بن عبد الله بن أحمد المهاباذي من علماء القرن الرابع الهجري، وقد حقق جزءا منه، فقد حقق أول الكتاب إلى نهاية باب الأفعال[1]، ويعمل اليوم وفقه الله على تحقيق الكتاب كلّه.

وكان نصيبي من هذا الشرح باب حروف الجر، الذي يبدأ من الصفحة الثانية والستين (أ) إلى الصفحة التاسعة والستين (أ).وقد حاولت جاهدا أن أجيد العمل ما استطعت، فاستعنت بالله، وبدأت بتحقيق هذا الجزء.

وقد اقتضت طبيعة الدراسة أن يقسم العمل قسمين: أحدهما: التعريف بالشارح وبالكتاب، والآخر: تحقيق النصّ.

أما التعريف بالشارح فقد ألقيت فيه الضوء على كل ما يتعلق بالشارح، وأما التعريف بالكتاب فقد ألقيت فيه الضوء على منهج الشارح في الكتاب، والمصادر التي استقى منها مادته العلمية، وشواهده، وقيمته وأثره، مع بيان أهمية كتاب اللمع.

وأما تحقيق النص، فقد قُدم بتوثيق نسبة الكتاب، ووصف النسخة الخطية.

فما كان في هذا العمل من صواب فمن الله وحده، فله الحمد كله، وهو ما أردته، وما كان فيه من خطأ فمن نفسي والشيطان، وأستغفر الله منه، و﴿ قَالَ يَٰقَوۡمِ أَرَءَيۡتُمۡ إِن كُنتُ عَلَىٰ بَيِّنَةٖ مِّن رَّبِّي وَرَزَقَنِي مِنۡهُ رِزۡقٗا حَسَنٗاۚ ﴾ [2].

---

(١)وهو مقبول للنشر في مجلة الجمعية العلمية السعودية للغة العربية:٢٠١٧ م.

(٢)هود: ٨٨، وتمامها:(وَمَآ أُرِيدُ أَنۡ أُخَالِفَكُمۡ إِلَىٰ مَآ أَنۡهَىٰكُمۡ عَنۡهُۚ إِنۡ أُرِيدُ إِلَّا ٱلۡإِصۡلَٰحَ مَا ٱسۡتَطَعۡتُۚ وَمَا تَوۡفِيقِيٓ إِلَّا بِٱللَّهِۚ عَلَيۡهِ تَوَكَّلۡتُ وَإِلَيۡهِ أُنِيبُ ٨٨).

الدراسات السابقة:

وجدت هذا الشرح محققا في كلية الآداب في تونس في رسالتين علميتين، عام ١٩٧٤م:

الأولى: للباحث رضا المعالج من أول الكتاب إلى باب عطف النسق.

والأخرى: للباحث عبدالمجيد العكريمي من باب (كم) إلى آخر الكتاب.

وقد يسّر الله -تعالى-الحصول عليهما، وكانت كل رسالة منهما في حدود مائة وعشر صفحات فقط، مرقونتين بالآلة الكاتبة، ولما اطلعت على العملين تبين أنّ الكتاب لم يخدم بعد، وأن هناك حاجة لإعادة تحقيق الشرح، فمن الملاحظات على تلك الرسالة (في الجزء المقابل لما أحققه):

١- أن مجموع الحواشي فيها ٢٣ فقط، منها حاشيتان مثبتتان في المتن دون الهامش.

٢- أنه لم يوثق بعض الآيات، ولم يخرّج القراءة.

٣- أنه لم يوثق أي قول، ولم يشرح الغريب.

٤- أنه يكتفي في توثيق ما وثقه من الشواهد الشعرية بإتمام البيت، وذكر صاحبه، ثم يحيل على الخزانة.

٥- أن فيه سقْطاً من قوله:((ومثلُه قولُ الأعشى: أَتَنْتَهُونَ...))حتى نهاية البيت.

٦- أن فيه لحنا في قوله: ((ما رأيتُه مُنذُ شهرانِ، ومُذْ يومينِ، فهمَا اسمانِ منْ أسماءِ الزمانِ، في موضعِ رفعٍ بالابتداءِ، وشهرانِ ويومانِ خبرٌ)).

أخطأ في كتابة آية،وهي قوله-تعالى-: ﴿لَا تَقُمْ فِيهِ أَبَدًا ۚ لَّمَسْجِدٌ أُسِّسَ عَلَى ٱلتَّقْوَىٰ مِنْ أَوَّلِ يَوْمٍ أَحَقُّ أَن تَقُومَ فِيهِ ۚ﴾[٣]، فقد كتب(حُقَّ) بدل **(حِ)**

كما أن النص مليء بالأخطاء في قراءة المخطوط، وأضرب على ذلك أمثلة من القسم المحقق:

ص	النص المحقق	ص	الرسالة
٦٢ أ	الإضافةَ تكونُ على ضربينِ: بمعنى اللامِ،	٧٥	الإضافةَ تكونُ على ضربينِ: بمعنى الكلامِ،
٦٢ أ	فهذهِ التي يجبُ ذكرُها، ومواضعُها ومعانيها	٧٦	فهذهِ التي يجبُ وكواضعُها ومعانيها
٦٣ب	ولم يفدْهُ في قولِك: خرجتُ منَ	٧٦	ولم يفدْهُ في قولِك: خارجتُ منَ
٦٣ب	خرجتُ منَ البصرةِ إلى الكوفةِ. ولرجوعِ هذهِ	٧٦	خرجتُ منَ البصرةِ إلى الكوفةِ لرجوعِ هذهِ

(٣)لتوبة:١٠٨، وتمامها:(فِيهِ رِجَالٌ يُحِبُّونَ أَن يَتَطَهَّرُوا۟ ۚ وَٱللَّهُ يُحِبُّ ٱلْمُطَّهِّرِينَ ﴿١٠٨﴾).

	الوجوهِ إلى ابتداءِ الغايةِ قالَ		الوجوهِ إلى ابتداءِ الغايةِ قالَ
٦٣ أ	لأنَّ حروفَ الجرِّ موضوعةٌ لمعنى المفعوليةِ؛	٧٦	لأنَّ حروفَ الجرِّ موصوفة لمعنى المفعوليةِ؛
٦٣ ب	ولأنهُم أرادُوا	٧٧	ولنهُم أرادُوا
٦٤ ب	سقاهُ منْ العَيْمَةِ	٧٧	سقاهُ منْ العَية
٦٤ أ	وأما استعمالُ (عنْ)	٧٨	وأما لاستعمالُ (عنْ)
٦٥ ب	أيْ: اعْلُ عنِ	٧٨	أيْ: املُ عنِ
٦٥ أ	إلى شيءٍ مخصوصٍ	٧٩	إلى شيءٍ مخفوض
٦٦ ب	رُبّما يودُّ بمنزلةِ رُبّما ودَّ	٧٩	رُبّما ودَّ بمنزلةِ رُبّما ودَّ
٦٨ أ	ومثلُه أطلقتُ القومَ	٨٢	ومثلُه ألا لقتُ القومَ
٦٩ أ	وغيرُه قالَ: إنَّه على ثلاثةِ أوجهٍ	٨٣	وغيرُه قالَ: إنَّه على ثلاثةِ وجوهٍ

أما الدراستان فهما -تجاوُزا-أحسن حالاً من التحقيق، وإن كان فيهما من النواقص، وعليهما من المآخذ ما لا يغتفر في رسالة علمية، فلم يُستكمل الحديث عن طريقة المؤلف فيشرحه، وخاصة في الرسالة الأولى، ولمْ يفرد الحديث عن مصادره، ولا عن شواهده، فقد جاءا تحت مبحث (نزعته) في الرسالتين، غير مستوفًى، ولم يُذكر في الرسالتين شيءٌ عن اختياراته وآرائه، ولا عن أثره فيمن بعده، وصرف الكلام في قيمة الكتاب إلى الحديث عن محاسن النسخة المخطوطة وعيوبها.

ومن هنا، أرى أن الحاجة ماسّة لإعادة دراسة الكتاب وتحقيقه.

التعريف بالشارح وباللمع:

أولا: التعريف بالشارح:

هو أبو الحسين أحمد بن عبد الله بن أحمد المهاباذي، النحوي الضرير، لم أجد له ترجمة قبل ترجمة ياقوت الحموي[٤] المقتضبة له، وكلّ من جاء بعده عيال عليه في الترجمة[٥]؛ إذ لم يزيدوا شيئا على ما قاله.

وكلُّ ما قاله ياقوت الحموي عنه إنه: (أحمد بن عبد الله المهاباذي، النحوي الضرير، من تلاميذ عبد القاهر الجرجاني، له شرح كتاب اللمع).

وفي معجم البلدان ذكره عندما تكلم على مهاباذ، قال: (قرية مشهورة بين قم وأصفهان[٦]، ينسب إليها أحمد بن عبد الله المهاباذي النحوي، مصنف شرح اللمع، أخذه عن عبد القاهر الجرجاني)[٧].

ولم أجد له غير هذا، فلا أعلم متى وُلد، ولا متى تُوفي، ولا عن حياته رحمه الله شيئا.

شيوخه:

- عبد القاهر الجرجاني[٨]. (توفي ٤٧١ هـ).

ذكره ياقوت كما مرّ، ونصّ المهاباذي على تتلمذه عليه، قال حينما تحدث عن معنى (عن): (هذا كلامُ شيخِنا عبدِ القاهرِ)[٩].

وذكره صاحب كتاب روضات الجنات في أحوال العلماء والسادات في تلاميذ عبد القاهر[١٠].

وفاته:

لم أقف على تاريخ لوفاته -رحمه الله-، ولم أجد غير ما ذكره صاحب هدية العارفين من أن

---

(٤)ينظر: معجم الأدباء ١/٣٧٥.

(٥)تنظر ترجمته في:معجم البلدان: ٢٠٤/٨،ونكث الهميان في نكت العميان: ٣٨،وبغية الوعاة: ١/ ٣٢٠، وكشف الظنون: ٢/ ١٥٦٣، وروضات الجنات: ٩٠/٥، والأعلام: ١/ ١٥٨،وهدية العارفين: ١/ ٨١.

(٦)وهي قرية بين قم وأصفهان، تسمى اليوم مهاباد، على بعد ١٥٠ كيلاً من أصبهان، و٤٠٠ كيل من طهران.

(٧)معجم البلدان: ٢٢٩/٥.

(٨)هو عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني، أبو بكر، إمام في النحو والمعاني، أخذ عن أبي الحسين مُحَمَّد بن الحسن، ابن أخت أبي علي الفارسي، من تصانيفه: أسرار البلاغة، ودلائل الإعجاز، والمقتصد في شرح الإيضاح والمقتصد في شرح التكملة، ترجمته في: وفيات الأعيان: ٢٠٣/٣، وإنباه الرواة: ١٨٨/٢، وتاريخ الإسلام: ٢٣٢/١٠.

(٩)شرح المهاباذي: ٦٤/ أ.

(١٠)روضات الجنات: ٥/ ٨٦.

وفاته في حدود ٥٠٠ هـ[١١]،وغير ما ذكره الزركلي من أن وفاته بعد ٤٧١ هـ[١٢]،ويبدو أنهما قد اعتمدا على تاريخ وفاة شيخه عبد القاهر،ولا دليل على ما ذكراه.

ثانياً:التعريف باللمع وبالشرح (منهجه، مصادره،شواهده،مكانته وقيمته العلمية، وصف النسخة)

تناول العلماء كتاب اللمع لابن جنى شرحا واختصارا وشرح أبيات، فربى ما ألفوه على أكثر من عشرين مؤلَّفا[١٣].

ويعدّ هذا الشرحُ الشرحَ الثالث للمع.

وقد شرحه حفيد الشارح الحسين بن علي بن أحمد بن عبد الله المهاباذي[١٤].

شرح المهاباذي:

يقع هذا الشرح في ١٥٨ ورقة، وما أحققه يقع في ٩ ورقات، ولعل أبرز ملامح هذه الورقات:

أ- منهج الشارح[١٥]:

لم يلتزم الشارح بمنهج ثابت في تناول المتن، فقد يطيل في الشرح، وقد يقتصر على ما أورده ابن جني من معان، ولم يتقيد كذلك بنصّ كلام ابن جني، حيث ذكر باب (معرفة الأسماء المجرورة) كما هو في اللمع، ولم يذكر عنوان (باب حروف الجرّ) مع أن بينهما سطرين فقط، وكذلك تجاوز بعض حروف وزاد في بعض معاني حروف الجر، فقد جاء في اللمع ثلاثة معان لـ(من)، وفي الشرح أربعة، ولم يلتزم بترتيب الحروف حيث جاءت اللمع بهذا الترتيب: (من، إلى، في، عن، على، ربّ، كم، الباء، اللام، الكاف، مذ ومنذ، حتى) وفي الشرح: (من، إلى، في، الباء، عن، على، الكاف، اللام، ربّ، مذ ومنذ، حتى) فقدم الباء على (عن وعلى ورُبّ)، ولم يذكر (كم).

وتراه مرة يمزج شرحه بمتن اللمع، وأخرى يقول: قال أبو الفتح، ومرة يتوسع في الشرح كما فعل في شرح معنى (عن) فقد شرحها في عشرين سطرا[١٦]، وهي في اللمع اثنتا عشرة كلمة

(١١)هدية العارفين: ١/ ٨١.
(١٢)الأعلام: ١/ ١٥٨.
(١٣)ينظر:مقدمة كتاب اللمع تحقيق:حامد المؤمن: ٢٨، ٢٩،وجامع الشروح والحواشي: ٣/ ١٥٢٦، ١٥٢٨.
(١٤)ينظر: فهرست منتنجب الدين: ٥١ برقم: ٩٣، ومقدمة كتاب اللمع تحقيق: حامد المؤمن: ٢٩.
(١٥)للمزيد ينظر تحقيق أ.د فريد: ٥-٨.
(١٦)ينظر: شرح المهاباذي: ٦٤/ أ.

فقط، ومثلها رُبّ، وأخرى لا يطيل كما فعل في شرح معنى (في) فقد شرحها في ثلاثة أسطر وكلمة[١٧]، وهي في اللمع إحدى عشرة كلمة فقط، وكذلك في معنى اللام.

وقد يضيف إلى الشرح مناقشة مسألة كما في زيادة (مِن) في الإيجاب، وقد يردّ على من قبله كما في معان الباء، وقد يكتفي بما جاء في متن اللمع.

ب- مصادره:

صرّح المهاباذي بالنقل عن سيبويه[١٨] -ونعته بصاحب الكتاب-[١٩]، وعن الأخفش[٢٠]، والمبرد[٢١]، وشيخه عبد القاهر[٢٢]، وهو أكثر من نقل عنه.

ونقله عن شيخه عبد القاهر له طريقتان: إحداهما أن يصرح بالنقل عنه فيقول: (وقالَ الشيخُ عبدُ القاهرِ)[٢٣] أو يقول: (هذا كلامُ شيخِنا عبدِ القاهرِ)[٢٤]، وقد يطيل النقل عنه، وقد لا يطيل، وقد ينقل كلامه نصا، وقد يتصرف في النقل، والأخرى ألا يصرح بذلك، وهذا كثير جدا، وسأورد مثالين لذلك، قال في معنى (حتّى) : (و(حتّى) إذا كانتْ حرفًا يُبتدأُ ما بعدَها كـ(أما) دخلَ على الاسمِ والفعلِ، تقولُ: خرجتْ النساءُ حتّى هندٌ خارجةٌ، وحتّى خرجتْ هندٌ، وتُدخلُ عليها [٧٨/ب] حرفَ عطفٍ؛ لأنّها ليستْ بحرفِ عطفٍ)[٢٥].

جاء في المقتصد: (وإذا كان (حتّى) حرفًا يُبتدأُ ما بعدَه كـ(أما) دخلَ على الاسمِ والفعلِ، تقولُ: خرجتْ النساءُ حتّى هندٌ خارجةٌ، وحتّى خرجتْ هندٌ، فتدخلُ عليها واوُ العطف؛ لأنّه ليستْ بحرفِ عطفٍ)[٢٦].

وهذا نصّ آخر:

---

(١٧)ينظر: شرح المهاباذي: ٦٣/ ب.
(١٨)ينظر: شرح المهاباذي: ٦٣/ أ، وب.
(١٩)ينظر: شرح المهاباذي: ٦٣/ ب.
(٢٠)ينظر: شرح المهاباذي: ٦٣/ ب.
(٢١)ينظر: شرح المهاباذي: ٦٣/ ب.
(٢٢)ينظر: شرح المهاباذي: ٦٤/ ب، ٦٥ / ب، ٦٧ / أ.
(٢٣)ينظر: شرح المهاباذي: ٦٦/ أ.
(٢٤)ينظر: شرح المهاباذي: ٦٤/ ب.
(٢٥)ينظر: شرح المهاباذي: ٦٨/ ب، ٦٩/ أ.
(٢٦)المقتصد في شرح الإيضاح: ٢/ ٨٤٢، ٨٤٣.

قال المهاباذي عن الكاف: (وأمَّا كونُها حرفًا فهوَ أنْ يقعَ صلةً للذيْ في قولِهم: جاءَني الذيْ كزيدٍ، بمنزلةِ قولِك: جاءَني الذيْ في الدارِ، ولا يجوزُ أنْ يكونَ الكافُ هنَا اسمًا؛ لأنَّهُ إذا كانَ كذلكَ كانَ مفردًا كقولِك: مثلُ زيدٍ، والصلةُ لا تستقلُّ بالمفردِ، ألا ترَى أنَّك لا تقولُ: جاءَني الذي مثلُ زيدٍ، وإنما تقولُ: جاءَني الذي هوَ مثلُ زيدٍ، فتأتيَ بجزءٍ آخرَ يكونُ (مثلٌ) معَه جملةً، وإذا كانَ كذلكَ بطلَ أنْ يكونَ الكافُ في قولِك: جاءَني الذي كزيدٍ اسمًا، وإنما وجبَ الإتيانُ بالحرفِ دونَ الاسمِ في هذا الموضعِ لأجلِ أنَّ الحرفَ يتعلقُ بالفعلِ، والفعلُ يكونُ جملةً لأنَّه لا يخلُوا منْ فاعلٍ،وإذا قلتَ:جاءَني الذي كزيدٍ، كانَ المعنى: جاءَني الذي استقرَّ هوَ كزيدٍ، كمَا أنَّك إذا قلتَ: جاءَني الذي في الدارِ كانَ المعنى: جاءَني الذي استقرَّ في الدارِ، فيكونُ استقرَّ معَ الضميرِ المستكنِّ فيهِ جملةً [٦٥/ب] وُصِلَ بها الذي)[٢٧].

وقال شيخه عبد القاهر في المقتصد: (اعلم أن الكاف تستعمل اسما وحرفا، فاستعماله حرفا كقولهم: جاءَني الذيْ كزيدٍ، ووجه الدلالة منه أنه لا يخلو من أن يكون اسما أو حرفا، فلا يجوزُ أنْ يكونَ اسمًا؛ لأنَّهُ إذا كانَ كذلكَ كانَ مفردًا كقولِك: مثلُ زيدٍ، والصلةُ لا تستقلُّ بالمفردِ، ألا ترَى أنَّك لا تقولُ: جاءَني الذي مثلُ زيدٍ، وإنما تقولُ: جاءَني الذي هوَ مثلُ زيدٍ، أو جاء الذي أبوه مثل زيد، فتأتيَ بجزءٍ آخرَ يكونُ (مثلٌ) معَه جملةً، وإذا كانَ كذلكَ بطلَ أنْ يكونَ الكافُ في قولِك: جاءَني الذي كزيدٍ اسمًا، وإذا بطل الاسمية تقرر الحرفية. وإنما وجبَ الإتيانُ بالحرفِ دونَ الاسمِ في هذا الموضعِ لأجلِ أنَّ حرفَ الجر يتعلقُ بالفعلِ، والفعلُ يكونُ جملةً إذ لا يفارقه الفاعل، فإذا قلتَ: جاءَني الذي كزيدٍ، كانَ المعنى: جاءَني الذي استقرَّ كزيدٍ، كمَا أنَّك إذا قلتَ: جاءَني الذي في الدارِ كانَ المعنى: جاءَني الذي استقرَّ في الدارِ، فيكونُ استقرَّ معَ الضميرِ المستكنِّ فيهِ جملةً وُصِلَ بها الذي)[٢٨][٢٩].

وهذا يصدِّق ما ذكره عنه ياقوت الحموي في معجم البلدان عندما تكلم على مهاباذ، قال: (قرية مشهورة بين قم وأصفهان، ينسب إليها أحمد بن عبد الله المهاباذي النحوي، مصنف شرح اللمع، أخذه عن عبد القاهر الجرجاني)[٣٠].

(٢٧)ينظر: شرح المهاباذي: ٦٥/ أ، ٦٥/ ب.
(٢٨)المقتصد في شرح الإيضاح: ٢/ ٨٥٠.
(٢٩)وللمزيد ينظر: شرح المهاباذي: ٣ /ب، و٥/ أ، و١ /ب، و٧/ أ، و٤٢/ ب.
(٣٠)معجم البلدان: ٥/ ٢٢٩.

وممن نقل عنه دون تصريح ابن برهان، من ذلك قوله: (أصلُ العملِ للفعلِ، وعملُه الرفعُ والنصبُ، فمَا عملَ مِن الأسماءِ رفعًا ونصبًا ففرعٌ على الفعلِ، كما أنَّ ما أُعربَ من الأفعالِ ففرعٌ على الأسماءِ، والقياسُ في الأسماءِ أنْ تكونَ معربةً مصروفةً غيرَ عاملةٍ، فعملُها استحسانٌ، والقياسُ في الأفعالِ أنْ تكونَ عاملةً مبنيةً، فإعرابُها استحسانٌ)[٣١].

وقال ابن برهان: (أصلُ العملِ للفعلِ، فعملُه الرفعُ والنصبُ، فمَا يعمل مِن الأسماءِ رفعًا ونصبًا ففرعٌ في العمل على الفعلِ، كما أنَّ ما أُعربَ من الأفعالِ ففرعٌ على الأسماءِ، والقياسُ في الأسماءِ أنْ تكونَ معربةً مصروفةً غيرَ عاملةٍ، فعملُها استحسانٌ، والقياسُ في الأفعالِ أنْ تكونَ عاملةً مبنيةً، فإعرابُها استحسانٌ)[٣٢]. وأما الكتب فلم يذكر غير كتاب سيبويه[٣٣].

ج- شواهده:

مجموع ما استشهد به في باب حروف الجرّ من الآيات خمس عشرة آية، ومن الشعر ثلاثة عشر بيتا غير المكرر، ومن الرجز بيتان غير ما كرره، وهذه كلها ليست في اللمع إلا بيتا واحدا، ولم يستشهد بقراءة شاذة، ولا ببيت بعد زمن الاحتجاج، وقد يذكر اسم الشاعر، وقد لا يذكره وهو الأكثر، وقد يبين موضع الاستشهاد، وهو الأكثر، وقد لا يبينه، وهذا يدلّ على عنايته بالاستشهاد.

ولم يستشهد بما جاء في اللمع، من آية أو أبيات شعر إلا ببيت واحد أيضا ولم يشرحه، وهذا مما يدل على عدم عنايته بشواهد اللمع من حيث الشرح، أو التوثيق، أو بيان موضع الشاهد.

د- موقفه من الخلاف.

لم يرِد في النص المحقّق غير مسألتين خلافيتين: إحداهما زيادة (مِن) في الإيجاب[٣٤]، والأخرى: مجيء (مِن) أيضا لابتداء الزمان[٣٥]، وقد اكتفى بذكر القولين ذكرا دون ترجيح، وفي المسألة الأولى: ذكر صاحبي القولين، وفي الأخرى: ذكر أحدهما، وأما الآخر: فقال: (وقالَ بعضُهم).

(٣١)ينظر: شرح المهاباذي: ٦٣/ ب.
(٣٢)شرح اللمع لابن برهان: ١/ ١٥٩.
(٣٣)ينظر: شرح المهاباذي: ٦٣/ ب.
(٣٤)ينظر: شرح المهاباذي: ٦٣/ ب.
(٣٥)ينظر: شرح المهاباذي: ٦٧/ ب.

هـ – أثره فيمن بعده:

تتبعت أثره فيمن جاء بعده فوجدت كثيرا من النحويين قد نقلوا عنه مصرحين باسمه أو باسم كتابه شرح اللمع، وكذلك نقل عنه بعض الأصوليين أيضا، وبعض المفسرين.

فمن صرّح باسمه ابن هشام، قال:(وقالالمهاباذي:من أَشَمّ في قِيلَ وبِيعَ أَشَمّ هنا)[٣٦]

والمرادي قال: (وقال المهاباذي: وربما شذّ شيء من هذا فلم يستعملوا فيه أَفْعِلَة قالوا: كِتَاب وكُتُب، ولم يقولوا: أَكْتِبَة)[٣٧].

وقد أكثر أبو حيان النقل عنه قال: (والذي يقتضيه النّظر أنّ الاستثناء إذا تعقّب جملة يصلح أن يتخصّص كلّ واحد منها بالاستثناء أن يُجعل تخصيصا في الجملة الأخيرة، وهذه المسألة تُكُلِّم عليها في أصول الفقه وفيها خلاف وتفصيل، ولم أرَ من تكلَّم عليها من النّحاة غير المهاباذيّ وابن مالك فاختار ابن مالك أن يعود إلى الجمل كلِّها كالشّرط، واختار المهاباذيّ أن يعود إلى الجملة الأخيرة وهو الذي نختاره)[٣٨].

وقال في تعريف الإعراب: (وقال المهاباذي: يقال: هو مأخوذ من عربت معدته إذا فسدت، ومعناه على هذا إزالة الفساد)[٣٩].

وقال في باب المفعول المطلق: (وقال النحاس: منع النحويون: ضرب زيدًا سوط. وحكى المهاباذي الاتفاق على ذلك. وتعليله ظاهر، وذلك أن السوط هو آلة، فتجوز به إلى أن نصب انتصاب المصدر، وكان الأصل: ضرب زيد ضربة بسوط، ثم حذفت الباء، وأضيفت الضربة إليه، ثم حذفت الضربة، وقامت الآلة مقامها، فكثر المجاز فيه، فلم يجز لذلك أن يقام مقام الفاعل، لا على مذهب من أجاز إقامة المصدر مع وجود المفعول به، ولا على مذهب من منع، فلذلك وقع الاتفاق على المنع، وذكر المهاباذي أيضًا الاتفاق على منع: حمل زيدًا فرسخ...)[٤٠].

وقال: (وفي شرح المهاباذي: (لم يُخَفِ الالتباس في خِفتُ إذا كان مبنيًا للمفعول، وجواز

---

(٣٦)أوضح المسالك: ٢/ ١٥٨.
(٣٧)توضيح المقاصد: ٣/ ١٣٨٢.
(٣٨)البحر المحيط: ٨/ ١٥.
(٣٩)التذييل والتكميل: ١/ ١١٥.
(٤٠)التذييل والتكميل: ٦/ ٢٤٧.

الكسر في بِعت مبنيًا للمفعول؛ لأن الفرق بينهما حاصل تقديرًا وإن لم يكن فرق بينهما – يعني لفظًا – ومن ذلك ما حاكاه ذو الرمة عن أمة بني فلان: "غثنا ما شئنا"، وهو فُعِلْنا؛ لأنه يقال: غِيثَ القوم، فإذا رددته إلى نفسك فلت: غِثْتُ) انتهى)[٤١].

وقال:(وأما (عدا) فـ س يقول: هي فعل، والأخفش يجعلها مثل خلا. وخلا فيها خلاف، ونقل المهاباذي عن الأخفش أنها حرف، وهو نصّ الأخفش فيها وفي حاشا في كتابه (الوسطى)[٤٢].

ولولا خشية الإطالة لزدت[٤٣].

وقد أثبت محقق الممتع الكبير في التصريف في بعض الحواشي أقوالا كتبت بخط أبي حيان نفسه (في النسخة التي سماها: ف) ينقل فيها أقوالا للمهاباذي، منها قوله: (في حاشية ف بخط أبي حيان عن المهاباذي أن همزة إبراهيم أصل، وتصغيره أُبَيرِه، وجعلها البغداديون زائدة)[٤٤].

وقوله: (في حاشية ف بخط أبي حيان: "المهاباذيّ": في الاسم لغات: اسم وسِمٌ وسُمٌ وسُمًا وسِمًا. ومن قال سِمٌ فهو عنده من سمى يسمي سميًا. فكسر السين ليدل على أنَّ المحذوف ياء)[٤٥].

وقوله: (علق أبو حيان في حاشية ف: "المهاباذيّ: اثنان: من ثنيت؛ لأنَّ الثاني مَثنيّ على الواحد. فاللام ياء وهي محذوفة. وكان في الأصل ثني، فلمَّا حذفوا اللام عوضوا كابن. وقال أيضًا: ابن أصله بَنَوٌ كقَبَس. يدل عليه بنون وبنات. وزعم الزَّجَّاج أنه فِعْلٌ فأصله بِنْو كعِدْل وأَعْدَال. ولا يدلّ جمعه على أَفْعَالٍ على أنه فِعْل لقولهم: جَبَل وأَجْبَال، ولا بِنْتٌ لوجوب أن يقال في الأخ: إنه فُعْل لقولهم: أُخْت)[٤٦]، وقوله في الحاشية التي تليها: (٢ علق أبو حيان في

---

(٤١) التذييل والتكميل: ٦/ ٢٧٣.

(٤٢)التذييل والتكميل: ١١/ ١١٥.

(٤٣)ينظر: التذييل والتكميل: ٤/ ١٤٦، و٤/ ١٥٨، ١٥٩، و٦/ ٢٧٥، و٨/ ٢٦٣، ٢٦٤، وارتشاف الضرب: ١/ ٢٥٠، ٢٥١، و٢/ ٥٣٤، و٣/ ١١٥٥، ١١٥٦، و٣/ ١٣٣٩، و٣/ ١٣٤٤، و٣/ ١٥٢١، و٤/ ١٩٨٩

(٤٤)الممتع الكبير في التصريف: ١٥٦، حاشية: ٩.

(٤٥)الممتع الكبير في التصريف: ٣٩٦، حاشية: ٣، وهو ما ذكره في ارتشاف الضرب: ١/ ٢٥١.

(٤٦)الممتع الكبير في التصريف: ٣٩٧، حاشية: ١.

حاشية ف: "المهابادّيّ في شرح اللمع: أمَّا است فالأصل ستهة، فالمحذوف الهاء التي هي لام، لقولهم: أستاهٌ وسُتاهيّ وسُتهُم، وامرأة سَتهاء. فكأنهم استثقلوا الهاء، لدخول تاء التأنيث عليها وانقلابها في الوقف هاء، فيصير كاجتماع هاءين. فصار ستهة في الاستثقال بمثابة اجتماع المثلين، وتعذَّر الإدغام فهربوا إلى الحذف هنا كما يهربون إليه، ثمَّ حذفوا اللام؛ لأنَّ تاء التأنيث جاءت لمعنى، وتبعت التاءُ الأصلَ في الحذف، لئلَّا يُظنّ أنها عوض كالتاء في بُرة وسَنة. فلمَّا بقي "ست" عوَّضوا الهمزة فقالوا: است. ومن العرب من لا يعوِّض فيقول ستْ...)[٤٧].

ومن النحويين ممن نقل عنه السمين الحلبي[٤٨]، وابن عقيل[٤٩]، وناظر الجيش[٥٠]، والدماميني[٥١]، والشيخ خالد[٥٢]، والسيوطي[٥٣].

ومن الأصوليين الزركشي[٥٤]، والإسنوي[٥٥].

ومن المفسرين ابن عادل[٥٦]، والألوسي[٥٧]، وشهاب الدين الخفاجي[٥٨].

وقد وقع تصحيف في اسمه عند بعض المحققين، من ذلك ما جاء في همع الهوامع: (قال أبو حيان هذه المسألة قلَّ من تعرض لها من النحاة ولم أر من تكلم عليها منهم سوى ابن مالك في (التسهيل) وإليها نادى في (شرح اللمع))[٥٩].

وما جاء في روح المعاني: (إن اتحَدَ العاملُ فللكلِّ أو اختلف فللأخيرة إذ لا يمكن حمل المختلفات في مستثنى واحد، وعليه ألبها بأذى، وهو مبني على أن عامل المستثنى الأفعال

(٤٧) الممتع الكبير في التصريف: ٣٩٧، حاشية: ٢.
(٤٨) ينظر: الدر المصون: ٨/ ٣٨٢.
(٤٩) ينظر: المساعد: ١/ ٤٠٤، و١/ ٥٧٤.
(٥٠) ينظر: تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد: ٤/ ١٦٣٢، و٥/ ٢١٧٢.
(٥١) ينظر: تعليق الفرائد على تسهيل الفوائد: ٣/ ١٧٧.
(٥٢) ينظر: التصريح بمضمون التوضيح: ١/ ٤٤٠، و٢/ ٥٢٦.
(٥٣) ينظر: همع الهوامع: ١/ ٤٢٠، و١/ ٤٢٤، و٣/ ٣١٥، و٣/ ٤٠١، و٣/ ٤٢٥، و٣/ ٤٤٦.
(٥٤) ينظر: البحر المحيط في أصول الفقه: ٤/ ٤١٢، ٤١٣، و٤/ ٤٢٨.
(٥٥) ينظر: الكوكب الدري: ٣٧٩، ٣٨٠.
(٥٦)ينظر: اللباب في علوم الكتاب: ١٤/ ٢٩٤.
(٥٧) ينظر: روح المعاني: ١٨/ ١٠٠.
(٥٨) ينظر: عناية القاضي وكفاية الراضي (حاشية الشهاب علي تفسير البيضاوي): ٦/ ٣٥٩.
(٥٩) وقع التصحيف عند محققين، ١/عبد الحميد هنداوي: ٢/٢٦٣، و٢/عبد العال سالم مكرم: ٣/٢٦٣.

السابقة دون إلا))[٦٠].

وممن صرح باسم كتابه شرح اللمع غير ما سبق أبو حيان، قال: ((وهذه المسألة قلّما تعرض لها النحويون، ولم أرَ أحدًا تكلّم فيها فيما وقفت عليه غير هذا المصنف، وغير رجل يعرف بالمهاباذي، قال في (شرح اللمع) من تصنيفه:(إذا استثنيت من جمل مختلفة لم يكن المستثنى إلا من الجملة التي تليه، نحو قوله: ﴿لَّيْسَ عَلَى ٱلْأَعْمَىٰ حَرَجٌ وَلَا عَلَى ٱلْأَعْرَجِ حَرَجٌ وَلَا عَلَى ٱلْمَرِيضِ حَرَجٌ وَلَا عَلَىٰٓ أَنفُسِكُمْ أَن تَأْكُلُوا۟ مِنۢ بُيُوتِكُمْ أَوْ بُيُوتِ ءَابَآئِكُمْ أَوْ بُيُوتِ أُمَّهَٰتِكُمْ أَوْ بُيُوتِ إِخْوَٰنِكُمْ أَوْ بُيُوتِ أَخَوَٰتِكُمْ أَوْ بُيُوتِ أَعْمَٰمِكُمْ أَوْ بُيُوتِ عَمَّٰتِكُمْ أَوْ بُيُوتِ أَخْوَٰلِكُمْ أَوْ بُيُوتِ خَٰلَٰتِكُمْ أَوْ مَا مَلَكْتُم مَّفَاتِحَهُۥٓ أَوْ صَدِيقِكُمْ﴾[٦١]، فـ(الذين تابوا) مستثنى من الفاسقين لا غير، وحمله على أنه مستثنى من جميع الكلام خطأ ظاهر؛ لأنه لا يجوز أن يكون معمولًا لعاملين مختلفين، ويستحيل ذلك، ولأنك لو حملته على أنه مستثنى من جميع ما قبله لصار تقدير الكلام: فاجلدوهم ثمانين جلدة إلا الذين تابوا، ولا تقبلوا لهم شهادة أبدًا إلا الذين تابوا، وأولئك هم الفاسقون إلا الذين تابوا)[٦٢]. انتهى كلامه)[٦٣].

وقال أيضا: (وفي شرح اللمع للمهاباذي أن (هذه الأفعال تجيء تامة، كما تجيء (كان) إلا (ظلَّ)، فإنها لا تستعمل تامة، ولا تستعمل إلا في فعل النهار)[٦٤])[٦٥].

وممن صرح باسم كتابه ناظر الجيش[٦٦]، والزركشي[٦٧]، والألوسي[٦٨].

قيمة الكتاب:

من أهم ما يميز شرح المهاباذي أن مؤلفه متقدم، فهو الشرح الثالث للُّمع بعد شرح الثمانيني وشرح ابن برهان، أما شرح الواسطي فسبقه محتمل؛ لأن وفاته لم تحدد بدقة.

---

(٦٠) روح المعاني: ١٤/ ٦٥، وعند المحقق: علي عبد الباري عطية (البهاباذي): ٧/ ٣٠٨.

(٦١) النور:٤، ٥، وتمامهما: ﴿لَّيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَن تَأْكُلُوا۟ جَمِيعًا أَوْ أَشْتَاتًا فَإِذَا دَخَلْتُم بُيُوتًا فَسَلِّمُوا۟ عَلَىٰٓ أَنفُسِكُمْ تَحِيَّةً مِّنْ عِندِ ٱللَّهِ مُبَٰرَكَةً طَيِّبَةً كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمُ ٱلْءَايَٰتِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴿٦١﴾﴾.

(٦٢) النص في شرح المهاباذي: ٥٩/ أ.

(٦٣) التذييل والتكميل: ٨/٢٦٣، ٢٦٤.

(٦٤) منهج السالك في الكلام على ألفية ابن مالك: ٥٦.

(٦٥) شرح المهاباذي: ٣٥/ أ.

(٦٦) ينظر: تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد: ٤/ ١٦٣٢، و٥/ ٢١٧٢.

(٦٧) ينظر: البحر المحيط في أصول الفقه: ٤/ ٤١٢، ٤١٣، و٤/ ٤٢٨.

(٦٨) ينظر: روح المعاني: ١٨/ ١٠٠، والنص في شرح المهاباذي: ٥٩/ أ.

ومما يميزه أيضا كثرة النقل عنه كما مرّ في أثره فيمن بعده.

ومن المآخذ عليه عدم اعتنائه بنصّ اللمع، ولا بشواهده، ولا بترتيب الحروف فيه، ومن المآخذ عليه أنه قد يستطرد في مسائل كما في مُنْذ ومُذ[٦٩]، وفي أخرى يكاد يكتفي بما جاء في اللمع، كما في معنى (في وإلى)[٧٠]، وقد يناقش المسألة في غير مظانها كما في مسألة مجيء (مِن) أيضا لابتداء الزمان، فقد ناقشها في باب مُذْ ومُنْذُ[٧١].

الخطوات التي اتبعتها في التحقيق:

١. كتبت النص وفقا للقواعد الإملائية المعروفة.
٢. وضعت ما جاء من الحروف اسما بين قوسين.
٣. خرّجت النصوص والأقوال النحوية من كتب أصحابها.
٤. عزوت الآيات إلى سورها، وكتبتها بالرسم العثماني، وذكرت أرقامها، وأتممتها في الحاشية.
٥. خرّجت القراءة القرآنية، التي ذكرها الشارح، ونسبتها إلى أصحابها، ووثقت ذلك من المصادر التي ذكرت فيها.
٦. عزوت الأبيات الشعرية إلى أصحابها ووثقتها من دواوينهم ما استطعت إلى ذلك، ومن كتب المجموعات الشعرية وكتب النحو والشواهد،وأكملت منها ما لم يكمله الشارح،وشرحت غريب ألفاظها، وبينت البحر الذي نُظِمت عليه.
٧. شرحت المفردات التي تحتاج إلى شرح وتوضيح.
٨. علّقت باختصار على بعض المسائل التي تحتاج إلى تعليق.
٩. وضعت أرقام صفحات الأصل في ثنايا الصفحات، وذلك عند نهاية كل ورقة، ورمزت لوجه الورقة بالحرف (أ) ولظهر الورقة بالحرف (ب) .

هذا ولا أدَّعي أن عملي هذا قد أوفى على الغاية، ولي- بعد عون الله تعالى- من ملاحظات الإخوة الباحثين والقراء خير ما يسعف في تصويب وتجويد عملي هذا.

والله أسأل أن يقبل مني عملي هذا ويجعله خالصًا لوجهه الكريم، ويثيبني عليه بما يثيب به

(٦٩) ينظر: شرح المهاباذي: ٦٦/ ب.
(٧٠) ينظر: شرح المهاباذي: ٦٣/ ب.
(٧١)ينظر: شرح المهاباذي: ٦٧/ ب.

عباده المخلصين، والحمد لله رب العالمين.

توثيق نسبة الكتاب[٧٢]:

كلّ من ترجم للمهاباذي ذكر أن له شرحًا على لمع ابن جني، كما تبين في ترجمته، والمخطوط الذي بين أيدينا هو ذلك الشرح، يدل لذلك دليلان:

أولهما: ما جاء في صفحة العنوان: كتاب شرح اللمع في النحو، إملاء الشيخ الجليل أبي الحسين أحمد بن عبد الله بن أحمد الماهاباذي.

وثانيهما: وهو أوثق الدليلين: ما نقل عن الشارح من نصوص وآراء، فقد وُجِدَت في هذا الشرح، ولم يندَّ عنها شيءٌ، إلا مسألة واحدة، وهي قوله إن (سِم) بالكسر من سَمِيَ[٧٣]، فلم أقف عليها في مظانها فيه، ولم تستوقفني في استعراض الكتاب، وما سواها فقد وقفت عليه فيه.

ومن أظهر ذلك، ما نقله أبو حيان في باب الاستثناء، فقد بلغ نقله خمسة أسطر جاءت موافقة لما في هذا المخطوط بالحرف الواحد.

وصف النسخة: للكتاب نسخة وحيدة فيما أعلم، محفوظة في مكتبة الشيخ الطاهر بن عاشور -رحمه الله- في تونس، وقد كتبت سنة ٥٩١ هـ، كما جاء في آخرها.

وتقع في ١٥٨ ورقة، في الصفحة ١٩ سطرًا، ومتوسط الكلمات في السطر ١٤ كلمة، وقبل الكتاب وبعده تعليقات ومسائل متفرقة، كتبت بخط مغاير، وعليه تملكات وقراءات. وفي أولها فهرس للأبواب بخط معاصر.

ومما يميز هذه النسخة أنها كتبت بخطّ نسخي جميل، وقد ضبطت كلماتها بالشكل، إضافة إلى أن كاتبها يضع رمزا ليدل على الانتهاء مما هو فيه، وهذا الرمز يشبه حرف الكاف المفردة (ك)، وأنه يكتب كلمة (باب كذا) بخط عريض[٧٤].

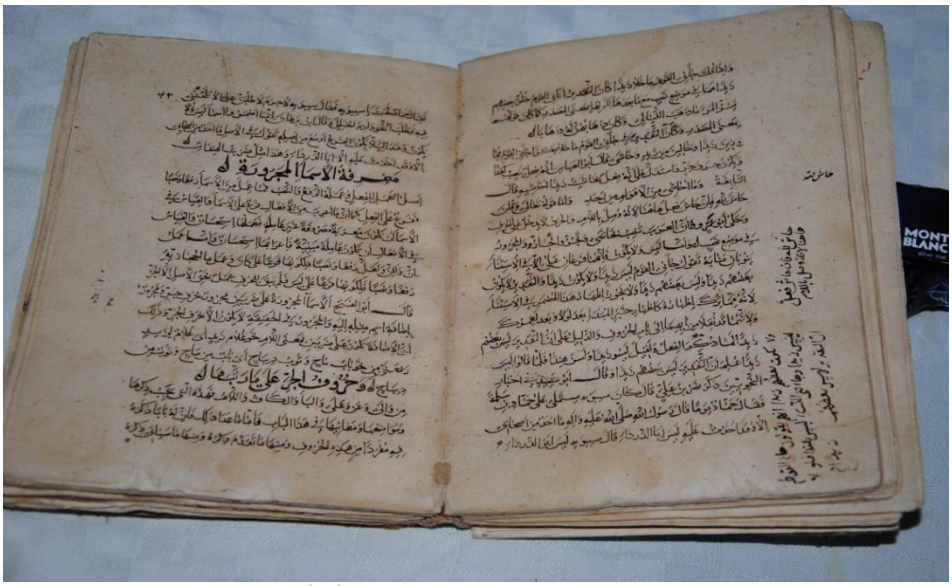
لكنني وجدته يقطع همزة الوصل كثيرا، ولا أدري لم يفعل ذلك، كما في كلمة اسم[٧٥]

(٧٢)استفدت من بحث أ.د. فريد في توثيق الكتاب.
(٧٣)ينظر: ارتشاف الضرب ١/٢٥١.
(٧٤)ينظر: (باب حتى) ص: ٧٨/ ب.
(٧٥)ينظر: ص: ٧٨/ ب.

وابتداء[٧٦] والانتهاء[٧٧]. وقد أصاب المخطوط رطوبة، أثرت في مواضع منه.

وقد طمس اسم الناسخ من آخر المخطوط، الذي جاء فيه: (تمّ الكتاب بحمد الله ومنه وحسن توفيقه، وفرغ من تحريره الراجي فضل الله وعفوه ... يوم الجمعة وقت الأصيل في شهر ربيع الآخر من شهور سنة إحدى وتسعين وخمسمائة هجرية، حامدًا لله ومصليًّا على نبيه مُحَمَّد وعترته الطاهرين).

والجزء المحقق من هذا الشرح باب حروف الجر، الذي يبدأ في الصفحة الثانية والستين (أ) إلى الصفحة التاسعة والستين (أ).



الصفحة الأولى مما حقق[٧٨].

(٧٦)ينظر: ص: ٧٧/ ب.

(٧٧)ينظر: ص: ٦٨/ أ.

(٧٨)وهي في شرح المهاباذي: ٦٢/ أ.

الصفحة الأخيرة مما حقق[٧٩].

تَحْقِيقُ وَدِرَاسَةُ: بَابِ حُرُوفِ الجَرّ مِنْ شَرْحِ اللُّمَعِ لِلْمَهَابَاذِيّ

قال المهاباذي:((**معرفةُ الأسماءِ المجرورةِ:**

أصلُ العملِ للفعلِ، وعملُه الرفعُ والنصبُ، فمَا عملَ مِن الأسماءِ رفعًا ونصبًا ففرعٌ على الفعلِ، كما أنَّ ما أُعربَ من الأفعالِ ففرعٌ على الأسماءِ، والقياسُ في الأسماءِ أنْ تكونَ معربةً مصروفةً غيرَ عاملةٍ، فعملُها استحسانٌ، والقياسُ في الأفعالِ أنْ تكونَ عاملةً مبنيةً، فإعرابُها استحسانٌ، وأما عملُ (إنّ ولكنّ ولعلّ) رفعًا ونصبًا فلكونِها فرعًا على (كانَ)، وعملُ (ما) الحجازيةِ رفعًا ونصبًا فلكونِها فرعًا على (ليسَ)، فلمْ يبقَ للحرفِ عملٌ بحقِ الأصلِ إلا الجرُّ.

قالَ أبُو الفتحِ: ((الأسماءُ المجرورةُ على ضربينِ: مجرورٍ بحرفِ جرٍّ، ومجرورٍ بإضافةِ اسمٍ مثلِه إليهِ))[٨٠]، والمجرورُ في الحقيقةِ لا يكونُ إلا بحرفِ الجرِّ، وذلكَ أنَّ الإضافةَ تكونُ على ضربينِ: بمعنى اللامِ، نحوَ غلامِ زيدٍ، أيْ: غلامٌ لزيدٍ، وبمعنى (منْ) نحوَ: بابُ ساجٍ، وثوبُ ديباجٍ، أيْ: بابٌ منْ ساجٍ، وثوبٌ منْ ديباجٍ.

(٧٩)وهي في شرح المهاباذي: ٧٢/ أ.

(٨٠)ينظر: اللمع: ٥٩، والنقل بتصرف، وما في الإيضاح العضدي أقرب إلى النص مما في اللمع: ٢٥١.

وحروفُ الجرِّ على ما رتبَها[٨١]: (منْ وإلىْ وعنْ وعلىْ والباءُ[٨٢] والكافُ واللامُ[٨٣]) ،فهذهِ التي يجبُ ذكرُها،ومواضعُها ومعانيها في هذا البابِ، فأمّا ما عدَا ذلك فإنَّ لهُ بابًا ذكرَه فيه مفردًا منْ هذهِ الحروفِ، ومنها ما تقدمَ ذكرُه، ومنها ما سيأتي ذكرُه [٦٢/أ]

فممَّا ذكرَه في هذَا البابِ (**مِن**)، وهيَ على أربعةِ أوجهٍ:

أحدُها: أنْ تأتيَ لابتداءِ الغايةِ، نحوَ: خرجتُ منَ البصرةِ إلى الكوفةِ، فالبصرةُ مبدأ خروجِه.

والوجهُ الثاني: أنْ تكونَ للتبعيضِ، نحوَ: أخذتُ منَ الدراهمِ؛ لأنَّ المعنى أخذتُ بعضَها، فلا ينفكُّ هذَا منْ معنى ابتداءِ الغايةِ أيضًا، ألا ترَى أنكَ إذا قلتَ: أخذتُ منَ الدراهمِ فقدْ أخبرتَ أنَّها موضعُ أخذِك، كمَا أنَّك إذا قلتَ: خرجتُ منَ البصرةِ كنتَ مخبرًا بأنَّها منشأُ خروجِك، غيرَ أنَّ (مِنْ) أفادتْ في الدراهمِ التبعيضَ إذا كانَ ذلكَ ممكنًا فيها، ولم يفدْهُ في قولِك: خرجتُ منَ الكوفةِ؛ لأنَّك إذا فارقتَها كنتَ قدْ فارقتَ جميعَ أقطارِها؛ إذْ لا يصلحُ أنْ تكونَ خارجًا منها وغيرَ خارجٍ في حالةٍ واحدةٍ ووقتٍ واحدٍ.

والوجهُ الثالثُ:أنْ تكونَ للتبيينِ، كقولِه –تعالى-:﴿ذَٰلِكَۖ وَمَن يُعَظِّمۡ حُرُمَٰتِ ٱللَّهِ فَهُوَ خَيۡرٞ لَّهُۥ عِندَ رَبِّهِۦۗ ﴾[٨٤]؛ لأنَّ الرجسَ يكونُ في الأوثانِ وغيرِها، فلمَّا قيلَ: منَ الأوثانِ بيّنَ الموضعَ الذي خصَّ بالاجتنابِ، وكذَا قولُ صاحبُ الكتابِ: (هذَا بابُ علمٍ ما الكلمُ منَ العربيةِ)[٨٤]؛ لأنَّ الكلمَ تكونُ في العربيةِ والفارسيةِ[٨٤]، فلمَّا أتى بـ(منْ) دفعَ الإبهامَ وبيَّنَه فكأنَّه قالَ: هذَا بابُ علمٍ أيُّ شيءٍ الكلمُ منَ العربيةِ، وهذَا أيضًا قريبٌ منِ ابتداءِ الغايةِ في قولِك: خرجتُ منَ البصرةِ إلى الكوفةِ، ولرجوعِ هذهِ الوجوهِ إلى ابتداءِ الغايةِ قالَ أبُو العبّاسِ: (إنَّ معناها ابتداءُ الغايةِ فقطْ)[٨٤]، ومنَ التبيينِ قولُهم: خاتمٌ منْ فضةٍ، وبابٌ منْ ساجٍ.

والرابعُ: أنْ تكونَ مزيدةً في قولِك: ما جاءَني مِنْ أحدٍ، وما رأيتُ مِنْ أحدٍ،فـ(مِنْ) لاستغراقِ الجنسِ، والقياسُ أنْ تكونَ مزيدةً [٦٣/ب] في المنصوبِ؛ لأنَّ حروفَ الجرِّ موضوعةٌ لمعنى المفعوليةِ؛ لأنَّها توصلُ الأفعالَ إلى الأسماءِ، وتوقعُها عليها، وإذا كانتْ موضوعةً لذلكَ كانَ دخولُها

(٨١) ينظر: اللمع: ٥٩.
(٨٢) سقطت ربّ.
(٨٣) اللام سبقت الكاف في اللمع: ٥٩.
(٨٤) ينظر: المقتضب: ١/ ٤٤، و ٤/ ١٣٦، والنقل بتصرف، وقد ذكر الصبان في حاشيته ذلك: ٣/ ٦٦.

في حالِ الزيادةِ على المنصوبِ أقيسَ، لجعلِك حالَ الزيادةِ تابعةً لحالِ الأصلِ، فقولُك: ما رأيتُ منْ أحدٍ أحسنُ منْ قولِك: ما جاءَني منْ أحدٍ، وصاحبُ الكتابِ لا يرَى زيادةَ (مِنْ) في الواجبِ(٨٥)، فإذا قلتَ: رأيتُ منْ رجلٍ بمعنى رأيتُ رجلًا، لمْ يجزْ عندَه، وأجازَ ذلكَ أبُو الحسَنِ(٨٦)، واستدلَّ بقولِه -تعالى-: ﴿ يَسْـَٔلُونَكَ مَاذَآ أُحِلَّ لَهُمْۖ قُلْ أُحِلَّ لَكُمُ ٱلطَّيِّبَٰتُ وَمَا عَلَّمْتُم مِّنَ ٱلْجَوَارِحِ مُكَلِّبِينَ تُعَلِّمُونَهُنَّ مِمَّا عَلَّمَكُمُ ٱللَّهُۖ﴾(٨٧)، وقولِه -عزَّ وجلَّ-:﴿قَالَتْ رُسُلُهُمْ أَفِى ٱللَّهِ شَكٌّ فَاطِرِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِۖ يَدْعُوكُمْ لِيَغْفِرَ لَكُم مِّن ذُنُوبِكُمْ وَيُؤَخِّرَكُمْ إِلَىٰٓ أَجَلٍ مُّسَمًّىۚ﴾(٨٧)، أيْ: يغفرَ لكُم ذنوبَكم، وعندَ سيبويهِ أنَّ (مِن) للتبعيضِ ها هنَا، أيْ: كُلُوا مِنَ اللّحْمِ دونَ الفرثِ والدمِ، فإنَّ ذلكَ محرمٌ(٨٨).

و(**إلى**) لانتهاءِ الغايةِ، وذلكَ ما ينقطعُ الفعلُ عندَه، تقولُ: سرتُ منَ الكوفةِ إلى البصرةِ، فالبصرةُ منقطعُ السيرِ، كمَا كانتْ الكوفةُ مبتدأَهُ،قالَ اللهُ – تعالى-: ﴿ وَلَمَّا جَآءَهُمْ كِتَٰبٌ مِّنْ عِندِ ٱللَّهِ مُصَدِّقٌ لِّمَا مَعَهُمْ وَكَانُواْ مِن قَبْلُ يَسْتَفْتِحُونَ عَلَى ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ﴾(٨٩)، وقدْ تكونُ (إلى) بمعنى (معَ)، قالَ اللهُ -تعالى-:﴿قَالَ لَقَدْ ظَلَمَكَ بِسُؤَالِ نَعْجَتِكَ إِلَىٰ نِعَاجِهِۦ﴾(٩٠)، أيْ: معَ نعاجِه.

ومعنى (**في**) الوعاءُ نحوُ: الدراهمُ في الكيسِ، والخروجُ في يومِ الجمعةِ، فقد أخبرتَ بأنَّ اليومَ اشتملَ على الخروجِ، وصارَ وعاءً لهُ، وأمّا قولُهم: زيدٌ ينظرُ في العلمِ، فكأنَّ العلمَ جُعلَ وعاءً

---

(٨٥) ينظر: الكتاب: ٢/٣١٥، ٤/٢٢٥. ينظر إلى الخلاف في مسألة زيادة من في الإيجاب في: معاني القرآن للفراء: ٢/٢٥٦، ومعاني القرآن للأخفش: ١٦٧، والمقتضب: ٤/ ١٣٧، وشرح القصائد السبع: ٢٩٦، والتبصرة: ١/ ٢٨٧، والبغداديات: ٢٤٢، والأغفال: ٢/٤٩٥، والمحتسب: ١/٢٦١، والبيان في إعراب القرآن: ١/ ١٦٠، واللباب في علل البناء والإعراب: ١/ ٣٥٥، والإيضاح لابن الحاجب: ٢/ ١٤٤، وشرح الجمل لابن عصفور: ١/ ٤٩٤، والبسيط: ٢/ ٨٤٢، والإقليد: ٤/ ١٦٧٩، وشرح الجمل لابن الفخار: ٢/٣٦٣، وشرح التسهيل لابن مالك: ٣/ ١٠، ورصف المباني: ٣٢٥، والصفوة الصفية: ق١ج١ص٣٠٠.

(٨٦) ينظر: معاني القرآن للأخفش: ١٦٧.

(٨٧) إبراهيم:١٠، وتمامها:﴿ قَالُوٓاْ إِنْ أَنتُمْ إِلَّا بَشَرٌ مِّثْلُنَا تُرِيدُونَ أَن تَصُدُّونَا عَمَّا كَانَ يَعْبُدُ ءَابَآؤُنَا فَأْتُونَا بِسُلْطَٰنٍ مُّبِينٍ ﴾.

(٨٨) ينظر: الأزهية: ٢٢٧.

(٨٩) وقعت (قال الله –تعالى-) نهاية السطر، وكتب في الهامش مقابل ذلك بالخط نفسه: والله أعلم. والآية جزء منسورة البقرة:١٨٧، وتمامها:﴿ فَلَمَّا جَآءَهُم مَّا عَرَفُواْ كَفَرُواْ بِهِۦۚ فَلَعْنَةُ ٱللَّهِ عَلَى ٱلْكَٰفِرِينَ﴾.

(٩٠) ص:٢٤، وتمامها:﴿ وَإِنَّ كَثِيرًا مِّنَ ٱلْخُلَطَآءِ لَيَبْغِى بَعْضُهُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ إِلَّا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ وَقَلِيلٌ مَّا هُمْۗ وَظَنَّ دَاوُۥدُ أَنَّمَا فَتَنَّٰهُ فَٱسْتَغْفَرَ رَبَّهُۥ وَخَرَّ رَاكِعًا وَأَنَابَ ﴾.

لنظرِه، وكذلكَ إذا قلتَ: زيدٌ يفكّرُ في المشكلِ؛ لأنَّ فكرَه قد وقعَ فيهِ، فتنزلَ ذلكَ منزلةَ الوعاءِ.

ومعنى (**الباءِ**) الإلصاقُ، نحوَ: كتبتُ بالقلمِ، فألصقَت الباءُ الفعلَ بالمفعولِ، وقدْ تكونُ الباءُ التي للإلصاقِ متضمنةً معنى الاستصحابِ، ولا تكونُ متضمنةً ذلكَ، فالأولُ قولُه:

خَلِيلَـــيَّ مُـــرَّا بي عَلَـــى أُمِّ جُنْـــدُبِ(٩١).

[٦٣/ أ] أيْ: أَمِرَّاني وأنتُما معيَ، كمَا تقولُ: دخلَ فلانٌ بثيابِه، أيْ: وثيابُه معَه، والثاني: ما لا يكونُ متضمنًا للمصاحبةِ نحوُ: ذهبَ فلانٌ بماءِ وجهِه، أيْ: أذهبَه وأزالَه، قالَ اللهُ – تعالى–: ﴿يَكَادُ ٱلْبَرْقُ يَخْطَفُ أَبْصَـٰرَهُمْ ۖ كُلَّمَآ أَضَآءَ لَهُم مَّشَوْا۟ فِيهِ وَإِذَآ أَظْلَمَ عَلَيْهِمْ قَامُوا۟ ۚ﴾(٩٢)، أيْ: لأذهبَ، وقدْ تكونُ مزيدةً فتدخلُ على المرفوعِ والمنصوبِ نحوَ: ﴿وَٱبْتَلُوا۟ ٱلْيَتَـٰمَىٰ حَتَّىٰٓ إِذَا بَلَغُوا۟ ٱلنِّكَاحَ فَإِنْ ءَانَسْتُم مِّنْهُمْ رُشْدًا فَٱدْفَعُوٓا۟ إِلَيْهِمْ أَمْوَٰلَهُمْ ۖ ۖ ٱلَّذِينَ يُبَلِّغُونَ رِسَـٰلَـٰتِ ٱللَّهِ وَيَخْشَوْنَهُۥ وَلَا يَخْشَوْنَ أَحَدًا إِلَّا ٱللَّهَ ۗ﴾(٩٣)، أيْ: كفَى اللهُ، ومثلُه قولُ امرئِ القيسِ:

أَلَا هَلْ أَتَاهَا والحَوَادِثُ جَمَّةٌ بَأَنَّ امْرَأَ القَيْسِ بْنَ تَمْلِكَ بَيْقَرَا(٩٤).

أيْ: ألا هلْ أتاهَا أنَّ امرأَ القيسِ بيقرَا(٩٥)، والثاني(٩٦): أنْ تدخلَ على المنصوبِ كقولِه –تعالى–: ﴿وَأَنفِقُوا۟ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ وَلَا تُلْقُوا۟ بِأَيْدِيكُمْ إِلَى ٱلتَّهْلُكَةِ ۛ وَأَحْسِنُوٓا۟ ۛ﴾(٩٧)، وقالَ الشاعرُ:

سُودُ المحَاجِرِ لَا يَقْرَأْنَ بِالسُّوَرِ(٩٨).

---

(٩١) البيت من الطويل لامرئ القيس في ديوانه: ٤١، وفي شرح كتاب سيبويه: للسيرافي: ٣/ ١٠٤، وشرح جمل الزجاجي لابن عصفور: ٢/ ١٤٧، وشرح الكافية الشافية: ١/ ٤٣٩، وعجزه: نُقَضِّ لُبَانَاتِ الفُؤادِ المعذَّبِ.

(٩٢) البقرة:٢٠، وتمامها:(وَلَوْ شَآءَ ٱللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَبْصَـٰرِهِمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ).

(٩٣) وردت هذه الآية مرتين في سورة النساء:٦، وتمامها:(وَلَا تَأْكُلُوهَآ إِسْرَافًا وَبِدَارًا أَن يَكْبَرُوا۟ ۚ وَمَن كَانَ غَنِيًّا فَلْيَسْتَعْفِفْ ۖ وَمَن كَانَ فَقِيرًا فَلْيَأْكُلْ بِٱلْمَعْرُوفِ ۚ فَإِذَا دَفَعْتُمْ إِلَيْهِمْ أَمْوَٰلَهُمْ فَأَشْهِدُوا۟ عَلَيْهِمْ ۚ وَكَفَىٰ بِٱللَّهِ حَسِيبًا)، وفي سورة الأحزاب:٣٩، وتمامها:(وَكَفَىٰ بِٱللَّهِ حَسِيبًا).

(٩٤) البيت من الطويل لامرئ القيس في ديوانه: ٣٩٢. وفي شرح القصائد السبع: ٤٥٩، وفقه اللغة وسر العربية: ٢٧٧، وإيضاح شواهد الإيضاح: ١/ ٢٧٩، وجمهرة اللغة: ١/ ٣٢٣، والزاهر في معاني كلمات الناس: ١/ ٨٧، وتهذيب اللغة: ٩/ ١١٩، والمسائل الحلبيات: ١٤٥، والمنصف لابن جني: ٨٤، والمحكم والمحيط الأعظم: ٦/ ٣٩٥و ٣٩٦، والجنى الداني: ٥٠، والتذييل والتكميل: ١١/ ٢٠١، وبيقر الرجل: إذا هاجر من أرض إلى أرض، أو خرج إلى حيث لا يدري، أو نزل الحضر وأقام هناك وترك قومه بالبادية، وخصه بعضهم بالعراق، وتملك إحدى أمهات امرئ القيس.

(٩٥) كذا بالألف، ولعله على الحكاية.

(٩٦) الأول: هو أن تكون مزيدة فتدخل على المرفوع والمنصوب، وقد مرّ قبل سطرين.

(٩٧) البقرة:١٩٥، وتمامها:(إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُحْسِنِينَ).

ومنْ زعمَ[٩٩] أنّهَا على ثلاثةِ أضربٍ: الإلصاقُ، والاستعانةُ، والإضافةُ، فالإلصاقُ: أمسكتُ بزيدٍ، والاستعانةُ: ضربتُ بالسوطِ، وبريتُ القلمَ بالمديةِ، والإضافةُ مررتُ بزيدٍ، أضفتَ المرورَ إليهِ بالباءِ، فإنَّ تفسيرَه محالٌ، وذلكَ أنَّ الباءَ في هذهِ المواضعِ كلِّها للإلصاقِ، وإنَمَا كُسِرتْ وكانَ الواجبُ أنْ تكونَ مفتوحةً؛ لأنّهَا تلزمُ الحرفيةَ، ولأنّهُم أرادُوا أنْ تكونَ حركتُها منْ جنسِ ما تحدثُه، فبنوهَا على الكسرةِ.

ومعنى (**عنْ**) المجاوزةُ، تقولُ: رميتُ عن القوسِ، وأخذتُ عنهُ العلمَ، كانَ المعنى أنَّ السهمَ قدْ جاوزَها، والعلمُ قدْ تعدَّى إليكَ، ولو كانَ العلمُ مما ينتقلُ عن موضعِه كالسهمِ لكانَ زائلًا، كما أنّكَ إذا قلتَ: أديتُ عنهُ الدينَ، والمعنى أنَّ الدينَ قدْ زالَ عنهُ وذهبَ، و(عنْ) يتضمنُ معنى (منْ)، وذلك أنَّك إذا قلتَ: رميتُ عن القوسِ، كانَ المعنى [٦٤/ب] أنَّ مبدأَ الرميِ كانَ منها فبينهُما مناسبةٌ. فكلُّ موضعٍ يصلحُ فيهِ معنى المجاوزةِ كانَ مخصوصًا بـ(عنْ)، ولا يجوزُ أنْ تقولَ: أديتُ الدينَ منْ زيدٍ، ولا عقلتُ منْ زيدٍ؛ لأنَّ هذَا موضعُ التعدّي فقطّ، وإذا كانَ موضعٌ لا يجبُ أنْ يكونَ مُخَصَّصًا للتعدّي جازَ أنْ يقعَ فيهِ كلُّ واحدٍ منهُما، كقولِك: سقاهُ منْ العَيْمَةِ[١٠٠] وعنْ العَيْمَةِ، وذلكَ أنَّكَ إذا قلتَ: سقاهُ منْ العيمةِ كانَ المعنى لأجلِ العيمةِ، وهذا منْ عملِ (مِن)، فإذا قلتَ: عنْ العيمةِ فكأنَّكَ قلتَ: نقلَه عنْ العيمةِ، وأزالَه عنها، فإنْ كانَ موضعٌ لا يناسبُ معنى المجاوزةِ لمْ يجزْ أنْ تقعَ فيه (عنْ)، فلا تقولُ: زيدٌ أفضلُ عنْ عمرٍو؛ لأجلِ أنَّك لا تقصدُ أنَّ أحدَهما قدْ انفصلَ عنْ صاحبِه وتعدَّاه، فإنما المعنى أنَّ فضْلَ زيدٍ بدأَ منْ هذا الموضعِ، ولم ترِدْ[١٠١] أنَّه جاوزَ عمرًا كمَا يجاوزُ السهمُ القوسَ، هذا كلامُ شيخِنا عبدِ القاهرِ[١٠٢]، قالَ: (وكانَ الشيخُ

---

(٩٨) البيت من البسيط للراعي النميري في ديوانه: ١٢٢، وأدب الكاتب: ٥٢١، ولسان العرب ٤/ ٣٨٦ (سور)، وللقتال الكلابي في ديوانه: ٥٣، ولهما في خزانة الأدب ٩/ ١٠٧، والبيت في المقتضب ٣/ ٢٤٤، ومجالس ثعلب: ٣٦٥، وشرح كتاب سيبويه للسيرافي: ١/ ٤٦١، والنكت للأعلم: ١/ ٢٥٥، وشرح ديوان الحماسة للمرزوقي: ١/ ٣٨٣، والمفصل: ٣٨١، وشرحه لابن يعيش: ٤/ ٤٧٥، والتذييل والتكميل: ٧/ ٢٩، وتمهيد القواعد: ٨/ ٣٨١٤، والأشباه والنظائر: ٢/ ١٨٣. وصدره: هنَّ الحرائرُ لا رَبَّاتُ أخْمِرَةٍ.

(٩٩) يقصد به ابن جني في سر صناعة الإعراب: ١/ ١٣٢، ١٣٣، وتنظر هذه المعاني في: شرح المفصل لابن يعيش: ٤/ ٤٧٤، وارتشاف الضرب: ٤/ ١٦٩٥.

(١٠٠) العَيْمَةُ: شدة شهوة اللَّبَن، وألا يصبر الإنسان عنه ساعة، ينظر: الزاهر في معاني كلمات الناس: ١/ ٤٨٥، وجمهرة اللغة:(عيم) ٢/ ٩٥٤،وتهذيب اللغة: (عيم) ٣/ ١٦١،والصحاح:(عيم) ٥/ ١٩٩٤.

(١٠١) في الأصل ترده، ولا يستقيم المعنى.

(١٠٢)هو الإمام عبد القاهر الجرجاني.

أبُو الحسينِ[١٠٣] يقولُ: إنَّ (مِنْ) يستعملُ فيما ينقلُ، لقولِك: أخذتُ منهُ الدراهمَ، و(عَنْ) فيما لا ينتقلُ، كقولِك أخذتُ عنهُ العلمَ، وهذا تقريبٌ وتمهيدٌ لمذهبِ الاستعمالِ، وإلا فـ(عَنْ) لا يعرَى من الانتقالِ، ألا ترَى أنَّ العلمَ وإنْ لمْ يكنْ قدْ انتقلَ انتقالَ زوالٍ فقدْ حصلَ لكَ مثلُ ما كانَ لهُ)[١٠٤]، وذلِك لأجلِ أنَّ شيئًا واحدًا يصحُّ أنْ يعلمَه أكثرُ منْ واحدٍ، ولا يصحُّ أنْ يكونَ درهمٌ واحدٌ عندَ أكثرَ منْ واحدٍ في حالٍ واحدةٍ.

وأما استعمالُ (عنْ) اسمًا فنحوُ ما أنشدُوا منْ قولِه:

ولَقَدْ أَرَانِيْ لِلرَّمَاحِ دَرِيئَـةً مِنْ عَنْ يَمِينِي تَارَةً وأَمَامِي[١٠٥].

فلوْ لمْ يكنْ اسمًا لمْ يدخلْ عليهِ (منْ)؛ لأنَّ الحرفَ لا يلي الحرفَ.

و(**على**) يكونُ حرفًا، ويكونُ اسمًا وفعلًا [٦٤ / أ] فإذا كانتْ حرفًا كانَ معناهَا الاستعلاءُ، وكذَا في الأحوالِ الثلاثِ، تقولُ: زيدٌ على الفرسِ، وعليهِ ديْنٌ، أيْ: ركبَه، ومنهُ توَكَّلْ على اللهِ، أيْ: اعْلُ عنِ التوكلِ على غيرِه بالتوكلِ عليهِ، وعلا[١٠٦] زيدٌ الفرسَ، قالَ:

عَـلا زَيـدُنَا يَـومَ النَّقَـا رَأْسَ زيـدِكُمْ بِأَبْـيَضَ مَاضِـي الشَّـفْرَتَينِ يمـانِ[١٠٧].

وتقولُ: غَدَتْ منْ عليهِ، أيْ: منْ أعلاهُ.

و(**كافُ**) التشبيهِ يكونُ اسمًا وحرفًا، فالاسمُ قولُ الشاعرِ:

---

(١٠٣)هو أبو الحسين مُحَمَّد بن الحسين بن مُحَمَّد بن عبد الوارث النحوي، ابن أخت أبي علي الفارسي، كان نحوياً فاضلاً، أخذ عن خاله أبي علي الفارسي، وأخذ عنه أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني، مات سنة ٤٢١، ينظر: يتيمة الدهر: ٤/ ٤٤٤، ونزهة الألباء: ٢٥١، ومعجم الأدباء: ٦/ ٢٥٢٣، والوافي بالوفيات: ٣/ ٩، وبغية الوعاة: ١/ ٩٤، وإنباه الرواة: ٣/ ١١٦.

(١٠٤)المقتصد في شرح الإيضاح: ٢/ ٨٤٩.

(١٠٥)البيت من الكامل لقطري من الفجاءة في شرح ديوان الحماسة للمرزوقي: ١٣٦، والمقاصد النحوية: ٣/ ١٥٠، ٤٠٥، وشرح التصريح: ٢/ ١٠، والخزانة: ١٠/ ١٥٨، والدرر: ٢/ ٢٦٩، ٤/ ١٨٥، وشرح شواهد المغني: ١/ ٤٣٨، وبلا نسبة في أسرار العربية: ٢٥٥، وشرح ابن عقيل: ٣٦٨، وشرح المفصل لابن يعيش: ٨/ ٤٠، والأشباه والنظائر: ٣/ ١٣، والدريئة: حلقة يُتعلم عليها الطعن، أو ما يستتر به الصائد ليخدع الصيد.

(١٠٦)كتبت في الأصل (على).

(١٠٧)البيت من الطويل لرجل من طيئ في الكامل في اللغة والأدب: ٣/ ١١٧، وشرح شواهد المغني: ١/ ١٦٥، والمقاصد النحوية: ٣/ ٣٧١، وبلا نسبة في: المسائل البصريات: ١/ ٤١٤، وسر صناعة الإعراب: ٢/ ١٢١، وشرح التسهيل لابن مالك: ١/ ١٤، وشرح الأشموني: ١/ ١٨٦، ٢/ ٤٤٢، وشرح المفصل لابن يعيش: ١/ ٤٤، والأشباه والنظائر: ٣/ ١٨٩، ١٩١، وخزانة الأدب: ٢/ ٢٢٤.

يَضْحَكْنَ عَنْ كالبَرَدِ المُنْهَمِّ[١٠٨].

أيْ: عنْ مثلِ البردِ، ومثلُه قولُ الأعشى:

أَتَنْتَهُـــونَ ولَـــنْ يَنْهَـــى ذَوِي شَـــطَطٍ

كـــالطَّعْنِ يَهْلِـــكُ فِيـــهِ الزَّيْـــتُ والفُتُـــلُ[١٠٩].

فالكافُ ها هنا في موضعِ الرفعِ بإسنادِ الفعلِ إليهِ، فدلَّ ذلكَ على أنَّهُ اسمٌ.

وأمَّا كونُها حرفًا فهوَ أنْ يقعَ صلةً للذيْ في قولِهم: جاءَني الذيْ كزيدٍ، بمنزلةِ قولِك: جاءَني الذيْ في الدارِ، ولا يجوزُ أنْ يكونَ الكافُ هنَا اسمًا؛ لأنَّهُ إذا كانَ كذلكَ كانَ مفردًا كقولِك: مثلُ زيدٍ، والصلةُ لا تستقلُّ بالمفردِ، ألا ترَى أنَّك لا تقولُ: جاءَني الذي مثلُ زيدٍ، وإنما تقولُ: جاءَني الذي هوَ مثلُ زيدٍ، فتأتيَ بجزءٍ آخرَ يكونُ (مثلٌ) معَه جملةً، وإذا كانَ كذلكَ بطلَ أنْ يكونَ الكافُ في قولِك: جاءَني الذي كزيدٍ اسمًا، وإنما وجبَ الإتيانُ بالحرفِ دونَ الاسمِ في هذا الموضعِ لأجلِ أنَّ الحرفَ يتعلقُ بالفعلِ، والفعلُ يكونُ جملةً لأنَّه لا يخلُو منْ فاعلٍ، وإذا قلتَ: جاءَني الذي كزيدٍ، كانَ المعنى: جاءَني الذي استقرَّ هوَ كزيدٍ، كمَا أنَّك إذا قلتَ: جاءَني الذي في الدارِ كانَ المعنى: جاءَني الذي استقرَّ في الدارِ، فيكونُ استقرَّ معَ الضميرِ المستكنِّ فيهِ جملةً [٦٥/ب] وُصِلَ بها الذي.

فأما (**اللامُ**) فإنَّها تأتي للملكِ، نحوَ قولِك: المالُ لزيدٍ، وقدْ تأتي للتخصيصِ، نحوَ: مسجدٌ لعَمْرٍو، ولجامٌ للفرسِ، وإنما كُسِرَتَ فرقًا بينَها وبينَ لامِ الابتداءِ، وقدْ تقدّمَ الكلامُ على ذلِك في بابِ البناءِ، فلهذَا اقتُصِرَ على هذا القدْرِ.

وأما (**رُبَّ**) فإنَّ حقَّها أنْ تجيءَ بعدَ الفعلِ مجيءَ سائرِ حروفِ الجرِّ، فيقالُ: جاءَني رُبَّ رجلٍ، كمَا تقولُ: مررتُ بزيدٍ، إلا أنّها حُمِلتْ على (كمْ)؛ لأنّها نقيضتُها، وكلُّ واحدٍ منهُما لا

---

(١٠٨)البيت من الرّجز للعجّاج في ملحق ديوانه: ٢/ ٣٢٨، وقبله: بَيْضٌ ثَلاثٌ كَنِعَاجِ جُمٍّ وهو في: إصلاح المنطق: ١٨٥، والصحاح: ٥/ ٢٠٦١، والمفصل: ٣٨٥، واللمحة في شرح الملحة: ١/ ٢٤٩، وأسرار العربيّة ٢٥٨، وشرح المفصّل لابن يعيش: ٨/٤٢، ٤٤، والهمع: ٤/١٩٧، وخزانة الأدب ١٠/ ١٦٦، ١٦٨، والدرر ٢/ ٦٨، والمنهمّ: الذائب.

(١٠٩) البيت من البسيط للأعشى في ديوانه: ٤/ ٤٨، وهو شواهد الكتاب: ١/ ٢٠٣، والمقتضب: ٤/ ١٤١، وسر صناعة الإعراب: ١/ ١٨٥، وشرح السيرافي: ١/ ٧٢، وأمالي ابن الشجري: ٢/ ٢٢٩، والخصائص: ٢/ ٣٦٨، واللمحة في شرح الملحة: ١/ ٢٤٧، ورصف المباني: ٢٧٢، والجنى الدّاني: ٨٢، والهمع: ٤/١٩٨،والشّطط: الجور والظُّلم. والفُتُلُ جمع فتيلة: يداوى بها الجرح.

يعملُ إلا في نكرةٍ فصُدّرَت لهذا، فموضعُ (رُبَّ) معَ المجرورِ بها موضعُ نصبٍ، والفعلُ الذي يتعلقُ (رُبَّ) بهِ فقدْ[١١٠] يُحذفُ في كثيرٍ منَ الأمرِ للعلمِ بِه؛ لأنَّها تستعملُ جوابًا وتقديرُه: رُبّ رجلٍ أدركتُ أو لقيتُ فتَحْذِفُ، فكأنَّ قائلًا قالَ: ألقيتَ رجلًا فاضلًا، فقالَ مجيبًا: رُبّ رجلٍ أيْ: قدْ لقيتُ، فلمَّا كانَ جوابًا عُلمَ فحُذفَ.

وأما قولُهم: رُبَّه رجلًا، فإنّما أضمرُوا معَه قبلِ الذكْرِ على شريطةَ التفسيرِ، ولا يفسَّرُ إلا بنكرةٍ، نحوَ: رُبَّه رجلًا، وإنّما جازَ دخولُ (رُبَّ) ها هنا على الضميرِ لأنَّ هذَا الضميرَ ليسَ بمقصودٍ قَصدَه، ولا تقدَّمَ لهُ ذكرٌ، فصارَ بمنزلةِ النكراتِ، ولهذَا المعنى فُسِّرَ بنكرةٍ، ولو كانَ الضميرُ يعودُ إلى شيءٍ مخصوصٍ لجازَ أنْ تقولَ: رُبَّكَ رجلًا.

وقدْ تدخلُ (ما) على (رُبَّ) فتكفُّها عنِ العملِ، فتدخلُ على الفعلِ الماضي كما كانتْ (رُبَّ) تأتي لما مضَى، قالَ الشاعرُ:

رُبَّمَا أَوْفَيْتُ فِي عَلَمٍ ... يَرْفَعَنْ ثَوْبِي شَمَالَاتُ[١١١].

وقدْ يقعُ المضارعُ بعدَها على تأويلِ الحكايةِ، وذلكَ قولُه -تعالى-: ﴿ [٦٥/ أ] رُّبَمَا يَوَدُّ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ لَوۡ كَانُواْ مُسۡلِمِينَ ﴾[١١٢]، فهذِه حكايةُ حالٍ كمَا قالَ عزَّ وجلَّ: ﴿وَدَخَلَ ٱلۡمَدِينَةَ عَلَىٰ حِينِ غَفۡلَةٖ مِّنۡ أَهۡلِهَا فَوَجَدَ فِيهَا رَجُلَيۡنِ يَقۡتَتِلَانِ هَٰذَا مِن شِيعَتِهِۦ وَهَٰذَا مِنۡ عَدُوِّهِۦۖ﴾[١١٣]، وقالَ الشيخُ عبدُ القاهرِ: لما كانَ ما يخبرُ اللهُ بكونِه فيمَا يُستقبلُ بمنزلةِ الموجودِ الحاصلِ كانَ راجعًا إلى المضيِّ إذا حققتَ، وإذا كانَ كذلكَ كانَ (**يپ**) بمنزلةِ رُبّما ودَّ في المعنى[١١٤].

و(رُبَّ) يضمرُ بعدَ الواوِ نحوَ قولِه:

---

(١١٠) كذا في الأصل بالفاء.

(١١١) البيت من المديد لجذيمة الأبرش في: الكتاب: ٣/ ٥١٨، والأزهية: ٩٤، ٢٦٥، والصحاح: ٥/ ١٧٤٠، وشرح شواهد الإيضاح: ٢١٩، وخزانة الأدب: ١١/ ٤٠٤، ولعمرو بن هند في المفصل: ٤٥٨، وبلا نسبة في: المقتضب: ٣/ ١٥، واللامات: ١١١، وشرح المفصل لابن يعيش: ٩/ ٤٠، والارتشاف: ٢/ ٦٥٨، والهمع: ٢/ ٥١٣، أوفيت: أشرفت، والعلم: الجبل، والشمالات: رياح الشمال الشديدة.

(١١٢) الحجر: ٢.

(١١٣) القصص:١٥، وتمامها:(فَٱسۡتَغَٰثَهُ ٱلَّذِي مِن شِيعَتِهِۦ عَلَى ٱلَّذِي مِنۡ عَدُوِّهِۦ فَوَكَزَهُۥ مُوسَىٰ فَقَضَىٰ عَلَيۡهِۖ قَالَ هَٰذَا مِنۡ عَمَلِ ٱلشَّيۡطَٰنِۖ إِنَّهُۥ عَدُوّٞ مُّضِلّٞ مُّبِينٞ).

(١١٤) المقتصد في شرح الإيضاح: ٢/ ٨٣٥ بتصرف.

وَقَاتِمِ الأَعْمَاقِ خَاوِي المخْتَرَقْ[١١٥].

وإنّما فعلُوا ذلكَ لكثرةِ الاستعمالِ، وقالُوا إنَّ الواوَ عوضٌ منْ (رُبَّ) وليسَ كذلكَ،يدلُّ عليه أنَّ الواوَ لوْ كانَ عوضًا منْ (رُبَّ) لما جازَ الجرُّ معَ (بلْ) في قولِه:

بـل بَلـدٍ مِـلْءِ الفِجَـاجِ قَتَمُـهْ[١١٦].

وإذا كانَ كذلكَ علمتَ أنَّ (رُبَّ) مضمرٌ بعدَه، والواوُ حرفُ عطفٍ، قالَ الشيخُ عبدُ القاهرِ: ((وأجودُ منْ هذَا أنْ يُقالَ: إنَّ الواوَ لوْ كانَ عوضًا لوجبَ أنْ لا يجوزَ ظهورُ (رُبَّ) معَه، واستعمالُ (رُبَّ) معَ الواوِ شائعٌ كثيرٌ، نحوَ: ورُبّ بلدٍ، ألا ترَى أنَّ همزةَ الاستفهامِ في قولِك: أاللهِ لأفعلنَّ لما صارتْ عوضًا منْ واوِ القسمِ لمْ يجمعْ بينهُما، فيقالُ أوَ اللهِ. فإنْ قيلَ: كيفَ يكونُ الواوُ عاطفةً في قولِه:

وَقَـاتِمِ الأَعْمَـاقِ خَـاوِيْ المخْتَـرَقْ.

وهوَ أولُ القصيدةِ؟ فالجوابُ: أنَّ كلامَهم إذا صدرَ في الشعرِ كانَ مبنيًا على شيءٍ تقدّمَ فكأنَّه قال: أنا صبورٌ جَلِدٌ، فكمْ فعلتُ كذَا، ورُبَّ قاتِمِ الأَعْماقِ منْ شأنِه كذَا قطعتُ))[١١٧].

وأصلُ (رُبَّ) أنْ تستعملَ للقليلِ وهيَ تختصُّ بالنكراتِ دونَ المعارفِ، والمفردُ بعدَها في معنى الجماعةِ، وقدْ استعملتْ للتكثيرِ اتساعًا، قالَ الأعشى:

رُبَّ رِفْـدٍ هَرَقْتُـهُ ذَلِـكَ اليـوْ مَ وأسَـرَى مِـنْ مَعشَـرٍ أَقْتَـالِ[١١٨].

---

(١١٥) هذا الرجز لرؤبة بن العجاج مطلع قصيدته في الديوان: ١٠٤، وعجزه: مشتبهِ الأعلامِ لماعِ الخفقْ، وهو في العين: ١/ ١٨٧، والكتاب: ٤/ ٢١٠، والإيضاح العضدي: ٢٥٤، وجمهرة اللغة: ٢/ ٢٧، وسر صناعة الإعراب: ٢/ ١٥٥، وإيضاح شواهد الإيضاح: ١/ ٣١١، ٥٥٥، وخزانة الأدب ١٠/ ٢٥، والقاتم: المسودّ، والأعماق: أطراف المفازة، والخاوي: الخالي، والمخترق: مهبّ الريح والطريق في المفازة.

(١١٦) الرجز لرؤبة بن العجاج في ديوانه : ١٥٠ وعجزه: لا يُشْتَرى كَتَّانُه وجَهْرَمُه، وفي الدرر: ١/١١٤، ٤/١٩٤، وبلا نسبة في: شرح الأبيات المشكلة الإعراب: ٦٢، والمسائل البصريات: ١/ ٦٩٧، واللباب في علل البناء والإعراب: ١/ ٣٦٦، والبديع في علم العربية: ١/ ٢٥٢، والإنصاف : ٢/٦٢، وشرح عمدة الحافظ: ١/٢٧٣، وشرح الكافية الشافية: ٢/٨٢٢، والجنى الداني: ٢٣٧، والمقاصد النحوية: ٣/ ١٢٦٦. ملء الفجاج: ملء الطرق، وقَتَمُه: الغبار.

(١١٧) إلى قوله شائع منقول بنصه، وما بعده فيه تصرف كثير، المقتصد في شرح الإيضاح: ٢/ ٨٣٦، ٨٣٧.

(١١٨) البيت من الخفيف للأعشى ميمون بن قيس في ديوانه ١٣، ولأعشى همدان عبد الرحمن بن عبد الله، في المقاصد النحوية: ٣/ ١٢٠١، وذكر محقق المقاصد الشافية أنه قد اختلط على العيني فظن أن المقصود بالأعشى هو أعشى همدان، قال البغدادي في الخزانة: ٩/ ٥٧٥: ولا يخفى أن هذا الشاعر إسلامي في الدولة المروانية زمن الحجاج، ولم يكن

[٦٦/ب] فـ(رُبَّ) استحقتْ الصدرَ لما صارتْ مقابلةً لـ(كَمْ) الخبريةِ، و(كَمْ) الخبريةُ استحقتْ التصدّرَ لشركتِها (كَمْ) الاستفهاميةَ في اللفظِ، وإنما وجبَ التصدّرُ للاستفهاميةِ لما فيها منْ معنى الاستفهامِ. فإنْ قيلَ: (لقيتُ) يتعدَّى بنفسِه، فما وجهُ دخولِ (رُبَّ) عليهِ؟ قيلَ لهُ: دخلَ الجارُّ في نحوِ قولِه -تعالى-: (وَقَالَ ٱلۡمَلِكُ إِنِّيٓ أَرَىٰ سَبۡعَ بَقَرَٰتٖ سِمَانٖ يَأۡكُلُهُنَّ سَبۡعٌ عِجَافٞ وَسَبۡعَ سُنۢبُلَٰتٍ خُضۡرٖ وَأُخَرَ يَابِسَٰتٖ)(١١٩) على سبيلِ الجوازِ لما ساغَ تقديمُ الفضلةِ وتأخيرُها، ولما وجبَ للفضلةِ التقدّمُ على الفعلِ الذي هوَ (لقيتُ) في قولِهم: رُبّ رجلٍ لقيتُ، لمْ يبقَ بعدَ الجوازِ إلا الوجوبُ، فلذلِك دخلتْ (رُبَّ).

باب مُذْ ومُنْذُ.

اعلمْ أنَّ (مُذْ ومُنْذُ) تكونانِ حرفيْ جرٍّ، يُجرُّ بهما ما بعدَهما، وهمَا لابتداءِ الغايةِ، كمَا يُجرُّ بـ(منْ)؛ لأنّهما في الأزمنةِ كـ(منْ) في الأمكنةِ، وتكونانِ اسمينِ فيرتفعُ ما بعدَهما. فأمّا (مُذْ) فالغالبُ عليهَا أنْ تكونَ اسمًا للحذفِ الداخلِ فيها؛ لأنّه تصرّفٌ، والتصرّفُ لا مساغَ لهُ في الحرفِ، فإذا كانَا اسمينِ كانَا على ضربينِ: أحدُهما: أنْ يكونَ بمعنى الأمدِ، فينتظمُ أولَ الوقتِ وآخرَه، نحوَ: ما رأيتُه مُنذُ شهرانِ، ومُذْ يومانِ، فهمَا اسمانِ منْ أسماءِ الزمانِ، في موضعِ رفعٍ بالابتداءِ، وشهرانِ ويومانِ خبرٌ، وهمَا في المعنى جوابٌ، كأنَّ قائلًا قالَ: ما رأيتُ فلانًا، فقيلَ: مُذْ كمْ؟ فقال مُذْ شهرانِ، أو مُنذُ يومانِ، أيْ: أمدُ انقطاعِ الرؤيةِ شهرانِ أوْ يومانِ.

فأمّا أولُ الوقتِ فنحوُ: ما رأيتُه مُنذُ يومِ الجمعةِ، أيْ: أولُ انقطاعِ الرؤيةِ يومُ الجمعةِ، فلا تُستعملانِ اسمًا إلا في الابتداءِ خاصةً، وإذا كانَا لأولِ الوقتِ احتاجَا [٦٦/ أ] إلى تخصيصِ وقتٍ بعينِه، نحوَ: ما رأيتُه مُنذُ الشهرُ، أي: أولُ ذلكِ الشهرِ(١٢٠).

والنكرةُ أصلُ البابِ بعدَ (مُذْ ومُنْذُ)؛ لأنَّه جوابُ سائلٍ عنْ عدةِ المدّةِ التي انقطعتْ الرؤيةُ

في زمن الأسود بن المنذر. والبيت في: كتاب الألفاظ لابن السكيت: ٢٧٧، ٢٠٩، والأضداد لابن الأنباري: ٣٣٩، وشرح القصائد السبع: ٣٧١، والمذكر والمؤنث لابن الأنباري: ٢/ ٦٨، والإيضاح العضدي: ٢٥٢، وإيضاح شواهد الإيضاح: ١/ ٢٨٤، والمفصل: ٢٨٢، وشرحه لابن يعيش: ٤/ ٤٨٣، والتذييل والتكميل: ١/ ١١٣. والرفد بفتح الراء: القدح الضخم ويكني بإراقته عن الموت، وبكسر الراء: العطاء، والأقتال: جمع قِتْل وهو المقاتل والشجاع والقِرْن.

(١١٩) يوسف:٤٣، وتمامها:(يَٰٓأَيُّهَا ٱلۡمَلَأُ أَفۡتُونِي فِي رُءۡيَيَ إِن كُنتُمۡ لِلرُّءۡيَا تَعۡبُرُونَ).

(١٢٠) ضبطت بالضم في الأصل، ولا أدري له وجها!.

فيها، والتعريفُ والتخصيصُ لا يخرجانِه عنْ أنْ يكونَ عدّةً؛ لأنَّك إذا قيلَ لكَ: مُذْ كمْ لمْ ترهُ؟ فسواءٌ قلتَ مُنذُ شهرانِ، ومُنذُ الشهرانِ في حصولِ الفائدةِ وبيانِ العدةِ. قالَ الشيخُ عبدُ القاهرِ: (فإنْ قيلَ: فمَا الفصلُ بينَ أنْ تقولَ: ما رأيتُه مُذْ يومِ الجمعةِ، فجررتَ أو رفعتَ، وأنتَ تريدُ أولَ الوقتِ، وبينَ أنْ تقولَ: ما رأيتُه مُذْ يومُ الجمعةِ، وأنتَ تقصدُ أولَ الوقتِ وآخرَه؟ فالجوابُ أنَّك إذا قلتَ: ما رأيتُه مُذْ يومُ الجمعةِ، تريدُ أولَ الوقتِ وآخرَه، كانَ بمنزلةِ قولِك: مُذْ اليومُ في أنَّ الرؤيةَ لمْ تلتبسْ بيومِ الجمعةِ بوجهٍ، كمَا أنَّكَ إذا قلتَ: ما رأيتُه مُذْ يومانِ كانَ المعنى أنَّ الرؤيةَ لمْ تحصلْ في جزءٍ منَ اليومينِ)[١٢١]، (وإذا قلتَ: ما رأيتُه مُنذُ يومِ الجمعةِ، تريدُ ابتداءَ الغايةِ كانَ المعنى أنَّ الرؤيةَ انقطعتْ في يومِ الجمعةِ، وأنَّك رأيتَه فيهِ ثم فارَقَك، فتكونُ الرؤيةُ ملتبسةً ببعضِ يومِ الجمعةِ، كمَا أنَّك إذا قلتَ: انقطعتْ الرؤيةُ في يومِ الجمعةِ، كانَ محتملًا هنَا وجاريًا مجرى قولِك: افترقْنا يومَ الجمعةِ)[١٢٢].

وإنما وجبَ التخصيصُ في قولِهم: ما رأيتُه مُذْ يومِ الجمعةِ، إذا أردتَ أولَ الوقتِ دونَ آخرِه؛ لأنَّه بمنزلةِ الجارّ في قولِك: أنتَ عندَنا مُذْ الليلةِ؛ لأنَّ المعنى فيهِ الإخبارُ بأولِ وقتِ الكونِ، ولوْ قلتَ: أنتَ عندَنا مُذْ وقتٍ، لمْ يجزْ؛ لأنَّ الجارَّ بمنزلةِ (مِنْ) في أنَّ الغرضَ الدلالةُ على ابتداءِ الغايةِ بالتخصيصِ المقصودِ [٦٧/ب] في ذلكَ، كمَا أنَّكَ لوْ قلتَ: خرجتُ منْ مكانٍ لمْ يكنْ مفيدًا، وذلكَ أنَّ كلَّ أحدٍ يعلمُ أنَّ ابتداءَ الكونِ كانَ في زمانٍ مَا، فكذلِك يعلمُ أنَّ أولَ الخروجِ كانَ في مكانٍ ما، فليسَ يفيدُ كلامُك إلا مَا أفادَته الضرورةُ، فالواجبُ أنَّ تقولَ: أنتَ عندَنا مُذْ الليلةِ، ومُذْ يومِ الجمعةِ؛ لأنَّ كلَّ أحدٍ لا يعلمُ أنَّ ابتداءَ الكونِ كانَ في يومِ الجمعةِ، وكذَا تقولُ: خرجتُ منَ البصرةِ؛ لأنَّ ذلكَ لا يعرفُه كلُّ أحدٍ، وكذَا لوْ[١٢٣] قلتَ: أنتَ عندَنا مُذْ أسبوعٌ على أنْ تريدَ أولَ الوقتِ لمْ يجزْ؛ لأنَّ كلَّ أحدٍ يعلمُ أنَّ ابتداءَ الكونِ كانَ في أسبوعٍ ما. فإنْ قلتَ: أنتَ عندَنا مُذْ الأسبوعُ الفلانيُّ كانَ صحيحًا؛ لأنَّه جارٍ مجرَى قولِك: أولُ وقتِ ذاكَ أسبوعُ كذَا، ولوْ قلتَ: أولُ ذاكَ أسبوعٌ لمْ يجزْ. وجملةُ القولِ أنَّكَ إذا رفعتَ ما بعدَهما جازَ ثلاثةُ أوجهٍ: **أحدُها**: التنكيرُ، نحوَ: لمْ أرهُ مُذ يومانِ، تريدُ أولَ الوقتِ وآخرَه، **والثاني**: التعريفُ

(١٢١) المقتصد في شرح الإيضاح: ٢/ ٨٥٨.
(١٢٢) المقتصد في شرح الإيضاح: ٢/ ٨٥٨، وإنما فرقت بينهما لأن المهاباذي تجاوز أسطرا لم يأت بها.
(١٢٣) في الأصل ولو، وأرى أن الصواب حذف الواو، وما أثبته يوافق ما في المقتصد: ٢/ ٨٥٧.

على أنْ تقصدَ ذلِك أيضًا، نحوَ أنْ تقولَ: ما رأيتُه مُذْ المحرمُ، تريدُ أنَّكَ لمْ ترهُ في الشهرِ كلِّه، وينبغي أنْ تقولَ ذلكَ عندَ انسلاخِ الشهرِ. **والوجهُ الثالثُ**: أنْ تريدَ أولَ الوقتِ فتقولَ: ما رأيتُه مُنذُ يومُ الجمعةِ. فإذا جررتَ لمْ يجزْ إلا الوجهُ الأخيرُ، فيجبُ أنْ يكونَ معرفةً، وهوَ قصدُ أولِ الوقتِ، كـ(مِنْ) في الأمكنةِ، وأمَّا[١٢٤] قولُ زهيرٍ:

أقْوَينَ مِنْ حِجَجٍ ومِنْ شَهْرٍ[١٢٥].

وقولُ اللهِ -تعالى-: ﴿لَا تَقُمْ فِيهِ أَبَدًا ۚ لَّمَسْجِدٌ أُسِّسَ عَلَى ٱلتَّقْوَىٰ مِنْ أَوَّلِ يَوْمٍ أَحَقُّ أَن تَقُومَ فِيهِ ۚ﴾[١٢٦]، وقالَ أبُو الحسنِ سعيدُ بنُ مسعدةَ: ((تريدُ مُنذُ أولِ يومٍ؛ لأنَّ منَ العربِ منْ يقولُ: لمْ أرهُ مِنْ يومِ كذا، يريدُ مُنذُ))[١٢٧]، وقالَ بعضُهم[١٢٨]: منْ مرِّ حججٍ، ومنْ مرِّ شهرٍ، فحذفَ المضافَ، ومنْ تأسيسِ أولِ يومٍ. فالحرفُ يغلبُ عليه الوقتُ [٦٧/أ] الحاضرُ، والاسمُ يغلبُ عليه الوقتُ الماضي.

وإذا جررتَ بهما كانَ الكلامُ جملةً، وإذا رفعتَ كانَ الكلامُ جملتينِ.

بابُ حتَّى.

وهيَ حرفُ جرٍّ تأتي لانتهاءِ الغايةِ مثلُ (إلى) إلا أنَّ (إلى) يتصلُ بها الضميرُ، فيقالُ: إليهِ، و(حتّى) لا يتصلُ بها الضميرُ، فيقالُ: حتاهُ، فرقًا بينَ الأصلِ والفرعِ، وهيَ على ثلاثةِ أوجهٍ: **أحدُها**: أنْ يكونَ حرفَ جرٍّ كـ(إلى) لانتهاءِ الغايةِ تارةً بها، وتارةً عندَها، نحوَ: أكلتُ السمكةَ حتّى رأسِها، أيْ: إلى رأسِها، وهذهِ هيَ الناصبةُ للفعلِ بإضمارِ (أنْ)، والفعلُ بعدَها معَ (أنْ) في موضعِ جرٍّ، **والثاني**: أنْ تكونَ عاطفةً، وذلكَ: ضربتُ القومَ حتّى زيدًا، والفرقُ بينَها وبينَ

---

(١٢٤) لم يرِدْ جوابها!.

(١٢٥) البيت من الكامل لزهير بن أبي سلمى في ديوانه: ٨٦، وصدره: لِمَنِ الدِّيَارُ بِقُنَّةِ الْحِجْرِ، وهو في الأزهيّة: ٢٨٣، وأسرار العربية: ٢٠١، وتهذيب اللغة: ١٥/ ٣٤٠، وشرح الكتاب للسيرافي: ١/ ٩٢، والتعليقة على كتاب سيبويه: ١/ ٢٤، والصحاح: ٦/ ٢٢٠٩، وشرح المفصل لابن يعيش: ٣/ ١١٦، وتقويم اللسان: ١٧٤، ورصف المباني ٣٨٦، والتذييل والتكميل: ١١/ ١١٩،والمقاصد النحوية ٣/ ٣١٢، ولامرئ القيس في اللمحة في شرح الملحة: ١/ ٦٤. وأقوين: أيْ: خلون من السّكان. وحجج: جمع حِجّة وهي السّنَة.

(١٢٦) التوبة:١٠٨، وتمامها:(فِيهِ رِجَالٌ يُحِبُّونَ أَن يَتَطَهَّرُوا ۚ وَٱللَّهُ يُحِبُّ ٱلْمُطَّهِّرِينَ).

(١٢٧) معاني القرآن: ١/ ٣٦٦.

(١٢٨) منهم السيرافي في شرحه للكتاب: ١/ ٩٢، وأبو علي في التعليقة: ١/ ٢٤، وينظر: معاني القرآن وإعرابه للزجاج: ٢/ ٤٧٧.

الواوِ في العطفِ أنَّ ما بعدَ (حتّى) في العطفِ لا يكونُ إلا منْ جنسِ الأولِ، نحوُ: ضربتُ القومَ حتّى زيدًا، فزيدٌ منَ القومِ، ولا يجوزُ: ضربتُ القومَ حتّى حمارًا؛ لأنَّه ليسَ منَ القومِ.

و(حتّى) في العطفِ لا يجيءُ إلا لتحقيرٍ أوْ تعظيمٍ، أوْ قوةٍ أوْ ضعفٍ، فالتعظيمُ والقوةُ: ماتَ الناسُ حتّى الأنبياءُ والملوكُ، والضعفُ والتحقيرُ: قاتَل الناسُ حتّى الصبيانُ والنساءُ، وكذا المعنى فيمَا بعدَها إذا كانتْ جارةً، نحوُ: ضربتُ القومَ حتّى زيدٍ، فزيدٌ منتهى ضربِك، ولا يخلُوا منْ أنْ يكونَ أعظمَ منْ ضربتَ أوْ أحقرَهم، **والثالثُ**: أنْ تكونَ حرفًا منْ حروفِ الابتداءِ، يستأنفُ بعدَها كمَا يستأنفُ بعد (أما وإذا) نحوَ قولِه:

مَطَوْتُ بِهِمْ حَتَّى تَكِلَّ مَطِيُّهُمْ وَحَتَّى الْجِيَادُ مَا يُقَدْنَ بِأَرْسَانِ[١٢٩].

ومثلُه أطلقتُ القومَ حتّى زيدٌ، وأخرجتُهم حتّى عمرٌو، فزيدٌوعمرٌو يرتفعانِ بالابتداءِ، والخبرُ محذوفٌ، أيْ: حتّى زيدٌ منطلقٌ، وحتّى عمرٌو [٦٨/ب] خارجٌ، وعلى هذا تقولُ: أكلتُ السمكةَ حتّى رأسَها ورأسُها ورأسِها، فالجرُّ على الانتهاءِ، أيْ: حتّى انتهى الأكلُ إلى رأسِها، والنصبُ على: أكلتُ السمكةَ ورأسَها، والرفعُ على الابتداءِ والخبرِ، أيْ: حتّى رأسُها مأكولٌ، وكذا التأويلُ في قولِ الشاعرِ:

أَلْقَى الصَّحِيفَةَ كَيْ يُخَفِّفَ رَحْلَهُ والزَّادَ حَتَّى نَعْلَهُ أَلْقَاهَا[١٣٠].

نصبًا ورفعًا وجرًّا، وأمّا قولُه:

(١٢٩)البيت من الطويل لامرئ القيس في ديوانه ٩٣، وفي الكتاب: ٣/ ٢٧، والمقتضب: ٢/ ٤٠، وأسرار العربية: ١٩٨، وجمهرة اللغة: ٢/ ٩٢٧، والزاهر في معاني كلمات الناس: ١/ ٤٢٢، وشرح القصائد السبع: ٢٥، والجمل في النحو: ١٨٤، وجمل الزجاجي: ٧٨، والتعليقة على كتاب سيبويه: ٢/ ١٤٩، وإيضاح شواهد الإيضاح: ١/ ٣٢١، والمفصل: ٣٨٠، وشرح المفصل لابن يعيش: ٣/ ٣٣٦، ورصف المباني: ١٨١، والهمع: ٢/ ١٣٦، والخزانة: ٣/ ٢٧٥. الأرسان: جمع رَسَن وهو حبل يقاد الحصان به.

(١٣٠) البيت من الكامل لابن مروان النحوي في الكتاب: ١/ ٩٧، ويعزى للمتلمّس في ملحق ديوانه: ٣٢٧، ولمروان بن سعيد النّحويّ في معجم الأدباء: ١٤٦/١٩، وبغية الوعاة: ٢٨٤/٢، وهو في: الجمل في النحو: ٢٠٥، والأصول: ٤٢٥/١، والمسائل البصريات: ١/ ٦٨٢، واللمع: ٧٨، وأسرار العربيّة: ٢٦٩، وشرح المفصّل لابن يعيش: ٤/ ٤٧٠، واللمحة في شرح الملحة: ١/ ٢٢٨، وأوضح المسالك: ٣/ ٣٢٩، ورصف المباني: ٢٥٨، والجنى الدّاني ٥٤٧، ٥٥٣، وتوضيح المقاصد: ٢/ ١٠٠١، وشرح التسهيل لابن مالك: ٣/ ١٦٧، والتذييل والتكميل: ١١/ ٢٤٤، والمقاصد النحوية: ٤/ ١٦٢٠، والخزانة: ٩/ ٤٧٢، والدرر: ٤/ ١١٣.

فَيَـا عَجَبَـا حَـتّى كُلَيْـبٌ تَسُـبُّني كـأنّ أَبَاهَـا نَهْشَـلٌ أوْ مُجَاشَـعُ[١٣١].

فإنّ (حتّى) ها هنا حرفُ ابتداءٍ، ألا ترَى أنَّها لا تخلُوا منْ أنْ تكونَ حرفَ ابتداءٍ أو جارةً أو عاطفةً، فرفْعُ الاسمِ بعدَها يبطلُ كونَها جارةً، ولا يجوزُ أنْ تكونَ عاطفةً؛ لأنَّه لا يحسنُ: يا عجبَا وزيدٌ منطلقٌ؛ إذْ لا يُشرِكُ عجبَا زيدًا في النداءِ، ولا تدخلُه أيضًا في الحديثِ[١٣٢] الأولِ؛ لأنَّه ليسَ منْ شكلِه؛ لأنَّ النداءَ ليسَ بخبرٍ، والعطفُ[١٣٣] كالتثنيةِ تراعى فيه المجانسةُ، وإذا لمْ يجزْ العطفُ كانَ ابتداءً فقالَ: يا عجبَا كليبٌ تسبُّني، فهيَ إذا كانتْ عاطفةً كانَ مجراها مجرَى الجارّةِ في تضمنِ معنى الغايةِ، وإنّما يتغيرُ الحكمُ بالعطفِ، وهوَ أنّها تُتبِعُ الثانيَ الأولَ كالواوِ. والمذكورُ بعدَ (حتّى) إذا كانَ ما ينتهي بهِ الشيءُ جازَ فيه الجرُّ والعطفُ، نحوَ: أكلتُ السمكةَ حتّى رأسِها، وحتى رأسَها، وإذا كانَ مما ينتهي عندَه الشيءُ لمْ يجزْ إلا الجرُّ، وامتنعَ العطفُ، تقولُ: سهرتُ البارحةَ حتّى الصباحِ، ولوْ قلتَ: حتّى الصباحَ بالنصبِ لمْ يجزْ؛ لأنَّ الصباحَ ليسَ بجزءٍ منَ الليلةِ كمَا كانَ الرأسُ جزءًا منَ السمكةِ.

و(حتّى) إذا كانتْ حرفًا يُبتدأُ ما بعدَها كـ(أما) دخلَ على الاسمِ والفعلِ، تقولُ: خرجتْ النساءُ حتّى هندٌ خارجةٌ، وحتّى خرجتْ هندٌ، وتُدخلُ عليها [٦٨/ أ] حرفَ عطفٍ؛ لأنّها ليستْ بحرفِ عطفٍ، يدلُّ عليهِ:

وَحَـتَّى الْجِيَـادُ مَـا يُقَـدْنَ بِأَرْسَـانِ.

ولوْ كانتْ حرفَ عطفٍ لمْ يدخلْ عليها حرفُ عطفٍ وهوَ الواوُ، وإنّما يحذفُ الخبرُ بعدَها إذا كانَ في الكلامِ دليلٌ عليه، نحوَ: أكلتُ السمكةَ حتّى رأسُها، فرأسُها مبتدأٌ وخبرُه محذوفٌ، ولوْ قلتَ خرجَ القومُ حتّى زيدٌ غضبانُ لمْ يجزْ أنْ تحذفَ الخبرَ؛ لأنَّ الخروجَ ليسَ منْ جنسِ

(١٣١) البيت من الطويل للفرزدق في ديوانه: ١/ ٤١٩، وهو في الجمل في النحو: ٢٠٦، والكتاب: ٣/ ١٨، والمقتضب: ٢/ ٤١، والتعليقة على كتاب سيبويه: ٢/ ١٣٧، والمسائل البصريات: ١/ ٦٨٣، وعلل النحو: ٣١٩، والمخصص: ٤/ ٢٣٥، واللباب في علل البناء والإعراب: ١/ ٣٨٢، وتخليص الشواهد: ٥١٠، ورصف المباني: ١٨١، وشرح المفصل لابن يعيش: ٤/ ٤٦٩، ومغني اللبيب: ١٧٣، والهمع: ٢/ ٤٢٧، وخزانة الأدب: ٥/ ٤١٤، ٩/ ٤٧٥، ٤٧٦، ٤٧٨، والدرر: ٤/ ١١٢.

(١٣٢) كتب تحتها: يعني واعجبا.

(١٣٣) كتب فوقها: كليب.

الغضبِ فيدلَّ عليه. وأبُو الفتحِ وضعَ في أولِ البابِ (حتّى) على أنَّه على أربعِ أوجهٍ(١٣٤)، وغيرُه قالَ: إنَّه على ثلاثةِ أوجهٍ(١٣٥)، وهو ما تقدّمَ ذكرُه في هذا البابِ، **والوجهُ الرابعُ**: كونُها ناصبةً للفعل المستقبلِ بإضمارِ (أنْ)، وهذِه هي الجارّةُ للاسمِ؛ لأنَّ الفعلَ معَ (أنْ) في موضعِ جرٍّ، والفعلُ بعدَها على ضربينِ: **أحدُهما**: أنْ يكونَ بمعنى (إلى أنْ)، **والثاني**: أنْ يكونَ بمعنى (كيْ)، فإذا كانت بمعنى (إلى أن)كان السببُ والمسببُ قدْ مضيَا، وذلكَ قولُك: سرتُ حتّى أدخلَها، فالسيرُ هوَ السببُ، والدخولُ مسبّبٌ، وإذا كانتْ بمعنى (كيْ) كانَ السببُ قدْ مضَى والمسبّبُ لمْ يمضِ، ويكونُ مُنتَظرًا، وذلك قولُك: كلمتُه حتّى يأمرَ لي بشيءٍ، فالتكليمُ سببُ الأمرِ، وقدْ حصلَ، ولمْ يحصلْ الأمرُ بعدَه، و(حتّى) هذِه يأتي ذكرُها مشروحًا في بابِ إعرابِ الأفعالِ، وقدْ يرتفعُ الفعلُ بعدَ (حتّى) هذِه فيكونَ على ضربينِ أيضًا على أنْ يكونَ السببُ والمسبّبُ جميعًا قدْ مضيَا، والآخرُ: أنْ يكونَ السببُ قدْ مضَى، والمسبّبُ الآنَ، والفعلُ معهُما فعلُ الحالِ، وليسَ (حتّى) ها هنا الجارّةُ للاسمِ كما كانتْ في البابِ الأولِ، ولكنَّها التي يقعُ بعدَها المبتدأُ كقولِه:

وَحَـتَّى الْجِيَـادُ مَـا يُقَـدْنَ بِأَرْسَـانِ.

[٦٩/ب] فمثالُ الأولِ: سرتُ حتّى أدخلَها: أخبرتَ أنَّ السيرَ قدْ كانَ، والدخولُ كذلِك، ومنْ ذلِك قولُه -تعالى-: ﴿أَمْ حَسِبْتُمْ أَن تَدْخُلُوا الْجَنَّةَ وَلَمَّا يَأْتِكُم مَّثَلُ الَّذِينَ خَلَوْا مِن قَبْلِكُم﴾(١٣٦)، في قولِ منْ رفعَ(١٣٧)، فإنْ قلتَ: إنَّ الفعلَ للحالِ فكيفَ يكونُ في هذا الوجهِ الحالُ وقدْ مضَى؟

---

(١٣٤) ينظر: اللمع: ٧٦.

(١٣٥) ينظر: الإيضاح العضدي: ٢٥٧، وذُكرت أنها على ثلاثة أوجه في: مغني اللبيب: ١٦٦، وشرح الجمل لابن عصفور: ٣/ ٣٣٧، وموصل الطلاب إلى قواعد الإعراب: ١٠٤.

(١٣٦) البقرة:٢١٤، وتمامها:﴿ مَّسَّتْهُمُ الْبَأْسَاءُ وَالضَّرَّاءُ وَزُلْزِلُوا حَتَّىٰ يَقُولَ الرَّسُولُ وَالَّذِينَ آمَنُوا مَعَهُ مَتَىٰ نَصْرُ اللَّهِ ۗ أَلَا إِنَّ نَصْرَ اللَّهِ قَرِيبٌ﴾.

(١٣٧) هي قراءة نافع، ينظر: السبعة في القراءات:١٨١، والحجة للقراء السبعة: ٢/ ٣٠٥، والمبسوط في القراءات العشر: ١٤٦، وحجة القراءات: ١٣١، والبحر المحيط: ٢/ ٣٧٣، ولمجاهد في معاني القرآن للفراء: ١/ ١٣٢، ولابن عامر في رواية الوليد في جامع البيان في القراءات السبع: ٢/ ٩١٢، وفي الكامل في القراءات العشر والأربعين الزائدة عليها: ٥٠٣: قرأ بها مجاهد، وأبو حاتم عن شِبْل عن ابن كثير، وأبو حيوة والفراء عن علي، والبخاري عن يعقوب في قول الخزاعي، وغيرهم.

فالقولُ إنّه على حكايةِ الحالِ، نحوَ قولِه:(وَدَخَلَ ٱلۡمَدِينَةَ عَلَىٰ حِينِ غَفۡلَةٖ مِّنۡ أَهۡلِهَا فَوَجَدَ فِيهَا رَجُلَيۡنِ يَقۡتَتِلَانِ هَٰذَا مِن شِيعَتِهِۦ وَهَٰذَا مِنۡ عَدُوِّهِۦۖ)(١٣٨)، وقولِه -تعالى-: (وَتَحۡسَبُهُمۡ أَيۡقَاظٗا وَهُمۡ رُقُودٞۚ وَنُقَلِّبُهُمۡ ذَاتَ ٱلۡيَمِينِ وَذَاتَ ٱلشِّمَالِۖ)(١٣٩)، والثاني: أنْ يكونَ السببُ قدْ مضَى والدخولُ فيه الآنَ، نحوَ: سرتُ حتّى أدخلَها، إذا أردتَ أنَّ سيرَك كانَ فيما مضَى وقدْ انقطعَ، ودخولُك الآنَ).

الخاتمة: الحمد لله الذي يسر لي إتمام التحقيق، وسأسجل هنا أبرز ما توصلت إليه:

أولا–ضنت المصادر بسيرة المهاباذي، فلا يعرف عنه غير النزر اليسير.

ثانيا–لا يُعرف للشارح غير هذا الشرح.

ثالثا–يعدّ هذا الشرح الثالث للمع.

رابعا– لا شكّ أن هذا الشرح للمهاباذي.

خامسا– لم يلتزم الشارح بمنهج ثابت في تناول المتن.

سادسا– صرّح المهاباذي بالنقل عن مجموعة من العلماء، وكان مجلا لهم، مكثرا النقل عن بعضهم، كالجرجاني.

سابعا– قد ينقل الشارح ويشير إلى النقل، وقد لا يفعل.

ثامنا– تعددت الشواهد في هذا الشرح، غير أنه كان لا يولي عناية بشواهد اللمع إلا قليلا.

تاسعا– أكثر من جاء بعده النقل عنه، من نحويين وأصوليين ومفسرين، واعتدوا بآرائه، لاسيما رأيه في الاستثناء من الجمل المتعددة المعطوفة بالواو.

عاشرا– من أكثر العلماء الذين استقى منهم مادته العلمية أبو حيان.

حادي عشر– من أهم ما يميز شرح المهاباذي أن مؤلفه متقدم،وأنه قد اطلع على ما سبقه من شروح، فقد أفاد منها.

ثاني عشر– ومما يميزه أيضا أنه مضبوطة بالشكل، مكتوب بخط جميل.

---

(١٣٨) القصص:١٥، وتمامها:(فَٱسۡتَغَٰثَهُ ٱلَّذِي مِن شِيعَتِهِۦ عَلَى ٱلَّذِي مِنۡ عَدُوِّهِۦ فَوَكَزَهُۥ مُوسَىٰ فَقَضَىٰ عَلَيۡهِۖ قَالَ هَٰذَا مِنۡ عَمَلِ ٱلشَّيۡطَٰنِۖ إِنَّهُۥ عَدُوّٞ مُّضِلّٞ مُّبِينٞ).

(١٣٩) الكهف:١٨، وتمامها:(وَكَلۡبُهُم بَٰسِطٞ ذِرَاعَيۡهِ بِٱلۡوَصِيدِۚ لَوِ ٱطَّلَعۡتَ عَلَيۡهِمۡ لَوَلَّيۡتَ مِنۡهُمۡ فِرَارٗا وَلَمُلِئۡتَ مِنۡهُمۡ رُعۡبٗا).

ثالث عشر– من المآخذ عليه عدم اعتنائه بنصّ اللمع، ولا بشواهده، ولا بترتيب الحروف فيه.
رابع عشر– قد يناقش الشارح المسألة في غير مظانها.
خامس عشر– قد يطيل الشارح الشرح في مواضع، وقد لا يزيد عما في اللمع إلا قليلا.
سادس عشر– في هذا الجزء من الشرح لم يكثر الشارح من التعليل.
سابع عشر– أغلب آرائه جاءت موافقة لآراء البصريين.

المصادر

١–المجلات والرسائل العلمية.

١. مجلة الجمعية العلمية السعودية للغة العربية: ٢٠١٧ م.
٢. شرح الجمل لأبي عبد الله ابن الفخار إعداد. حماد بن مُحَمَّد الثمالي. جامعة أم القرى: ١٤٠٩ هـ، ١٤١٠ هـ.

٢–الكتب المطبوعة:

١. أدب الكاتب، لأبي مُحَمَّد عبد الله بن مسلم بن قتيبة، الدينوري، دار النشر: المكتبة التجارية –مصر–١٩٦٣، ط: الرابعة، تحقيق: مُحَمَّد محي الدين عبد الحميد.
٢. ارتشاف الضرب لأبي حيان، تحقيق: د. رجب عثمان مُحَمَّد، مكتبة الخانجي، مصر، ط: ١، ١٤١٨ هـ.
٣. الأزهية في علم الحروف. لعلي بن مُحَمَّد الهروي. ت: عبد المعين الملّوحي. مجمع اللغة العربية بدمشق. بيروت. ط: الثانية. ١٤١٣ هـ/ ١٩٩٣ م.
٤. أسرار العربية، لأبي البركات الأنباري، دار النشر: دار الأرقم –بيروت–ط: الأولى، تحقيق: بركات يوسف هبود، ١٤٢٠ هـ ١٩٩٩ م.
٥. الأشباه والنظائر، لعبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، دار النشر: دار الكتب العلمية – بيروت–ط: ١، ١٤٠٣ هـ.
٦. إصلاح المنطق، لأبي يوسف يعقوب بن إسحق بن السكيت، دار النشر: دار إحياء التراث العربي بيروت، ط: الأولى، ١٤٢٣ هـ / ٢٠٠٢ م.

٧. الأصول في النحو لابن السراج، تحقيق: د. عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، ط: الثالثة ١٤٠٨ هـ.
٨. الأضداد، لأبي بكر، مُحَمَّد بن القاسم بن مُحَمَّد بن بشار بن الحسن بن بيان بن سماعة بن فَروة بن قَطَن بن دعامة الأنباري، تحقيق: مُحَمَّد أبو الفضل إبراهيم، الناشر: المكتبة العصرية، بيروت – لبنان-١٤٠٧ هـ -١٩٨٧ م
٩. الأعلام، لخير الدين بن محمود بن مُحَمَّد بن علي بن فارس، الزركلي الدمشقي،الناشر: دار العلم للملايين، ط: الخامسة عشر -أيار / مايو ٢٠٠٢ م.
١٠. الأغفال لأبي على الفارسي. تحقيق: عبد الله عمر الحاج إبراهيم. مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث. ٢٠٠٣ م.
١١. الإقليد شرح المفصل لأحمد بن محمود الجَنْدِيّ، تحقيق: د. محمود أبوكته الدراويش جامعة الإمام مُحَمَّد ابن سعود الإسلامية ط: الأولى ١٤٢٣ هـ.
١٢. أمالي ابن الشجري لهبة الله بن علي بن مُحَمَّد بن حمزة الحسني العلوي. تحقيق: د.محمود بن مُحَمَّد الطناحي. الناشر. مكتبة الخانجي بالقاهرة.
١٣. إنباه الرواة على أنباه النحاة. للوزير جمال الدين أبي الحسن علي بن يوسف القفطي. تحقيق: مُحَمَّد أبو الفضل إبراهيم. دار الفكر العربي القاهرة. مؤسسة الكتب الثقافية بيروت. ط: الأولى. ١٤٠٦ هـ/ ١٩٨٦ م.
١٤. الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، لأبي البركات عبد الرحمن بن مُحَمَّد الأنباري النحوي، دار النشر: دار الفكر -دمشق، تحقيق: مُحَمَّد محيي الدين عبد الحميد.
١٥. أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك: لجمال الدين ابن هشام الأنصاري، تحقيق: مُحَمَّد محيي الدين عبد الحميد، دار النشر: دار الجيل -بيروت-ط: ٥، ١٩٧٩ م.
١٦. إيضاح شواهد الإيضاح لأبي علي الحسن بن عبد الله القيسي.تحقيق: د.مُحَمَّد بن حمود الدعجاني. دار الغرب الإسلامي. بيروت. ط: الأولى. ١٤٠٨ هـ/ ١٩٨٧ م.
١٧. الإيضاح لابن الحاجب، تحقيق د. موسى بناي العليلي مطبعة العاني بغداد.
١٨. الإيضاح لأبي علي الفارسي تحقيق: كاظم بحر المرجان. عالم الكتب. ط: الثانية: ١٤١٦

هـ/ ١٩٩٦ م.
١٩. البحر المحيط في أصول الفقه، لأبي عبد الله بدر الدين مُحَمَّد بن عبد الله بن بهادر الزركشي، الناشر: دار الكتبي، ط: الأولى، ١٤١٤ هـ -١٩٩٤ م.
٢٠. البحر المحيط في التفسير، لأبي حيان مُحَمَّد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي، تحقيق: صدقي مُحَمَّد جميل، الناشر: دار الفكر، بيروت، ط: ١٤٢٠ هـ.
٢١. البديع في علم العربية للمبارك الشيباني ابن الأثير. الجزء الأول: تحقيق: د. فتحي أحمد علي الدين. الجزء الثاني: تحقيق: د. صالح حسين العايد. جامعة أم القرى مكة المكرمة، ط: الأولى.١٤٢١ هـ.
٢٢. البسيط في شرح الجمل لابن أبي الربيع، تحقيق: د. عياد الثبيتي دار الغرب الإسلامي ط: الأولى ١٤٠٧ هـ.
٢٣. بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، لجلال الدين عبد الرحمن السيوطي، دار النشر: المكتبة العصرية -لبنان / صيدا، تحقيق: مُحَمَّد أبو الفضل إبراهيم.
٢٤. البيان في غريب إعراب القرآن لأبي البركات الأنباري دار الأرقم بيروت.
٢٥. تاريخ الإسلام وَوَفيات المشاهير وَالأعلام، لشمس الدين أبو عبد الله مُحَمَّد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي، تحقيق: الدكتور بشار عوّاد معروف، الناشر: دار الغرب الإسلامي، ط: الأولى، ٢٠٠٣ م
٢٦. التبصرة والتذكرة لأبي مُحَمَّد عبد الله بن علي الصيمري. تحقيق: د. فتحي أحمد مصطفى علي الدين. جامعة أم القرى.ط: الأولى. ١٤٠٢هـ/١٩٨٢ م.
٢٧. تخليص الشواهد وتلخيص الفوائد تصنيف العلامة جمال الدين عبد الله بن يوسف بن هشام الأنصاري. تحقيق: د. عباس مصطفى الصالحي. دار الكتاب العربي. ط: ١. ١٤٠٦ هـ/ ١٩٨٦ م.
٢٨. التذييل والتكميل لأبي حيان، تحقيق:أ.د حسن هنداوي دار القلم دمشق ط: الأولى ١٤٢١ هـ.
٢٩. التصريح بمضمون التوضيح: خالد الأزهري، تحقيق: عبد الفتاح بحيري إبراهيم، ط / ١. ١٤١٣ هـ.

٣٠. تعليق الفرائد على تسهيل الفوائد، لمحمد بدر الدين بن أبي بكر بن عمر الدماميني، تحقيق: د.مُحَمَّد ابن عبد الرحمن بن مُحَمَّد المفدى، ط:الأولى، ١٤٠٣ هـ-١٩٨٣ م
٣١. التعليقة على كتاب سيبويه، لأبي علي الحسن بن أحمد بن عبد الغفار الفارسيّ، تحقيق:د.عوض بن حمد القوزي، ط: الأولى، ١٤١٠ هـ-١٩٩٠م.
٣٢. تقويم اللسان، لجمال الدين أبي الفرج عبد الرحمن بن علي بن مُحَمَّد الجوزي، المحقق: د. عبد العزيز مطر، الناشر: دار المعارف ط: الثانية،٢٠٠٦م.
٣٣. تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد لمحب الدين مُحَمَّد بن يوسف، ناظر الجيش، تحقيق: أ.د: علي مُحَمَّد فاخر ومجموعة. دار السلام. ط: ١،١٤٢٨ هـ-٢٠٠٧ م.
٣٤. تهذيب اللغة، لأبي منصور مُحَمَّد بن أحمد الأزهري، دار النشر: دار إحياء التراث العربي— بيروت -٢٠٠ م، ط: الأولى، تحقيق: مُحَمَّد عوض مرعب.
٣٥. توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك للمرادي تحقيق: أ.د. عبد الرحمن علي سليمان دار الفكر العربي.مصر.ط: الأولى. ١٤٢٢ هـ/٢٠٠١م.
٣٦. جامع البيان في القراءات السبع، لعثمان بن سعيد بن عثمان بن عمر أبي عمرو الداني، الناشر: جامعة الشارقة -الإمارات (أصل الكتاب رسائل ماجستير من جامعة أم القرى وتم التنسيق بين الرسائل وطباعتها بجامعة الشارقة) ط: الأولى، ١٤٢٨ هـ -٢٠٠٧ م.
٣٧. جامع الشروح والحواشي، لعبد الله بن مُحَمَّد الحبشي، المجمع الثقافي، أبو ظبي، ١٤٢٥ هـ، ٢٠٠٤ م.
٣٨. الجمل في النحو لأبي القاسم عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي. تحقيق: د. علي توفيق الحمد. دار النشر: مؤسسة الرسالة. بيروت. ط الخامسة. ١٩٩٦ م.
٣٩. جمهرة اللغة، دار النشر: دار العلم للملايين -بيروت-، ط: الأولى، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، ١٩٨٧ م.
٤٠. الجنى الداني في حروف المعاني للحسن بن قاسم المرادي تحقيق: د. فخر الدين قباوة وزميله مكتبة الفيصلية مكة المكرمة ط: ٢، ١٤٠٣ هـ.
٤١. حاشية الشِّهاب على تفسير البيضاوي، المسمّاة: عناية القاضي وكفاية الرّاضي على تفسير البيضاوي، لشهاب الدين أحمد بن مُحَمَّد بن عمر الخفاجي المصري الحنفي، دار النشر: دار

صادر –بيروت.
٤٢. حاشية الصبان على شرح الأشموني، ط / ١. ١٤١٩ هـ.
٤٣. حجة القراءات لابن زنجلة مؤسسة الرسالة، تحقيق: سعيد الأفغانيط: ٢٠٠١ م.
٤٤. الحجة للقراء السبعة، للحسن بن أحمد بن عبد الغفار الفارسيّ الأصل، أبي علي، تحقيق: بدر الدين قهوجي –بشيرجويجابي راجعه ودققه: عبد العزيز رباح –أحمد يوسف الدقاق الناشر: دار المأمون للتراث –دمشق / بيروت ط: الثانية، ١٩٩٣ م.
٤٥. خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، لعبد القادر بن عمر البغدادي، دار النشر: دار الكتب العلمية –بيروت–١٩٩٨ م، ط: الأولى، تحقيق: مُحَمَّد نبيل طريفي/ إميل بديع يعقوب.
٤٦. الخصائص ابن جني، تحقيق: د. عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، لبنان ط: ١، ١٤٢١ هـ.
٤٧. الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، لأبي العباس، شهاب الدين، أحمد بن يوسف بن عبد الدائم المعروف بالسمين الحلبي، تحقيق: د. أحمد مُحَمَّد الخراط، الناشر: دار القلم، دمشق.
٤٨. الدرر اللوامع على همع الهوامع. لأحمد بن الأمين الشنقيطي. تحقيق: مُحَمَّد باسل عيون السود.دار الكتب العلمية.بيروت.ط: ١، ١٤١٩ هـ–١٩٩٩ م.
٤٩. ديوان الأعشى ميمون بن قيس. شرح وتعليق: مُحَمَّد مُحَمَّد حسين. مؤسسة الرسالة. بيروت. ط: السابعة. ١٩٨٣ م.
٥٠. ديوان الراعي النميري. جمعه وحققه رينهرتفاييرت. نشر فرانتسشتايزبفيسبدان. ط: الأولى. ١٩٨٠ م.
٥١. ديوان العجاج رواية عبد الملك بن قريب وشرحه. تحقيق: عبد الحفيظ السطلي. مكتبة أطلس، دمشق وطبعة دار الشروق بيروت.
٥٢. ديوان الفرزدق، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، ١٤٠٤ هـ/ ١٩٨٤ م.
٥٣. ديوان القتال الكلابي تحقيق وتقديم: إحسان عباس الناشر: دار الثقافة –بيروت –١٤٠٩ هـ –١٩٨٩.

٥٤. ديوان المتلمس الضبعي. تحقيق وتعليق: حسن كامل الصيرفي. معهد المخطوطات العربية. ط: الأولى ١٣٩٠ هـ -١٩٧٠ م.
٥٥. ديوان امرئ القيستحقيق: مُحَمَّد أبو الفضل إبراهيم. دار المعارف. ط: الخامسة. مصر. ١٩٥٨ م.
٥٦. ديوان رؤبة بن العجاج. تحقيق: وليم بن الورد. دار الآفاق الجديدة. بيروت. ط: الثانية. ١٩٨٠ م.
٥٧. ديوان زهير بن أبي سلمى، تحقيق: علي حسن فاعور، الناشر: دار الكتب العلمية، ط: الأولى، ١٤٠٨ هـ -١٩٨٨ م.
٥٨. رصف المباني في شرح حروف المعاني. للإمام أحمد بن عبد النور المالقي. تحقيق: أحمد مُحَمَّد الخراط. مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق.
٥٩. روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، لشهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني الألوسي، تحقيق: علي عبد الباري عطية، الناشر: دار الكتب العلمية -بيروت، ط: ١، ١٤١٥ هـ.
٦٠. روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، لمحمود الألوسي أبي الفضل، الناشر: دار إحياء التراث العربي -بيروت.
٦١. روضات الجنات في أحوال العلماء والسادات، للميرزا مُحَمَّد باقر الموسوي، الدار الإسلامية، بيروت، ط: الأولى، ١٤١١ هـ / ١٩٩١ م.
٦٢. الزاهر في معاني كلمات الناس، لأبي بكر مُحَمَّد بن القاسم الأنباري، دار النشر: مؤسسة الرسالة -بيروت-ط: الأولى، تحقيق: د. حاتم صالح الضامن،١٩٩٢ م.
٦٣. السبعة في القراءات، لأبي بكر أحمد بن موسى بن العباس بن مجاهد البغدادي، دار النشر: دار المعارف -مصر-ط: الثانية، تحقيق: شوقي ضيف، ١٤٠٠ هـ.
٦٤. سر صناعة الإعراب، لأبي الفتح عثمان ابن جني، تحقيق: د. حسن هنداوي. دار القلم. دمشق. ط: الأولى. ١٤٠٥ هـ/ ١٩٨٥ م.
٦٥. شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، لعبد الله بن عبد الرحمن العقيلي الهمداني المصري، تحقيق: مُحَمَّد محيي الدين عبد الحميد، دار التراث -القاهرة، دار مصر للطباعة، سعيد جودة

السحار وشركاه، ط: العشرون ١٤٠٠ هـ -١٩٨٠ م.
٦٦. شرح أبيات مغني اللبيب. صنفه: عبد القادر بن عمر البغدادي. تحقيق: عبد العزيز رباح. أحمد يوسف دقاق. دار الثقافة العربية. دمشق. بيروت. ط: الأولى. ١٣٩٨ هـ / ١٩٧٨ م.
٦٧. شرح الأبيات المشكلة الإعراب (المسمى إيضاح الشعر) لأبي على الفارسي. تحقيق:د.حسنهنداوي.دار القلم دمشق. ط: الأولى. ١٤٠٧ هـ/ ١٩٨٧ م.
٦٨. شرح الأشموني لأبي الحسن علي بن عيسى. تقديم: حسن حمد. دار الكتب العلمية بيروت. ط: ١، ١٤١٩ هـ.
٦٩. شرح التسهيل تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد لجمال الدين مُحَمَّد ابن عبد الله بن مالك، تحقيق: مُحَمَّد عبد القادر عطا وطارق فتحي السيد، دار الكتب العلمية، ط: الأولى ١٤٢٢ هـ.
٧٠. شرح الجمل لابن عصفور الأشبيلي، تحقيق د. صاحب أبو جناح عالم الكتب ط / ١. ١٤١٩ هـ.
٧١. شرح القصائد السبع الطوال الجاهليات. لأبي بكر مُحَمَّد بن القاسم الأنباري. ضبطه: بركات يوسف هبود. المكتبة العصرية. ١٤٢٤ هـ/ ٢٠٠٤ م.
٧٢. شرح الكافية الشافية لابن مالك، تحقيق د. عبد المنعم هريدي دار المأمون للتراث ط: ١، ١٤٠٢ هـ.
٧٣. شرح اللمع لابن برهان العكبري أبي القاسم عبد الواحد بن علي، تحقيق: فائز فارس، الكويت، ط: الأولى، ١٤٠٤ هـ، ١٩٨٤ م.
٧٤. شرح المفصل لابن يعيش، تحقيق: أحمد السيد سيد أحمد، المكتبة التوفيقية.
٧٥. شرح ديوان الحماسة لأبي علي أحمد بن مُحَمَّد بن الحسين المرزوقي. نشر: أحمد أمين، وعبد السلام هارون. القاهرة. مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر. ط: الأولى. ١٣٧١ هـ/ ١٩٥١ م.
٧٦. شرح شواهد الإيضاح. لعبد الله بن بري تقديم: د. عيد مصطفى درويش. مجمع اللغة العربية مصر. ١٤٠٥ هـ/ ١٩٨٥ م.

٧٧. شرح شواهد المغني لجلال الدين السيوطي. لجنة التراث العربي. ذيل بتصحيحات وتعليقات الشيخ مُحَمَّد محمود الشنقيطي.
٧٨. شرح عمدة الحافظ وعدة اللافظ. لجمال الدين مُحَمَّد بن مالك. تحقيق: عدنان عبد الرحمن الدوري. مطبعة العاني بغداد. ١٣٩٧ هـ/ ١٩٧٧ م.
٧٩. شرح كتاب سيبويه لأبي سعيد السيرافي تحقيق: أحمد حسن مهدلي وعلي سيد علي. دار الكتب العلمية بيروت. ط: ١، ١٤٢٩ هـ-٢٠٠٨ م.
٨٠. الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية. لأبي نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي. تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار. الناشر: دار العلم للملايين -بيروت. ط: الرابعة ١٤٠٧ هـ-١٩٨٧ م.
٨١. الصفوة الصفية في شرح الدرة الألفية لتقي الدين إبراهيم بن الحسين النيلي. تحقيق: د. محسن العميري. جامعة أم القرى. ط: الأولى.١٤٢٠ هـ.
٨٢. علل النحو، لمحمد بن عبد الله بن العباس، ابن الوراق، تحقيق: محمود جاسم مُحَمَّد الدرويش، الناشر: مكتبة الرشد، الرياض، السعودية، ط: ١، ١٤٢٠ هـ،١٩٩٩ م.
٨٣. العين، للخليل بن أحمد الفراهيدي، دار النشر: دار ومكتبة الهلال، تحقيق: د مهدي المخزومي / د إبراهيم السامرائي.
٨٤. فقه اللغة وسر العربية، لعبد الملك بن مُحَمَّد بن إسماعيل أبي منصور الثعالبي، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، الناشر: إحياء التراث العربي، ط: الأولى ١٤٢٢ هـ -٢٠٠٢ م
٨٥. الفهرست للشيخ منتنجب الدين علي بن عبيد الله الرازي، تحقيق: د. جلال الدين محدث أرموي. الناشر: مكتبة سماحة آية الله العظمى المرعشي، تأريخ الاصدار: ١٤٠٣ هـ
٨٦. قاموس الفارسية، فارسي -عربي، تأليف: د. عبد النعيم مُحَمَّد حسنين، دار الكتاب اللبناني بيروت ط: ٢، ١٤٠٢ هـ -١٩٨٢ م.
٨٧. قاموس فارسي -عربي، لشاكر كسرائي، مكتبة مؤمن قريش، الدار العربية للموسوعات، بيروت لبنان، ط: ٢، ١٤٣٥ هـ -٢٠١٤ م.
٨٨. الكامل في القراءات والأربعين الزائدة عليها، ليوسف بن علي بن جبارة بن مُحَمَّد بن عقيل بن سواده أبي القاسم الهُذَلي اليشكري المغربي، تحقيق: جمال بن السيد بن رفاعي الشايب،

الناشر: مؤسسة سما للتوزيع والنشر، ط: الأولى، ٢٠٠٧ م.
٨٩. الكامل في اللغة والأدب لأبي العباس مُحَمَّد بن يزيد المبرد تحقيق: مُحَمَّد أبو الفضل إبراهيم. دار الفكر العربي. ط: الثالثة: ١٤١٧ هـ / ١٩٩٧ م.
٩٠. كتاب الألفاظ، لابن السكيت، أبي يوسف يعقوب بن إسحاق، تحقيق: د. فخر الدين قباوة الناشر: مكتبة لبنان ناشرون ط: الأولى، ١٩٩٨ م.
٩١. الكتاب لسيبويه أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه. تحقيق: عبد السلام مُحَمَّد هارون دار الكتب العلمية بيروت، ط: ٣، ١٤٠٨ هـ.
٩٢. كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، لمصطفى بن عبد الله القسطنطيني الرومي الحنفي، دار النشر: دار الكتب العلمية -بيروت- ١٤١٣ -١٩٩٢م.
٩٣. الكوكب الدري فيما يتخرج على الأصول النحوية من الفروع الفقهية، لعبد الرحيم بن الحسن بن علي الإسنوي الشافعيّ، أبي مُحَمَّد، جمال الدين، تحقيق: د. مُحَمَّد حسن عواد، الناشر: دار عمار -عمان-الأردن، ط: الأولى، ١٤٠٥ هـ.
٩٤. اللامات لأبي القاسم عبد الرحمن بن إسحاق الزجاجي، دار النشر: دار صادر -بيروت - ط: الثانية، تحقيق: د. مازن المبارك، ١٤١٢هـ ١٩٩٢م.
٩٥. اللباب في علل البناء والإعراب،لأبي البقاء عبد الله بن الحسين العكبري، تحقيق: د. عبد الإله نبهان، دار الفكر، دمشق، ط: الأولى، ١٤١٦ هـ-١٩٩٥ م.
٩٦. اللباب في علوم الكتاب، لأبي حفص سراج الدين عمر بن علي بن عادل الحنبلي الدمشقي النعماني، تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي مُحَمَّد معوض، الناشر: دار الكتب العلمية -بيروت / لبنان، ط: الأولى، ١٩٩٨ م.
٩٧. لسان العرب: ابن منظور، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ الإسلامي، ط: ١، ١٤١٦ هـ.
٩٨. اللمحة في شرح الملحة لمحمد بن الحسن الصايغ. تحقيق: إبراهيم بن سالم الصاعدي. الجامعة الإسلامية. المدينة المنورة. ط: ١، ١٤٢٤ هـ-٢٠٠٤ م.
٩٩. اللمع في العربية لأبي الفتح عثمان ابن جني. تحقيق: حامد المؤمن. عالم الكتب. مكتبة النهضة العربية. ط: الثانية. ١٤٠٥ هـ/ ١٩٨٥ م.

١٠٠. المبسوط في القراءات العشر، لأحمد بن الحسين بن مِهْران النيسابوريّ، أبي بكر، تحقيق: سبيع حمزة حاكيمي، الناشر: مجمع اللغة العربية –دمشق، ١٩٨١ م.
١٠١. مجالس ثعلب لأبي العباس أحمد بن يحيى ثعلب. تحقيق: عبد السلام مُحَمَّد هارون. ط: الثانية.
١٠٢. المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات لابن جني، تحقيق مُحَمَّد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، ط: الأولى ١٤١٩ هـ.
١٠٣. المحكم والمحيط الأعظم، لأبي الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي، دار الكتب العلمية، بيروت، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، ط: ١، ٢٠٠٠ م.
١٠٤. المخصص لأبي الحسن علي بن إسماعيل بن سيده. تقديم: د. خليل إبراهيم جفال. دار إحياء التراث العربي. بيروت. ط: الأولى: ١٤١٤ هـ/ ١٩٩٦ م.
١٠٥. المذكر والمؤنث لأبي بكر بن الأنباري. تحقيق: مُحَمَّد عبد الخالق عضيمة. المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية. القاهرة.ج:١. ١٤٠١ هـ/ ١٩٨١ م. ج:٢. ١٩٩٩ م
١٠٦. المساعد على تسهيل الفوائد، لبهاء الدين بن عقيل، تحقيق: د. مُحَمَّد كامل بركات، جامعة أم القرى، ط: الثانية، ١٤٢٢ هـ، ٢٠٠١ م.
١٠٧. المسائل البصريات لأبي على الفارسي، تحقيق: مُحَمَّد الشاطر أحمد. القاهرة. مطبعة المدني. ط: ١. ١٤٠٥ هـ/ ١٩٨٥ م.
١٠٨. المسائل البغداديات لأبي على الفارسي، تحقيق صلاح الدين السنكاوي مطبعة العاني بغداد.
١٠٩. المسائل الحلبيات لأبي على الفارسي، تحقيق أ.د حسن هنداوي دار القلم دمشق ط: الأولى ١٤٠٧ هـ.
١١٠. معاني القرآن لأبي الحسن سعيد بن مسعدة الأخفش. تعليق. إبراهيم شمس الدين. دار الكتب العلمية. بيروت. ط: الأولى. ١٤٢٣ هـ، ٢٠٠٢ م.
١١١. معاني القرآن ليحيى بن زياد الفراء عالم الكتب. بيروت. ط: الثالثة: ١٩٨٣ م.
١١٢. معاني القرآن وإعرابه للزجاج. شرح وتحقيق: د. عبد الجليل عبده شلبي. عالم الكتب. ط: الأولى: ١٤٠٨ هـ/ ١٩٨٨ م.

١١٣. معجم الأدباء أو إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، لأبي عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي، دار النشر: دار الكتب العلمية –بيروت–ط: الأولى،١٩٩١ م
١١٤. معجم البلدان، لياقوت بن عبد الله الحموي أبي عبد الله، الناشر: دار الفكر –بيروت.
١١٥. مغني اللبيب عن كتب الأعاريب لابن هشام الأنصاري، تحقيق: مُحَمَّد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية بيروت ١٤١٦ هـ.
١١٦. المفصل لأبي القاسم محمود بن عمر الزمخشري. دار الجيل. بيروت.
١١٧. المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية، لأبي إسحق إبراهيم بن موسى الشاطبي، تحقيق: مجموعة محققين، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط: الأولى،١٤٢٨ هـ –٢٠٠٧ م.
١١٨. المقاصد النحوية. لبدر الدين العيني. تحقيق: مُحَمَّد باسل عيون السود. دار الكتب العلمية. ط: ١. ١٤٢٦ هـ–٢٠٠٥ م.
١١٩. المقتصد في شرح الإيضاح لعبد القاهر الجرجاني. تحقيق: د. كاظم بحر المرجان. منشورات وزارة الثقافة والإعلام–الجمهورية العراقية. ١٩٨٢ م.
١٢٠. المقتضب، لأبي العباس مُحَمَّد بن يزيد المبرد، دار النشر: عالم الكتب. بيروت، تحقيق: مُحَمَّد عبد الخالق عظيمة. القاهرة ١٣٩٩ هـ.
١٢١. الممتع الكبير في التصريف، لعلي بن مؤمن بن مُحَمَّد، الحَضْرَمي الإشبيلي، أبي الحسن المعروف بابن عصفور، تحقيق: فخر قباوة، الناشر: مكتبة لبنان، ط: الأولى، ١٩٩٦ م.
١٢٢. المنصف لابن جني: تحيق: مُحَمَّد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية لبنان، ط: ١: ١٤١٩ هـ.
١٢٣. منهج السالك في الكلام على ألفية ابن مالك لأبي حيان النحوي الأندلسي، تصوير دار السلف تحقيق: سيدني جلازر، الجمعية الشرقية الأمريكية نيوهافنكونكتيكي، ط: الأولى، ١٩٤٧ م.
١٢٤. موصل الطلاب إلى قواعد الإعراب، لخالد بن عبد الله بن أبي بكر بن مُحَمَّد الجرجاويّ الأزهري، تحقيق: عبد الكريم مجاهد، الناشر: الرسالة –بيروت، ط: الأولى، ١٤١٥ هـ، ١٩٩٦ م.

١٢٥. نزهة الألباء في طبقات الأدباء. لأبي البركات الأنباري. تحقيق: د. إبراهيم السامرائي. مكتبة المنار. ط: الثالثة. ١٤٠٥ هـ.
١٢٦. نزهة الألباء في طبقات الأدباء، لعبد الرحمن بن مُحَمَّد بن عبيد الله الأنصاري، أبي البركات، كمال الدين الأنباري، تحقيق: إبراهيم السامرائي، الناشر: مكتبة المنار، الزرقاء – الأردن، ط: الثالثة، ١٤٠٥ هـ –١٩٨٥ م.
١٢٧. نكت الهميان في نكت العميان.للصفدي.المطبعة الجمالية.القاهرة.١٣٢٩هـ
١٢٨. النكت في تفسير كتاب سيبويه لأبي الحجاج يوسف بن سليمان الأعلم الشنتمري. تحقيق: زهير عبد المحسن سلطان. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. الكويت. ط: الأولى: ١٤٠٧ هـ/ ١٩٨٧ م.
١٢٩. هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، لإسماعيل بن مُحَمَّد أمين بن مير سليم البابانى البغدادي، الناشر: طبع بعناية وكالة المعارف الجليلة في مطبعتها البهية إستانبول: ١٩٥١ م، أعادت طبعه بالأوفست:دار إحياء التراث العربي بيروت –لبنان.
١٣٠. همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، لجلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، دار النشر: المكتبة التوفيقية –مصر، تحقيق: عبد الحميد هنداوي.
١٣١. همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، لعبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، تحقيق: عبد العال سالم مكرم مؤسسة الرسالة ١٤١٣ هـ ١٩٩٣ م.
١٣٢. الوافي بالوفيات، لصلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي، تحقيق: أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، دار النشر: دار إحياء التراث، بيروت، ٢٠٠٠ م.
١٣٣. وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، لأبي العباس شمس الدين أحمد بن مُحَمَّد بن إبراهيم بن أبي بكر ابن خلكان البرمكي الإربلي، تحقيق: إحسان عباس، الناشر: دار صادر –بيروت.
١٣٤. يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر، لأبي منصور عبد الملك بن مُحَمَّد بن إسماعيل الثعالبي، دار النشر: دار الكتب العلمية –بيروت/لبنان –ط: الأولى، تحقيق: د. مفيد مُحَمَّد قمحية، ١٤٢٠ هـ.

مساقات النص القرآني

Courses of Quranic Text

إعداد:

د/فيصل محمد حسن العسيري

أستاذ البلاغة والنقد المساعد بقسم اللغة العربية

كلية الآداب والعلوم– جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

الملخص:

تنطلق الدراسات السياقية غالبًا من رؤية تكاملية للنص ومحدداته؛ إذ تبحث في كل ما يحد النص من ظروف ومحددات، أو خواص تتصل بالنص من كل جانب، وأهم هذه المناهج الحديثة هي الدراسة السياقية، حيث ساهمت في إثراء المدرسة النقدية والتحليلية بتنوع أساليبها، وشمولية عناصرها.

لذا فقد تناول البحث مساقات النص القرآني، وسبل دراسته عن طريق الدراسة التحليلية الكلية للنصوص، والتي جمعت بين التنظير والتطبيق مع الاستشهاد في موضع التنظير.

فحاولت الدراسة إبراز جهود علماء الدرس اللغوي والبلاغي، والتي تصب جهودهم في بيان دلائل النص، وجمعها في إطار واحد موجز يبين مساقات القرآن الكريم.

كما جمع البحث بين الدلالة النصية الجزئية لدراسة النص، والدلالة العامة والمقامية والحالية، والظروف المحيطة بالنص من خارجه، والتي تسهم في إظهار الدلالة وعدم التباسها.

Research Summary

Contextual studies often start from an integrative view of the text and its determinants; we deal with everything related to the East from all sides, and the most important of these approachesCriticism and analysis of the diversity of its methods, and the comprehensiveness of its components to all that surrounds them.

So you may be searching for competitions in the Holy Quran.

The study tried to highlight the arguments of linguists and linguists, which are included in the statement of text guides, and collected in a single frame.

The research also combines the partial textual significance of the study of the text, the general and current significance of the text, and the circumstances surrounding the text from outside, which contribute to its presentation.

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمدلله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا مُحَمَّد وعلى آله وصحبه أجمعين.

أما بعد:

هذه الدراسة جزء من مشروع يتناول مساقات النص العربي عمومًا، وتهدف إلى بيان الاختلافات الجوهرية في مساقات النصوص وخصائصها بين الأصناف الأدبية في اللغة الواحدة، فالقرآن الكريم تختلف محددات دراسته ومعضدات دلالته ومساقات نصه عن الحديث النبوي والشعر والنثر، وإن كانت كل هذه النصوص تخضع لمحددات سياقية ولغوية متقاربة أكثر من نصوص لغة أخرى.

ثم إن الدراسات البيانيةتنطلقغالبًا من رؤية تكاملية عند دراسة النص وبيان أسراره؛ إذ تبحث في كل ما يحد النص من ظروف ومحددات، أو خواص تتصل بالنص من كل جانب، وأهم هذه المناهج الحديثة هي الدراسة السياقية، حيث ساهمت في إثراء المدرسة النقدية والتحليلية بتنوع أساليبها، وشمولية عناصرها لكل ما يحيط بها.

انطلاقًا من هذه الأهمية السياقية والتناسبية للدراسة التحليليةفإندراسة النص القرآني نالت عناية علماء السلف والخلف بالسياق عناية ظاهرة؛ لأهميته في فهم النصوص الشرعية، وبيان الأسرار الإعجازية والبلاغية، قال الزركشي: ((ليكن محط نظر المفسر مراعاة نظم الكلام الذي سيق له، وإن خالف أصل الوضع اللغوي لثبوت التجوز))[1]، وقال ابن القيم: ((السياق يرشد إلى تبيين المجمل، وتعيين المحتمل، والقطع بعدم احتمال غير المراد، وتخصيص العام، وتقييد المطلق، وتنويع الدلالة)).[2]

وقد دفعني لاختيار الموضوع أسباب منها: ما تميزت به الدراسات القرآنية من تقديم نماذج تناسبية وتفسيرية لآيات الذكر الحكيم وسوره، والتي فاقت غيرها في دقة العرض، وتنوع الجهود،

---

[1] الإتقان في علوم القرآن: ١/ ٣٦، للسيوطي، تحقيق: مُحَمَّد إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط١: ١٣٩٤هـ/١٩٧٤م.

[2] بدائع الفوائد: ٤/ ١١، لابن قيم الجوزية، دار الحديث، القاهرة_ مصر_: ١٤٢٧هـ.

والإحاطة بعناصر الدلالة، وقدم التناول وأسبقيته؛ لذا أحببت الإسهام في دراسة تناسبية تكاملية بلاغية للنص القرآني؛ تبين معضدات الدلالة النصية والخارجية، وأثرها في توجيه المعنى.

كما تهدف الدراسة إلى الجمع بين التنظير والتطبيق للسياق القرآني، وهي تسعى إلى تبيين مكونات التناول السياقي للنصوص، وجمعهلعدة عناصر في قالب واحد، كالجمع بين المناسبة والقرينة والدلالة والمساقات الخارجية للسورة في إطار واحد، ثم تطبيق ذلك على سورة من سور الذكر الحكيم.

وتهدف الدراسة إلى جمع جهود العلماء ممن تناول القرآن الكريم بالدراسة والتفصيل في أوجه التناسب بين السور والآيات، ذلك أن الجهود متفرقة ومتنوعة، منها ما درس التناسب في حدود نظم الآية (سابق ولاحق)، ومنها ما درس النظرية السياقية بوجه عام مع الإلماح لعدد من العناصر التناسبية والسياقية.

الدراسات السابقة:

لا شك أن الموضوع طرق بطرق مختلفة وفي مواطن عدَّة، وبصور مختلفة، إلا أن هذه الدراسة سلكت مسلكًا مختلفًا عما سبقها من الدراسات السياقية للنص القرآني الكريم، أهم هذه الدراسات:

١- الوحدة السياقية للسورة في الدراسات القرآنية في القرنين الثامن والتاسع الهجريين، لسامي بن عبدالعزيز العجلان، تتناول الدراسة الوحدة السياقية للسورة، ويتناول سياق النص (الجزئي بشكل موجز- والسياق العام)، إضافة إلى تتبعها لإشارات العلماء السياقية في القرنين الثامن والتاسع.

٢- السياق القرآني وأثره في تفسير المدرسة العقلية الحديثة، لسعد مُحَمَّد الشهراني، وهي دراسة تختلف عن هذه الدراسة من حيث المنهج والطريقة، فالكاتب لم يتناول النظرية السياقية بجميع تفريعاتها كما جاء في هذه الدراسة، إضافة إلى تخصصها في آراء المدرسة العقلية.

٣- دلالة السياق منهج مأمون لتفسير القرآن الكريم، لعبدالوهاب رشيد أبو صفية، هي دراسة تتبعت أهمية الدلالة السياقية في إشارات العلماء، والتي تتمحور جلها في العناية بسابق ولاحق، أو إشارات متفرقة لجزئيات من الدلالة السياقية.

٤- دلالة السياق القرآني وأثرها في تفسير ابن جرير الطبري، وقد تناولت السياق بمفهوم عام وليس بدلالته الكلية التي بينت جوانبها في هذا البحث، كما أن الدراسة تخصصت في إسهامات ابن جرير الطبري السياقية فقط.

إضافة إلى عدد من الدراسات التي لا تختلف عما سبقها في تفسير ابن جرير الطبري، والتي من أهمها: دلالة السياق القرآني في تفسير أضواء البيان للعلامة الشنقيطي، والسياق القرآني و أثره في التفسير دراسة نظرية وتطبيقيةمن خلال تفسير ابن كثير،لعبد الرحمن عبد الله المطيري، وغيرها من الدراسات التي اعتمدت على الإشارات السياقية في مضان التفاسير.

أما هذا البحث فقد جمعبين الدراسة والتنظير والتحليل، فشمل البحث:

مقدمة وتمهيد وأربعة مباحث:

المبحث الأول: السياق القرآني وأنواعه.

المبحث الثاني: المساقات النصية للقرآن الكريم.

المبحث الثالث: السياق الخارجي للنص القرآني.

المبحث الرابع: دراسة تطبيقية.

ثم ختم البحث بخاتمة تضمنت أبرز النتائج والتوصيات التي اهتدى إليها البحث.

أما منهج البحث فقد استخدم الدراسة الوصفية والتحليلية؛ لدراسة الآيات وبيان أسرارها ومساقاتها الدلالية، حيث اتبعت المنهج التكاملي في بيان دلائل النظام وطرق تحليله.

أخيرًا: أشكر جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز ممثلة في مديرها، وعمادة البحث العلمي، حيث تم دعم هذا المشروع العلمي بواسطة عمادة البحث العلمي بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من خلال المقترح البحثي رقم(٥٧٠٥/ ٢/ ٢٠١٦) .

آمل أن تسلط الدراسة الضوء على مساقات النص القرآني، وتحقيق نتائج تثري المكتبة البلاغية والدراسات القرآنية، وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب، والله تعالى أعلم، وصلى الله على نبينا مُحَمَّد وعلى آله وصحبه وسلم، والحمد لله رب العالمين.

التمهيد:

السياق لغة: مأخوذ من مادة (س و ق)، وأصلها سواق، فقلبت الواو ياء لكسرة السين، وهو مصدر من ساق يسوق أي: حَرَّك،[١] يقول الراغب الأصفهاني: السياق ((**سُقْتُ الدَّابَّةَ أَسُوقُهَا سَوْقًا وَالْمَفْعُولُ مَسُوقٌ عَلَى مَفُولٍ، وَسَاقَ الصَّدَاقَ إِلَى امْرَأَتِهِ حَمَلَهُ إِلَيْهَا وَأَسَاقَهُ بِالْأَلِفِ لُغَةٌ، وَسَاقَ نَفْسَهُ وَهُوَ فِي السِّيَاقِ أَيْ: فِي النَّزْعِ**))[٢]، **ومِنْه الحَدِيثُ: أَنه قالَ لعَبْدِالرحْمنِ بن عوف وَقد تَزَوجَ امْرَأَة من الأنْصارِ مَا((سُقتَ إِلَيْها)).**[٣] **أَي: مَا أَمهَرتَّها.**

ومن معانيه التتابع والمساوقة،**فسِيَاق الْكَلَام تتابع أسلوبه الَّذِي يجْرِي عَلَيْهِ**، قالت العرب: ((وَلَدتْ ثلاث بنين على ساقٍ، أي: متتابعة لا جارية بينهم...، والمنساق التابع والقريب، وتساوقت الإبل: تتابعت وتقاودت))[٤].

كما تأتي كلمة (سوق) بمعنى حدود الشيءوما يحده من كل جانب، والسوق مأخوذ منه.أما الساق: فهي كل دابة وطائر وشجر وإنسان، وسميت بذلك لأن الماشي ينساق عليها[٥].

ومجمل هذه المعاني لكلمة (سياق): هو السير والانتظام والتتابع،وسرد الكلام، أو سوق الحديث على سوقه[٦].

ب_ الدلالة الاصطلاحية:

تستعمل دلالة السياق بدلالة عامة في كل ما يضاف إليها، أو ما ينتج عنها من دلائل وأغراض تبعًا لحدود الدلالة، فتدل على التتابع والانقياد كما سبق، وتدل على نظم الكلام في

(١)انظر: مادة: سوق معجم مقاييس اللغة: ١١٧/٣، لابن فارس، تحقيق: عبدالسلام هارون، دار الجيل_بيروت_ لبنان: ١٤١١هـ/١٩٩١م، والعين للخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق: مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، مكتبة الهلال، (د_ت).

(٢) مادة: س و ق، انظر:المصباح المنير في غريب الشرح الكبير: ١/ ٢٩٦، أحمد مُحَّد علي، المكتبة العلمية، بيروت_لبنان .

(٣)صحيح البخاري، برقم: ٢٠٤٩، لمحمد بن إسماعيل البخاري، دار طوق النجاة، دمشق، سوريا، ط١: ١٤٢٢هـ.

(٤) مادة:سوق، القاموس المحيط: ٦/ ٥٢٥، للفيروز أبادي،مؤسسة الرسالة،بيروت_لبنان،ط٨: ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م.

(٥) مادة: سوق، معجم مقاييس اللغة: ٣/ ١١٧، لابن فارس، تحقيق: عبدالسلام هارون، دار الفكر، بيروت_لبنان_،: ١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م.

(٦) انظر:دلالة السياق بين التراث وعلم اللغة الحديث(دراسة للوظائف الصوتية والبنية التركيبية في ضوء نظرية السياق): ٢٢، عبد الفتاح البركاوي، دار المنار، القاهرة_مصر_، ط١: ١٤١١هـ.

سلك واحد[١]، قال الزبيدي: ((وأصل السياق سواق، قلبت الواو ياء لكسرة السين...، ومن المجاز: هو يسوق الحديث أحسن سياق، وإليك يساق الحديث، وهذا الكلام مساقه إلى كذا، وجئتك بالحديث على سوقه: على سرده))[٢]، مما يدل على تقارب بينالدلالة اللغوية والدلالة الاصطلاحية، فالمعنى اللغوي: يدل على التتابع والاتصال والترابط. وسياق الكلام (المعنى المجازي): نظم الكلمات فيسلك واحد، وربط أول الكلام بآخره، فلا تأتي لفظة إلا ولها مع ما جاورها مناسبة ودلالة[٣].

وسياق الكلام: تتابعه، وأسلوبه الذي يجري عليه[٤]، وارتبطت الدلالة الاصطلاحية للسياق بنظم الكلام وترتيب ألفاظه، إلا أن هذه الدلالة عامة لم تحدد الدلالةالنصية والظروف المحيطة به، أي: دلالة المقال والمقام، لذا يتردد كثيراً قول: سياق القصة، أو سياق الموضوع، أو سياق الحديث، أو سياق القول، أو سياق الآية، ولا يُعْنى به أكثر من نظم الجملة أو الفقرة، وتوافقها مع ما سيقت من أجله[٥].

قال الشاطبي: ((المساقات تختلف باختلاف الأحوال والأوقات والنوازل، وهذا معلوم في علم المعاني والبيان، والذي يكون على المستمع والمتفهم الالتفات إلى أول الكلام وآخره بحسب القضية، وما اقتضاه الحال فيها، لا ينظر في أولها دون آخرها، ولا في آخرها دون أولها... ولا محيص للمتفهم عن رد آخر الكلام على أوله، وأوله على آخره، وإذ ذاك يحصل مقصود الشارع في فهم الملكف...))[٦].

---

(١) انظر: المصدر السابق: ٢٢.

(٢) مادة: سوق،انظر: تاج العروس:٣/ ٨١، للزبيدي، حققه مجموعة من المحققين، دار إحياء التراث، بيروت _لبنان_،: ١٣٨٥هـ/ ١٩٦٥م.

(٣) انظر: أساس البلاغة: ٤٩٥/١، وكشاف اصطلاحات الفنون: ٢/ ١٦٩٧، لمحمد القاضي، مكتبة لبان، بيروت_لبنان_، ط١ : ١٩٩٦م. والبرهان في علوم القرآن: ١/ ٤، للزركشي، تحقيق: مُحَمَّد إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، ط١ : ١٣٧٦هـ/ ١٩٥٧م .

(٤) انظر: المعجم الوسيط: مادة: سوق، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار الدعوة، القاهرة_مصر_: ١٣٨٠هـ.

(٥) انظر: نظرية السياق بين القدماء والمحدثين: ٢٧، عبدالمنعم خليل، دار الوفاء، ط١ : ٢٠٠٧م، ودلالة السياق بين بين التراث وعلم اللغة الحديث: ١٢، ودلالة السياق: ٢٥، ردة الله الطلحي، سلسلة الرسائل العلمية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة(رسالة دكتوراه)، ط١ : ١٤٢٢هـ، والوحدة السياقية: ٣٢، لسامي عبدالعزيز العجلان، مطبوعات جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية، ط١: ١٤٣٠هـ.

(٦)الموافقات في أصول الشريعة: ٣/ ٤١٣،للشاطبي، دارابنعفان، مصر_القاهرة_، ط١ : ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م. والكشاف: ٨/٤ للزمخشري، دار الكتاب العربي، بيروت_ لبنان_، ط٣ : ١٤٠٧هـ.

فيظهر غرض القول بالقرائن المحيطة به سواءً كان النص شفهياً أو مكتوباً، هذه القرائن لها أثر بالغ في تحديد قصد المتكلم، وتعيين مراده، ويستدل على هذه القرائن بمعضدات الدلالة من زمان ومكان وسبب قول وحال قائل، هذه الظروف تمثل سياق النص، والسياق الخارجي،[١]إلا أن أشمل هذه التعاريف التي حوت الدلالة المقامية والمقالية هي تعريف السكاكي للبلاغة بـ ((بلوغ المتكلم في تأدية المعنى حداً له اختصاص بتوفية خواص التراكيب حقها، وإيراد أنواع التشبيه والمجاز والكناية على وجهها))[٢]. بل إن عناصر السياق الخارجي جمعت في قول الجاحظ: ((لكل مقام مقال، ولكل كلمة من صاحبتها مقام))[٣] .

وقد ارتبطت إسهامات البلاغيين بالحدث الكلامي عند دراستهم النظم الكلامي، وحدود النص، ومساقات الكلام العربي، وقرائن الأحوال لمساقات النص، فهي إسهامات في الدلالة السياقية، ونظم الكلام ورصفه، وطرق صياغته مع مراعاة أدلة المعاني، ودوائر المحيط الداخلي والخارجي للنص، فابن المقفع لما سئل عن معنى البلاغة، قال: ((اسم جامع لمعانٍ تجري في وجوه كثيرة، فمنها مايكون في السكوت، ومنها ما يكون في الاحتجاج، ومنها مايكون سجعاً وخضباً، ومنها مايكون رسائل، فعامة مايكون من هذه الأبواب الوحي فيها والإشارة إلى المعنى ، والإيجاز هو البلاغة))[٤].

لذا فقد تناول أهل البلاغة عناصر دلالية متنوعة، كالفصاحة وبلاغة التركيب، والعقد والخط والحال (النصبة)، والسكوت والإشارة، والموقف الكلامي، وظروف القول، ونظرية النظم، وعوامل خروج الكلام على مقتضى الظاهر، وغيرها من معضدات الدلالة[٥].

---

[١] انظر: المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع: ١٨، القاسم السجلماسي، تحقيق: علاء الغازي، مطبعة المعارف الحديثة، الرباط_المغرب_، ط١ : ١٤٠١هـ.

[٢] مفتاح العلوم: ٤١٥،للسكاكي،تحقيق:نعيم زرزور، دار الكتب العلمية،بيروت_لبنان_،ط٢: ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

[٣] انظر: المعاجم اللغوية في ضوء دراسات علم اللغة الحديث: ١١٦، مُحَمَّد الفرج، دار النهضة العربية، بيروت_لبنان_، ط١ : ١٩٦٦م.

(٤) انظر: البيان والتبيين: ١/١١٤، للجاحظ، مكتبة دار الهلال، بيروت_لبنان_: ١٤٢٣هـ.

[٥]النكت في إعجاز القرآن:٦٩، (ثلاث رسائل في إعجاز القرآن الكريم)، للرماني، تحقيق: مُحَمَّد خلف، ومُحَمَّد زغلول، دار المعارف، القاهرة_مصر_، ط٣: ١٣٧٥هـ، ودلائل الإعجاز: ٣٦، ٤٨، ٥٢، لعبدالقاهر الجرجاني، تحقيق: محمود شاكر، مطبعة المدني، القاهرة، ط٣ : ١٤١٣هـ/ ١٩٩٢م، والمثل السائر في أدب الكاتب والشاعر: ١/٦٧، ضياء الدين بن الأثير، تحقيق: أحمد الحوفي، وبدوي طبانة، دار نهضة مصر، القاهرة.

أما المصطلحات التي جاءت في إشارات العلماء وهي من القرائن السياقية، فهي: القرينة[١]،والأسلوب[٢]والنظم[٣][٤]والمناسبة،[٥]إضافة إلى ذلك وجدت مصطلحات أُخرى مرادفة لمعنى السياق، منها: النسق[٦]، والتأليف[٧]، ولسان الحال، ولسان المقال[٨]، والغرض أو أو مقصود الكلام، والسبك، والرصف، والسرد، والصياغة، والبناء، وبساط الكلام[٩].

إذًا فدلالة السياق تبدأ من أصغر وحدة دلالية (الكلمة)، وتنتهي بالظروف والقرائن المحيطة بالنص، لذا يمكن إجمال عناصر حدود الدلالة السياقيةفيالآتي:

١_سياق المقال (الكلام)، ويشمل:

---

[١]انظر:المستصفى: ١٤٩/١، لأبي حامد الغزالي الطوسي، تحقيق: مُحَمَّد الشافي، دار الكتب العلمية، بيروت_لبنان_، ط١ : ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م. ومفتاح الوصول إلى بناء الفروع على الأصول: ٥٦، للتلمساني، تحقيق: مُحَمَّد أبو عبدالعز، المكتبة المكية، مؤسسة الريان، بيروت_لبنان_، ط١: ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م، ومجموع الفتاوى لابن تيمية: ١٤/٦، تحقيق: عبدالرحمن القاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة_السعودية_، ط١: ١٤١٦هـ.

[٢]انظر: بدائع الفوائد: ٤/ ٢٢٢، والموافقات للشاطبي: ١٩/٤، دار ابن عفان، مصر_القاهرة_، ط١ : ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م، والمجاز عند ابن تيمية وتلاميذه: ١٧٥، عبدالعظيم المطعني، مكتبة وهبة، القاهرة_مصر_، ط١ : ١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م، ودلالة السياق بين التراث وعلم اللغة الحديث: ٢٥.

[٣]انظر: نظرية السياق دراسة أصولية: ٦٤، نجم الدين قادر الزكي، دار الكتب العلمية، بيروت _لبنان_، ط١ : ٢٠٠٦م.

[٤]وقد أطلق النظم على نظم الكلام، وسياق الكلام، كما يطلق أحدهما على الآخر وذلك في كتب الأصول والأحكام الفقهية، وهي دلالة خاصة جزئية لا يقصد بها الدلالة السياقية العامة، انظر: كشف الأسرار:٣١٤/٢، لعلاء الدين البخاري، تحقيق: عبدالرحمن بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة_السعودية_ ط١: ١٤١٦هـ/١٩٩٥م، والموافقات للشاطبي:٢٦٧/٤، وأضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن:٣٣/١، لمحمد الشنقيطي، دار الفكر، بيروت_لبنان_، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م.

[٥] دلائل الإعجاز:٨١.

[٦] نقد الشعر : ٨٧، لقدامة بن جعفر، مطبعة الجوائب، القسطنطينية_ تركيا_، ط١ : ١٣٠٢هـ.

[٧] عيار الشعر : ١١، لابن طباطبا العلوي، تحقيق: عبدالعزيز المانع، مكتبة الخانجي، القاهرة_مصر_(د_ن)، والموازنة والموازنة بين أبي تمام والبحتري، للأمدي:٢٩٧/١، تحقيق: السيد صقر، وعبدالله المحارب، دار المعارف، القاهرة_مصر_، ط٤: ١٩٩٤م.

[٨] فتح الباري لابن حجر:٥٣٩/١، والإعجاز والإيجاز: ١٠١، للثعالبي، دار البيان، بيروت_لبنان_،ط٢: (د_ت)، (د_ت)، وصبح الأعشى في صناعة الإنشاء، لأحمد القلقشندي، دار الكتب العلمية، بيروت _لبنان_ ط ٢: ١٤٠٩هـ.

[٩] انظر: مصاعد النظر للإشراف على مقاصد السور: ٣/ ١٣٩، للبقاعي، مكتبة المعارف، الرياض_السعودية_، ط١: ١٤٠٨هـ، وروح المعاني للألوسي: ٢٢٤/٣، تحقيق: علي عطية، دار الكتب العلمية، بيروت_لبنان_، ط١: ١٤١٥هـ، والإتقان في علوم القرآن: ١٧/٤، ونظرية السياق بين القدماء والمحدثين:٣٠، وعلم الأسلوب: ١٦٧، لصلاح فضل، واللغة والمعنى والسياق: ٢١٥.

أ_ السياق الجزئي (سابق ولاحق)، ومحيط النص ودلالته، وعلاقة فقراته ببعض.
ب_ سياق كلي (السياق العام)، أي: علاقات النص ومكوناته، وفقره بعضها مع بعض، ثم علاقة النص بالوحدات المشابهة أو القريبة منه.

٢_ سياق الحال أو المقام:

ويشمل القرائن الدلالية المحيطة بالنص التي أثرت في تأويل الخطاب ومعرفة أسراره[١].

والسياق مصطلح متعدد الدلالة يصعب تحديد أُطره وحدوده؛ لاتساع المدلول، وتنوع الأساليب، واختلاف الأجناس الأدبية، وتطور دلالاته، واتساعها من عصر إلى عصر[٢].

فالسياق من أهم القرائن المرشدة إلى تبيين المجمل، وتعيين المحتمل، وتخصيص العام، وتقييد المطلق، وهو من أهم الدلائل الدالة على مراد المتكلم.[٣]

المبحث الأول: السياق القرآني، وأنواعه:

ظهرت عناية العلماء بالدلالة السياقية منذ القدم في دراستهم لآيات الذكر الحكيم، وتفسيرهم لسوره، فعرف أبو حيان الأندلسي التفسير بـ((علم يبحث فيه عن كيفية النطق بألفاظ القرآن ومدلولاتها وأحكامها الإفرادية والتركيبية ومعانيها التي تحمل عليها حال التركيب وتتمات ذلك)). [٤]، كما عَرَّفه السيوطي: بـ((كشف معاني القرآن وبيان المراد منه سواء أكانت معاني لغوية أو شرعية بالوضع، أو بقرائن الأحوال ومعرفة المقام))، [٥] هذه النصوص وغيرها في تعريف التفسير تضمنت عددًا من مقتضيات الدلالة السياقية للنص القرآني، كدلالة الحال والمقام، والمعاني اللغوية والشرعية، وحال التركيب وغيرها.

بل لم يغفل العلماء أهمية الدلالة السياقية في تفسير القرآن وبيان أسراره، قال عز الدين بن عبدالسلام: ((السياق مرشد إلى تبيين المجملات وترجيح المحتملات، وتقرير الواضحات، وكل

---

(١) انظر: كشف الأسرار شرح أصول البزدوي، لعلاء الدين البخاري، تحقيق: عبدالرحمن بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة_ السعودية_ ط١: ١٤١٦هـ/١٩٩٥م.

(٢) انظر: اللغة والمعنى والسياق: ٢٤٢، جون لاينز، ترجمة: عباس صادق الوهاب، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد_العراق_: ١٩٨٧م.

(٣) انظر: بدائع الفوائد: ٤/ ١١، والبرهان في علوم القرآن: ٢/ ٢٠٠.

(٤) البحر المحيط: ١/ ١٢١.

(٥) الإتقان في علوم القرآن: ٤/ ١٩٥.

صفة وقعت في سياق الذم كانت ذمًا، فما كان مدحًا بالوضع فوقع في سياق الذم صار ذمًا واستهزاء وتهكمًا بعرف الاستعمال، قال تعالى: [ثُمَّ صُبُّواْ فَوۡقَ رَأۡسِهِۦ مِنۡ عَذَابِ ٱلۡحَمِيمِ] {الدخان:٤٩}، أي: الذليل المهان؛ لوقوع ذلك في سياق الذم.

أما ما يصلح للأمرين: فيدل السياق على المراد به، كقوله تعالى:[وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ] {القلم:٤}، أراد به عظيمًا في حسنه وشرفه، لوقوعه في سياق المدح،وقوله: [أَفَأَصۡفَىٰكُمۡ رَبُّكُم بِٱلۡبَنِينَ وَٱتَّخَذَ مِنَ ٱلۡمَلَٰٓئِكَةِ إِنَٰثًاۚ إِنَّكُمۡ لَتَقُولُونَ قَوۡلًا عَظِيمًا] {الإسراء:٤٠}، أي: قولًا قبيحًا، وعظيمًا في قبحه؛ لوقوعه في سياق الذم.(١)

ودلالة السياق ترشد إلى تبيين المتشابه،وإلى تحديد المجمل،وتخصيص العام،وتقييد المطلق ،وتنوع الدلالة، وهي من أدق القرائن الدالة على مراد المتكلم.(٢)

كمالخص الشيخ عبدالرحمن السعدي ـرحمه اللهـ حال أهل التفسير عند تفسيرهم لآيات الذكر الحكيم ما بين مطول خارج عن المقصود في أكثر تحليلاته، أو مختصر يقتصر على حلّ الألفاظ اللغوية دون النظر في سياقات الكلام وما سيق لأجله، إذ النظر في سياقات الآيات مع العلم بأحول الرسول ـﷺـ وسيرته مع أصحابه وأعدائه وقت نزوله من أعظم ما يعين على معرفة المراد منه.(٣)

وتظهر أهمية السياق القرآني في أمور:

- أن السياق أصل معتبر في تفسير القرآن بالقرآن، والقرآن بالسنة والقرآن بتفسير الصحابة والتابعين، والقرآن بإجماع سلف الأمة، والقرآن بكلام العرب.

أن السياق أصل معتبر في تفسير النبي ـﷺـ لآيات الذكر الحكيم، فعن عائشة ـرضي اللهـ أنها سألت النبيـﷺـ عن قوله تعالى: [وَٱلَّذِينَ يُؤۡتُونَ مَآ ءَاتَواْ وَّقُلُوبُهُمۡ وَجِلَةٌ أَنَّهُمۡ إِلَىٰ رَبِّهِمۡ رَٰجِعُونَ]

(١) انظر: الإلمام في بيان أدلة الأحكام: ١٥٩- ١٦٢، للعز بن عبدالسلام، تحقيق: رضوى مختار بن غريبة، دار البشائر الإسلامية، بيروت_لبنان_، ط١: ١٤٠٧هـ.

(٢)انظر: بدائع الفوائد: ٤/ ٩.

(٣) انظر: تيسير الكريم الرحمن: ٩، عبدالرحمن بن ناصر السعدي، تحقيق: عبدالرحمن بن معلا اللويحق، مؤسسة الرسالة، بيروت_لبنان_، ط١: ١٤٢٠هـ.

{المؤمنون:٦٠}، فقالت: هم الذين يشربون الخمر ويسرقون؟ قال: ((لا يا بنت الصديق، ولكنهم الذين يصومون ويصلون ويتصدقون، وهم يخافون ألا يقبل منهم))[١].

أن السياق أصل معتبر في تفسير الصحابة وسلف الأمة لآيات القرآن الكريم، إذ سأل رجل علي بن أبي طالب ـ رضي الله عنه ـ فقال: يا أمير المؤمنين أرأيت قول الله ـ عز وجل ـ [ٱلَّذِينَ يَتَرَبَّصُونَ بِكُمْ فَإِن كَانَ لَكُمْ فَتْحٌ مِّنَ ٱللَّهِ قَالُوٓاْ أَلَمْ نَكُن مَّعَكُمْ وَإِن كَانَ لِلْكَٰفِرِينَ نَصِيبٌ قَالُوٓاْ أَلَمْ نَسْتَحْوِذْ عَلَيْكُمْ وَنَمْنَعْكُم مِّنَ ٱلْمُؤْمِنِينَۚ فَٱللَّهُ يَحْكُمُ بَيْنَكُمْ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِۗ وَلَن يَجْعَلَ ٱللَّهُ لِلْكَٰفِرِينَ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ سَبِيلًا] {النساء:١٤١}. وهم يقاتلوننا فيظهرون علينا ويقتلوننا، قال له علي: أدنه أدنه؟ ثم قال: ((فالله يحكم بينكم يوم القيامة ولن يجعل الله للكافرين على المؤمنين سبيلًا يوم القيامة)).[٢]

- أن السياق أصل معتبر في حل الإشكال وبيان متشابه الآيات، وإظهار أسرار التعبير القرآني. قال الزركشي: ((وما يعين على معرفة المعنى عند الإشكال دلالة السياق: فإنها ترشد إلى تبيين المجمل، والقطع بعد احتمال غير المراد...)).[٣]
- معرفة الأغراض سواء كانت مقاصد قرآنية أو غرض السورة أو المقطع والآية ذات الموضوع الواحد، أو عرض الآية، فمعرفة الغرض معرفة للمقصد، ومناسبته لما قبله وبعده، وسبب مجيئه في موضعه من الذكر الحكيم.[٤]
- معرفة أسرار النظم القرآني البديع، والأسلوب البياني المعجز الذي يتألف منه القرآن الكريم، ويمثل البناء المتسق الذي يتميز به القرآن عن سائر أنواع النظم الأخرى، وهو خاصية مهمة في فهم السياق القرآني، وتغير آياته، قال الزمخشري: ((هذا العلم أعظم أركان المفسر فإنه لا بد من مراعاة ما يقتضيه الإعجاز من الحقيقة والمجاز، وما يتألف منه النظم، أو أن يأتي بين الموارد، ويعتمد ما سبق له الكلام حتى لا يتنافر...، ثم قال: واعلم أن هذه الصناعة

(١) أخرجه الترمذي: ٥/١٨٠، برقم: ٣١٧٥٠، كتاب التفسير، باب: ومن سورة المؤمنون، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، القاهرة ـ مصر ـ، ط٢: ١٣٩٥هـ/١٩٧٥م. حكمه: منقطع، وصححه الألباني في صحيح الترمذي، تحقيق: مُحَمَّد بن ناصر الدين الألباني، مكتبالتربيةالعربيلدولالخليج، السعودية ـ الرياض ـ ط١: ١٤٠٨هـ.

(٢) جامع البيان: ٤/ ٣٣١، لابن جرير الطبري، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان- ط١: ١٤٢٤هـ.

(٣) البرهان في علوم القرآن: ٢/ ٣٣٥.

(٤) المصدر السابق.

بأوضاعها هي عمدة التفسير، والمطلع على عجائب كلام الله، وهي قاعدة الفصاحة وواسطة عقد البلاغة)).[١]

- معرفة مقامات السور، وأسباب النزول والأحوال التي نزلت فيها الآية، وظروف المخاطبين بها وأحوالهم، قال السعدي: ((النظر لسياقات الآيات مع العلم بأحوال الرسول ﷺ وسيرته مع أصحابه وأعدائه وقت نزوله من أعظم ما يعين على معرفته وفهم المراد منه))،[٢] وذلك بمعرفة دلالة الحال والمقام ومعضدات الدلالة النصية.

هذا النوع من الدراسة متسع الدلالة والأنواع والمكنونات، ومتشعب السبل والطرائق في تحليل النص وبيان مضامينه، والمقصد في هذه الدراسة تسلط الضوء على دلائل السياق في الدراسة القرآنية، وبيان أثر التنوع الدلالي والنصي في آلية دراسة النص وتحليله سياقيًا، لذا فإن السياق القرآني بخصائصه ومباحثه ينقسم إلى قسمين: مساقات نصية- ومساقات خارجية، أي: الظروف والظواهر المحيطة بالنص، ويمكن إجمالها في الآتي:

أ- المساقات النصية: وهي تدرس في إطارين:

أولًا: السياق النصي، ويشمل الإطار اللغوي، وهو: السياق الصوتي، مثل نوعية الصوت وسرعته، السياق الصرفي، والسياق النحوي، كحجم الجمل وتداخلاتها، السياق المعجمي، والسياق الخطي والإملائي.

والإطار التركيبي، ويشير إلى:ـ بداية الجملة أو الفقرة أو القصيدة أو القصة أو المسرحية ووسطها ونهايتها، وعلاقة النص بالوحدات النصية القريبة منه، والوزن أو الشكل الأدبي والوضع النمطي[٣].

أما في الدراسة القرآنية فهي تتكون مِن:أ-السياق الجزئي (سباق ولحاق).ب-محيط النص ودلالته، وعلاقة فقراته ببعض، أي: سياق الآية وسياق الآيات.

ثانيًا:السياق الكلي (السياق العام)، أي: علاقة مكونات وفقر النص مع بعضها، ثم علاقة النص بالوحدات المشابهة أو القريبة منه، أي: سياق السورة وسياق القرآن.

---

(١)المصدر السابق: ١/ ٣١١

(٢) تيسر الكريم الرحمن: ١/ ٤.

(٣) انظر:تحليل الخطاب:٥٧ لبراون ويل، واللغة والمعنى والسياق:٢٤٠،وعلم الأسلوب لصلاح فضل :٢٠٩ـ٢١٠، الشروق، القاهرة_مصر_، ط١: ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م.

ب_ السياق الخارج عن النص: ويشمل: العصر ونوع القول، وجنسه الأدبي، والمستمع أو القارئ، والعلاقة بين المرسل والمتلقي، وإيماءات أو إشارات عضوية أو اللهجة أو اللغة[١]، وأسباب النزول والزمان والمكان والحال والمقال والمقام وخصائص الأسلوب ودلالته التنظيمية، وغير ذلك من سياقات الموقف والظروف المحيطة به.

المبحث الثاني: المساقات النصية للقرآن الكريم:

أولًا: السياق الجزئي (سباق ولحاق)، ومحيط النص ودلالته، وعلاقة فقراته ببعض، أي: سياق الآية، وسياق الآيات.

فسياق الآية وترابط أجزائها[٢]: لا يؤخذ بمعزل عن نظم السورة ودلالة ما قبلها وما بعدها، قال الكرماني في مناسبة لفظة (مسرفون) في قوله تعالى:[إِنَّكُمْ لَتَأْتُونَ ٱلرِّجَالَ شَهْوَةً مِّن دُونِ ٱلنِّسَآءِۚ بَلْ أَنتُمْ قَوْمٌ مُّسْرِفُونَ] {الأعراف:٨١}، في هذه السورة جاء التعبير بلفظ الاسم: (مسرفون)، وفي النمل (بل أنتم قوم تجهلون)، النمل: ٥٥، بلفظ الفعل؛ لأن كل إسراف جهل، وكل جهل إسراف ثم ختم الآية بلفظ الاسم موافقة لرؤوس الآيات التي تقدمت، وكلها أسماء: (العالمين) (الناصحين) (جاثمين) (كافرون)، (المرسلين) (المؤمنين) و(مفسدين)، وفي النمل وافق ما قبلها من الآيات وهي أفعال (يبصرون) (يتقون) (يعلمون).

---

(١) انظر: علم الأسلوب لصلاح فضل :٢٠٩_٢١٠ ، وتحليل الخطاب:٥٧ لبراون ويل، واللغة والمعنى والسياق:٢٤٠.

(٢) سأجمل القول في سياق الآية، وأكتفي بالتعريف والتمثيل له؛ وذلك لتعدد أغراضه واعتباراته وسبل معالجته وعناصره،وطرق تحليلاته؛ لذا أحيل القارئ الكريم إلى عدد من المصنفات التي تناولت السياق النصي للآية، أهمها:

١- نظم الدرر في تناسب الآيات والسور للبقاعي.
٢- النبأ العظيم للشيخ مُحَّد عبدالله دراز.
٣- إمعان النظر في نظام الآي والسور لمحمد عناية الله هداية الله.
٤- دلالة السياق القرآني وأثرها في التفسير ، دراسة نظرية تطبيقية من خلال تفسير ابن جرير، للباحث:عبدالكريم القاسم.
٥- التناسب في تفسير الإمام الرازي: دراسة في أسرار الاقتران لمنال المسعود.
٦- أثر السياق القرآني في التفسير: دراسة نظرية تطبيقية على سورتي الفاتحة والبقرة، لمحمد عبدالله الربيعة.
٧- السياق القرآني وأثره في تفسير المدرسة العقلية الحديثة، سعد مُحَّد الشهراني.
٨- دلالة السياق: منهج مأمون لتفسير القرآن الكريم، لعبدالوهاب رشيد أبو صفية.
٩- المناسبة في القرآن دراسة لغوية أسلوبية للعلاقات بين اللفظ والسياق القرآني، لمصطفى شعبان المصري.

(١) فتبين أن لسياق السورة أثر في انتقاء صيغة الكلمة، قال الزمخشري: ((الذي ينبغي في كل آية أن يبحث أول كل شيء عن كونها مكملة لما قبلها أو مستقلة، ثم المستقلة ما وجه مناسبتها لما قبلها ففي ذلك علم جم)).(٢)

وفي تفسير قوله تعالى: [وَلَقَدْ عَلِمْنَا ٱلْمُسْتَقْدِمِينَ مِنكُمْ وَلَقَدْ عَلِمْنَا ٱلْمُسْتَـْٔخِرِينَ] {الحجر:٢٤}، حيث ذهب بعض المفسرين إلى أن المراد التقدم في الطاعات والمسارعة إليها، والتبكير إلى الصلاة، والتسابق على الصف الأول، وأن خير صفوف الرجال أولها، وخير صفوف النساء آخرها، وشرَّ صفوف الرجال آخرها، وشرَّ صفوف النساء أولها.

فإذا تأمل المتأمل في الآية وسياقها ولحاقها علم أن المراد غير ذلك، قال مُحَمَّد بن كعب: ((ليس المراد به ذلك، إنما المراد الميت والمقتول والمتأخرين من يلحق بهم من بعد، قال تعالى: [وَإِنَّ رَبَّكَ هُوَ يَحْشُرُهُمْ ۚ إِنَّهُۥ حَكِيمٌ عَلِيمٌ] {الحجر:٢٥} حيث فسر آخر الآية أولها، وبين مقصود الشارع الحكيم سبحانه وتعالى)).(٣)

كما يبين السياق مراد القول ونوع المحذوف من الآية، قال تعالى:

[وَسْـَٔلْهُمْ عَنِ ٱلْقَرْيَةِ ٱلَّتِى كَانَتْ حَاضِرَةَ ٱلْبَحْرِ إِذْ يَعْدُونَ فِى ٱلسَّبْتِ إِذْ تَأْتِيهِمْ حِيتَانُهُمْ يَوْمَ سَبْتِهِمْ شُرَّعًا وَيَوْمَ لَا يَسْبِتُونَ لَا تَأْتِيهِمْ ۚ كَذَٰلِكَ نَبْلُوهُم بِمَا كَانُوا۟ يَفْسُقُونَ] الأعراف: ١٦٣. جاء ذكر الأمر بسؤالهم عن حاضرة البحر، فلما قال: (إذ يعدون في السبت) الآية، دل على أنه إنما أراد أهل القرية؛ لأن القرية لا تكون عادية، ولا فاسقة بالعدوان في السبت ولا غيره.(٤)

***سياق المقطع والآيات:** حيث جاءت آيات الذكر الحكيم وفق ترتيب مصون متقن، وتسلسل للمعاني لا يشوبه شك أو شبهة، هذا الترتيب وفقًا لدلالة السورة وغرضها العام،

(١) أسرار التكرار في القرآن الكريم: ١٢٤،للكرماني، تحقيق: عبدالقادر أحمد عطا، دار الاعتصام، القاهرة_مصر_، ط٣: ١٣٩٨هـ/١٩٧٨م .

(٢) البرهان في علوم القرآن: ١/ ٣٧.

(٣) جامع العلوم والحكم: ٧/ ٥٠٧، للقرطبي، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، وإبراهيم باجس، مؤسسة الرسالة، بيروت_لبنان_، ط٧: ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م.

(٤) انظر: الرسالة للشافعي: ٦٢-٦٣، تحقيق: أحمد شاكر، مكتبة الحلبي، القاهرة_مصر_، ط١ : ١٣٥٨هـ/١٩٤٠م.

ومقاصدها وسبب نزولها ومساقاتها المختلفة التي نظمت في اللوح المحفوظ، ولم يطرأ عليه أي تبديل أو تغيير، فكان لزامًا أن توجد وحدة المعنى بين هذه الآيات، وتتضام أجزائه ومفرداته، وتنتظم تراكيبه وسياقاته، حفظها الله بحفظه وبتأكيده حيث قال: [إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ] {الحجر:٩}، قال ابن عباس: قلت لعثمان بن عفان: ما حملكم على أن عمدتم إلى الأنفال وهي من المثاني[١]، وإلى براءة وهي من المئين، فقرنتم بينهما، ولم تكتبوا بينهما سطر(بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ)، ووضعتموها في السبع الطوال، ما حملكم على ذلك؟

فقال عثمان: إن رسول الله -ﷺ- كان يأتي عليه الزمانتتنزل عليه السور ذوات عدد، فكان إذا نزل عليه الشيء يدعو بعض من كان يكتبه، فيقول: ضعوا هذه في السورة التي يذكر فيها كذا وكذا، وتنزل عليه الآية فيقول: ضعوا هذه في السورة التي يذكر فيها كذا وكذا)).[٢]

والآيات في الذكر الحكيم وفي السورة ذوات العدد تتضمن مقاطع ذات دلالة ووحدة دلالية لا تنفك عن السورة ومقاصدها، وترتبط بسباقها ولحاقها، وتدخل في مجمل المعنى العام للسورة، وخاصة في خواتم السورة أو خواتم الآيات ذات العدد، وذلك لوحدة الموضوع ودلالته المباشرة التي يتطلبها المقام.[٣] ففي قوله تعالى: (([يَسْأَلُونَكَ عَنِ الْأَهِلَّةِ قُلْ هِيَ مَوَاقِيتُ لِلنَّاسِ وَالْحَجِّ وَلَيْسَ الْبِرُّ بِأَن تَأْتُوا الْبُيُوتَ مِن ظُهُورِهَا وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنِ اتَّقَى وَأْتُوا الْبُيُوتَ مِنْ أَبْوَابِهَا وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ] {البقرة:١٨٩}.لما أتم سبحانه وتعالى البيان لما أراده مما شرعه في شهر الصوم ليلًا ونهارًا وبعض ما تبع ذلك، وكانت الأحكام تدور على الأهلة لا سيما الحج الركن الخامس من أركان الإسلام فالأهلة ذات أهمية بالغة في

(١) المئون: هي السور التي تلي السبع الطوال، سميت بذلك؛ لأن كل سورة منها تزيد على مائة آية أو تقاربها،والمثاني: هي السور التي تلي المئين، سميت بذلك لأنها ثَنَّتْهَا، أي كانت بعدها، فهي ثوان بالنسبة للمئين، والمئون أوائل بالنسبة إليها. وقد تطلق المثاني على القرآن كله، وعلى الفاتحة، فيقال: السبع المثاني.انظر: الإتقان في علوم القرآن: ١/ ٢٢٠.

(٢) أخرجه الترمذي، برقم: ٣٠٨٦، ٥/ ٢٧٢،أبواب التفسير، باب: ومن سورة التوبة، هَذَا حَدِيثٌ حَسَنٌ لَا نَعْرِفُهُ إِلَّا مِنْ حَدِيثِ عَوْفٍ، عَنْ يَزِيدَ الفَارِسِيِّ، عَنْ ابْنِ عَبَّاسٍ، قال عنه الألباني: ضعيف. انظر: سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة: ١٤/ ٢٥٨، للألباني. دار المعارف_ الرياض_ السعودية، ط١: ١٤١٢هـ.

(٣) انظر: تفسير الرازي: ٤/ ٥١٩، دار إحياء التراث العربي، بيروت _لبنان_ ط٣: ١٤٢٠هـ، والبرهان في تناسب سور القرآن: ٨٥، للفراهي، تحقيق: محمد شعبان، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب: ١٤١٠هـ/١٩٩٠م.

الإسلام لما يترتب عليها من أحكام الصيام والديون والزكاة، وتؤدى بها الأموال...، وجعل هذا المقطع عن طريق الاستئناف جوابًا لسؤال مقترح؛ ليعقد العزم إلى السؤال عنها صريحًا، كما أمر بترك أمر الجاهلية في الحج وما اعتاد أهل الشرك من الطبائع التي تنافي الخلق القويم.

كما أكد الأمر بالتقوى تصريحًا بعد أن ذكر في الآيات السابقة تلميحًا، وذلك أن التقوى تكون لكل ما نهى الله عنه وأمر بتركه وهجره لعلكم تفلحون وتنالون الرضا والمغفرة.

هذه الآية كما هي مكملة للأحكام الواردة قبلها هي أيضًا موطئة لما سيذكر بعدها من أمر توقيت الجهاد الذي كان عليه أهل الجاهلية في التحرج من القتال في الأشهر الحرم، والتساهل في أشهر الحل، فمحا سبحانه ما أصلوه من ذلك بما شرعه من أمر القتال لكونه جهادًا لا حظ فيه من حظوظ الدنيا.

إضافة إلى أن الحج والصوم من أمور الجهاد التي جمعت بين العبادة القلبية والبدنية؛لما فيها من المشقة على المسلم، فالآية مشتملة على معنى خاص، ووحدة موضوعية تتعلق بأمر الأهلة والحج وتقوى الله وسبل الفلاح، ومكملة لأحكام الآيات السابقة واللاحقة، ومبينة لأمرها في ترابط تام بين آيات السورة ووحدتها الدلالية العامة ومقاصدها.

أما آخر سورة آل عمران عند قوله تعالى: [إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَأَيَٰتٍ لِّأُوْلِي ٱلْأَلْبَٰبِ] {آل عمران:١٩٠}. تضمن درسًا آخر في السورة وهو حسن الختام،فالكون بذاته كتاب مفتوح، يحمل دلائل الإيمان وآياته، ويوحي بأن بعد هذه الحياة الدنيا مرد إلى الله، وحسابًا وجزاء، إنما يدرك هذه الدلائل ويقرأ هذه الآيات، ويرى هذه الحكمة ويسمع هذه الإيحاءات أولو الألباب من الناس.(١)

فالسورة حملت كثيرًا من المقاصد والآلاء ما جعلها تختم بأعظم آيات الكون وأدل براهينه، وأعظمها خلقًا وتدبرًا.

هذه العلاقات بين الآيات كثيرة ومتنوعة أحصاها الباحث سامي العجلان في بحثه الموسوم بـ(الوحدة السياقية للسورة في الدراسات القرآنية في القرنين الثامن والتاسع الهجريين)

(١) انظر: تفسير القرآن العظيم: ٣٧٢، لابن كثير، تحقيق: محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت_لبنان_، ط١ : ١٤١٩هـ.

وذلك بعد تتبعه لإشارات العلماء وتفسيراتهم وهي: ((التقابل والاستدلال والاستتباع والتفريع والتعليل والاشتراك والمماثلة والتمثيل والرد على شبهة أو الإجابة عن سؤال ظاهر أو مقدر، والإجمال ثم التفصيل، ومنه: الإيضاح بعد الإبهام والتعيين بعد التضمين والتدرج في عرض المعاني وترتيبها ترتيبًا منطقيًا، والعلاقة القائمة على ترابط مقاصد القرآن الكبرى وموضوعاته الأساسية، والتقسيم وتعدد الأنواع، ومنه: تعديد النعم، والاقتضاء واللزوم (البناء على ما تقدم) والتعميم بعد التخصيص وعكسه، وتنوع البيان، والتأكيد ومنه: الجمع بين الإثبات والنفي، والأمر والنهي للتأكيد، والاستدراك والاحتراس والاستثناء والتفسير والتبيين، ومنه: تبيين الكيفية والفذلكة وذكر الوسيلة، وتناسب القسم مع المقسم عليه، والإكمال والتتميم.)).[١]

٢- السياقالكلي (السياق العام)، أي: علاقة مكونات وفقر النص مع بعضها، ثم علاقة النص بالوحدات المشابهة أو القريبة منه، أي: سياق السورة، وسياق القرآن.

*التناسب التفصيلي (سياق السورة): هو كل ما يتكون منه سياق النص داخل الوحدة الموضوعية للسورة، فالسور الطوال تتضمن موضوعات عدّة، ومقاطع متعددة، وقصص وأحكام كثيرة تجمعها وحدة موضوعية ومقصد عام، وهو ما يسمى بالتناسب الإجمالي لوحدات السورة، ويتكون من عدّة عناصر:

-المقصد:مقصد السورة هو غرضها العام،والمغزى الذي تعود إليه معانيها ومضامنها، ومقاطعها المختلفة، وهو أمر خفي يحتاج إلى تدبر وتمعن في السورة ككل،كما أنه يرتبط بالمقاصد العامة للقرآن الكريم، وعليه مدار السورة وتوجيه أغراضها وموضوعاتها، يقول الفراهي: ((هو جماع مطالب الخطاب فإليه مجرى الكلام، وهو المحصول المقصود منه، فليس من أجزائه الترتيبية، ولكنه يسير فيه كالروح، وربما يحسن إخفاؤه، فلا يطلع عليه إلا بعد استيفاء الكلام والتدبر فيه)).[٢]

(١) الوحدة السياقية: ٢٤٤.
(٢) دلائل النظام: ١٦.

والمقصود يختلف عن المضمون؛ لأن المضمون هو مجمل المعاني الظاهرة التي تتناولها السورة، أما مقصود السورة فهو الغاية الكبرى التي يراد الوصول إليها من خلال عرض هذه المعاني الظاهرة، والهدى الكلي الذي بنيت عليه السورة دون الإحاطة بمضمونها.(١)

فسورة تبارك مثلًا دلَّ مقصودها على الخضوع لله؛ لاتصافه بكمال الملك الدال عليه تمام القدرة وإحكام الصنع وعلم ما ظهر وما خفي، والدلالة على القدرة المطلقة التي تحتم الانقياد والخضوع لله وحده.(٢)

وسورة المرسلات مقصودها تخويف الكفار، وتحذيرهم من الكفر، وسورة الأنعام: مقصودها إثبات ملك السموات والأرض وما فيهن لله وحده.(٣)

فالسورة القرآنية دأبت على الانتقال من غرض إلى غرض، ومن أمر إلى أمر، ولكل واحد منها مقصد وغرض، إلا أنها تعود إلى الغرض الكلي الذي سيق النص لأجله وبسببه، فتكون كالحلقة الواحدة التي يعود أولها على آخرها، وآخرها على أولها. يقول الدكتور عبدالله دراز في شأن السورة القرآنية: ((اعمد إلى السورة من تلك السور التي تتناول أكثر من معنى واحد، وما أكثرها في القرآن فهي جمهرته. أجل إنك لتقرأ السورة الطويلة المنجمة يحسبها الجاهل أضغاثًا من المثاني حشيت حشوًا، فإذا هي لو تدبرت بنية متماسكة قد بنيت من المقاصد الكلية على أساس وأصول، وأقيم على كل أصل منها شعب وفصول...)).(٤)

- اسم السورة: واسم كل سورة مترجم عن مقصودها بوجه من الوجوه، ولا يشترط أن يكون الاسم يتضمن جميع موضوعات السورة، إنما اختيار الاسم للسورة ينطوي على دلالة واضحة وصريحة بأهمية هذا العنوان ومكانته الخاصة في السورة. يقول البقاعي: ((اسم كل سورة مترجم عن مقصودها؛ لأن اسم كل شيء تظهر المناسبة بينه وبين مسماه وعنوانه

(١) الوحدة السياقية: ٩٦.

(٢) انظر: نظم الدرر: ١٥/ ٢٨٧، للبقاعي، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة _مصر: (د- ط).

(٣) انظر: قطف الأزهار المتناثرة في الأخبار المتواترة: ٢/ ٨٥٣، للسيوطي، تحقيق: خليل محيي الدين، المكتب الإسلامي، بيروت_ لبنان_ ط١: ١٤٠٥هـ.

(٤) النبأ العظيم: نظرات جديدة في القرآن الكريم: ١٤٩، عبدالله دراز، دار القلم، بيروت_لبنان_: ١٤٢٦هـ.

الدال إجمالًا على تفصيل ما فيه، فالفاتحة اسمها: أم الكتاب والمثاني والكنز والشافية والكافية...، ومدار هذه الأسماء يدور على المراقبة التي أقول: إنها مقصودها)).[١]

فاسم السورة من أهم الدلائل على مقصودها، ويدل على وحدة السورة وترابط أجزائها ومضامينها، إلا أن ذلك ليس مطردًا، فكثير من السور لا يدل اسمها إلا على أمر هام ورد فيها مع تعدد مضامينها ومقاصدها ومقاطعها، وخلاصة القول أنه لا يمكن التهوين من أثر هذا المكون (اسم السورة) في الكشف عن الوحدة السياقية للسورة، أو عن بعض جوانبها، وأن علاقة هذا المكون بهذه الوحدة قائمة في غالب الأحوال على ارتباطه الوثيق بمكنون آخر من مكنوناتها، وهو: مقصد السورة، وفي مطلق الأحوال؛ فإن لدى هذه المكون ما يضيفه دائمًا.[٢]

ويمكن إجمال الأسس الموضوعية لأسماء السورة في القرآن الكريم في الآتي:

١- أن يشير الاسم إلى فاتحة السورة.

٢- أن يشير الاسم إلى شيء نادر، أو مستغرب في السورة.

٣- أن يشير الاسم إلى أمر اختصت السورة بذكره ولم يذكر في غيرها.

٤- أن يشير الاسم إلى سمة عامة، أو خاصة بارزة في السورة، حيث يسبق ذهن المتلقي إلى إدراكها وتصورها من المسميات والخصائص الموجودة في السورة.

٥- أن يشير الاسم إلى موضوع أحكمت السورة عرضه، أو فصلت فيه أو كررت ذكره.

٦- أن يشير الاسم إلى موقع السورة ضمن السياق الكلي للقرآن.

٧- أن يشير الاسم إلى المعنى أو الموضوع الأهم في السورة.

٨- أن يشير الاسم إلى المضمون الإجمالي للسورة.[٣]

- فاتحة السورة: وهي أول ما تقع عليه عين القارئ لكتاب الله، فتنبئ بغرض السورة ومقصدها، ودلائلها، ذلك أن مفتتح الكلام يستوعب غرض المتكلم ومراده في النص كله، لا يأت في غرضوسط السورة إلا رأيت مراده في النص كله، ولا يجري وسط الكلام غرض ما إلا رأيت له صدى في الافتتاح، فمتى تتبعت منابعه ابتداء لم تخطئه.

(١) نظم الدرر: ١/ ١٢.

(٢) انظر: الوحدة السياقية: ١٤٢.

(٣) انظر: ملاك التأويل لابن الزبير: ١/ ١٧٤، والوحدة السياقية : ١٢١.

وهو أول ما يطرق الأسماع وتقع عليه العيون، ويشد انتباه المتلقي لما سيلقى عليه، أو تتلقفه أذنه؛ لذا حرص الأدباء والكتاب وأهل البلاغة والبيان على تجويد مطالع أعمالهم الأدبية التي تعتبر مفتتحًا لما نظموه وأعدوه.

والتأليف والتأنق في بداية الكلام دليل على بلاغة الناظم وحسن سبكه؛ لأن البدايات هي سبب إقبال السامع على القول أو إعراضه عنه، وهي المفاتيح إلى لبِّ الكلام ومراده؛ لما يشتمل عليه من مناسبة للحال ودلالة عليه(١).

ولا شك أن المطالع تختلف وتتنوع من نظم إلى آخر، ومن أسلوب إلى أسلوب؛ لذا فهي ضرب من ضروب الصنعة التي يقدمها أمراء البيان، ونقاد الشعر، وجهابذة الألفاظ، بأن يبدأ المتكلم بمعنى ما يريد تكميله.(٢)

وعُرِف أيضًا: بأن يُحْسِن المتكلم في أول كلامه، فيأتي بأعذب الألفاظ وأجزلها وأرقها وأسلسها وأحسنها نظماً وسبكاً، وأصحها مبنى، وأوضحها معنى، وأخلاها من الحشو والركاكة والتعقيد والتقديم والتأخير الملبس الذي لا يناسب المعنى.(٣)

وسمي هذا الفن: بحسن الابتداء، وبراعة الاستهلال، وحسن المطالع،(٤)والراصد لهذا الفن يجده ذا أنواع متعددة، منها:

أ- المطلع التصريحي بمقصد النص:عندما يكون مطلع النص مبينًا للغرض العام الذي سيق النص من أجله، ويكون مصرحًا بالمقصد الكلي، والغاية العامة من نظم الجمل(٥).

هذا النوع من المطالع يمتاز ببراعة السبك، وحسن النظم الذي ينبيء عن مضمون النص وكنهه، وهو كثير في النصوص العربية، القرآنية وغير القرآنية، ومن شواهده في القرآن الكريم قول

---

(١) انظر: الإيضاح: ٤/ ٧٠٥ ، للخطيب القزويني، عبدالمنعم خفاجي، دار الجيل، بيروت _لبنان_ط٣.

(٢) انظر: تحرير التحبيرفي صناعة الشعر والنثر: ١٧٠، لابن أبي الأصبع العدواني، تحقيق: حفني مُحَمَّد شرف، المجلس الأعلى لإحياء التراث الإسلامي، عمان _الأردن_: ١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م.

(٣) انظر: خزانة الأدب: ١/ ١٩، تحقيق: عبدالسلام هارون، مكتبة الخفاجي، القاهرة_ مصر_، ط٤ : ١٤١٨هـ/١٩٩٧م .وزهر الآداب وثمر الألباب: ١/ ١٤١، إبراهيم بن علي القيرواني، دار الجيل، بيروت_لبنان_، ط٤.

(٤) انظر: تحرير التحبير: ١٧٠.

(٥) انظر: إغواء العتبة: عنوان القصيدة وأسئلة النقد: ١٢٠، سامي العجلان، الانتشار العربي، بيروت_بيروت_، ط١: ٢٠١٥م .

الله تعالى في فاتحة سورة التوبة: [بَرَآءَةٌ مِّنَ ٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦٓ إِلَى ٱلَّذِينَ عَٰهَدتُّم مِّنَ ٱلْمُشْرِكِينَ] {التوبة: ١}. ((انظر إلى هذا المطلع الذي تكاد براعته تسحر القلوب، وتبهر العقول، أما أولًا: فلمناسبته لمقاصد السورة، فإنها سيقت لنبذ العهود، وقتل الكفار حيث وجدوا، وطردهم من جزيرة العرب، وكشف أسرار المنافقين، وما إلى ذلك، فلا يكن مطلع لذلك أنسب، ولا أبلغ من مطلع المفتتح بالبراءة)).[١] إذ مطلع سورة التوبة: [بَرَآءَةٌ مِّنَ ٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦٓ إِلَى ٱلَّذِينَ عَٰهَدتُّم مِّنَ ٱلْمُشْرِكِينَ] {التوبة: ١}. أي: قد برئ الله ورسوله من إعطائهم العهود، فكان لفظ براءة هنا مفيدًا معنى فسخ العهد، ونبذه ليأخذ المعاهدون حذرهم.[٢]

قال أبو العتاهية في الرضا بقضاء الله وقدره، والتسليم لأمره:

إنَّ السَّلامَة أنْ تَرْضَا بِمَا قُضِيا ... لِيْسلَمَنْ بِإِذْنِ الله مِنْ رَضِيَا

الْمَرْءُ يَأْمَلُ وَالآمَالُ كَاذِبَةٌ ... والْمَرءُ تَصْحَبُهُ الآمَالُ مَا بَقِيَا

يا رُبَّ بَاكٍ عَلَى مَيْتٍ وبَاكِيَة ... لم يَلْبَثَا بَعْدَ ذَاكَ الميْتِ أنْ بُكِيَا[٣]

إلى آخر القصيدة التي كانت مباشرة في غرضها ومقصدها من البيت الأول الذي حث فيه الشاعر على التسليم بقضاء الله وقدره والتوكل عليه، وأننا ماضون في أقدار الله التي كُتِبَتْ في اللوح المحفوظ.

ب–إفادة المطلع السبب الذي يرجع إليه ما يتضمنه النص من معانٍ وموضوعات: كتقديم السبب على المسبب، أوبيان أمر يوضح ما سيرد من موضوعات ومضامين: فسورة (الرحمن) ابتدأت باسم من أسماء الله _سبحانه_ثم أتبعه بذكر أفعاله، ثم أتبعه بذكر أعماله _سبحانه _ قال القرطبي: ((افتتح السورة باسم الرحمن من بين الأسماء؛ ليعلم العباد أن جميع ما يصفه بعد هذا من أفعاله، ومن ملكه وقدرته، خرج إليهم من الرحمة العظمى؛ ورحمانيته)).[٤]

---

(١) التحرير والتنوير: ١/ ١٠٣.

(٢) المصدر السابق.

(٣) ديوان أبي العتاهية: ٤٨١، دار بيروت_لبنان_.

(٤) الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: ١٧/ ١٥٩، تحقيق: أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة _مصر_، ط١: ١٣٨٤هـ.

ومن شواهده قوله تعالى في سورة النساء:

[يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفۡسٖ وَٰحِدَةٖ وَخَلَقَ مِنۡهَا زَوۡجَهَا وَبَثَّ مِنۡهُمَا رِجَالٗا كَثِيرٗا وَنِسَآءٗۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِي تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلۡأَرۡحَامَۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيۡكُمۡ رَقِيبٗا] {النساء: ١}.

فالسورة اشتملت على أنواع عدَّه من التكاليف والأوامر التي تعم جميع أمة الدعوة ممن سمع القرآن، ومن يأتي بعدهم؛ فلما كان ما بعد هذا النداء جامعًا لما يؤمر به الناس بين مؤمن وكافر، خاطب الناس به جميعهم، وذكرهم بأن أصلهم واحد، إذ قال: اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة، دعوة تظهر فيها المناسبة بين وحدة النوع ووحدة الاعتقاد، فالمقصود من التقوى في اتقوا ربكم اتقاء غضبه، ومراعاة حقوقه، وذلك حق توحيده والاعتراف له بصفات الكمال، وتنزيهه عن الشركاء في الوجود والأفعال والصفات، وفي هذه الصلة براعة استهلال مناسبة لما اشتملت عليه السورة من الأغراض الأصيلة، فكانت بمنزلة الديباجة.(١)

ومنه أيضًا في الشعر العربي، قول المتنبي:

واحرَّ قلباهُ ممن قلبُه شبَمُ *** ومنْ بجسمي وحالي عِندَهُ سَقَمُ

إني أُكَتِّم حبّاً قد برى جسدي *** وتدعي حب سيف الدولة الأمم

قد زرته وسيوف الهند مغمدة*** وقد نظرت إليه والسيوف دم(٢)

إلى آخر القصيدة التي بدأها الشاعر بحسرة ووجد على ما يجده من حب لممدوحه، الذي طالما مدحه وأعجب بخصاله وأفعاله، حتى أن قلبه وجسمه وحاله آلت إلى السقم والوهن من فراق سيف الدولة، وفراق دولته التي عشقها وعشق أهلها، وسبب هذا الوجد والحزن؛ فراق سيف الدولة، وسماعه للوشاة الذين سعوا في الوقيعة بينهما حتى جفاه، فاضطر إلى الرحيل عنه إلى كافور الاخشيدي.

فذكر الشاعر الخصال التي وجدها عند سيف الدولة، والتي جعلته يتحسر كل هذا التحسر، فكان مطلع القصيدة من براعة الاستهلال، إذ كل ما ذكر من أبيات بعده يبين ويفسر سبب الوجد والحزن.

(١) انظر: التحرير والتنوير: ٤/ ٢١٤.

(٢) ديوان المتنبي: ٤٤١، شرح والواحدي، تحقيق: مصطفى السقا، دار المعرفة، بيروت_لبناب: د. ت .

ج_ تضمين الفاتحة قَسَمًا يدل على المقسم به، أو يشير إليه، أو يؤكد شأنه وعظم أمره، وهو كثير في القرآن الكريم[١]، ففي سورة العصر أقسم الله تعالى بالدهر؛ لأن هذا القسم يدل على دلالات عدّة، منها:

- أن الناس في هذا الدهر والزمن لفي خسر وظلال مبين إلا من آمن وعمل صالحًا، وتواصى بالحق وتواصى بالصبر.
- أن العصر هو آخر النهار، وفيه تنقضي الأعمال، وتؤوب الناس إلى أهلها ومنازلها، فشبه عمل الإنسان في هذه الدنيا بعمله في حياته ومعاشه، فمنهم الكاسب المنتج الذي سلك الطريق القويم، ومنهم الخاسر الذي لم يتقن عمله.
- أن مناسبة القسم بالعصر لغرض السورة على إرادة عصر الإسلام ظاهرة، فإنها بينت حال الناس في عصر الإسلام، ففريق كفر بالله، وفريق آمن واستوفى حظه من الأعمال التي جاء بها الإسلام، وحال من أسلموا وكان في أعمالهم تقصير متفاوت.[٢]

ومن هذه المطالع مطلع قصيدة الشنفرى:

أقِيموا بني أُمِّي صدورَ مطيّكم ... فإنِّي إلى قوم سِواكم لأمْيَلُ

فقد حُمَّتِ الحاجاتُ واللَّيلُ مُقمرٌ ... وزُمَّت لِطيَّاتٍ مطايا وأرحُلُ

وفي الأرضِ منأَى للكريمِ عن الأذَى ... وفيها لمن خافَ القلى مُتنقَّلُ

لعمرُك ما بالأرضِ ضِيق على امرئٍ ... سَرى راغباً أو راهباً وهْوَ يعقِلُ[٣]

فمطلع القصيدة كان صريحًا في بيان رغبة الشاعر في هجرقومه واللجوء إلى حياة الصعاليك، وإيضاح لحالته النفسية التي وصل إليها بعد معاناته من بني قومه، فكان أول القصيدة دليلًا على مضمونها، وتصريحًا بحالة الشاعر النفسية.

د – الاستفهام في مطلع النص: ويأتي لغرض يتضمنه النص،ويتضمنه مضمونه،وليس المراد به طلب الفهم، قال علقمة الفحل:

هَلْ مَا عَلِمْتَ ومَا اسْتَودَعْتَ مَكْتُومُ أمْ حَبْلَها إذْ نَآتك الْيَوم مَصْرُوم

(١) انظر: الجامع لأحكام القرآن للقرطبي: ١٧/ ١٥٩ .

(٢)انظر: نظم الدرر: ٢٢/ ٢٣٦، والبحر المحيط: ١/ ٥٣٨.

(٣) ديوان الشنفرى: ٥٨، تحقيق: أميل يعقوب، دار الكتاب العربي، بيروت_لبنان_، ط:٢: ١٤١٧هـ .

أمْ هَلْ كَبِير لمْ يَقْض عَبْرَته إثْرَ الْأَحبْة يَوم الْبَيت مَشْكوم[١]

مطلع القصيدة حمل التشويق، ودل على اللوعة والمحبة، كما دلَّ سياق الأبيات على عدم تعجب الشاعر أو إنكاره، إنما أراد لفت الانتباه، وجذب السامع لقوله، هذا النوع من النظم كان مألوفًا في مطلع القصائد بأن يخاطب الشاعر نفسه باستفهام في مطلع القصيدة.

من شواهد الاستفهام في القرآن، قول الله تعالى: [هَلْ أَتَىٰ عَلَى ٱلْإِنسَٰنِ حِينٌ مِّنَ ٱلدَّهْرِ لَمْ يَكُن شَيْـًٔا مَّذْكُورًا] {الإنسان:١}.

بدأت السورة باستفهام تقريري، وهو موجه إلى غير معين، ويدل على تحقيق الأمر المقرر به على طريقة الكناية؛ لأن الاستفهام طلب الفهم، والتقرير يقتضي حصول العلم بما أقر به من وحدانية الله، وإبطالًا لإشراك المشركين، فكان مطلع السورة تمهيدًا لما ورد في السورة من تفصيل أن الخلق ما خلق إلا لأجله، ولم يخلقهم لغاية.[٢]

هـ- الفاتحة المعجمية: وهي مما اختص به القرآن الكريم، ووردت في تسع وعشرين سورة، وتعددت الأقوال في شأنها ومدلولها، ومن أجمل ما علل به حكم ورودها : ((أنها للدلالة على أن هذا القرآن أعجزكم، ولم تقدروا على سورة من مثله وهو بلسانكم، الذي طالما تفاخرتم به بينكم، وتمايز بعضكم على بعض، فها هو بالحروف التي تعرفونها وتتكلمون بها...))[٣].

أما مناسبتها للسورة الواردة فيها، فقد قال صاحب البرهان: ((افتتاح السور بالأحرف المقطعة، واختصاص كل واحدة بما بُدِئت به؛ دلالة على وجود تناسب بين السورة وهذه الأحرف، فلا يمكن أن تتصدر البقرة مثلًا بـ(ن)، ولا غيرها من السور بغير ما جعل الله لها من أحرف مناسبة))[٤]، إضافة إلى ملاءمة كل سورة مع الأحرف التي تكثر فيها، فسورة (ق)

(١)المفضليات٣٩٧، للمفضل الضبي، تحقيق: أحمد شاكر، وعبدالسلام هارون، دار المعارف_القاهره_ مصر، ط٦.د.ت.

(٢) انظر: نظم الدرر في تناسب الآيات والسور: ٢١/ ١٢٣.

(٣) انظر: إغواء العتبة: عنوان القصيدة وأسئلة النقد: ٣١٥ .

(٤) البرهان في علوم القرآن: ١٧٢.

تكرر فيها من الكلمات ما احتوى حرف (ق)، وهي من خصائص القرآن الكريم وأسرار نظمه الحكيم[١]. والله أعلم.

- التناسب بين خاتمة السورة ومضمونها:

تعد الخاتمة آخر ما انتهى إليه مراد المتكلم،وتجتمع فيها المقاصد غالبًا، وتستقر عندها الدلائل، أو تكون خاتمة مكملة لدلالة ما في النص، والخاتمة لها أنواع عدَّة: كالختم بالدعاء أو بالوصايا والفرائض، أو بالوعظ وترقيق القلوب، أو بالتحميد والتعظيم، أوبالحض والتحريض...[٢]

وقد نالت الخاتمة حظًا وافرًا من حديث النقاد وإسهاماتهم الدلالية؛ لأهميتها وضرورة الانتقال الذكي من جزء إلى آخر، ولها مسميات عدَّة: كبراعة التخلص، و حسن الخاتمة، والانتهاء، والفذلكة، والخلاصة[٣].

والخاتمة سمة أسلوبية، وآلية عمل تختلف من نص إلى آخر، وناظم إلى ناظم، ومن أسلوب إلى أسلوب، عرفه صاحب جواهر البلاغة بـ((أن يجعل المتكلم آخر كلامه عذب اللفظ، حسن السبك، صحيح المعنى، مشعرًا بالتمام حتى تتحقق (براعة المقطع) بحسن الخاتمة، إذ هو آخر ما يبقى منه في الأسماع، وربما حفظ من بين سائر الكلام لقرب العهد به)).[٤]

ولا يمكن الجزم بنوع محدد للخاتمة في النص العربي، إنما الأمر يعتمد على التتبع الدقيق لخصائص النصوص، فقد تكون الخاتمة تقريرية أو تأكيدية لغرض النص، ففي سورة الزلزلة ختمت السورة بقوله تعالى: [فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ ۝٧ وَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ] [الزلزلة: ٧– ٨]،تفريغ وانتقال للترغيب والترهيب بعد الفراغ من إثبات البعث والجزاء، والتفريغ كان عقب صدور الناس أشتاتًا،[٥] فكانت الخاتمة بمثابة الخلاصة لمضمون السورة،وتكميلًا لها.

(١) انظر: المصدر السابق.
(٢) البرهان للزركشي: ١/ ١٨٢.
(٣) انظر: تحرير التحبير: ٦١٨ .
(٤) انظر: جواهر البلاغة: ١/ ٣٤٤، أحمد الهاشمي، دار الكتب العلمية، بيروت_لبنان_، ط٢: ١٤٠٣هـ.
(٥) انظر: التحرير والتنوير: ٣/ ٤٩٤.

وقد تكون الخاتمة تفصيلية لما أجمل في السورة،[١] كما ورد في خاتمة سورة الفاتحة، قال الزركشي: ((تفصيل جملة المطلوب في خاتمة فاتحة الكتاب؛ إذ المطلوب الأعلى الإيمان المحفوظ من المعاصي المسببة لغضب الله والضلال، ففصل جملة ذلك بقوله:[ڤڤڤ] {الفاتحة:٧}ثم وصفهم بقوله:[صِرَٰطَ ٱلَّذِينَ أَنۡعَمۡتَ عَلَيۡهِمۡ غَيۡرِ ٱلۡمَغۡضُوبِ عَلَيۡهِمۡ وَلَا ٱلضَّآلِّينَ] {الفاتحة:٧}أي:أنهم جمعوا بين النعم المطلقة، وهي نعمة الإيمان، وبين السلامة من غضب الله)).[٢]

ويدخل فيه الاستثناء من إجمال سابق ورد في النص، قال تعالى:[وَٱلۡعَصۡرِ ١ إِنَّ ٱلۡإِنسَٰنَ لَفِي خُسۡرٍ ٢ إِلَّا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَعَمِلُواْ ٱلصَّٰلِحَٰتِ وَتَوَاصَوۡاْ بِٱلۡحَقِّ وَتَوَاصَوۡاْ بِٱلصَّبۡرِ] {العصر:١-٣}، فلما كان الحكم عامًا للإنس بالخسران وكان فيهم المخلص لله سبحانه، استثناهم سبحانه وتعالى لقلتهم بالمقارنة مع أهل الخسران....[٣]

وقد تكون الخاتمة تكرارًا لما ذكر في فاتحة السورة : ((فمن أسرار مناسبة فواتح السورة وخواتمها، تأمل سورة القصص، وبداءتها بقصة مبدأ أمر موسى، ونصرته، وقوله :[قَالَ رَبِّ بِمَآ أَنۡعَمۡتَ عَلَيَّ فَلَنۡ أَكُونَ ظَهِيرٗا لِّلۡمُجۡرِمِينَ ١٧] {القصص:١٧}، وخروجه من وطنه، فجاءت الخاتمة بأمر النبي ﷺ بألا يكون ظهيرًا للكافرين، وتسلية بخروجه من مكة، والوعد بعودته إليها، بقوله:[إِنَّ ٱلَّذِي فَرَضَ عَلَيۡكَ ٱلۡقُرۡءَانَ لَرَآدُّكَ إِلَىٰ مَعَادٖۚ قُل رَّبِّيٓ أَعۡلَمُ مَن جَآءَ بِٱلۡهُدَىٰ وَمَنۡ هُوَ فِي ضَلَٰلٖ مُّبِينٖ]{القصص:٨٥})).[٤]

وتأتي الخاتمة كذلك لإكمال المعنى، وتتميمه، قال الطبرسي عند خاتمة سورة النساء: ((لما بين ــسبحانهــ في أول السورة بعض سهام الفرائض؛ ختم السورة ببيان ما بقي من ذلك)).[٥] ذلك)).[٥] في قوله تعالى:[يَسۡتَفۡتُونَكَ قُلِ ٱللَّهُ يُفۡتِيكُمۡ فِي ٱلۡكَلَٰلَةِۚ إِنِ ٱمۡرُؤٌاْ هَلَكَ لَيۡسَ لَهُۥ

(١) انظر: الوحدة السياقية للسورة في الدراسات القرآنية: ٢٣٢، سامي العجلان، مطبوعات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ط١: ١٤٣٠هـ.

(٢) البرهان للزركشي: ١/ ١٨٢، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. دار إحياء التراث العربي، ودار المعارف، بيروت ــلبنانــ، ط١: ١٣٧٦هـ/١٩٥٧م . والوحدة السياقية للسورة في الدراسات القرآنية: ٢٣٢ .

(٣) انظر: نظم الدرر : ٢٢/ ٢٣٨..

(٤) انظر: الإتقان في علوم القرآن للسيوطي: ٣/ ٣٣١.

(٥) مجمع البيان في تفسير القرآن، للطبرسي: ٦/ ٣٠٩- ٣١٠، دار العلوم، بيروت ــ لبنان ــ ط١: ٢٠٠٥م.

لَهُۥ وَلَدٌ وَلَهُۥٓ أُخۡتٞ فَلَهَا نِصۡفُ مَا تَرَكَۚ وَهُوَ يَرِثُهَآ إِن لَّمۡ يَكُن لَّهَا وَلَدٞۚ فَإِن كَانَتَا ٱثۡنَتَيۡنِ فَلَهُمَا ٱلثُّلُثَانِ مِمَّا تَرَكَۚ وَإِن كَانُوٓاْ إِخۡوَةٗ رِّجَالٗا وَنِسَآءٗ فَلِلذَّكَرِ مِثۡلُ حَظِّ ٱلۡأُنثَيَيۡنِۗ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمۡ أَن تَضِلُّواْۗ وَٱللَّهُ بِكُلِّ شَيۡءٍ عَلِيمُۢ] {النساء:١٧٦}.

ومن العلاقات أيضًا العلاقة التقابلية بين الفاتحة والخاتمة في سورة (المؤمنون): حيث ((جعل فاتحة السورة [قَدۡ أَفۡلَحَ ٱلۡمُؤۡمِنُونَ] {المؤمنون:١}، وأورد في خاتمتها:[وَمَن يَدۡعُ مَعَ ٱللَّهِ إِلَٰهًا ءَاخَرَ لَا بُرۡهَٰنَ لَهُۥ بِهِۦ فَإِنَّمَا حِسَابُهُۥ عِندَ رَبِّهِۦٓۚ إِنَّهُۥ لَا يُفۡلِحُ ٱلۡكَٰفِرُونَ]{المؤمنون:١١٧}؛ فشتان ما بين الفاتحة والخاتمة.(١)

وقد تفيد الخاتمة التعليل، يقول ابن عادل الحنبلي في خاتمة سورة يوسف: ((قال في أول السورة [نَحۡنُ نَقُصُّ عَلَيۡكَ أَحۡسَنَ ٱلۡقَصَصِ بِمَآ أَوۡحَيۡنَآ إِلَيۡكَ هَٰذَا ٱلۡقُرۡءَانَ وَإِن كُنتَ مِن قَبۡلِهِۦ لَمِنَ ٱلۡغَٰفِلِينَ] {يوسف:٣}، وفي الخاتمة:

[لَقَدۡ كَانَ فِي قَصَصِهِمۡ عِبۡرَةٞ لِّأُوْلِي ٱلۡأَلۡبَٰبِۗ مَا كَانَ حَدِيثٗا يُفۡتَرَىٰ وَلَٰكِن تَصۡدِيقَ ٱلَّذِي بَيۡنَ يَدَيۡهِ وَتَفۡصِيلَ كُلِّ شَيۡءٖ وَهُدٗى وَرَحۡمَةٗ لِّقَوۡمٖ يُؤۡمِنُونَ][يوسف: ١١١]وذلك تنبيه على أن حسن هذه القصة إنما هو لأجل حصول العبرة منها ومعرفة الحكمة والقدرة)).(٢)

- **التناسب بين فاتحة السورة وخاتمتها ومضمونها:** أي: الاشتراك بين مطلع السورة وخاتمتها مما يمثل الدائرة الكبرى للسورة، وهما ينبئان عن مقصد النص ومضامينه في مواطن عدّة؛ ذلك لما بينهما من الاشتراك التام والتقابل والتناظر، أي: اشتراكهما في بيان مقصود السورة أو الإيماء إليه، ومن هذه العلاقة تتفرع علاقات أخرى: وهي علاقة الإيضاح والتبيين، والإكمال والتتميم، والتقابل والتلميح لما سبق ذكره في فاتحتها، أو أن تتضمن الخاتمة جوابًا لسؤال تقدم في الفاتحة، أو الاستدلال لأمر ذكر في المفتتح، أو التعليل لشيء ذكر في أحدهما. ففي سورة يوسف، قال تعالى في أول السورة: [نَحۡنُ نَقُصُّ عَلَيۡكَ

(١) الكشاف للزمخشري: ٣/ ٢٠٧، والوحدة السياقية للسورة في الدراسات القرآنية: ٢٤٠..

(٢) اللباب: ١١/ ٢٣١، لابن عادل الحنبلي، تحقيق: عادل أحمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت_لبنان_ط١: ١٤١٩هـ.

أَحۡسَنَ ٱلۡقَصَصِ بِمَآ أَوۡحَيۡنَآ إِلَيۡكَ هَٰذَا ٱلۡقُرۡءَانَ وَإِن كُنتَ مِن قَبۡلِهِۦ لَمِنَ ٱلۡغَٰفِلِينَ] {يوسف:٣} ثم قال في آخرها:

[لَقَدۡ كَانَ فِي قَصَصِهِمۡ عِبۡرَةٞ لِّأُوْلِي ٱلۡأَلۡبَٰبِۗ مَا كَانَ حَدِيثٗا يُفۡتَرَىٰ وَلَٰكِن تَصۡدِيقَ ٱلَّذِي بَيۡنَ يَدَيۡهِ وَتَفۡصِيلَ كُلِّ شَيۡءٖ وَهُدٗى وَرَحۡمَةٗ لِّقَوۡمٖ يُؤۡمِنُونَ] {يوسف:١١١}،وذلك تنبيهًا على أنَّ حسن هذه القصة إنما هو لأجل العبرة منها، ومعرفة الحكمة والقدرة.(١)

التناسب بين فصول السورة: وهي الروابط المعنوية التي تربط فصول السورة بعضها ببعض، كالتقابل بين جزئيات النص بأن يكون النص مقسم إلى قسمين: ثناء ومسألة كما في سورة الفاتحة ((فقد ثبت بهذا النص أن هذه السورة منقسمة بين الله وبين عبده، وأن هاتين الكلمتين مقتسم السورة؛ فـ[إِيَّاكَ نَعۡبُدُ وَإِيَّاكَ نَسۡتَعِينُ]{الفاتحة:٥} مع ما قبله لله ، و [إِيَّاكَ نَعۡبُدُ وَإِيَّاكَ نَسۡتَعِينُ]{الفاتحة:٥}مع ما بعده للعبد، وله ما سأل؛ ولهذا قال من قال من السلف: نصفها ثناء، ونصفها مسألة))(٢).

- **علاقة السورة بالوحدات الدلالية الأخرى:** أي: التناسب التفصيلي بين السور: وهو يدور على ثلاثة محاور:

الأول: علاقة السورة مع السورة المجاورة لها سباقًا ولحاقًا، ويمكن جمعها في العناصر التالية:

أ- مناسبة فاتحة السورة لخاتمة السورة السابقة لها.

ب_ مناسبة مضمون السورة لمضمون السورة السابقة لها.

ج_ مناسبة فاتحة السورة لفاتحة السورة السابقة لها.

د- مناسبة فاتحة السورة لمضمون السورة السابقة لها.

هـ_ مناسبة مضمون السورة لخاتمة السورة السابقة لها.

ز_ مناسبة مضمون السورة لفاتحة السورة السابقة لها.

ح- مناسبة موضع معين (آية، أو عدَّة آيات، أو فصل) من السورة السابقة لها.

(١)انظر: اللباب: ١١/ ٢٣١.

(٢) مجمع الفتاوى: ١٤/ ٨، لابن تيمية، تحقيق: عبدالرحمن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف، المدينة المنورة، السعودية: ١٤١٦هـ.

طـ مناسبة خاتمة السورة لفاتحة السورة السابقة لها.

يـ تناسب السورتين في فاتحتيهما وخاتمتيهما معًا. (١)

ثانيًا–التناسب بين السور ذات الموضوع الواحد، أو السور المتقاربة في المعنى مع تجاورها، قال ابن تيمية: ((السور القصار في أواخر المصحف متناسبة، فسورة (اقرأ) هي أول ما نزل من القرآن، ولهذا افتتحت بالأمر بالقراءة...، فلما أمر في هذه السورة بالقراءة؛ ذكر في التي تليها نزول القرآن ليلة القدر، ثم في التي تليها تلاوته على المنذرين، حيث قال: [رَسُولٌ مِّنَ ٱللَّهِ يَتۡلُواْ صُحُفٗا مُّطَهَّرَةٗ ۝ فِيهَا كُتُبٞ قَيِّمَةٞ] {البينة:٢-٣}، فهذه السور الثلاث منتظمة للقرآن: اقرارًا به، ثم سورة الزلزلة والعاديات والقارعة والتكاثر متضمنة لذكر اليوم الآخر، وما فيه من الثواب والعقاب.

ثم سورة العصر والهمزة والفيل ولإيلا في قريش، وأرأيت والكوثر والكافرون والنصر وتبت متضمنة لذكر الأعمال: حسنها وسيئها، وإن كان لكل سورة خاصة، أما سورة الإخلاص والمعوذتان ففي الإخلاص: الثناء على الله، وفي المعوذتين: دعاء العبد ربه ليعيذه، والثناء مقرون بالدعاء)). (٢)

ثالثًا– التناسب بين المقاطع والآيات التي يكون بينها تشابه في الألفاظ والمضامين، أو تقابل أو تكرار أو غيرها من الدلالات المعنوية بين السور التي أورد لها العلماء مضان خاصة، كالمشترك اللفظي، والمتشابه المعنوي، والإجمال والتفصيل أو الإيضاح بعد الإبهام وغيرها، قال السيوطي في تقديم البشارة في آية سورة البقرة وتأخيرها في سورة الأعراف، قال تعالى: ((إِنَّآ أَرۡسَلۡنَٰكَ بِٱلۡحَقِّ بَشِيرٗا وَنَذِيرٗاۖ وَلَا تُسۡـَٔلُ عَنۡ أَصۡحَٰبِ ٱلۡجَحِيمِ])) [البقرة: ١١٩]، وفي الأعراف:

(١) الوحدة السياقية: ٣٥٢ .

(٢) مجموعة الفتاوى: ١٦/ ٤٧٧ ،وانظر: تفسير الرازي: ٣٢/ ١١١، والمحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز: ١٣/ ٢، لابن عطية الأندلسي، تحقيق: عبدالسلام محمد، دار الكتب العلمية، بيروت_لبنان_، ط١: ١٤٢٢هـ.

[قُل لَّآ أَمۡلِكُ لِنَفۡسِي نَفۡعًا وَلَا ضَرًّا إِلَّا مَا شَآءَ ٱللَّهُۚ وَلَوۡ كُنتُ أَعۡلَمُ ٱلۡغَيۡبَ لَٱسۡتَكۡثَرۡتُ مِنَ ٱلۡخَيۡرِ وَمَا مَسَّنِيَ ٱلسُّوٓءُۚ إِنۡ أَنَا۠ إِلَّا نَذِيرٞ وَبَشِيرٞ لِّقَوۡمٖ يُؤۡمِنُونَ][الأعراف: ١٨٨]، فقال: ((لما كانت هذه السورة مكية قدم النذارة، ولما كانت سورة البقرة مدنية قدَّم البشارة)).[١]

***التناسب الإجمالي بين السور، أي: (سياق القرآن):**

ذلك أن السورة لا تدرس بمعزل عن سياقها العام الذي وردت فيه، سواء كان سياق سبب أو ورود في ترتيب القرآن الذي أنزله الله على نبيه وتكفل الله بحفظه، وأشرف نبيه ـ ﷺ ـ على جمعه وترتيب آياته وسوره،[٢] بل ذهب جمهرة من العلماء إلى أن القرآن كالسورة الواحدة يصدق بعضه بعضًا، ويكمل بعضه بعضًا، فما أجمل في موضع فصل وبين في موضع آخر، وآخره يدخل في المقاصد الكلية والمعاني العامة لأوله، يقول ابن تيمية: ((فمن تدبر القرآن وتدبر ما قبل الآية، وما بعدها وعرف مقصود القرآن تبين له المراد وعرف الهدى والرسالة وعرف السداد)).[٣]

ثم إن الدارس لبلاغة الخطاب القرآني لا يكون بمعزل عن معرفة المقاصد الكبرى للقرآن، والإشارات الدلالية للمعاني القرآنية التي تسهم في فهم المراد من النص ومعرفة خصائصه، فالسورة جزء لا يتجزأ من المساقات الكلية للقرآن؛ لذا أشارت الدراسات القرآنية لهذه المساقات ودلت عليها، بل واجتهد العلماء في حصر هذه الإشارات السياقية التي بينت أن النص القرآني وحدة دلالية واحدة يفسر بعضه بعضًا، هذه الجهود تنقسم إلى عدّة عناصر:

-تناسب فاتحة القرآن مع سياقه الكلي، ومضمونه الإجمالي.

- تناسب خاتمة القرآن مع سياقه الكلي ومضمونه الإجمالي.

- تناسب فاتحة القرآن مع خاتمته.

- تناسب السور غير المتجاورة والمتشابهة في بعض خصائصها،[٤] وهو مجمل ما دونه العلماء في شأن التناسب الإجمالي بين سور القرآن، إلا أن هذه الإشارات تتضمن في طياتها

(١) قطف الأزهار للسيوطي: ٢/ ١٠٧٣.
(٢)البرهان في علوم القرآن: ٢٣٧.
(٣) مجموعة الفتاوى: ١٥/ ٩٤.
(٤) البرهان في تناسب سور القرأن: ٧٧ .

معاني تربط بين مضامين السور والآيات، ففاتحة الكتاب مثلًا هي بمثابة الإجمال، وتفصيلها ما في القرآن كله، يقول ابن الزبير: ((قد ذكر الناس كيفية تضمنها مجملًا لما تفصل في الكتاب العزيز بجملته، وهو أوضح وجه في تقدمها سوره المكرمة)).[١]

أما الخاتمة فهي بمثابة التأكيد لما ذكر في القرآن بمجمله والتقرير لأحكامه، قال النسفي: ((كل القرآن في بيان الكفر والمعاصي وذم أهلها، وذكر الوعيد عليها، وسورة الإخلاص في تصحيح التوحيد والمعوذتان في الاستعاذة عمن قصد إذلالك وإزالتك عن التوحيد)). [٢]

وقد قسم البقاعي القرآن الكريم إلى قسمين:

المطول وهي السبع الطوال والمئين والمثاني، والمفصل، فينتهي القسم الأول بسورة الفتح، والمفصل بسورتي الفلق والناس.

فختم القسم الأول بما بشر الله به من الفتح والنصر والتمكين، وفي القسم الثاني بالنصرة له ـ ﷺ ـ بالحال على من قصده بالضر باطنًا.[٣]

وقد تعددت تفضيلات العلماء لأقسام القرآن والروابط بين أجزائه، ذكرت أحدها للاستشهاد، وأدعو القارئ للتوسع في مضانها.[٤]

المبحث الثالث: السياق الخارجي للنص القرآني:

إن من أهم المساقات الدلالية التي تسهم في تفسير النص القرآني، وتوجيه دلالته، وتبيين محاوره وتفصيل مجملة، أو تحديد دلالته: هي المساقات الخارجية للنص القرآني، وهي كثيرة ومتعددة، وعناصرها متشعبة؛ لعلاقتها بالمتكلم ـ سبحانه وتعالى ـ والمخاطب، والظروف الملابسة للخطاب، أي: مجموعة الظروف المحيطة بالكلام، قال الإمام الجويني: ((أما قرائن الأحوال فلا سبيل إلى ضبطها تجنيسًا وتخصيصًا، ولو رام واحد العلوم ضبط القرائن ووصفها بما

---

(١)المصدر السابق: ١٨٢ .

(٢)التيسير في علم التفسير: ٤٠٥، للنسفي، تحقيق: شمائل كاظم الرفاعي، (رسالة ماجستير) كلية التربية بجدة: ١٤١٣هـ. وزاد المسير في علم التفسير: ٤٠٥، لابن الجوزي، تحقيق: عبدالرزاق المهدي، دار الفكر العربي، بيروت_لبنان_ ط١: ١٤٢٢هـ.

(٣) نظم الدرر: ٧/ ٢١٩.

(٤)انظر: البرهان في تناسب سور القرأن: ٧٧، والإتقان في علوم القرآن للسيوطي: ٣/ ٣٣١، ونظم الدرر في تناسب الآيات والسور.

تتميز به عن غيرها لم يجد إلى ذلك سبيلًا، فكأنها تدق عن العبارات وتأتي على من يحاول ضبطها بها)).[١] لذا سأورد عددًا منها، وأحيل القارئ الكريم إلى مضانها في كتب علوم القرآن؛ من هذه القرائن:

١- أسباب النزول: الذي يحدد مناسبة النص وحال المخاطب والدلالة المكانية لحقيقة التنزيل...، فهي رافعة لكل مشكل في هذا النمط، وهو من المهمات في فهم الكتاب[٢].

٢- المكي والمدني: الذي يعين على فهم أغراض النص وزمن التنزيل، والمتقدم على المتأخر من الأحكام، وفيمن نزلت، وخصائص الأسلوب تبعًا لأحوال المخاطبين بها وغيرها.

٣- علم المناسبات[٣]: فيما سبق من عرض بيان لأهمية المناسبة في توجيه المعنى، وإدراك لمغزى الآية.

٤- دلالة المقام: وهي الأمور المقتضية لاعتبار خصوصية ما في الكلام، أو هي القرائن المقامية التي تفسر الغرض الذي جاء النص لإفادته سواء كانت قرائن الخطاب ذاتية أو خطابية أو البيئة المحيطة بالنص، فإذا اختلفت المقامات لزم اختلاف مقتضيات الأحوال، واختلاف الأساليب المعبَّرة عن حال ومقتضى القول.

وتختلف المقامات من سياق إلى آخر، وتتفاوت الدلالات فيما بينها، فمقام الشكر يباين مقام الشكاية والترغيب يناقض الترهيب، والجد يعارض الهزل، والاستخبار أو الإنكار يختلف عن الابتداء، هذا الاختلاف يقتضي تنوع الظواهر الأسلوبية من تقديم وتأخير، وذكر وحذف، وتعريف وتنكير، وقصر وفصل...، وهو ما يفسر قول البلاغيين أن لكل مقام مقالًا.[٤]

٥- الناسخ والمنسوخ: وهو علم من علوم القرآن،فهو ذا أهمية بالغة في تفسير القرآن؛ لما فيه من رفع للحكم الشرعي، فيكون الناسخ هو الحكم الرافع للحكم، والمنسوخ هو الحكم المرتفع.[٥]

---

[١] البرهان في أصول الفقه: ١/ ١٨٦ للجويني، تحقيق: صلاح عويضة، دار الكتب العلمية، بيروت_لبنان_، ط١ : ١٤١٨هـ/١٩٩٧م.

[٢] انظر: الإتقان في علوم القرآن: ١/ ١٠٧.

[٣] فيما تقدم من الصفحات ما يدل على ذلك .

[٤] انظر: الحيوان للجاحظ: ١/ ١٣٢، دار الكتب العلمية، بيروت_ لبنان_، ط٢: ١٤٢٤هـ، والعقد الفريد: ٢/ ١٢٥، لابن عبد ربه الأندلسي، دار الكتب العلمية بيروت_لبنان_، ط١: ١٤٠٤هـ.

[٥] انظر: البرهان في علوم القرآن: ٢/ ٢٩.

والناسخ والمنسوخ ذا صلة وثيقة بالدراسة السياقية، والسياق القرآني بالذات، إذبه يميز وقوع النسخ في الآية من عدمه، ويقرر مقصود الآية حتى بعد نسخها، فبقاء الآية بعد نسخها لابد وأن يكون لغرض مقصود، وذات دلالة على الحكم بعد النسخ.[١]

٦- مصادر التفسير: يراد بمصادر التفسير المراجع الأولية التي يرجع إليها المفسر عند تفسيره لكتاب الله، هذه المصادر هي: القرآن والسنة وأقوال الصحابة وأقوال التابعين وتابعيهم، ثم اللغة والرأي والاجتهاد،[٢] وكتب التفسير المعتبرة عند علماء الأمة من سلف وخلف.

٧- علم القراءات: وهو من العلوم العزيزة ودقيقة المسلك؛ لها تأثير ظاهر في تعدد المعاني والأحكام الفقهية، ذلك أنها في الغالب تتضمن معنيين أو حكمين مختلفين،من شواهده قراءة: [يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا قُمۡتُمۡ إِلَى ٱلصَّلَوٰةِ فَٱغۡسِلُواْ وُجُوهَكُمۡ وَأَيۡدِيَكُمۡ إِلَى ٱلۡمَرَافِقِ وَٱمۡسَحُواْ بِرُءُوسِكُمۡ وَأَرۡجُلَكُمۡ إِلَى ٱلۡكَعۡبَيۡنِۚ وَإِن كُنتُمۡ جُنُبٗا فَٱطَّهَّرُواْۚ وَإِن كُنتُم مَّرۡضَىٰٓ أَوۡ عَلَىٰ سَفَرٍ أَوۡ جَآءَ أَحَدٞ مِّنكُم مِّنَ ٱلۡغَآئِطِ أَوۡ لَٰمَسۡتُمُ ٱلنِّسَآءَ فَلَمۡ تَجِدُواْ مَآءٗ فَتَيَمَّمُواْ صَعِيدٗا طَيِّبٗا فَٱمۡسَحُواْ بِوُجُوهِكُمۡ وَأَيۡدِيكُم مِّنۡهُۚ مَا يُرِيدُ ٱللَّهُ لِيَجۡعَلَ عَلَيۡكُم مِّنۡ حَرَجٖ وَلَٰكِن يُرِيدُ لِيُطَهِّرَكُمۡ وَلِيُتِمَّ نِعۡمَتَهُۥ عَلَيۡكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ][المائدة: ٦]، فقراءة النصب في (وأرجلكم) تدل على فرضية الغسل،[٣] وقراءة الجر تدل على جواز المسح على الخفين،[٤] هذا التنوع من خصائص القرآن الكريم، وبديع إعجازه.

هذا ما تيسر إيراده من مقومات السياق القرآني وخصائصه، سطرت فيه ما رأيته ذا أهمية بالغة للمتعامل مع النص القرآني تحليلًا وبيانًا وتفسيرًا، وسأتبعه بأهم الكتب التي نهلت منها، والتي ورد فيها ما يضيق المقام عن الإلمام به، ذلك لما تزخر به من فوائد جمَّة وتحليلات رائقة، ثم إن تمام العمل التحليلي إيراد نموذج محلل من سور الذكر الحكيم في طيات الصفحات التالية.

أما أهم الكتب والأبحاث التي تناولت مساقات النص القرآني هي:

---

[١] انظر: المصدر السابق.

[٢] انظر: مجموع الفتاوى لابن تيمية: ١٤/ ٨.

[٣] انظر: صفحات في علوم القراءات لأبي الطاهر السندي: ١٣٧، المكتبة الإمدادية، مكة_السعودية_ ط١: ١٤١٥هـ.

[٤] انظر: المصدر السابق.

١- البرهان في تناسب سور القرآن لأحمد بن إبراهيم بن الزبير.
٢- علوم القرآن للسيوطي.
٣- البرهان في علوم القرآن للزركشي.
٤- اللباب في علوم القرآن لابن عادل الحنفي.
٥- مصاعد النظر للإشراف على مقاصد السور للبقاعي.
٦- معترك الأقران في إعجاز القرآن للسيوطي.
٧- قطف الأزهار في كشف الأسرار للسيوطي.
٨- بدائع الفوائد لابن القيم الجوزية.
٩- ملاك التأويل لان الزبير.
كتب التفسير ومنها:
١٠-جامع البيان عن تأويل القرآن، لابن جرير الطبري.
١١-التفسير الكبير (مفاتيح الغيب) للرازي.
١٢-الكشاف للزمخشري.
١٣-مفردات ألفاظ القرآن للراغب الأصفهاني.
١٤-المحرر الوجيز لابن عطية.
١٥-البحر المحيط لأبي حيان الأندلسي.
١٦-نظم الدرر في تناسب الآيات والسور للبقاعي.
١٧-التحرير والتنوير لابن عاشور، وغيرها.
١٨-كتاب دلالة السياق:منهج مأمون لتفسير القرآن الكريم، لعبدالوهاب رشيد أبو صفية.
١٩-النبأ العظيم للشيخ مُحَمَّد عبدالله دراز.
٢٠-إمعان النظر في نظام الآي والسور لمحمد عناية الله هداية الله.
٢١-دلالة السياق القرآني وأثرها في التفسير ، دراسة نظرية تطبيقية من خلال تفسير ابن جرير، للباحث: عبدالكريم القاسم.
٢٢-التناسب في تفسير الإمام الرازي: دراسة في أسرار الاقتران لمنال المسعود.

٢٣-الوحدة السياقية للسورة في الدراسات القرآنية في القرنين الثامن والتاسع الهجريين دراسة بلاغية في التراث العربي، لسامي عبدالعزيز العجلان.

٢٤-أثر السياق القرآني في التفسير: دراسة نظرية تطبيقية على سورتي الفاتحة والبقرة، لمحمد عبدالله الربيعة.

٢٥- السياق القرآني وأثره في تفسير المدرسة العقلية الحديثة، سعد مُحَمَّد الشهراني.

٢٦-المناسبة في القرآن دراسة لغوية أسلوبية للعلاقات بين اللفظ والسياق القرآني، لمصطفى شعبان المصري.

المبحث الرابع: دراسة تطبيقية لسورة (الضحى):

قال تعالى: ((﴿ وَٱلضُّحَىٰ ۝١ وَٱلَّيۡلِ إِذَا سَجَىٰ ۝٢ مَا وَدَّعَكَ رَبُّكَ وَمَا قَلَىٰ ۝٣ وَلَلۡأٓخِرَةُ خَيۡرٞ لَّكَ مِنَ ٱلۡأُولَىٰ ۝٤ وَلَسَوۡفَ يُعۡطِيكَ رَبُّكَ فَتَرۡضَىٰٓ ۝٥ أَلَمۡ يَجِدۡكَ يَتِيمٗا فَـَٔاوَىٰ ۝٦ وَوَجَدَكَ ضَآلّٗا فَهَدَىٰ ۝٧ وَوَجَدَكَ عَآئِلٗا فَأَغۡنَىٰ ۝٨ فَأَمَّا ٱلۡيَتِيمَ فَلَا تَقۡهَرۡ ۝٩ وَأَمَّا ٱلسَّآئِلَ فَلَا تَنۡهَرۡ ۝١٠ وَأَمَّا بِنِعۡمَةِ رَبِّكَ فَحَدِّثۡ ﴾]سورة الضحى.

بين يدي السورة:

سبب النزول: عن جندب بن عبدالله ــرضي الله عنهــ قال: ((احتبس جبريل عن رسول الله ــصلى الله عليه وسلمــ فقالت امرأة أبطأ عنك شيطانك، فنزلت (والضحى)).[(١)]

وهي سورة مكية عدد آياتها(١١) آية، ونزلت بعد سورة الفجر،[(٢)] ذلك أن امرأة أبي لهب حمالة الحطب، كانت تؤذي النبي ــصلى الله عليه وسلمــ بالفعل بوضع ما يسوء رسول الله ــصلى الله عليه وسلمــ في طريقة، وبالقول بين الحين والآخر.

فقالت مقولتها هذه، فأنزل الله ــعز وجلــ سورة الضحى، وأقسم على آية من آيات خلقه العظيمة، ثم نزلت بعدها سورة (ألم نشرح)[(٣)] تكملة للنعمة الواردة في سورة الضحى كما سأبينه في موضعه.

---

(١) صحيح البخاري: ٢/ ٤٩، برقم: ١١٢٥، كتاب المجتهد، باب: ترك القيام للمريض، لمحمد بن إسماعيل البخاري، تحقيق: مُحَمَّد زهير الناصر، ترقيم مُحَمَّد فؤاد عبدالباقي، دار طوق النجاة، بيروت_لبنان_، ط١: ١٤٢٢هـ.

(٢)انظر: تفسير مقاتل بن سليمان: ٤/ ٧٢٩، تحقيق: عبدالله محمود شحاتة، إحياء التراث، بيروت_لبنان_ط١: ١٤٢٣هـ.

(٣) صحيح البخاري: ٦/ ١٧٢، برقم: ١١٢٥، كتاب تفسير القرآن، باب ((ما ودعك ربك وما قلى)).

مقاصد السورة:

١- الحث على العبادة آناء الليل والنهار بأن يكون في عبادة طرفي الليل والنهار.

٢- أفادت السورة أن الضحى أشرف ما في النهار لارتفاع ضوء الشمس؛ والمقسم لأجله أشرف الخلائق، فدل على أن النبي ـﷺـ يبلغ من الشرف ما لا يبلغه أحد من الخلف، فعظم المقسم به لعظم المقسم لأجله.[١]

٣- أن النبي ـﷺـ محل العناية الإلاهية، وأن الله ـعز وجلـ ما ترك نبيه ولا قلاه ولا أبغضه ولا هجره، إنما هو محل العناية الربانية، وهو عظيم القدر عند الله تعالى.

٤- حملت البشرى للرسول ـﷺـ بالعطاء الجم في الآخرة.

٥- تعدد النعم على نبيه ـﷺـ منذ الصغر، فكما آواك فأكرمك في الصغر فلنيضيعك في الكبر.

٦- التذكير بثلاث فضائل، والحث على العمل بها، وهي: العطف على اليتيم، وصلة المسكين، وشكر النعمة العظمى، وهي النبوة وغيرها من هذه النعم المذكورة.

***ترتيب السورة بين سور القرآن:**

جاءت بعد سورة الليل بوعد كريم من الله تعالى بإرضاء الأتقى في الآخرة، وقال تعالى في سورة الضحى مؤكدًا وعده لنبيه ـﷺـ ولسوف يعطيك ربك فترضى،والوعد في سورة الليل[وَسَيُجَنَّبُهَا ٱلْأَتْقَى] {الليل:١٧}، وقال تعالى: [وَلَسَوْفَ يَرْضَىٰ] {الليل:٢١} فجاءت سورة الضحى تأكيدًا لذلك:[وَلَسَوْفَ يُعْطِيكَ رَبُّكَ فَتَرْضَىٰٓ] {الضحى:٥}،ثم جاءت سورة (الشرح) مكملة للنعم التي تفضل الله بها على نبيه.[٢]

تسمية السورة: سميت بالضحى، وهو مفتتح السورة وصدرها، ومعناه: صدر النهار حين ترتفع الشمس، تنويها بهذا الوقت، ولما كانت السورة نازلة في شأن النبي ـﷺـ افتتحت بالضحى، فكل ما أنزل عليه في شأنه ورسالته واضحة كوضوح نور الضحى، بل هي نور على نور، كما أن سورة الليل نزلت في شأن البخيل، افتتحت بالليل.[٣] والله أعلم.

---

[١] انظر: تفسير مقاتل بن سليمان: ٤/ ٧٢٩.

[٢] انظر: زاد المسير: ٤/ ٤٥٠ .

[٣] انظر: تفسير الرازي: ٢٢/ ١٠٧ .

السياق النصي للسورة:

أ- خصائص الألفاظ:

الضحى: صدر النهار كما تقدم، ويطلق أيضًا على النهار كله، ومن شأن القرآن الكريم أن يأتي القسم بما أراد الله من مخلوقاته، فلله سبحانه_ أن يقسم بما شاء، فقد أقسم الله تعالى بالمرسلات، والنازعات، والشمس، والقمر، والفجر، والبلد، ويوم القيامة، وهو من مؤكدات الحكم وإقامة الحجة، وإقرار المقسم به، وسوق الأدلة والبراهين، وتوضيح المعنى وتقريره.

فأسلوب القسم في كلام العرب ((طريق من طرق توكيد الكلام وإبراز معانيه ومقاصده، على النحو الذي يريده المتكلم، إذ يؤتى به لدفع إنكار المنكرين أو إزالة شك الشاكين، وإذا كان القول بنوع من أنواع التوكيد وأهمها القسم)).[١]

أما اختصاص القسم بالضحى دون الفجر أول النهار، أو الصبح، فلما يختص به الضحى من الإشراق ووضوح جميع المعالم، فترى الشيء في غاية الوضوح والبيان.

والقسم بالضحى دون غيره ملائم مساق السورة ونظمها، إذ جاءت السورة لبيان شأن الوحي، ونور الوحي وإشراقه على الدنيا، وإنارته البشرية، وهو مقابل سكون الليل، وانقطاع نور الوحي عن النزول إليك، فجمع بين الضحى الدال على الوضوح والنور والهداية، والليل الدال على السكون وانقطاع نور الوحي، وقدم الضحى على الليل وسكونه مناسبة لحاله وحال نزول الوحي وانقطاعه، والخير والفلاح المتضمن لما في الوحي، وانحجاب هذا الخير بانقطاع الوحي عنك.[٢]

(سجى): كما جاءت السورة بكلمة (سجى) دون أظلم أو غشى، وذلك لما تدل عليه كلمة سجى من السكون،[٣] وانقطاع النور، فهي مناسبة لانقطاع الوحي وسكونه بخلاف أظلم الدال على التبدل، وغشى الدال على الحلول مع عدم انقطاع الحركة، إذ كل قسم في القرآن له علاقة بالمقسم به، وارتباط بنظام السورة وغرضها ودلائلها.[٤]

---

[١] القسم في القرآن الكريم: ٢٥،لحسين نصار، مكتبة الثقافة بورسعيد مصر: ١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م.

[٢] انظر: الكشاف: ٤/ ٧٦٥.

[٣] انظر: مادة: سجى، لسان العرب، لابن منظور، دار صادر _بيروت_ لبنان_، ط١: ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م.

[٤] انظر: تفسير الرازي: ٢١/ ٥٥٥.

والقسم في السورة جاء لإقرار عدم توديع ربك لك بالوحي، فلم يدعك ولم يجفوك (قلاك)، بل كان انقطاع الوحي لأمر أراده الله، فكان الخطاب في هذه السورة تسلية لنبيه، وردًا على زعم انقطاع الوحي عن مُحَمَّد ﷺ.

وفي السورة لطيفة جميلة، وهي ذكر (ودعك) و(قلى)، والمراد: ما ودعك ربك وما قلاك وجفاك، وكلاهما أُدِى بأسلوب النفي، فالتوديع يكون للمتحابين،[١] والأصحاب وهو عند الفراق فنفى ذلك، أما القلى فهو عند الهجر والفراق، فذكر المخاطب عند التوديع، وحذف الهجر والجفاء مراعاة لحال نبيه ﷺ وتكريمًا له، وحتى لا ينسب الجفاء للرسول ﷺ، فمن سنن العرب وبلاغة نظمها عدم ذكر المفعول به عند مخاطبة المبجل والمقدم من القوم، فلا تقول العرب: ما اهنتك أو ما شتمتك، إنما يقال: ما اهنت وما شتمت إكرامًا للمخاطب.[٢]

ويستمر التسلسل البياني بقوله: ((ما ودعك ربك)) الدال على الربوبية، والرب هو المربي والموجه والقيم، كما دل على التلطف والرحمة بنبيه، وعلى الإكرام بإضافة الكاف (ك) إلى الرب إضافة تشريف ورفعة، ورب الشيء المربي له والقائم عليه، فدلت الآية على عدم ترك ربك لك، بل خصك من بين خلقه بالرعاية والتمكين.[٣]

ب– خصائص الجمل:

[وَلَلْآخِرَةُ خَيْرٌ لَّكَ مِنَ الْأُولَىٰ] {الضحى:٤}.

حيث قابل بين الآخرة والأولى، هذه المقابلة دلت على أن الآخرة في الآية ليس المراد بها يوم القيامة والمقابلة للدنيا، إنما ما يستقبلك من أمور الحياة خير لك من الأولى.[٤]

حيث أكد المعنى بقوله: (لك)، وهو خاص بك لا بجميع البشر، وقد وافق الواقع فكان ما استقبله الرسول من أمره بعد نزول السورة خير له من الأولى من حيث التمكين والرفعة وكثرة الأتباع والقوة والمكانة والفتوحات وانتشار الدين.[٥]

---

[١] انظر: تفسير الطبري: ٢٤/ ٤٨٢.

[٢] انظر: ملتقى أهل التفسير: لمسات بيانية في سورة الضحى لفاضل السامرائي (الشبكة العنكبوتية: www.tafsir.net.com)).

[٣] انظر: الكشاف: ٤/ ٧٦٧.

[٤] انظر: البحر المحيط: ١٠/ ٤٩٦ .

[٥] انظر: تفسير الطبري: ٢٤/ ٤٨٥.

ثم أكد هذه المعنى الأول من عدم التوديع ومن الوعد بأن تكون الآخرة خير لك من الأولى بقوله تعالى: [وَلَلْآخِرَةُ خَيْرٌ لَّكَ مِنَ الْأُولَىٰ]، والإعطاء هنا أخص من الإيتاء، فالعطاء يكون للمال والمحسوس دون زوال أو نزع له، وغالبًا ما يصاحب العطاء الرضى حتى وإن كان غير كثير، لذا قال مع عطائنا لك من خير الدنيا، وسوف ترضى بهذا العطاء وتقنع، وهو مبلغ الأمل من الكرم والجود؛ لأن العطاء عطائين: عطاء مال، وعطاء رضى.

ثم أتبع هذا العطاء بتقرير النعم عليه قبل ذلك بقوله تعالى:

((أَلَمْ يَجِدْكَ يَتِيمًا فَآوَىٰ ۝٦ وَوَجَدَكَ ضَالًّا فَهَدَىٰ ۝٧ وَوَجَدَكَ عَائِلًا فَأَغْنَىٰ ۝٨ فَأَمَّا الْيَتِيمَ فَلَا تَقْهَرْ ۝٩ وَأَمَّا السَّائِلَ فَلَا تَنْهَرْ ۝١٠ وَأَمَّا بِنِعْمَةِ رَبِّكَ فَحَدِّثْ))، بمقابلة اليتيم بالإيواء والضلالة بالهدى والفقر بالغنى، كما قابل بين النور والظلمة في أول السورة، والإيواء ليس مضادًا لليتيم في المعنى إنما جاء مقابلًا له في الآية لما تحمله من دلالة الرعاية والمسكن والرحمة المقابلة لليتيم الذي يصاحبه غالبًا التشرد وعدم المأوى وعدم وجود العائل الراحم، وقد كان في عمك أبي طالب مأوى ليتمك ورحمة لضعفك.

ولما كان المأوى لا يكفي لإتمام النعمة من الله عليه بالهداية فجعله هاديًا مهديًا لقومه المقيمين على الضلالة، وهو مساكنهم فجعله الله هدى لهم وبه يهتدون، ثم أغناك الله بعد العيل والفقر، وذلك لإتمام النعمة ووعد العطاء المقدم سلفًا. [1]

ثم قابل هذه النعم التي أقرَّ بها نبيه بقوله تعالى:

((أَلَمْ يَجِدْكَ يَتِيمًا فَآوَىٰ ۝٦ وَوَجَدَكَ ضَالًّا فَهَدَىٰ ۝٧ وَوَجَدَكَ عَائِلًا فَأَغْنَىٰ ۝٨ فَأَمَّا الْيَتِيمَ فَلَا تَقْهَرْ ۝٩ وَأَمَّا السَّائِلَ فَلَا تَنْهَرْ ۝١٠ وَأَمَّا بِنِعْمَةِ رَبِّكَ فَحَدِّثْ)) وهو تقابل بديع مع عناية في اختيار الألفاظ المعبرة عن التسلسل الفكري والمعنوي والمقاصدي للسورة، فالقهر لليتيم يشمل جميع أنواعه: من تضييق أو احتقار، أو أكل مال، أو تسلط عليه أو إضاعة حقه، فكانت الكلمة شاملة لجميع وجوه الإساءة لليتيم.

أما في شأن السائل: فالسائل يحتمل سائل المال وسائل العلم، وكلاهما نُهي عن انتهارهما، أوعدم البذل لهما، بل أمر بالإحسان إليهما وهما في مقابل الضلالة والهدى، والعائل والغنى.

---

[1] انظر: البحر المحيط: ١٠/ ٤٩٧.

كما عبر القرآن الكريم بلفظ: ((فحدِّث)) مع تشديد الدال؛ دلالة على الحث وتكرار التحدث بنعمة الله المالية، ونعمة الهداية ونعمة حث الناس على الخير، وبيان النور المبين، فكان الأمر بالتحديث أبلغ من الإخبار الذي لا يكون إلا مرة واحدة. [١]

*وجاءت السورة مبنية على المقابلات من أول السورة إلى آخرها، فالضحى قابله الليل والسكون، ونور الوحي قابله سكون الوحي عنك وتأخره، أما حالك في الأولى فقابله وعد بأن ما يستقبلك من الأيام يكون خير.

ثم اليتم والإيواء، والنهي عن نهر اليتيم وزجره، أما الضلال فقابلته الهداية، وقابلهما عدم نهر السائل وزجره (سائل العلم وسائل المعروف) والعائل قابله الغنى، والنهي عن نهر السائل أيضًا. [٢].

فجمعت الآيات بين التضاد الذي اقتضاه النظم القرآني وسياقه، والمقابلة بين أكثر من معنى في سياق القرآن الكريم.

- **السياق العام:**

ارتبطت السورة ارتباطًا وثيقًا بسياق ما قبلها في سورة الليل من وعد الله لنبيه بإتمام نعمته عليه، وإعطائه حتى يرضى كما تقدم، ومن أمن العطايا التي فرضها الله لنبيه في هذه السورة التي حملت الشارة والاطمئنان والتسليه لنبيه ـ ﷺ ـ مما لحقه من أذية المشركين له، وحديثهم عن تأخر الوحي عنه.[٣]

وأقسم الله بالضحى، وهو وقت الضحوة من النهار، وهو دال على عظمة الله في خلقه بتقليبه الأزمان، ودال على نور الهدى الذي اختصك الله به.

هذا الهدى والنور الواضح وضوح نور الضحى سكن عنك فترة من الزمن كما أن الليل يسجو ويسكن بعد صخب النهار وضوئه، فكان بمثابة سكون يتبعه نور.[٤]

---

[١] انظر: روح البيان: ١٠/ ٤٦٠.
[٢] انظر: المصدر السابق.
[٣] انظر: نظم الدرر: ٢٢/ ٧٠.
[٤] انظر: البحر المحيط: ٥: ٤٩٣.

كل ذلك أوحى بارتباط وثيق بين أول السورة واسمها بسب نزولها، والاخبار المتواترة التي أرسل الله جبريل بها، وما سبقها من أحداث وكلام آذى رسول الله ـصلى الله عليه وسلمـ.

والسورة مقسمة إلى أربعة مقاطع:

١- القسم: ((والضحى *والليل إذا سجى)).

٢- ثم التأكيد: (وللآخرة خير لك من الأولى،ولسوف يعطيك ربك فترضى). وهو توكيد للعطاء المذكور في سورة الليل، ووعد بالعطاء الذي لا ينزع فيما يستقبلكمن الأيام.

٣- ثم تقرير النعمة بما منه الله عليه فيما سبق، وتوجيه بما ينبغي أن تقابل النعمة به عن طريق التقابل بين حالين.

٤- الخاتمة: وهي الخاتمة التي جاءت آمرة لنبيه بعد حدوث كل هذه النعم، فمقتضى السياق أن يكون التحدث بالنعم آخرًا بعد حدوثها.

أما ارتباط وسط السورة بأوله فهو ارتباط وثيق، حيث بدأ السورة بذكر النور والهداية، والظلام والسكون، وانساق ذلك كله على مقاطع السورة، حيث إن آخرتك نور بالنسبة لأولك، واليتم ظلام وسكون، والإيواء نور وإشعاع، والظلالة ظلام، والهدى نور، والحاجة والعيلة ظلمة وسكون، والغنى نور وبهجة، وجميعها مرتبطة بأن آخرتك خير لك من الأولى.

وفي خاتمة السورة: قال تعالى: ((وأما بنعمة ربك فحدث))،وهي خاتمة لسلسلة النعم التي اختصك الله بها من أمور الدين والدنيا، والنعيم والهداية، والتوجيه والإرشاد، فناسب ختم السورة بهذه الآية بعد تحقق كل هذه النعم، فالآيات السابقة تذكرهم نعم الله على رسوله ـصلى الله عليه وسلمـ فاقتضى السياق أن يكون التحدث بالنعم على رسوله.

ومن هذه النعم التي أمر الله بالتحدث بها ما فصله في سورة الشرح من عظيم المنة والفضل والإحسان، وإتمامًا لما تقدم من بعض النعم التي ذكرت في سورة الضحى، حتى قيل أن سورة الضحى و[ﯼ] سورة واحدة لا فاصل بينهما؛ لشبه [ﮋ] بقوله تعالى: [ﯼ]، فكلاهما استفهام تقريري لإكرام النبي ـﷺـ، ورفعة مقداره، وتسلية له، لما ألم به من الوجد والضعف وأذى المشركين[1].

[1] روح المعاني: ١٠/ ٤٦١.

كما جاء في سورة (الشرح) تعداد النعم التي تفضل الله بها على نبيه كما أسلفت، وقوله:[فَإِنَّ مَعَ ٱلۡعُسۡرِ يُسۡرًا ۝٥ إِنَّ مَعَ ٱلۡعُسۡرِ يُسۡرًا] [الشرح: ٥- ٦]، وهو تأكيد بأن الله سيرفع عنك العسر والمشقة التي ألمت بك بيسرين في الدنيا والآخرة، ولن يغلب عسر يسرين، وذلك أن ما ألم بك من أذى المشركين وتكاليف الدعوة ومشقة الحياة والنبوة خففها الله عنك ويسرها لك ورفع عنك وزرك، وختم هذه السورة بما يناسب ما ذكر في السورتين: (الضحى، الشرح)، وهو الأمر بالعبادة والتعب من أجلها، ثم لتكن رغبتك ومطلبك والتجاؤك إلى من خصك بالنعم التي ذكرت في السورتين وغيرها؛لأنه القادر وحده، ولتكن رغبتك إلى الله وحده لا إلى سواه.[1]

(١)انظر: نظم الدرر: ٢٢/ ١١٩.

الخاتمة:

وبعد: فقد تناول البحث مساقات النص القرآني، وسبل دراسته عن طريق الدراسة التحليلية الكلية للنصوص، والتي جمعت بين التنظير والتطبيق مع الاستشهاد في موضع التنظير.

والحق أن المساقات النصية للنص القرآني تحتاج إلى مزيد من الدراسات والجهد الموجه لدراسة الآيات الكريمة، ذلك أن النص القرآني مليء بالأسرار والدلالات البديعة، والتي تمثل نبراس حياة.

وقد حاولت الدراسة إبراز جهود علماء الدرس اللغوي والبلاغي، والتي تصب جهودهم في بيان دلائل النص، وجمعها في إطار واحد موجز يبين مساقات القرآن الكريم.

كما جمع البحث بين الدلالة النصية الجزئية لدراسة النص، والدلالة العامة والمقامية والحالية، والظروف المحيطة بالنص من خارجه، والتي تسهم في إظهار الدلالة وعدم التباسها.

كما خلص البحث إلى عدة نتائج وتوصيات، أهمها:

- حاجة النص القرآني إلى دراسة تناسبية واضحة الأسلوب والدلالة، مختصرة المضمون، تتجنب الإسهاب، وتراعي خصوصية النص، وخصائص الاجتهاد في تأويله.
- العناية بالمقارنات بين السور، كدراسة الإظهار والإضمار بين النصوص، أو الإجمال والتفصيل، أو المتشابه المعنوي من وجهة دلالية بلاغية.
- دراسة التناسب العام في السورة وبين السور في دراسة مستقلة، تعنى بالتقسيم المنطقي والدلالي الواضح كما حدده علماء التفسير وعلوم القرآن.
- أن النص القرآني معين لا ينضب، مليء بالدلالات والأسرار، يحتاج إلى تكثيف الجهود للعناية به، وتنقيح كتب التفسير الغفيرة.
- أن مساقات النص القرآني الدقيقة تختلف عن مساقات النصوص الأخرى؛ لما يتميز به القرآن الكريم عن غيره.

هذا جهد المقل، وأسأل الله التوفيق والسداد، وصلى الله وسلم على نبينا مُحَمَّد، وعلى آله وصحبه وسلم.

فهرس المراجع:

١. الإتقان في علوم القرآنللسيوطي، تحقيق: مُحَمَّد إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط١: ١٣٩٤هـ/١٩٧٤م.

٢. أساس البلاغة للزمخشري، تحقيق: باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت_ لبنان_ ط١: ١٤١٩هـ.

٣. أسرار التكرار في القرآن الكريم، للكرماني، تحقيق: عبدالقادر أحمد عطا، دار الاعتصام، القاهرة_مصر_، ط٣: ١٣٩٨هـ/١٩٧٨م .

٤. أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، لمحمد الشنقيطي، دار الفكر، بيروت_لبنان_، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م.

٥. الإعجاز والإيجاز، للثعالبي، دار البيان، بيروت_لبنان_،ط٢: (د_ت)،

٦. إغواء العتبة: عنوان القصيدة وأسئلة النقد، سامي العجلان، الانتشار العربي، بيروت_بيروت_، ط١: ٢٠١٥م .

٧. الإلمام في بيان أدلة الأحكام، للعز بن عبدالسلام، تحقيق: رضوى مختار بن غريبة، دار البشائر الإسلامية، بيروت_لبنان_، ط١: ١٤٠٧هـ.

٨. الانتصار للقرآن، لمحمد الباقلاني، تحقيق: مُحَمَّد عصام القضاة، دار الفتح _عمان_الأردن_، ط١: ١٤٢٢هـ.

٩. الإيضاح، للخطيب القزويني، عبدالمنعم خفاجي، دار الجيل، بيروت _لبنان_ط٣.

١٠. بدائع الفوائد، لابن قيم الجوزية، دار الحديث، القاهرة_ مصر_: ١٤٢٧هـ.

١١. البحر المحيط في التفسير، لأبي حيان الأندلسي، تحقيق: صديق جميل، دار الفكر، بيروت _لبنان_: ١٤٢٠هـ.

١٢. البرهان في أصول الفقه، للجويني، تحقيق: صلاح عويضة، دار الكتب العلمية، بيروت_لبنان_، ط١ : ١٤١٨هـ/١٩٩٧م.

١٣. ديوان أبي العتاهية، دار بيروت_لبنان: ١٤٠٦هـ.

١٤. البرهان في تناسب سور القرآن، للفراهي، تحقيق: مُحَمَّد شعبان، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب: ١٤١٠هـ/١٩٩٠م.

١٥. البرهان في علوم القرآن، للزركشي، تحقيق: مُحَمَّد إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، ط١ : ١٣٧٦هـ/ ١٩٥٧م .
١٦. تاج العروس، للزبيدي، حققه مجموعة من المحققين، دار إحياء التراث، بيروت _لبنان_: ١٣٨٥هـ/ ١٩٦٥م.
١٧. تحرير التحبير،في صناعة الشعر والنثر، لابن أبي الأصبع العدواني،تحقيق:حفني مُحَمَّد شرف، المجلس الأعلى لإحياء التراث الإسلامي،عمان_الأردن_:١٤١٦هـ/١٩٩٥م
١٨. التحريروالتنوير،مُحَمَّدالطاهربنعاشور، الدارالتونسية، تونس: ١٩٨٤م.
١٩. تحليل الخطاب لبراون ويل، مُحَمَّد لطفي الزليطي، ومنير التريكي، منشورات جامعة الملك سعود، الرياض: ٢٠٠٧م/ ١٤٢٨هـ.
٢٠. تفسير الرازي، دار إحياء التراث العربي، بيروت _لبنان_ ط٣: ١٤٢٠هـ.
٢١. تفسيرالطبري(جامعالبيان في تفسير القرآن) لمحمدبنجريرالطبري، مؤسسةالرسالة، بيروت _لبنان، ط١: ١٤٢٠هـ.
٢٢. تفسير القرآن العظيم، لابن كثير، تحقيق: مُحَمَّد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت_لبنان_، ط١ : ١٤١٩هـ.
٢٣. تفسير مقاتل بن سليمان، تحقيق: عبدالله محمود شحاتة، إحياء التراث، بيروت_لبنان_ط١: ١٤٢٣هـ.
٢٤. تيسير الكريم الرحمن، عبدالرحمن بن ناصر السعدي، تحقيق: عبدالرحمن بن معلا اللويحق، مؤسسة الرسالة، بيروت_لبنان_، ط١: ١٤٢٠هـ.
٢٥. التيسير في علم التفسير، للنسفي، تحقيق: شمائل كاظم الرفاعي، (رسالة ماجستير) كلية التربية بجدة: ١٤١٣هـ.
٢٦. جامع البيان،لابن جرير الطبري،دار الكتب العلمية،بيروت-لبنان-ط١: ١٤٢٤هـ.
٢٧. جامع العلوم والحكم، للقرطبي، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، وإبراهيم باجس، مؤسسة الرسالة، بيروت_لبنان_، ط٧: ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م.
٢٨. الجامع لأحكام القرآن للقرطبي، تحقيق: أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة _مصر_، ط١: ١٣٨٤هـ.

٢٩. جواهر البلاغة، أحمد الهاشمي، دار الكتب العلمية، بيروت_لبنان_، ط٢: ١٤٠٣هـ
٣٠. الحيوان للجاحظ، دار الكتب العلمية، بيروت_ لبنان_، ط٢: ١٤٢٤هـ.
٣١. خزانة الأدب، تحقيق: عبدالسلام هارون، مكتبة الخفاجي، القاهرة_ مصر_، ط٤ : ١٤١٨هـ/١٩٩٧م.
٣٢. دلالة السياق، ردة الله الطلحي، سلسلة الرسائل العلمية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة(رسالة دكتوراه)، ط١ : ١٤٢٢هـ.
٣٣. دلائل الإعجاز،لعبدالقاهر الجرجاني، تحقيق: محمود شاكر، مطبعة المدني، القاهرة، ط٣ : ١٤١٣هـ/ ١٩٩٢م.
٣٤. دلالة السياق بين التراث وعلم اللغة الحديث(دراسة للوظائف الصوتية والبنية التركيبية في ضوء نظرية السياق)، عبد الفتاح البركاوي، دار المنار، القاهرة_مصر_، ط١: ١٤١١هـ.
٣٥. ديوان الشنفرى،حقيق:أميليعقوب،دار الكتاب العربي،بيروت_لبنان_،ط:٢: ١٤١٧هـ..
٣٦. ديوان المتنبي، شرح والواحدي، تحقيق: مصطفى السقا، دار المعرفة، بيروت_لبناب.
٣٧. الرسالة للشافعي، تحقيق: أحمد شاكر، مكتبة الحلبي، القاهرة_مصر_، ط١ : ١٣٥٨هـ/١٩٤٠م.
٣٨. روح المعاني للآلوسي، تحقيق: علي عطية، دار الكتب العلمية، بيروت_لبنان_، ط١: ١٤١٥هـ.
٣٩. زاد المسير في علم التفسير، لابن الجوزي، تحقيق: عبدالرزاق المهدي، دار الفكر العربي، بيروت_لبنان_ ط١: ١٤٢٢هـ.
٤٠. زهر الآداب وثمر الألباب،إبراهيم بن علي القيرواني،دار الجيل، بيروت_لبنان_،ط٤.
٤١. سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة، لمحمد بن ناصر الدين الألباني. دار المعارف_ الرياض_ السعودية، ط١: ١٤١٢هـ.
٤٢. صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، لأحمد القلقشندي، دار الكتب العلمية، بيروت _لبنان_ ط ٢: ١٤٠٩هـ.
٤٣. صحيح البخاري، لمحمد بن إسماعيل البخاري، تحقيق: مُحَمَّد زهير الناصر، ترقيم مُحَمَّد فؤاد عبدالباقي، دار طوق النجاة، بيروت_لبنان_، ط١: ١٤٢٢هـ.

٤٤. صحيحالترمذي،تحقيق: مُحَمَّدبنناصرالدينالألباني،مكتبالتربيةالعربيلدولالخليج،السعودية_ الرياض_ ط١: ١٤٠٨هـ.
٤٥. صفحات في علوم القراءات لأبي الطاهر السندي: ١٣٧، المكتبة الإمدادية، مكة_السعودية_ ط١: ١٤١٥هـ.
٤٦. العقد الفريد، لابن عبد ربه الأندلسي،دار الكتب العلمية بيروت_لبنان_، ط١: ١٤٠٤هـ.
٤٧. علمالأسلوبمبادئهوإجراءاته، صلاحفضل، دارالشروق، القاهرة_مصر_، ط١: ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م .
٤٨. العين للخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق: مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، مكتبة الهلال، (د_ت).
٤٩. عيار الشعر، لابن طباطبا العلوي، تحقيق: عبدالعزيز المانع، مكتبة الخانجي، القاهرة_مصر
٥٠. القاموس المحيط، للفيروز أبادي، مؤسسة الرسالة، بيروت_لبنان_، ط٨ : ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م.
٥١. القسم في القرآن الكريم،لحسين نصار، مكتبة الثقافة، بورسعيد، مصر: ١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م.
٥٢. قطف الأزهار المتناثرة في الأخبار المتواترة، للسيوطي، تحقيق: خليل محيي الدين، المكتب الإسلامي، بيروت_ لبنان_ ط١: ١٤٠٥هـ.
٥٣. كشف الأسرار شرح أصول البزدوي، لعلاء الدين البخاري، تحقيق: عبدالرحمن بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة_ السعودية_ ط١: ١٤١٦هـ/١٩٩٥م.
٥٤. كشاف اصطلاحات الفنون،لمحمدالقاضي،مكتبة لبنان،بيروت_لبنان_،ط١: ١٩٩٦م.
٥٥. الكشاف للزمخشري، دار الكتاب العربي، بيروت_ لبنان_، ط٣ : ١٤٠٧هـ.
٥٦. كشف الأسرار، لعلاء الدين البخاري، تحقيق: عبدالرحمن بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة المنورة_ السعودية_ ط١: ١٤١٦هـ/١٩٩٥م.
٥٧. لسان العرب،لابنمنظور،دار صادر _بيروت_ لبنان_،ط١: ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م.

٥٨. اللباب لابن عادل الحنبلي، تحقيق: عادل أحمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت_لبنان_ط١: ١٤١٩هـ.
٥٩. اللغة والمعنى والسياق، جون لاينز، ترجمة: عباس صادق الوهاب، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد_العراق_: ١٩٨٧م.
٦٠. المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ضياء الدين بن الأثير، تحقيق: أحمد الحوفي، وبدوي طبانة، دار نهضة مصر، القاهرة.
٦١. المجاز عند ابن تيمية وتلاميذه، عبدالعظيم المطعني، مكتبة وهبة، القاهرة_مصر_، ط١ : ١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م.
٦٢. مجمع البيان في تفسير القرآن، للطبرسي،دار العلوم، بيروت_ لبنان_ط١: ٢٠٠٥م.
٦٣. مجمع الفتاوى، لابن تيمية، تحقيق: عبدالرحمن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف، المدينة المنورة، السعودية، ط١ : ١٤١٦هـ.
٦٤. المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، لابن عطية الأندلسي، تحقيق: عبدالسلام مُحَمَّد، دار الكتب العلمية، بيروت_لبنان_، ط١: ١٤٢٢هـ.
٦٥. المستصفى للطوسي، تحقيق: مُحَمَّد الشافي، دار الكتب العلمية، بيروت_لبنان_، ط١ : ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م.
٦٦. مسند الترمذي، مطبعة مصطفى البابي الحلبي،القاهرة_مصر_، ط٢: ١٣٩٥هـ/١٩٧٥م.
٦٧. مصاعد النظر للإشراف على مقاصد السور، للبقاعي، مكتبة المعارف، الرياض_السعودية_، ط١: ١٤٠٨هـ.
٦٨. المصباح المنير في غريب الشرح الكبير: س و ق، أحمد مُحَمَّد علي، المكتبة العلمية، بيروت_لبنان .
٦٩. المعاجم اللغوية في ضوء دراسات علم اللغة الحديث، مُحَمَّد الفرج، دار النهضة العربية، بيروت_لبنان_، ط١ : ١٩٦٦م.
٧٠. معجم مقاييس اللغة،لابن فارس، تحقيق: عبدالسلام هارون، دار الفكر، بيروت_لبنان_،: ١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م.

٧١. المعجم الوسيط: مادة: سوق، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار الدعوة، القاهرة_مصر_: ١٣٨٠هـ.

٧٢. مفتاح العلوم،للسكاكي، تحقيق: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت_لبنان_، ط٢ : ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

٧٣. مفتاح الوصول إلى بناء الفروع على الأصول، للتلمساني، تحقيق: مُحَمَّد أبو عبدالعزيز،المكتبة المكية، مؤسسة الريان،بيروت_لبنان_، ط١: ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م.

٧٤. نظرية السياق بين القدماء والمحدثين، عبدالمنعم خليل، دار الوفاء، ط١ : ٢٠٠٧م.

٧٥. معجم مقاييس اللغة، ، لابن فارس، تحقيق: عبدالسلام هارون، دار الجيل_بيروت_ لبنان: ١٤١١هـ/١٩٩١م.

٧٦. المفضليات للمفضل الضبي، تحقيق: أحمد شاكر، وعبدالسلام هارون، دار المعارف_القاهره_ مصر، ط٦.

٧٧. المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع، القاسم السجلماسي، تحقيق: علاء الغازي، مطبعة المعارف الحديثة، الرباط_المغرب_، ط١ : ١٤٠١هـ.

٧٨. الموازنة بين أبي تمام والبحتري،للأمدي، تحقيق: السيد صقر، وعبدالله المحارب، دار المعارف، القاهرة_مصر_، ط٤: ١٩٩٤م.

٧٩. الموافقات في أصول الشريعةللشاطبي، دار ابن عفان، مصر_القاهرة_، ط١ : ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م.

٨٠. النبأ العظيم، نظرات جديدة في القرآن الكريم، عبدالله دراز، دار القلم، بيروت_لبنان_: ١٤٢٦هـ.

٨١. نظرية السياق دراسة أصولية، نجم الدين قادر الزكي، دار الكتب العلمية، بيروت _لبنان_، ط١ : ٢٠٠٦م.

٨٢. نظم الدررفي تناسب الآيات والسور، للبقاعي، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة _مصر: (د- ت).

٨٣. نقد الشعر،لقدامة بن جعفر،مطبعةالجوائب،القسطنطينية_ تركيا_،ط١: ١٣٠٢هـ.

٨٤. النكت في إعجاز القرآن، (ثلاث رسائل في إعجاز القرآن الكريم)، للرماني، تحقيق: مُحَمَّد خلف، ومُحَمَّد زغلول، دار المعارف، القاهرة_مصر_، ط٣: ١٣٧٥هـ.

٨٥. الوحدة السياقية للسورة في الدراسات القرآنية، سامي العجلان، مطبوعات جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية، ط١: ١٤٣٠هـ.

٨٦. ملتقى أهل التفسير: لمسات بيانية في سورة الضحى لفاضل السامرائي (الشبكة العنكبوتية: www.tafsir.net.com).

البنية السردية في النص الشعري
شعر سعدية مفرح أنموذجاً

Narrative structure in poetic text
Sa'adiah Muftih poetic work as model

إعداد

د. شيمة محمد فالح الشمري

الأستاذ المساعد في كلية الآداب والفنون

جامعة حائل

أولاً: المقدمة:

يُعدُّ ازدحام المقولات النقدية وتداخل الأجناس الأدبية أهم ميزات عصرنا، فالفصل الحاد بين الأجناس الأدبية من مقولات الماضي، إيماناً بتداخل الشعر مع النثر في البنية السردية، إذ السرد كفعل بشري وُجد منذ أن وجد الإنسان الذي أخذ يروي حكاياته.

من هنا تأتي أهمية هذا البحث؛ في كونه يبحث عن مكونات سردية يشترك فيها الشعر مع القص، مع اختلافٍ بينهما، فالشعر محكوم بقوانينه البنائية، والموسيقية، والتكثيف، والإيجاز اللغوي، بخلاف السرد في الرواية والقصة، الذي قد يعتمد اللغة الشعرية، ولكنه منفلت من تلك القواعد الصارمة التي تحكم الشعر، ومن هنا تأتي غاية هذا البحث في إيجاد تلك العناصر السردية التي تتواشج مع الوظيفية الشعرية، وفي الوقت ذاته تأخذ الشعر عبر تقنيات سردية نحو بنائية خاصة، معتمدين في ذلك على دراسة تطبيقية لشعر سعدية مفرح، الذي برزت فيه ملامح سردية متعددة.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن السرد في النص الشعري عند سعدية مفرح لم يُدرس، و إذا علمنا أن الكاتبة تكتب في جنسين أدبيين، هما القصة والشعر، فإن البرهنة على التداخل السردي بين هذين الجنسين هو أمرٌ مُشجع على خوض غمار البحث.

خطة البحث:

تكونت الخطة في هذه الدراسة من ثلاثة مباحث: هي:

المبحث الأول: سردية الشعر وشعرية السرد.

المبحث الثاني: أنماط البنى السردية في شعر سعدية مفرح.

المبحث الثالث: عناصر البنية السردية في شعر سعدية مفرح.

ثم الخاتمة، وفيها أهم النتائج التي توصلنا إليها.

وهذه الدراسة مدينة في كثير من تأسيساتها النظرية لجهود سابقة قدمها الدارسون، أبرزها:

- البناء السردي والدرامي في شعر ممدوح عدوان، صدام الشياب، ٢٠٠٧م.
- الشعريات والسرديات(قراءة اصطلاحية في الحدود والمفاهيم)،يوسف وغليسي، ٢٠٠٧م.
- الفعل السردي، قراءة في مطولة لبيد، أحمد مداس، ٢٠١٢م.

رابعاً: منهج البحث:

في محاولة لرصد أنواع العناصر السردية في شعر سعدية مفرح، وتحليل جمالياتها، وأثرها في التشكيل الجمالي للنص الشعري، سيعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي.

التمهيد: البنية والسرد:

شمل عنوان البحث مصطلحين أساسيين، هما: البنية، والسرد، وسيتم تناولهما على النحو الآتي:

١ – مفهوم البنية:

البُنيةُ: الهيئةُ التي عليها المِشْيَةُ والرِّكْبَة، والبُنى (بالضَّم) مقصور، مثل: البِنى، يقال: بُنية وبِنى (بكسر الباء) مقصور، مثل: جُرية وجِرى، وفلان صحيح البنية؛ أي: الفطرة، وأبنية الرجل: أعطيته بناء، وما يبني به داره (١).

وفي المصطلح هي: "ترجمة لمجموعة من العلاقات الموجودة بين عناصر مختلفة وعمليات أولية، تتميز فيما بينها بالتنظيم والتواصل بين عناصرها المختلفة"(٢).

وفي قاموس السرديات "البنية هي: شبكةٌ من العلاقات الخاصة بين المكونات العديدة، وبين كُلِّ مكونٍ على حدةٍ والكل"(٣).

والبنية تحمل معنى الاشتمال للعناصر المكونة للكل، والعناصر الموافقة ضمن هيكل منسجم، يرتبط سابقه بلاحقه، "فهي نظام، أو نسق من المعقولية التي تحدد الوحدة المادية للشيء، فالبنية ليست هي صورة الشيء، أو هيكله، أو التصميم الكلي الذي يربط أجزاءه فحسب، بل هي القانون الذي يفسر الشيء ومعقوليته"(٤).

---

(١) لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، ٢٠٠٣م، مادة (بني).

(٢) نظرية البنائية في النقد الأدبي، صلاح فضل، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط٣، ١٩٨٥م، ص١٢٢.

(٣) البنية السردية في الرواية، عبد المنعم زكريا القاضي، عين الدراسات والبحوث الإنسانية الاجتماعية، الجيزة، ط١، ٢٠٠٩م، ص١٦.

(٤) البنية والدلالة في روايات إبراهيم نصر الله، أحمد مرشد، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط١، ٢٠٠٥م، ص١٩.

"فهي بناءٌ نظريٌّ للأشياء، يسمحُ بشرح علاقاتها الداخلية، وبتغيير الأثر المتبادل بين هذه العلاقات، وأي عنصر من عناصرها لا يمكن فهمه إلا في إطار علاقته في النسق الكلي الذي يعطيه مكانته في النسق"(١).

٢- مفهوم السرد:

السَّردُ: "تقدمة شيء إلى شيء، تأتي به مشتقاً بعضه في أثر بعض متتابعاً، وسَرَدَ الحديثَ ونحوه يسردُهُ سرداً إذا تابَعَهُ، وفلانٌ يسردُ الحديثَ سرداً، إذا كان جيِّدَ السياق له. والرسول الكريم لم يكن يسرد الحديث سرداً؛ أي: يتابعه ويستعجل فيه، وسرد القرآن تابع قراءته في حذر منه"(٢).

والسردُ في المصطلح: "الكيفيةُ التي تُروى بها القصة، عن طريق قناة الراوي والمروي له، وما تخضع له من مؤثرات، بعضها مُتعلّقٌ بالراوي والمروي له، والبعض الآخر مُتعلّقٌ بالقصة ذاتها(٣)، فهو يهتمُّ "بنقل الحادثة من صورتها الواقعية إلى صورة لغوية"(٤). ويرى رولان بارت أنَّ السردَ الأنموذج الممثّل للحياة المتطوّرة بتشبيهه إياه بأنّه(٥): "مثل الحياة، عالم متطوّر من التاريخ والثقافة".

ولا يقيّد سعيد يقطين مصطلح السرد، فهو عنده "فعلٌ لا حدودَ له، يتسعُ ليشملَ مختلف الخطابات، سواء أكانت أدبيةً أم غير أدبية، يبدعه الإنسان أينما وجد، وحيثما كان"(٦). وقد ارتبط هذا المصطلح بفعل الحكي، أو شكل الحكاية، خاصة في فني القصة والرواية؛ لأن الأديب يختار ما يريده من الواقع من أحداث بصورة اجتزاءً، وهو اجتزاء لا يخضع لتتابع زمني، بل تفرضه الضرورة الفنية، "فالروائي ينظم المادة الخام التي تتألف منها قصته، ليمنحها شكلاً فنياً ناجحاً ومؤثراً في نفس القارئ"(٧).

---

(١) نفسه، ص١٩.
(٢) لسان العرب، لابن منظور، مادة (سرد).
(٣) بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي،حميد لحميداني، المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء،ط٣،٢٠٠٣م،ص٤٥
(٤) تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، آمنة يوسف، دار الحوار، اللاذقية، ط١، ١٩٩٧م، ص٢٨.
(٥) البنية السردية في القصة القصيرة، عبد الرحيم الكردي، مكتبة الآداب، القاهرة، ط٣، ٢٠٠٥م، ص١٣.
(٦) الكلام والخبر (مقدمة للسرد العربي)، سعيد يقطين، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط١، ١٩٩٧م، ص١٩.
(٧) تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، آمنة يوسف، ص٢٨.

وأما مفهوم السردية فإنها مصدر صناعي من السرد، فهي علم السرد، ذلك أنَّ لكلِّ محكي موضوعاً، وهو ما يصطلح عليه بالحكاية، وهذه الأخيرة لا يتلقاها القارئ مباشرة، وإنما من خلال فعل سردي هو الخطاب السردي[١].

والسردية "خاصية معطاة، تشخصُّ نمطاً خطابياً معيناً، ومنها يمكننا تمييز الخطابات السردية من الخطابات غير السردية"[٢].

ويعرفها غريماس بأنها: "مداهمة اللا متواصل المنقطع للمطرد المستمر، في حياة تاريخ أو شخص أو ثقافة، إذ تعمد إلى تفكيك وحدة هذه الحياة إلى مفاصل مميزة، تدرج ضمنها التحولات، ويُسمح هذا بتحديد هذه الملفوظات في مرحلة أولى، من حيث هي ملفوظات فعل تُصيب ملفوظات حال، فتؤثر فيها"[٣].

وهي تقوم على "علاقات الفواعل بعضها ببعض، والمشاريع العملية المؤدية إلى انتقال الموضوعات انتقالا متنوع الوجوه"[٤].

فالسردية: تحليل مكونات الحكي وآلياته، والحكي: كلام منقول بفعل سردي، ولذلك فقد اتسع مجال السردية، ولم يعد مقتصراً على فني الرواية والقصة، بل شمل كل ما هو محكي، وقد أدى ذلك الاتساع إلى وجود تيارين رئيسين للسردية، هما:

١– السردية الدلالية:

وهي التي تعنى بدراسة الخطاب (المبنى): فتتناول البنى العميقة التي تتحكم في هذا الخطاب.

٢– السردية اللسانية:

وهي التي تُولي اهتمامها بالوظائف اللغوية للخطاب، فتدرسه من مستواه البنائي، وما ينطوي عليه من علائق تربط الراوي بالمروي، وأساليب السرد. والبنية السردية مرادفة للحبكة عند فورستر، وتعني: التعاقب والمنطق، أو التتابع والسببية والزمان عند رولان بارت. فيما

---

[١] موسوعة السرد العربي، عبد الله إبراهيم، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط١، ٢٠٠٥م، ص١١٧.

[٢] الشعريات والسرديات (قراءة اصطلاحية في الحدود والمفاهيم)، يوسف وغليسي، منشورات مخبر السرد العربي، جامعة منتوري، قسنطينة، بلا ، ٢٠٠٧م، ص٢٩.

[٣] في الخطاب السردي (نظرية غريماس)، مُحَمَّد ناصر العجيمي، الدار العربية للكتاب، تونس، ١٩٩٣م، ص٥٦.

[٤] موسوعة السرد العربي، عبد الله إبراهيم، ص٧.

يعرفها أودين موير[١]: "بالخروج عن التسجيلية إلى تغليب أحد العناصر الزمنية أو المكانية على الآخر".

وقد تعدّدت توصيفات البنى، فهناك: البنية السردية الروائية، والبنية الدرامية، وبنى الأجناس الأدبية ليست سردية كالبنية الشعرية وبنية المقال[٢].

المبحث الأول: سردية الشعر وشعرية السرد:

تبدو العلاقة بين الشعر والسرد علاقة متأرجحة عبر صيرورتها التاريخية، تقوى حيناً وتضعف حيناً آخر، وعلى الرغم من انحياز الشعر إلى الغنائية، إذ يُعرّف بأنه[٣]: "كلام موزون مقفى"، إلا أنّ ذلك لا ينفي حقيقة أن السرد بنية أصيلة في الخطاب الأدبي، سواء أكان سرداً روائياً أم شعرياً؛ لأنّ "رغبة الإنسان في الحكي رغبة إنسانية تكشف رؤيته للأشياء، وتحدد علاقته بالعالم، إنها رغبة في البوح، وإعادة صياغة العالم، وهو في حالة تجلٍّ"[٤]. وحقيقةَ القول: إنّ تاريخ الوجود البشري إنّما ارتبط بالحكي، وهذا الحكي هو السرد الذي يشتمل عليه النوع الأدبي، بمعزل عن تصنيفه بوصف السرد ظاهرة تستقل بذاتها، قد يحويها الشعر كما يحويها النثر القصصي[٥].

ويكتنزُ تراثنا الشعري بمثلِ هذه التفاعلات الكلامية الجامعة بين السرد والنثر، خاصة أنّ الشعر اعتمد في أنموذجاته الراقية على القص، بدءاً من شاعر المعلقة الأولى امرئ القيس، مروراً بغزليات عمر بن أبي ربيعة وحواریاته، وليس انتهاء بالفرزدق مع الذئب، إلى الشعر الحديث الذي اعتمد في بعض نتاجاته الشعرية على القص، وتداخل الأصوات، واستحضار المكان والزمان، ويمثل الشاعر محمود درويش الأنموذج الأبرز في اعتماده تقنيات السرد في قصائده الملحمية، وهذا الطموح يجعل السرد حاضراً بكلِّ ثقله في النص الشعري، الذي يحاول أن يجعل من السرد الممتد زمنياً لحظة تكثيف شعري، تحاول أن تمسك بالزمن عبر شعرنة السرد وتسريد

---

[١] البنية السردية للقصة القصيرة، عبد الرحيم الكردي، ص١٦.

[٢] نفسه ص١٦.

[٣] نقد الشعر، قدامة بن جعفر، تحقيق: عبد المنعم خفاجي ، دار الكتب العلمية ، بيروت، ص٥٣.

[٤] تداخل الأنواع الأدبية وشعرية النوع الهجين (جدل الشعري والسردي)، عبد الناصر هلال، منشورات النادي الأدبي الثقافي، جدة، ط١، ٢٠١٢م، ص٥٤.

[٥] الفعل السردي في الخطاب الشعري، قراءة في مطولة لبيد، أحمد مداس، مجلة كلية الآداب واللغات، جامعة خيضر، بسكرة، الجزائر، العددان العاشر والحادي عشر، ٢٠١٢م، ص٣٤.

الشعر، الذي يتغلغل في عوالم السرد المنفتحة بلا حدود، ما يحقق لهذا التمازج الحيوية التي تتفاعل "داخل تشكيلٍ ذي تحفيزات تأليفية، في شكل يمزجُ بين الشعرية والسردية"[١].

وقد عبر جيرار جنيت عن مدى العلاقة بين الشعر والسرد، وعدّ "الشعر الغنائي هو ذات الشاعر، وفي الشعر الملحمي أو الرواية يتحدث الشاعر باسمه الخاص بوصفه راوياً، ولكنّه أيضا يجعل شخصياته تتكلم"[٢].

المبحث الثاني: أنماط البنى السردية في شعر سعدية مفرح:

يعتمد السرد على أنساقٍ وتراكيبَ وفق مسار نظمٍ أُفقي، يفتح الشاعرُ لغته من خلاله على تعابير حكائية مختلفة، ومشاهد وصفية، وأحاديث سريعة، وِفْقَ تراتبية متعاقبة، تحدُّ من سيطرة القوالب الجاهزة، ما يمنح الخطاب اللّغوي القدرة على الانتقال بالنص المسرود إلى علاقات جديدة وصيغ ابتكارية، تخرج به عن مألوف اللغة على المستوى النحوي. والبنى السردية عند سعدية مفرح تنقسم من حيث أنماطها إلى نمطين عامّين، هما:

الأول: البنى السردية المتشابهة:

وفي هذا النمط تلجأ الشاعرة إلى تكرار بنى متشابهة من حيث التراكيب اللغوية، أو الصيغ الاشتقاقية، تسهم في تصعيد السرد، ففي قصيدة : (تواضعت أحلامي كثيراً) تقول[٣]:

أريدُ مُجرّدَ جناحين
أو يَكُفُّ روحي عن تَوْقِهِ للطيرانِ،
أُريدُ أن أصرخَ كلّ صرختي
...
أريدُ أن أتخلّصَ من كُلّ ما يعيقُ دمعتي/ عن هدفِها المؤجّلِ
أو نُقطتِها الأخيرةِ على السطرِ
أريدُ أن أُغنّي / من دونِ أنْ أضطر لتأليفِ كلامٍ
أو أرتجلَ لحناً/ أو أرفع صوتي.
أريدُ كُرةً أرضيةً/ أرسمُ خريطَتَها/ وفقاً لتضاريسِ وجهي

---

[١] نفسه، ص٣٤ ـ ٣٥.

[٢] مدخل إلى النص الجامع، جيرار جنيت، ترجمة: عبد العزيز شبيل، مراجعة: حمادي صمود، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ١٩٩٩م، ص٨.

[٣] يقول اتبعيني يا غزالة، سعدية مفرح، جمعية البيت للثقافة والفنون، الجزائر، ط١، ٢٠١٠م، ص١١٩ـ ١٣٠.

وأشُقُّ أنهارَها وبحارَها على طريقِ دمعتي.

قام السرد في هذه القصيدة على تكرار صيغة فعلية، شكّلت لازمة تتكرر في مُسْتهلِّ كلِّ حالة مراد التعبير عنها، فدّل هذا الفعل من خلال تكراراته المختلفة على تلك الأحلام التي أصبحت متواضعة، فالفعل المضارع (أريد) الذي كُرر في القصيدة خمسٌ وعشرون مرة يشير إلى إلحاح الشاعرة عليه، بتأكيدها له، عبر حركة متوالية متعاقبة على مستوى السرد، يقترن فيها في كل مرة مع حاجة روحية وداخلية للساردة/ الباحثة عن حريتها المسلوبة، المتمثلة بحرية الصراخ للتعبير عن المواجع (أريد أن أصرخ)، وحرية تصوّر يكون على مقاس أحلامها، وتتناسب مع أحزانها.

الثاني: نمط البنى السردية المتجاورة:

وفيه تتنوع لغة الخطاب كما تتنوع الضمائر، وتتناوب على لغة السرد أساليب اللغة المتنوعة، من: استفهام، ونداء، وخبر. وتتجلّى هذه السردية بوضوح في قصيدة (حب) التي وزعتها الشاعرة على ثلاثة مقاطع مرقّمة وفق تسلسل تصاعدي، لجأت فيه إلى عناصر القصّ الذي أُستهلّ بصيغة السؤال عبر حوار ثنائي، فتقول[1]:

حب١

هو: هل تجيدينَ الحبَّ؟

هي: نعم ...

كثيراً .. كثيراً

أزرعُ جنيناً أخضرَ في كلِّ مَسامةٍ من مساماتي

أوزّعُ عشقي في جسدٍ واحدٍ

و أحسو قَراحَ لذّتي بكأسِ هذا الجسد

أنتشي بملمسِ الليلِ

وأشتري ثياباً ملونةً لنهاراتِ الملل

ولن أنسى أنْ أُعلّقَ شمساً صغيرةً في سقفِ غرفتي

كلّما آنَ لموتي أنْ يحين

[1] كم نحن وحيدتان يا سوزان، سعدية مفرح، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط١،٢٠١٢م،ص ٦٩ ـ ٧٠ ـ ٧١.

حب٢

هو: أعني ..هل تعرفينَ كيفَ تُحبّينني؟

هي: نعم كثيراً

كثيراً جداً

أنظرُ في عينيكَ واحدةً تِلوَ الأُخرى

لا ..

بل أنظرُ لهما في نفسِ الوقتِ

ذاتَ النظرةِ

لا .. لا ..

أغمضُ عيني ثم أنظرُ لهما

لا .. لا .. لا ...

...

تدري ؟

ربما لا أعرف

حب٣

أعترفُ أنّني لا أعرفُ كيفَ أحبُّ

وهل تعرفُ الوردةُ كيفّ تحققتْ وردةً

أو السماءُ كيفَ سمتْ سماءً

أو الومضةُ كيفَ لمعتْ

أو الموجةُ كيفَ تدحرجتْ

أو النجمةُ كيفَ بزغتْ

أو الشمسُ كيفَ أشرقتْ

أو المرأةُ كيفَ صارتْ امرأة

أو الرجلُ كيفَ انحنى ذاتَ لحظةٍ لا معنى لها

ليصنعَ بعدَها المعنى كلَّه

في تلك الانحناءة ؟

لا أعرفُ

ولا أريدُ.

تتجلّى عناصر السرد المتجاورة في هذه القصيدة من خلال:

أولاً:حضور السارد الراوي الذي تقوم بدوره الشاعرة نفسها،كونها الراوي والناقل للحدث

ثانياً: الشخصيات: فالشخصية الأولى هي الرجل الذي عبرت عنه الشاعرة/ الساردة للحدث بضمير الغيبة (هو)، والرجل هنا هو البطل الذي يقوم بالفعل الحثّي، الذي اعتمد على الاستفسار عن حب المرأة المخاطِبة له، في محاولة منه لاستكناه مشاعرها نحوه. والشخصية الثانية هي شخصية المرأة التي جاءت طرفاً ثانياً في عملية التواصل في هذا الحوار، الذي نهضت عليه فنية السرد القصصي في هذه القصيدة، واعتمد الفعل الحواري أسلوب الاستفهام، الذي تناوب فيه السرد عبر صيغتي السؤال والجواب. فيما يظهر السرد في المقطع الأخير عبر تعاقب أسلوب العطف، الذي قام على تكرارية سردية؛ بهدف تأكيد حقائق، والتنبيه إلى مسلمات وجودية لا تحتاج إلى أدلة وبراهين عليها، وبهذه السردية التي جاءت في نهاية القص، اعتمدت الشاعرة على عنصر الالتفات؛ لتعود إلى استرجاع الخطاب السردي بضمير المتكلم، وبتحويل دورها من الراوي إلى البطل المشارك في الحدث، من خلال السرد الذي اعتمد الحبكة التصاعدية في الوصول الى النهاية، التي استرجعت حقيقة أنّ الحب لا قانون ينظمه، ولا ضوابط منطقية تُؤسس له، أو معايير يخضع لسلطانها.

ثالثاً:الحوار الذي أسهم في الاستمرار والتتابع وتنامي الحدث السردي، وهو حوار حجاجي جمالي، في محاولته مناقشة حالة الحب، وهو ما يدفع المتلقي إلى محاولة استشراف ما يمكن أن يؤول إليه العنصر الرابع، وهو الحدث في النهاية، التي حققت عنصر المفاجأة والدهشة، مع بساطة طرحها وجمالية تعبيرها، الذي يشفّ عن مشاعر أنثوية، استطاعت أن تُسبغ على السرد جمالية الشعر، مثلما أضفت على الشعر تمدد السرد وتشعب حالاته، الأمر الذي أكسب النص تدفقاً ثرّاً في دلالاته التي سعت الشاعرة أن تجعلها متسقة بين الشعر والسرد، بلغة مخاتلة، تندّت برهافة الحسّ الأنثوي الذي يُعبّر بلا قول، ويصرح من غير كلام، من خلال أسلوب النفي في الختام (لا أعرف ـ لا أريد)، الذي يظلّ مفتوحاً على احتمالات التعدّد والتوقّع والتخمين.

وبذلك يمكن أن نلحظ أن هذه القصيدة قد استقطبت، عناصر القص السردي كلها، مما منح القصيدة أبعادها الجمالية، وأضفى الحيوية والحركة.

المبحث الثالث: عناصر البنية السردية في شعر سعدية مفرح:

إن دراسة التجربة الإبداعية لأديب ما تقتضي سبر تلك التجربة في شموليتها، بيد أن حدود الدراسة ومنهجية البحث تقتضي منا دراسة عناصر البنية السردية في حالات منفردة؛ بهدف الإحاطة بعناصر البنية السردية كلها في النص الشعري، لأننا ننظر إلى مجمل كتابات الشاعرة على أنّها عمل لغوي واحد، كونه يعود إلى ذات مبدعة واحدة، ويحقق شرط الموضوعية، ومن هنا سنحاول سبر أهم عناصر البنية السردية في مجمل ما أنتجته الشاعرة في نصها الكلي، التي تتمثل بالعناصر الآتية:

أ– سردية العناوين وحمولاتها الدلالية:

وسنتوقف ،هنا، عند العناوين الرئيسة لمجموعاتها الشعرية . حسب تسلسل صدورها الزمني، وهي: (آخر الحالمين كان) ١٩٩٠م، و(تغيب فأسرج خيل ظنوني) ١٩٩٤م، و(تواضعت أحلامي كثيراً) ٢٠٠٦م، و(ليل مشغول بالفتنة) ٢٠٠٨م، و(كم نحن وحيدتان يا سوزان) ٢٠١٥م . تشكّلُ العناصر ذات الدلالات الموحية، وتبدو عملية اختيار العناوين عملية ذات قصدية، وانتقائية فائقة، فهي المفاتيح الأولية التي تمكّن القارئ من الولوج إلى عالم الديوان وفضاءاته الداخلية، ولا بد أن تشير إلى مضمون النص، وتوحي بحمولاته الدلالية.

واللافت أن عناوين شاعرتنا ارتكزت على لغة سردية، فديوانها الأول (آخر الحالمين كان)، اعتمد السردية من خلال عنصر الحكي بالفعل السردي (كان)، الذي أُخّر لهدف جمالي، وللفت الاهتمام بالمسرود عنه.

وتتبدّى السردية في عنوان (تغيب وأسرج خيل ظنوني) من خلال ثنائية السبب والنتيجة، عبر الفعل الحاضر(تغيب) والفعل النتيجة (أسرج)، الذي انزاح عن وظيفته التقريرية، وفتح باب التأويل، باقترانه بالتركيب الانزياحي الإضافي (خيل ظنوني)، فحدث الغياب يقتضي من الشاعرة إسراج خيل الظنون في تفسير هذا الغياب.

وتلجأ إلى دلالة الزمن الماضي في مجموعة: (تواضعت أحلامي كثيراً)؛ لتعبر عن مدى الخيبات المتلاحقة، وانكسار الطموح الذي بدا منحسراً في أدنى درجة من سلم الأمنيات التي لم

تتحقق، وهو فعل يفتح باب التوقع عند المتلقي؛ لمعرفة ماهية تلك الأحلام المتواضعة، فهو عنوان يشرك المتلقي في البحث عن ماهية تلك الأمنيات.

وفي (ليل مشغول بالفتنة) يتخذ العنوان حمولته الدلالية، من خلال اقترانه بالمعاصرة والأنوثة معاً، فالشاعرة تنحو جمالياً نحو تشكيل ليلٍ خاصٍ بها، لا يشبه الليالي التي استقرت دلالتها في ما تعارف عليه الشعراء، فهو لا يشبه ليل الشاعر امرئ القيس الذي كان يعكس حالة نفسية متعبة بصورة حسية هي صورة البحر في قوله:

وليل كموج البحر أرخى سدوله علي بأنواع الهموم ليبتلي[1]

ونجد هنا ليلاً تنعكس فيه أنثوية الشاعرة، ليتحول من أحد عناصر التكوين الجمالي للطبيعة، ومن دليل على حركية الحياة، إلى ليل مشغول ومصنوع بصناعة خاصة هي الفتنة والغواية، وهو ما يمتّ إلى عالم الأحاسيس الأنثوية التي أرادت الشاعرة أن تسبغها على ليلها بخصوصية تفردها به، بما يحمله ليلها من جمالية وفتنة.

وفي مجموعتها (كم نحن وحيدتان يا سوزان!؟) يأتي الاستفهام بؤرةً سرديةً معبرةً عن حال الوحدة، في صيغة تتماهى مع التعجب الواصف لها، فالشاعرة لجأت إلى هذا النمط في اختيار العنوان، لتحمله دلالة التعبير عن مدى الغربة التي تعانيها، وسوزان الصديقة التي تعنيها بالخطاب/السؤال، وهي وحدة تتجسد على المستويين النفسي والاجتماعي في وسط يستشعران فيه بالغربة.

ففي العناوين السردية، التي تُغلّف دوماً بحالة انكسار أنثوي، تُظهر انحياز الشاعرة لقضية أنثوية، وتحثّ المتلقي على ملاحقة تفاصيلها في صفحات المجموعة.

ب– الحبكة في السرد الشعري:

تشكّل الحبكة في السرد نقطة التوتر، وهي العقدة التي تنهض عليها السلسلة اللغوية لعناصر القص، من شخوصٍ، ومكان، وزمان، وحوار. وهي : (مفتتح الكلام واللحظة الحرجة التي يبدأ منها السرد، باعتبارها نقطة الانطلاق)[2]، وتبني الشاعرة الحبكة في قصيدتها وفق نمطين:

---

[1] ديوان امرئ القيس، ضبطه وصححه:مصطفى عبد الشافي، دار الكتب العلمية،بيروت، ط٥، ٢٠٠٤م، ص١١٧.

[2] منازل الحكاية،دراسات في الرواية العربية، سامح الرواشدة،دار الشروق،عمان ، الأردن، ط١، ٢٠٠١م، ص١٤١.

النمط الأوّل: الحبكة ذات الحدث الصاعد:

يبدأ الحدث فيها بالتصاعد والارتقاء إلى الذروة، فينمو نمواً تصاعدياً، يرتفع بتعدد العقد فيه، فوقوع بعض الأحداث المتوالية مترتب على وقوع بعضها الآخر، وهذا يدفع بالحدث إلى الصعود[١]، وهو ما أشارت إليه يمنى العيد بقولها: "الأحداث التي تقع، أو التي يقع بها أشخاص تربط ما بينهم علاقات، وتحفزهم لفعلهم، إنّما هي أحداث أو أفعال تتوالى في السياق السردي، تبعاً لمنطق خاص بها، يجعل وقوع بعضها مترتباً على وقوع البعض الآخر"[٢].

ومن نماذجها قصيدة (ليل مشغول بالفتنة)، وهي عنوان الديوان كله، الذي يشكّل قصيدة واحدة، تتّخذ شكل السيرة الذاتية، التي تعتمد لغة الخطاب الموجّه إلى الآخر (الذات)، بحوار هو مونولوج داخلي، ليكون هذا الحديث شكلاً من أشكال المسرود، الذي تتصاعد فيه الحبكة عبر سلسلة من الأحداث المتلاحقة، التي تعتمد استعادة الحدث من مخزون الذاكرة، ومن شبكة العلاقات المتنوعة في مستوياتها، فتتناوب فيها صيغ الأفعال بين الماضي والحاضر كون المخاطب هو الفاعل نفسه، وهو الموصوف المؤثر بالحدث والقائم به، والمنتج للحظة الانفعالية والزمن الماضي الذي يحيل على مشهد الحدث المسرود، بما يحمله ذلك الحدث من دلالة على الانتهاء، فتبدأ القصيدة بفعل الحضور (تجيئين) بكل ما يمثله من بهاءٍ وجمال، فتقول[٣]:

تجيئين
مثلَ بلورةٍ اصطفاها النورُ في منبعِهِ الأول
لتكوني سرّه وكينونته
مثل حصاةٍ ممتدةٍ
أُهملتْ في طريق الرملِ

يحضر ـ هنا ـ الاستهلال بالزمن الحاضر، ليضفي على الحدث صفة الآنية والاستمرار، عبر حبكة سردية، يتصاعد فيها الحدث الذي تشي به حركية التشكيل البلاغي للصورة

---

[١] البناء السردي والدرامي في شعر ممدوح عدوان، صدام علاوي سليمان الشياب، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، ٢٠٠٧م، ص١٣.

[٢] تقنيات السرد الروائي في ضوء المنهج البنيوي، يمنى العيد، دار الفارابي، بيروت، ط١، ١٩٩٠م، ص٣٠.

[٣] ليل مشغول بالفتنة، سعدية مفرح، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط١، ٢٠٠٨م، ص٧ ـ ٨.

المتجسدة، بحضور يتمثل بحسية الفعل (تجيئين)، مُحمّلاً بأبعاده الدالة على الشفافية والصدق في فعل المجيء، وهو ما تعبر عنه دلالة الألفاظ التي تنتمي إلى حقل دلالي واحد، مثل: (اصطفى، النور، منبعه الأول)، وكلّها تحيل إلى معنى الحضور المحبب الجميل، المنبعث من ذات متوشحة بالجمال، وبالطهر الذي حافظ على نقائه وانغلاقه في دائرة الذات الموصوفة، التي تريد أن تتغلغل إلى أعماق الآخر الذي تسعى إليه، لتكون أخصّ خصوصياته، فهي السرّ والجوهر الذي لم يلتفت إليه أحد، بل تُرك مرمياً مثل حصاة مهملة في طريق الرمل، وهذه الصورة للحصاة تكشف عن دلالة نفسية تعني العزلة وحالة الاغتراب النفسي الذي تستشعره تلك النفس، وقد تركت مفردة (الرمل) ظلالها الدلالية عليه، فهي دالة على التفكك والتبعثر والضعف، ليكون ذلك الحضور هو المأوى والحضن الذي يعيد إلى تلك الحصاة ارتباطها بواقعها المكاني كي لا تظل غريبة مُفردة غير مرتبطة بمكان، وهنا تأتي دلالة الصورة التي تعمق تلك الحالة وتبرز دلالاتها، فتتابع في القصيدة نفسها قائلة[1]:

تجيئين (...)
مثلَ خيمةٍ في أقصى حدودِ الريحِ
تغنّي من أجلِ أن يعودَ الغائبون
في غياهب الأسئلةِ السافرةِ
مثلَ غيمةٍ مثقلةٍ/ بدموعٍ لا تسقط
إلا في حضنِ جبلٍ شاهقٍ
... ...
تكتملين في دائرةِ الغضبِ الأعمى
فلا تأبهين بالضوء/ إذ يتشظّى منكسراً
في لمعةِ عينيكِ الدامعتين/ ولا بالبلور
إذ يستجمعُ نفْسَهُ في شكلِهِ المنحوت
ليصيرَ لوحتَكِ الأثيرةَ
ولا بالرخامِ مرآةً لخطوتك المتئدة
ولا بما يتكوّنُ في ثنايا اللمعةِ/ روحاً آخر لكائناتٍ أخرى
تحفرُ قبورَها ضاحكةً/ من بلاغةِ الموتِ الموجز

[1] ليل مشغول بالفتنة، سعدية مفرح ، ص ٧-٨.

وتكتملين في دائرة المعنى
فتبدو الألفاظُ مجردَ أشجارٍ هرمة
وتكتملينَ بالأسرارِ كلّها
في محيطاتِ الدوائرِ المغلقةِ
ليكون لكِ السرُّ الأولُ والأخيرُ
به تحاولين أنْ تكوني المرأةَ الأولى والأخيرةَ
في خضمِّ الرجلَ الأولَ والأخيرَ.

فهي لا تقوى على الثبات والبقاء، بل تستشعر القلق وتعاني الألم، وهي تطلق نشيدها الحزين، الذي يحاول أن يوصل صوته إلى من تفتقدهم بسبب الغياب، فتحاول تلك الذات أن تستنفد كل طاقاتها في إيجاد إجابات عن أسبابه، ليبقى ذلك الغياب أسئلة تبحث عن إجابات بلا جدوى، ولتتحوّل تلك الأسئلة إلى حالة نفسية خانقة، لا تجد غير الدموع وسيلة تعبر من خلالها، حينما تجد المكان المناسب، فهي دموع عزيزة تبحث عن مقام يناسب مكانتها التي تجدها الشاعرة في حضن جبل شاهق، وفي هذا التنامي المتصاعد للحبكة يتحوّل الكلام إلى همس في هذا الجو الحميمي، فيكون الكلام سراً جديداً، وهو ما يؤكد خصوصية تلك العلاقة التي تجعل من هذا الجبل الشاهق الرمز ملجأ لبثّه الأسرار، مما يمنح فعل الحكي جماله السردي في حبكة تتصاعد فيها الأحداث، وهي تجمع بين المادية والمعنوية، فتتعطر فيها الحروف، وتتوشح تحت ظلالها الحكايات الصغيرة.

النمط الثاني: الحبكة ذات الحدث الهابط:

تبدأ الحبكة ذات الحدث الهابط من النهاية في طريقة استعراض الحدث، وتستمدّ ذلك من الفن الروائي، ويُسمّى بالخطف خلفاً، وفي هذا الابتداء المعكوس "قد لا يطابق الزمن السردي الزمن الواقعي الذي يحيل إليه، وقد لا يتابع تسلسله، فالراوي يتفنن في سرد ما يحدث، يُقدّم ويُؤخر فعلاً على فعل، ويلعب وفق ما يراه مناسباً للمسار الذي يبني عليه.

أو لسؤال التشويق الذي يحاول أو العقدة التي يعقد)[1]، ومن هذا السرد الذي اعتمد الحبكة ذات الحدث الهابط قصيدة (كم نحن وحيدتان يا سوزان؟!) التي تستهلها بقولها[1]:

[1] خطاب الحكاية (بحث في المنهج)، جيرار جينيت، ترجمة : مُحَمَّد معتصم عبد الجليل الأزدي . وعمر حلمي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط٢، ١٩٩٧م، ص٨٠.

تَستدرجُنا خُيولُ الأُلفةِ نحوَ جُبِّ المسرّاتِ
تَكمنُ لنا خلفَ الأبوابِ المفتوحةِ جُزئياً
تدعونا لعشاءٍ سريٍّ/ في حدائق معلقةٍ بسُرّةِ السماءِ
تتهادى بين أشجارٍ لا مرئيةٍ
تُوقِظُنا عن رؤى خضراء
وتَستبدلُها بقلمِ رصاصٍ وممحاةٍ
وتَتذمّرُ بصمْتٍ كلّما سَمعتنا نُغنّي أُغنياتِ السيدةِ العظيمةِ
بنشازِ أصواتِنا المتقاطعةِ
لكنها تُكمُل خُطتَها الطفوليةَ/ في تعليقِنا على حبالِ الغوايةِ
كلّما تَضاحكْنا في غَفلةٍ من يأسِ اللحظاتِ المتلاحقةِ
وحيدتانِ في هدأةِ العُمْرِ المتصرّمِ

تبدأ الشاعرة بناء حبكتها من العتبة الأولى (كم نحن وحيدتان يا سوزان؟!)، التي تمثّل نتيجة لأحداث سابقة، إنها إعلان النهاية التي تؤكد فيها إقرار حالة، وثبوت حقيقة، من خلال سرد الخبر الذي جاء بصيغة السؤال، الذي حُمل على معنى التعجب، فـ(كم) هنا خبرية حاملة دلالة التكثير، لا الاستفسار، ثم تقوم بعملية استرجاع الأحداث، وفق هبوط يرتدّ إلى الخلف، عبر استذكارٍ يستحضر تلك الأحداث، وفق انتقائية يبدو فيها الواقع الشعري مختلفاً عن الواقع المرجعي، ومنفصلاً عن معطياته الذاتية والموضوعية، فتتوالى حركة الهبوط عبر تواتر عمودي، تستمطر فيه الأفعال المضارعة التي تفيد الديمومة والاستمرار، وكأن الشاعرة تستقدم مكاناً خيالياً وواقعاً افتراضياً، لا يوجد إلا في مخيلتها الشعرية، فنجد طرافة الصور المتلاحقة: (خيول الألفة ـ جب المسرات ـ سرة السماء ـ حبال الغواية)، التي تشكل غرائبية المشهد، وبذلك تنهض اللغة عاملاً يسهم في رسم تلك المشاهد بما تحمله التراكيب الإضافية من انزياحات، خرجت بعلاقاتها الإسنادية عن مألوف المصاحبات اللغوية، وخرقت القانون العرفي للترادف، لتنتج لغتها الخاصة، التي لا تكون إلا لشاعرة تستطيع أن تستمطر الكلمات من غيم التأمل، والحروف من شذى الأنوثة.

(١) كم نحن وحيدتان يا سوزان، سعدية مفرح، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط٢، ٢٠١٢م، ص١٢.

ج- المكان:

يتّخذ المكان في النص الأدبي دوره البارز، فهو يشغل الحيز الأكبر الذي تدور في فلكه الأحداث، وعلى مساحته الجغرافية تنمو عناصر القص كلها، ومن هنا "يتمتع المكان بأهمية استراتيجية وسيميائية في تشكيل الخطاب السردي عبر تحايثه ـ تداخله ـ مع المكونات السردية الأخرى"[(١)]، وتتجلّى أهمية المكان في شعر سعدية مفرح بوضوح في ديوانها (مشاغب وأنيق)، وسنرصد مرات ورود الأمكنة فيه وإحالاتها الدلالية، في محاولة لفهم دلالاته في البنية السردية، ويمكن تصنيف المكان إلى: مكان مغلق، ومكان مفتوح، وفق الجدول الآتي:

المكان	توصيفه وصفحة وروده
القفص الصدري	مغلق ١٤
الجدران البيضاء	مغلق ١٦
قبر صغير	مغلق ٢٤
قبر عميق	مغلق ٣٦
القطب الشمالى	مفتوح ٣٩
البيت	مغلق ٢٤
الشوارع الخلفية	مفتوح ٥١
السماء الثامنة	مفتوح ٥٨
ركنه المفضل	مغلق ٦٠
شوارع بيروت	مفتوح ٨٨
القاعة الكبيرة	مغلق ٩٩
ستاريكس المطار	مغلق ٩٩
سياج الحديقة	مغلق ١٠٢
بيروت	مغلق ٩٤
مشفى	مغلق ١١٢
غرفة العناية الفائقة	مغلق ١١٣
المسرح	مغلق ١١١
شواطئ	مفتوح ١٢١
جنة	مفتوح ١١١
الأرض	مفتوح ٤٨
بحاري	مفتوح٤٨
السموات	مفتوح ٤٨

(١) شعرية المكان في الرواية الجديدة (الخطاب الروائي لإدوارد الخراط نموذجاً)، خالد حسين حسين، كتاب الرياض، العدد: ٨٣، مؤسسة اليمامة الصحفية، الرياض، ٢٠٠٠م، ص ٧٨.

من خلال الرصد السابق لاستخدام المكان في شعر سعدية مفرح يلحظُ أن البنية السردية في نصها الشعري اعتمدت على الأمكنة المغلقة، وقد ارتبطت دلالات تلك الأمكنة بالعدم والنهاية، ومنه قولها في قصيدة (أسئلة الفتى الأنيق)[1]:

لَعلّها تُشِعُّ بأبيضِها الغَريبِ
كي أحفرَ من بينِها قبراً صغيراً
يكفِي ليَضُمَّ أربعةً وستّينَ كيلوّاً
من العظمِ واللّحمِ والدّمِ/ وأشياء أُخرَى لا تَبينُ
قبراً بطولِ مئةٍ وواحدٍ وستينَ سنتيمتراً وحسبُ!
لا أقلَّ فيتقرفصُ الجسدُ الفاني،
ولا أكثرُ فيتمدّدُ بما ليس لهُ
قبراً عميقاً بما يكفي للكلامِ
من دون أن يرتَجّ الصّدى
ودّارِسَاً بما يكفي
لكي ينساهُ العابرونَ

تشكل دلالة لفظة القبر هنا مكاناً مُتمنّى، ليكون مستقرَّ جسدِ الشاعرةِ التي تريده أن يكون مكاناً على قدر جسدها طولاً وعرضاً وعمقاً، فالقبر لم يعد مجرد مكان للدفن، بل يتّخذ . هنا . دلالة أخرى، إذ استطاعت أن تنقل اللفظة من دلالتها الباعثة على الخوف والتشاؤم، إلى مكان تشتغل عليه بحرفية وقناعة، فهي تريده قبراً مشروطاً بطول وعرض وعمق، كما ترغب أن يكون قبراً يُدفن فيه الكلام، وبذلك يتخذ المكان/ القبر دلالات رامزة متعددة، فقد وُصِف بأنه: صغير ليتسع للجسد، وبطول يناسب القامة التي لا تريد أن تتمدد أكثر من مساحة القبر،وبعميق يستطيع أن يبقي الصوت مخنوقاً داخله.

وهكذا تتبدى دلالة المكان المغلق في بنية السرد، حاملاً دلالته الذاتية، التي تعكس مشاعر الساردة الشاعرة، وهي تحاول التعبير عن كوامنها النفسية من خلال المكان، واستطاعت أن تُحمّله من مخزونها النفسي طاقات تعبيرية، حققت للمكان دلالات مغايرة، وقلبت رمزيته

[1] مشاغب وأنيق، سعدية مفرح، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط١، ٢٠١٥م، ص١٧.

عما كان متعارفاً عليه، بما يجعل النص ليس نقلاً للواقع ، وإنما هو إعادة تصوير الواقع وبنائه من جديد، وفق رؤية الشاعرة الذاتية، والمواقف التي تتخذها من الحياة.

والمكان المفتوح عند سعدية مفرح، فيظهر فيه القصيدة الجديدة ـ تبعا لتحولات العصر. بنيةً حية معقدةً ومركبة، توحّدُ بين الشاعر والعالم من حوله، وتجمع بين الواقع والتراث، وتضم الكون في إهابٍ رحبٍ فسيحٍ يتناغم مع عصر العولمة، فتعكس القصيدة موقف الشاعرة من متناقضات الحياة المعاشة، وهي تحاول البحث عن عالم بديل، ترسمه بريشة إبداعها، وتشكله برؤاها الحالمة، فتقول[١]:

حَرْبي وسَلامي
في اللّيلةِ الأخيرةِ لي على هذهِ الأرضِ
موتي ومحياي
نحوَ جَنّةٍ عَرْضُهَا السّمواتُ والأرضُ
أرضي كُلّها
أشجاري كُلّها
بحاري وأنهاري التي شقَقْتُهَا بأظفارِي
في انتظارِ وطنٍ.

وتظهر رمزية المكان المفتوح، التي تشير إلى المتخيل والمرغوب فيه، إنه الحلم المتمنّى والأمل المشتهى تحققه، وهو ما عبّرت عنه هذه الصيغة الجامعة بالتوكيد اللفظي الذي أعقب كل مكان (أرضي كلها)، وكذلك بموجودات المكان (أشجاري كلها)، وهي تبحث في هذه الأمكنة عن المكان/ الحلم، وهو الوطن المتصوّر في مخيلة الشاعرة، إنه وطن يرتسم بجغرافية العاطفة وحدود الخيال المتوثّب، ببعديه النفسي والجمالي.

د– الزمان:

يتجلّى الزمن السردي لدى شاعرتنا من خلال حالة الانتظار، فالزمن لديها متوقف، رهين حالة انفعالية، تتوجّس ترقب حدث ما، فتتعلّق باللحظة المتوقّفة على دورة عقارب الساعة، التي تبدو في حالة عطالة، فتقول في قصيدة بعنوان (ساعة)[٢]:

---

[١] مشاغب وأنيق، سعدية مفرح، ص٤٨.
[٢] كم نحن وحيدتان يا سوزان، سعدية مفرح، ص٩٤.

تسوطُني بعقاربِ الانتظارِ المريرِ
وتتحفزُ للحركةِ
كلّما عنَّ لي أنْ أمارسَ سكوني
بينَ الأرقامِ باحثةً عن فسحةِ أملٍ
على مدى ثانيةٍ واحدةٍ أو أقلّ
ساعةٌ مغويةٌ
ساعةٌ ساخرةٌ
بينَ دقائِقِها
تُخبّئُ سحرَها انتظاراً مريراً

إن حركة الزمن النفسي لا تتلاءم مع الزمن الموضوعي الذي يتجسد للشاعرة في عقارب الساعة الكسلى، التي لا تنسجم مع حركة العاطفة، فهي تعيش حالة انتظار تصفه بالمرير، يبدو ذلك من خلال استهلال النص بالفعل المضارع (تسوطني)، بما تحمله دلالة هذه الصيغة من قسوة وتعذيب، تعانيها بفعل الزمن الذي لا يُراعي حالة اندفاعها إلى استعجاله، فالزمن يقوم بفعل التعذيب الذي يجمع بين الألم النفسي والجسدي في معاناة الانتظار، إذ تبدو هذه الساعة ساعة لا مبالية بمشاعر الشاعرة وأحاسيسها المتلهفة، وهي تعيش انتظارها في زمن يبدو طويلاً بطيئاً، وممتداً بفعل انكسار يتوازى مع هذه الساعة التي تبدو ساخرة، ومغوية، وهي تخبّئ في حركتها زمناً تنتظر الشاعرة قدومه، وتستعجل الساعة للقائه.

٥- الفاعلية الزمكانية في السرد:

المراد بالفاعلية الزمكانية ذلك التداخل بين الزمان والمكان في تشكيل البنية السردية في النص الشعري، ويمكن أن نتوقف عند نموذج مُعبّر عن ذلك، ففي قصيدة الشاعرة القصيرة المعنونة بـ (صداقات)، تقول فيها[١]:

في النهاراتِ المتشابِهةِ
تنمو الشوارعُ
حَدَّ الشيخوخةِ
وفي الشوارعِ المتشابهةِ

[١] يقول اتبعيني يا غزالة، سعدية مفرح، ص٢٧.

تنمو الصداقاتُ
حَدَّ الصِّبا
وبينَ نُمُوّيْن
نتوقُ لصداقاتٍ متشابهةٍ
بين النهاراتِ المختلفةِ
والشوارعِ الفتيّة.

فهذا النص على قصره، إلا أنّ جمالية السرد تتأتى من خلال قدرته على إلغاء الإحساس بالمكان كحيز جغرافي، والزمان كإطار دال على حدث ما، ومن هنا تبدو سردية النص قد استطاعت أن تصهر في الوقت ذاته الزمان بالمكان، ليصبحا طرفاً واحداً يؤسس للحدث ضروراته الوجودية التي لا يمكن لها أن تتأتى خارج هذه الثنائية الزمكانية، فنلحظ التركيبين الوصفيين بدلالتهما الزمانية التي عبر عنها تركيب (النهارات المختلفة)، والدلالة المكانية التي أوضحتها دلالة التركيب (الشوارع الفتية)، ففي حركة الزمان المتعاقبة بفعل تكرار النهارات تتوالد الأمكنة التي تكبر وتبلغ سن الشيخوخة، فيما تنهض الأمكنة (الشوارع) التي تعبر عن المسارات بدورها في تحقيق التواصل، ومد وشائج الصداقات الفتية بين الناس، وتبقى رغبة الشاعرة التي تتخذ من ذاتها دور الراوي السارد للحدث في أن تجد صداقات متشابهة بين الزمان المختلف، والمكان المتبدّل بفعل التطوّر الحضاري، الذي غيّر معالم البناء على مستوى التصميم العمراني بفعل التمدن والانتقال إلى حياة العصر، كما بدّل في البنية السيكولوجية لدى الإنسان، فطغت على سلوكياته النزعة المادية والمصالح الشخصية الضيقة، على حساب وجدانيات التعامل الإنساني القائم على الأثرة وحب الآخر، ومن هنا يبدو توق شاعرتنا إلى وجود رابطة الصداقة حاجة ملحة ورغبة مشروعة، تجدّ في البحث عنها في زمكانية اللغة والواقع معاً. ويظهر اتحاد الزمان والمكان في قصيدة (بيت)، التي تقول فيها[1]:

بِلا نوافذَ مُشرعةٍ
ولا أبوابَ مفتوحةٍ للريحِ
ولا حديقةً مُزهرة
ولا شرفةً مُطلّةً على غابةِ الآخرين

[1] كم نحن وحيدتان يا سوزان، سعدية مفرح، ص٤٥.

ولا جَلبةَ صغارٍ
لا لافتةً تشيرُ إليه
بيتي في خريطةِ الأمسِ

تجلَّت السردية الزمكانية في هذا النص من خلال رمزية البيت، الذي يعني السكينة والراحة للإنسان، والملاذ الذي تستقر فيه النفس المثقلة بتعبها الجسدي والنفسي، فالبيت هو الوطن الصغير الذي يعني الارتباط والانتماء والهوية، وفي نص سعدية مفرح يبدو البيت مغايراً للمعتقد السائد، لأنّ "المكان عندما ينتقل من مداره الواقعي الحياتي العادي إلى مداره الفني الروائي أو الشعري، يمرّ من خلال أنفاق متعددة نفسية وأيديولوجية وفنية؛ لكي يصل أخيراً إلى المدار الفني التشكيلي"[١]، فالبيت عند شاعرتنا بيت تهندسه وفق رؤاها التخييلية، حيث جغرافية المكان تتلاشى في تاريخية موقع البيت، الذي أصبح ماضياً وذكرى، فترتبط تلك الذكرى بجغرافية متخيلة وتاريخ مُستذكر، فنجد في بيتها زمكانية الوجود، وقد اختصرت في لوحة بيت ترسمه مخيلتها الإبداعية بألوان الإحساس وتضاريس الخط.

[١] جماليات المكان في الرواية العربية، شاكر النابلسي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط١، ١٩٩٤م، ص٩٢.

الخاتمة:

يمكن القول في نهاية المطاف مع شعر سعدية مفرح، أن اعتمادها تقنية السرد في شعرها، كان مكوناً رئيساً من مكونات بنية النص الشعرية، ويمكن إجمال أبرز النتائج التي توصلنا إليها بالنقاط الآتية:

١- كشفت بنية السرد في نتاج شاعرتنا سعدية مفرح عن سعيها لنمذجة قصيدتها، التي تعكس خصوصيتها المتجاوزة، في محاولة حثيثة لجعل قصيدتها ذات أسلوبية تعبيرية هي نسيج نفسها، فقد اعتمدت تقنيات السرد في محاولة منها لجعل النص اللغوي لوحة إبداعية، تتمازج فيها جميع الأنماط التعبيرية، وهي تستحث مسيرتها في نظرية إلغاء الأجناس الأدبية، وفق قوالبها التصنيفية، التي أسست لها مدارس النقد الأدبي، فيما لا يعترف الشاعر المبدع بتلك المعايير؛ لأن الإبداع عملية خلق تقوم على هدم وبناء؛ بغية الوصول بالمنتج الإبداعي الوليد إلى حالة لا تشبه إلا نفسها.

٢- اتخذت الشاعرة سعدية مفرح بوصلتها الإبداعية التي حددت من خلالها سمت شاعريتها، متخذة من البنية السردية مسباراً يتغلغل في عوالم الذات عبر وسائل تعبيرية، حققت لنصوصها الغاية الخلاقة في توصيل الفكرة التي أرادت لها أن تحلق بجناح الشعر وبريش النثر، فكان السرد أسلوباً من وسائل ذلك التحليق المتجاوز حالته الساكنة إلى حركة النص، عبر تنام اعتمدت فيه جميع أدوات السرد، في التعبير عن مقولات أساسية حكمت تجربتها الشعرية، والمتمثلة بصورة المرأة المنكسرة الباحثة عن تكسير القيود التي تعيق وصولها إلى حريتها، باعتبارها إنسانة أولاً حملت قضايا المرأة، وباعتبارها فنانة اتخذت من الشعر والسرد وسيلتين تعبيريتين لنقل الحال وتصويرها، فكان الحوار الذي منح السرد القدرة على كشف مخبوءات الشخصيات، وسبر أغوارها في رغباتها وأفكارها.

٣- جاءت الحبكة في شكليها الصاعد والهابط لتساعد في ترتيب الأحداث تصاعدياً أو تنازلياً، وفق منظوري الزمان والمكان، الذين تواشجا وتفاعلا من خلال ثنائية المكان المغلق، والمكان المفتوح، في تشكيل دعامة الحدث، فمنح المكان للحدث واقعيته، وحلميته، فيما ربطته دورة الزمن بصيرورته المتنامية عبر حركة لا تعرف السكون.

المصادر والمراجع

أولاً: الأعمال الشعرية للشاعرة سعدية مفرح:

١. كم نحن وحيدتان يا سوزان، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط١، ٢٠١٢م.

٢. ليل مشغول بالفتنة،سعدية مفرح، الدار العربية للعلوم ناشرون،بيروت، ط١، ٢٠٠٨م.

٣. مشاغب وأنيق، سعدية مفرح، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط١، ٢٠١٥م.

٤. يقول اتبعيني يا غزالة، جمعية البيت للثقافة والفنون، الجزائر، ط١، ٢٠١٠م.

ثانياً: المصادر والمراجع:

١. البناء السردي والدرامي في شعر ممدوح عدوان، صدام علاوي سليمان الشياب، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، ٢٠٠٧م.

٢. البنية السردية في الرواية، عبد المنعم زكريا القاضي، عين الدراسات والبحوث الإنسانية الاجتماعية، الجيزة، ط١، ٢٠٠٩م.

٣. البنية السردية في القصة القصيرة، عبد الرحيم الكردي، مكتبة الآداب، القاهرة، ط٣، ٢٠٠٥م.

٤. بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي، حميد لحميداني، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط٣، ٢٠٠٣م.

٥. البنية والدلالة في روايات إبراهيم نصر الله، أحمد مرشد، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط١، ٢٠٠٥م.

٦. تداخل الأنواع الأدبية وشعرية النوع الهجين (جدل الشعري والسردي)، عبد الناصر هلال، منشورات النادي الأدبي الثقافي، جدة، ط١، ٢٠١٢م.

٧. –تقنيات السرد الروائي في ضوء المنهج البنيوي،يمنى العيد،دار الفارابي،بيروت،ط١،١٩٩٠

٨. تقنيات السرد في النظرية والتطبيق، آمنة يوسف، دار الحوار، اللاذقية، ط١، ١٩٩٧م.

٩. جماليات المكان في الرواية العربية، شاكر النابلسي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط١، ١٩٩٤م.

١٠. خطاب الحكاية (بحث في المنهج)، جيرار جينيت، ترجمة: مُحَمَّد معتصم عبد الجليل الأزدي . عمر حلمي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط٢، ١٩٩٧م.

١١. ديوان امرئ القيس، ضبطه وصححه: مصطفى عبد الشافي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٥، ٢٠٠٤م.
١٢. الشعريات والسرديات (قراءة اصطلاحية في الحدود والمفاهيم)، يوسف وغليسي، منشورات مخبر السرد العربي، جامعة منتوري، قسنطينة، ٢٠٠٧م.
١٣. شعرية المكان في الرواية الجديدة (الخطاب الروائي لإدوارد الخراط نموذجاً)، خالد حسين حسين، كتاب الرياض، العدد: ٨٣، مؤسسة اليمامة الصحفية، الرياض، ٢٠٠٠م.
١٤. الفعل السردي في الخطاب الشعري،قراءة في مطولة لبيد،أحمد مداس، مجلة كلية الآداب واللغات، جامعة خيضر، بسكرة، الجزائر، العددان العاشر والحادي عشر، ٢٠١٢م.
١٥. في الخطاب السردي (نظرية غريماس)، مُحَمَّد ناصر العجيمي، الدار العربية للكتاب، تونس، ١٩٩٣م.
١٦. الكلام والخبر (مقدمة للسرد العربي)، سعيد يقطين، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط١، ١٩٩٧م.
١٧. لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت، ٢٠٠٣م.
١٨. مدخل إلى النص الجامع، جيرار جنيت، ترجمة: عبد العزيز شبيل، مراجعة: حمادي صمود، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ١٩٩٩م.
١٩. منازل الحكاية، دراسات في الرواية العربية، سامح الرواشدة، دار الشروق، عمان، الأردن، ط١، ٢٠٠١م.
٢٠. موسوعة السرد العربي، عبد الله إبراهيم، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط١، ٢٠٠٥م.
٢١. نظرية البنائية في النقد الأدبي،صلاح فضل،دار الأفاق الجديدة،بيروت،ط٣، ١٩٨٥م.
٢٢. نقد الشعر،قدامة بن جعفر،تحقيق:عبد المنعم خفاجي،دار الكتب العلمية،بيروت،د.ت.

تجليات انشطار الذات في شعر محمد الثبيتي
من ديوانيه (الرمال والتضاريس)

Manifestations of the divided Self in the Poetry of Muhammad Al-Thubaiti .

إعداد

د. أحمد بن عيسى الهلالي

أستاذ الأدب المساعد – كلية الآداب

جامعة الطائف

ملخص الدراسة:

يَعدُّ النقادُ الشاعر مُحَمَّد الثبيتي[1] من أبرز شعراء الحداثة في المملكة العربية السعودية والوطن العربي، بناء على تجربته المائزة في الخروج بالشعر من الشائع المألوف إلى فضاءات شعرية جديدة، تلك التجربة التي حظيت بالعديد من التناولات النقدية، ووثق مؤرخو المرحلة التي بزغ فيها نجم الثبيتي منذ ثمانينات القرن الميلادي المنصرم صورة الصراع، وضراوة المواجهة التي استقبله بها خصوم الحداثة، ما انعكس بجلاء في تجربته الشعرية، خاصة بعد إصدار ديوانه الثاني (تهجيت حلما.. تهجيت وهما)، إذ يعد النقاد ديوانه الأول (عاشقة الزمن الوردي) تقليديا رومانسيا، لم تبرز فيه ملامح التجديد كظهورها في دواوينه الأخرى، خاصة ديوانيه (الرمال/ التضاريس) محل نظر الدراسة.

معاناة الثبيتي مع خصومه، أثرت عميقا في نفسه حتى قرّ في أعماقه شعور الغربة، واضطر مجبرا إلى العزلة، لكنه استمر في ابتكار تقنياته الشعرية المختلفة، ومن بينها تقنية (انشطار الذات)، التي أجبرته حاجته إلى ابتكارها، إذ تنشطر ذات الشاعر إلى شطرين (ذاته الأصلية، وظلها المنشطر عنها) الذي يقنّعه أحيانا بشخصية خارجية مشابهة لحالته الشعورية، يستثمرها الشاعر للحوار بينه وبينها، ويظهر حرصه أن تمثل ذاته الأصلية (صوت الحكيم) في توجيه الذات المنشطرة، وتمرير رسائله الواعية ونفث مكنوناته التي يشعر بها تجاه واقعه المأزوم حسب رؤيته، وستكون مهمة هذه الدراسة الوقوف على تجليات انشطار الذات في شعر مُحَمَّد الثبيتي.

Abstract:
Muhammad Al-Thubaiti is critically hailed as one of the most prominent modernist poets in Saudi Arabia and the Arab world. This grand stature was due to his remarkable departure from mundane poetry to new poetic horizons as he rose to fame in the 1980s, a period well documented by literary historians. Welcomed by many critics, this departure sparked a fierce confrontation with anti-modernists, a confrontation that found a clear expression especially in his second collection of poems, *I Spelled Out a Dream, I Spelled Out an Illusion*. While his first collection, *Lover of Rosy Times*, was considered too traditional and romantic, showing no signs of innovation that were to permeate his other collections, especially *The Sands* and *The Terrain*, the subject of this study.
Al-Thubaiti's confrontation with his opponents so profoundly affected him that he felt alienated and was even forced into seclusion. But he continued to invent various poetic techniques, most notably the "split-self" technique. This was an invention of necessity in which the poet's self is split into two: his original self and its split shadow, sometimes masquerading as an external personality akin to the poet's psychological condition. This external personality is utilized by the poet to engage it in dialogue, making sure that it represents his original self – the wizened self – to guide the split self, send conscious messages, and give vent to his pent-up frustrations with his hopeless reality. It is the goal of this study to explore the various aspects of the split self in Muhammad Al-Thubait's poetry.

مُحَمَّد الثبيتي شاعر له رؤيته، ومشروعه الشعري الخاص، صاحِب تجربة متجاوزة بشهادة النقاد، إذ رأى الدكتور سعد البازعي أننا "إزاء شاعر استطاع في فترة قصيرة من الزمن أن يحقق تجاوزات غير عادية في نموه الشعري"[٢]. وكذلك رآه الدكتور سعيد السريحي اللصيق بتجربته، فهو والثبيتي كما يقول البازعي "يشكلان توأمًا جميلا ومبدعا"[٣]، فيشهد السريحي أن الثبيتي "استطاع أن ينطلق بالشعر إلى آفاق رحبة تلتقي فيها معالم الحداثة، وتتجلى خلالها جرأته على كسر طوق الإلف والاعتياد والولوج بالشعر إلى عالم من المفاجأة والدهشة والخوض في التجارب الشعرية الصافية التي ترتقي على المناسبات العابرة وهموم الحياة اليومية المعتادة، وتمعن في الانسراب نحو عوالم النفس الخفية، وما تنبض به من أحاسيس تجاه الكون والحياة"[٤]. ويعده الدكتور عادل ضرغام "من أهم شعراء العربية في الوقت الحالي"[٥].

العلامة الفارقة التي تستوقف القارئ في شعر الثبيتي تتأتى من انغماسه في التراث لغة واستشهادا وتوظيفا واستدعاء، ونزوعه نحو العصرنة صورة وشكلا، فجاء مشروعه الشعري بجناحين مختلفين لونا، ومتناغمين أداء، فأدهش المتلقي، ليرحب به القلة، ويثور على تحليقه الكثيرون.

يقول الثبيتي في مقدمة ديوانه الأول (عاشقة الزمن الوردي) "في الفترة الأخيرة وجدت أوراقي متخمة بكلمات صاخبة تجمدت في أحشائها اللحظات العطشى إلى الانغماس في النور، وماتت فيها الهنيهات الموارة بالزخم والنشاط والتمرد. مزقت من أوراقي الكثير، وأحرقت الكثير، وخنقت في صدري ولادات فجة، ينقصها الانصهار الكامل في عمق الجرح، ودماء الورد"[٦].

ويتحدث الثبيتي عن رؤيته التجديدية التي يرمز لها بالشعر الحر أنه "أصبح واقعا عملاقا وعلامة بارزة في شعرنا العربي، بل إنه أصبح الينبوع الأعذب والتيار الأقوى على مواكبة واقعنا الحضاري وحياتنا المعاصرة"[٧].

من هذه المقتطفات من مقدمة ديوانه الأول، الديوان الذي عده الناقد سعد البازعي تقليديا ورومانسيا مقارنة بديوانه الثاني الصادر بعده بعام (تهجيت حلما.. تهجيت وهما) ذي الرؤية الأكثر حداثة، وبإنعام النظر في شهادة البازعي مضافة إلى مقدمة الثبيتي التي أشار فيها إلى إحراق الكثير من قصائده قبل النشر، يتجلى تردد الثبيتي في بداياته، واهتيابُه الخوض في بؤرة

الصراع، يظهر ذلك من خلال اختياراته لما يقدمه من نتاجه في ديوانه الأول، وإحراق ما خشي أن يجلب عليه الويلات، في واقع موار محتد، لكن حين وجد ترحيبا ولو يسيرا، استجمع قواه وبادر إلى خوض غمار التجربة، فأصدر الديوان الثاني (المتجاوز) بشهادة البازعي، في سنة واحدة فقط.

وعن سياق المرحلة تذكر د. منى المالكي نقلا عن الدكتور عبدالله الفيفي، إنه "منذ الانطلاقة الفعلية للنص الشعري الحديث في السعودية، نشب صراع إيديولوجي فكري مرير، بين أشياع القديم وأنصار الجديد، بما تسلح به كل فريق من مرجعيات، تستهدف إقصاء الآخر، ومصادرة حقه في الاختلاف، وتحولت الساحة إلى معمعة كادت تحرق الأخضر واليابس" وتضيف الدكتورة المالكي أنه بعد ما ذكر الفيفي آنفا، "أقلع نفر من الشعراء عن الشعر، واتجه نفر إلى المستوى العامي منه، وتوارى عن الأنظار آخرون... وانصرف كلٌّ إلى طريق يفتش عن حياته مؤثرا السلامة من ألسنة نيران أشعلتها القصيدة الحديثة"[٨].

وبدهي لم يسلم الثبيتي، بعد أن تجاسر وخاض الغمار، فقد طالته نيران المرحلة، وأحرقت مهجته، وأشعرته بالخيبة والهزيمة في مواقف عديدة لا تتسع الدراسة لذكرها، ويمكن الاطلاع على بعضها في كتاب المالكي، وبعضها في رسالة ماجستير للباحث زيد دبيان الشمري[٩]، ومصادر أخرى، غير اللقاءات الصحفية والتلفزيونية المنشورة مع مُحَمَّد الثبيتي وعدد من رموز المرحلة آنذاك.

تلك المرحلة الملتهبة، وتجرؤ الثبيتي على رفع صوته بشجاعة بعد اهتيابه الأول، نجدها اليوم ماثلة في مطالعة مجمل شعر الثبيتي خاصة في ديوانيه (الرمال/ التضاريس)، التي تصور تجاذبات (ذات الثبيتي) بين الاعتداد والمعاناة والقلق، والانشطار، والإحساس بالغربة والوحدة، بين ذوات ترفض التغيير والتحديث، وتعادي كل من يحاول التمرد على النسق الثقافي السائد، وظلال تلك الإحساسات القلقة هي مناط بحث، أما هذه الدراسة فستكتفي بالوقوف على بعض تجليات (انشطار الذات) في شعر الثبيتي، إذ تظهر إشاراتها في الكثير من نصوص ديوانيه المذكورين سلفا، ومهمة الدراسة محاولة استجلاء بعضها، واستنطاقها قدر الإمكان، وقبل ذلك تجدر الوقفة على ذات الثبيتي في ملمح الاعتداد بذاته؛ لأنه أساس بناء مشروعه الشعري المثير للجدل آنذاك.

الاعتداد بالذات:

اعتدَّ بنفسه: وثق منها واعتمد عليها، اعتزَّ بها، والاعتداد بالذات عند الشعراء يظهر في "بروز (الأنا)، والشعور بالعظمة والكبرياء، والعبقرية، وازدياد الطموح وحدته، والنظر للعالم الخارجي من خلال النفس... وزيادة كل هذا عن الحد الطبيعي يودي إلى الغرور والخيلاء والأثرة"[١٠]

اكتمل إيمان الثبيتي بذاته، واعتداده بمشروعه الشعري، خاصة بعد زوال التردد والاهتياب من نفسه بعد نشر ديوانه التقليدي الأول، ولا أدل على ذلك من افتتاحيته ديوان (موقف الرمال)، في قصيدة (تحية لسيد البيد)[١١]:

ستموتُ النسورُ التي وشمتْ دمَك الطفلِ يوما
وأنتَ الذي في عروقِ الثرى نخلةٌ لا تموتْ
مرحبًا سيّدَ البيدِ..
إنا نصبناكَ فوقَ الجراحِ العظيمةِ
حتى تكونَ سمانا وصحراءَنا
وهوانا الذي يستبدُ فلا تحتويه النعوتْ

وتظهر جلية كذلك في قصيدة (موقف الرمال.. موقف الجناس)[١٢] التي مطلعها:

ضمّني،
ثم أوقفَني في الرمالْ
ودعاني:
بميمٍ وحاءٍ وميمٍ ودالْ
واستوى ساطعًا في يقيني،
وقال:
أنتَ والنخلُ فرعان

هذان النصان حقيقان بالتأمل من زاوية اعتداد الثبيتي بذاته وشاعريته، وانفلاته من ربقة (التهيب) التي حرضته على إحراق الكثير من نصوصه، ذلك أن (الأنا) الصاخبة تعالت بعد كسر طوق المسالمة، فمن تُراه ضم الثبيتي، وأوقفه بين الرمال ودعاه (مُحَمَّدا)؟

مدار الإيحاء يأخذ الدلالة على جناحين، جناح قصير يحيل إلى والده، وآخر طويل يسري إلى (غار حراء) وفضاءات الوحي والاصطفاء، فشعر الثبيتي - في رأيه - ليس شعرا بل أشبه بالوحي، يدعم هذا التأول نص (ترتيلة البدء)[١٣] في ديوان التضاريس، (جئت عرافا لهذا الرمل)، فهل هذا العراف من السذاجة أن يسوق لنا قصة تسمية والده له؟ ويدعمه كذلك النص السابق (تحية لسيد البيد) وفضاءات حواريته المستبشرة بالمخلص، وكذلك في نصه (البشير)[١٤] الذي يدعم بصراحة هذا التأول (أنا خاتم الماثلين على النطع).

وفي ذات النص (موقف الرمال.. موقف الجناس) ننشدِهُ منغمسين في مشهدٍ (هوليودي) حين نتأمل مشهد الوحي الدرامي الصاخب، وسريان الدماء بين النخل والثبيتي، وانتشاء البروق، إذ يجثو الشعر بين يدي الثبيتي، فيسلمه مفاتحه، يقول الثبيتي[١٥]:

تسري الدماءُ من العذوقِ
إلى العروقِ
فتنتشي لغةُ البروق:
أي بحرٍ تجيد؟
أي حبرٍ تريد؟
سيدي لم يعدْ سيدي
ويدي لم تعدْ بيدي

سؤالان شعريان متتابعان، ومتجانسان، جاءا على سبيل (التخيير) في سياق فَصَل حوارية النص، لكنه لم يفلت من هيمنة ثنائية (أنت/ والنخل)، فالشعر يصطفي حامل لوائه، إذ لم يعد سيده القديم يستحقه، ولم يعد أمر الشعر بيد الشعر، إيحاء من الشاعر أن لواء الشعر فاء إليه؛ لأن لا أحد يستحقه سواه، تعزيزا لثورته على الشعر التقليدي، وإبرازا لوعيه بتجربته الشعرية، وأنه رائد مشروع شعري لن يحيد عن تبليغ رسالته.

سيظهر اعتداد الثبيتي بذاته في نصوص عدة، ولأن إضاءته فقط جاءت على سبيل المهاد، وليست مدار الدراسة سنجوز اعتداده بذاته إلى (انشطار الذات) مع الوقوف أيضا على ملامح الاعتداد بالذات إن صادفتنا في نصوص الثبيتي محل النظر.

انشطار الذات:

جاء تعريف الشطر عند ابن منظور أنه "نصف الشيء والجمع أشطر وشطور وشطرته جعلته نصفين".[١٦]

ويقول ابنُ فارس في مقاييس اللغة: (الشين والطاء والراء أصلان يدل أحدُهما على نصف الشيء، و الآخر على البعد والمواجهة)[١٧]. ويتسع ليشمل البعد فيكون "شَطَرَ عنه: أبعدَ. وشطَرَ إليه: أقبلَ. وهو في الأصل لما انفصل عن الشيء، وفي القاموس: الشطرُ نصفُ الشيءِ وجزؤه".[١٨]

والانشطار في لغة العلوم يعني الانقسام، انشطرت النواة إذا انقسمت، وعند علماء النفس هو نوع من الفصام، ويسمونه (divided self) "الذات المنقسمة على نفسها بحكم الصراعات الشديدة بين مكوناتها"[١٩] وكذلك يرون "الانشطار (defusion):في التحليل النفسي تعني فقدان التوازن بين غريزتي الهدم والبناء عند الأشخاص غير الأسوياء".[٢٠]لكن الدراسة لم تحبذ الإيغال في استخدام المصطلحات النفسانية؛ لأننا لسنا بإزاء حالة مرضية كما نرى من تعريفات النفسانيين، أما في الدراسات النقدية الحديثة فيعدّ انشطار الذات من أدوات النظر إلى الأعمال الأدبية، استخدمه عدد من الباحثين العرب في النظر إلى التجارب الإبداعية، وبالاطلاع على بعضها لم أجد مصطلحا قارا ومائزا للانشطار في معناه الإبداعي، لذا سيكون انشطار الذات بمعناه الإبداعي في رأيي: (تقنية إبداعية تستدعيها حاجة المبدع النفسية للتعبير عن ذاته وأفكاره من خلال تقنيات الحوار بين شخصية المبدع والشخصية المنشطرة عنها، سواء أكانت الشخصية المنشطرة مقنّعة أم غير مقنّعة).

والثبيتي ذاته أورد الانشطار (لفظا ومعنى) في نص (البابلي)[٢١] الذي فسره الدكتور علي البطل على أنه: "التاريخ العربي، الذي كان مشرقا بالنبوءات والحضارات والفتوح؛ الذي يعيش حاضرا مهينا على كافة الأصعدة كلها، وفي البقاع العربية كافة"[٢٢]، وكأن الثبيتي في تصويره لانشطار البابلي إلى نصفين، يضيء لنا ما يرى نفسه عليه، ومعاناته منه، أو حاجته إليه[٢٣]:

دارتِ الشمسُ حولَ المدينةِ

فانشطرَ البابليُّ

وأصبحَ نصفينِ

نصفٌ يعبُ نخاعَ السنينِ
وآخرُ يصنعُ آنيةً للشرابْ

هذا الانشطار هو ما تمثله الثبيتي في شعره، وفي الشخصيات التي يتخذها قناعا لنصفه المنشطر، الذي يفيء إليه كلما ضاق به واقعه، فيستثمره للحوار، وكأنه عيادةٌ نفسيةٌ يمر بها كلما اشتد عليه الألم.

يأتي الثبيتي بعنوان مبهم لقصيدته (وضاح) [٢٤]، يحيلنا الاسم إلى قصة الشاعر (وضاح اليمن) الذي اختلفت الروايات حول مقتله، وإن كان الثبيتي قصد إلى هذه الشخصية فهو يتلمس حال الشاعر والسلطة الأقوى، وستظهر ظلالها في النص محل النظر.

يفتتح الثبيتي النص بالنداء، ويعقبه مباشرة بالسؤال، فيكون النص (موجّهٌ) من الشاعر إلى ذات أخرى، ذات (وضاح) الذي عده صاحبه[٢٥]:

صاحبي
ما الذي غيّرك؟
ما الذي خدّرَ الحلمَ في صحوِ عينيكَ؟
مَن لفّ حولَ حدائقِ روحِكَ هذا الشَرَكْ؟

ويتنبه الشاعر إلى الاحتمالات فيردف بسؤالين، الأول: بـ (ما) الاستفهامية لغير العاقل، والثاني بـ (من) للعاقل، فحيرة الشاعر وتفكره في تغيّر حال صاحبه جعلته ينزع إلى التفكير في كل الأسباب المحتملة؛ لعل السبب ظروف الحياة وصروفها فكان السؤال بـ (ما الاستفهامية)، ولأن الاحتمال الآخر ينحو إلى البشر المحيطين بصاحبه، سأل بـ (من).

إذا استوعبنا الحالة الفكرية والثقافية للمرحلة التي عاشها الثبيتي، واكتوى بأوارها، فإن وضاحا لم يكن سوى قناعا لذات الثبيتي المنشطرة عنه، استدعاها بحمولاتها الدلالية لتمثل شطره المتألم من القمع الخارجي، ويقف شطره الآخر واعيا يحاور الظل المقنّع، ويسائله:

صاحبي
هل ستهجسُ بالحبِ . بين اتساعِ الحنين
وضيقِ الميادينِ
لو طوّقتكَ خيولُ الدرَكْ

الخطاب بين ذاتين، ذات الشاعر والذات المنشطرة عنها، المقنعة بوضاح، فقد ضاقت الميادين، وتعسّر الدرب، وبات (هاجس الحب) طريدا بين (اتساع الحنين) وضيق الواقع، فلم يجد الثبيتي قالبا يحوي انشطاره إلا استدعاء شخصية وضاح الذي راح ضحية (الجمال والشعر والحب)، ولأن الثبيتي لم يعد يثق في واقعه الضيق؛ لم يكتف بوصفه بـ (ضيق الميادين) بل أمعن في تضييقه بذكر تسلط الآخر، أيا كان هذا الآخر، فـ (التطويق/ خيول الدرك) تعابير تدل على أن الضيق مفروض بواسطة سلطة عليا، كالسلطة التي أنهت مسيرة وضاح، وإذا علمنا أن مفردة (الدرك) تعني الشرطة، وأنها ليست شائعة الاستخدام في ثقافتنا المحلية، فإننا نتأول أنه نزع إليها لأمرين تكامليين: الأول مناسبتها لفاصلة الإيقاع الشعري، والآخر: ألا نحد هذه السلطة بحد معين، فهل هي بيد الدولة أم بيد الثقافة أم بيد تيار مناوئ متسلط، فتظل الدلالات عائمة تتحرك في فضاء أوسع من تحديدها بمفردة الشرطة ذات الاتجاه الدلالي اليتيم في ثقافتنا المحلية.

ثم يأتي السؤال الأخير:

هل ستوقظُ أنشودةَ الروحِ في غابةِ
الخيزرانِ الأنيقةِ لو أنكرَتْ مظهرَكْ؟

يأخذنا الثبيتي إلى فضاءين (خارجي ضيق قامع) يقابله (داخلي منكفئ في الروح)، وتتجلى المفارقة في (غابة الخيزران) بإشاراتها المختلفة، فسياق النص يوقظ إشارة (الخيزران) باعتبارها عصا الدرك، وسياق الأناقة يوقظها باعتبارها معادلا جماليا لحبيبة وضاح، وإنكار المظهر يوقظ إشارة (الاختلاف) التي تحاكم ظاهر الشاعر واختلافه عن النموذج الاجتماعي المتخيل في مثالية الخيزران استقامة ومرونة. ومحصلة هذه الإشارات عزوا إلى مرحلة الثبيتي تنحو نحو الأخيرة، فالمجتمع ينظر إلى ذاته بمثالية واستقامة أنيقة، ويرى الخارج عنه معوجا لا يشبهه من الظاهر، وفي ذات الوقت يتجاهلون الجوهر (الروح). فلا يخفى تركيز الشاعر على ثنائية (الخارج والداخل)، ويظهر هذا التركيز في الكثير من قصائد الثبيتي، ومنها قصيدة (الطير)[٢٦] حين تحدث عن قمع الخارج، وردة فعله على ذلك القمع تأتي على هيئة الانكفاء على الداخل:

ما بالُ هذا الطيرِ كمْ غنّى غناءً نابيًا
حتى ادْلَهَمَّ التِيْهُ وانكشفَتْ من البيداءِ سوأتُها
فعادَ يمصُّ من ظمأٍ وريدَهْ

وبعد تلك الحوارية والمساءلات مع صاحبه وضاح يتحرك بالنص إلى خارجها، فيعود ظل الذات إلى أصلها، فيستجمع الأصل قواه مخاطبا ذاته الحقيقية بعد التئامها، ليظل الخطاب موجها إلى الصاحب رغم زوال حالة الانشطار، لكن الحكيم مايزال يحافظ على منزلته من ذات الثبيتي، فيملي على ذاته القناعة الآتية:

صاحبي ..

لا تملَّ الغناءَ

فمادمتَ تنهلُ صفوَ الينابيعِ

شقَّ بنعليكَ ماءَ البِرَكْ.

في هذه الخاتمة الحجاجية، يترك الثبيتي وضاحا في حاله، ويلتفت بالخطاب إلى ذاته، ما يجعلنا نفهم أننا في إطار حديث الثبيتي عن تجربته، ومشروعه الشعري، وعزمه على ألا يتخلى عن تحليقه، فهو يمتاح الشعر من ينبوع صافٍ حي دفّاق، أما مناهضوه، الذين لم يستوعبوا تجربته، فقد قنِعوا بالراكد الآسن الميت.

كذلك تظهر الحجاجية في المقابلة بين (الحركة والسكون) في (الينابيع/ البِرَك) ولأن مخيال الثبيتي يرى ذاته متحركا ويرى خصومه ساكنين؛ فقد كان خطابه لذاته أن يمضي بعزم لا يبالي، بل عبّر بلغة استعلائية، وبقناعة المنتصر، (شق بنعليك) تحقيرا لما عليه خصومه من سكون، يرى ضرورة تحريكه واضطرابه، وهذا يعيدنا إلى مهاد اعتداد الثبيتي بذاته.

يهيمن الانشطار على الثبيتي، يتلبسه، وتجتذبه فضاءاته إليها جذبا واضحا، فله نصان بعنوان (القرين) في ديوانيه (الرمال/ والتضاريس) الأول بعنوان (قرين)[٢٧] مُنكّرا، يقول فيه:

لي ولَكْ

نجمتانِ وبُرجانِ في شُرفاتِ الفَلَكْ

ولنا مطرٌ واحدٌ

كلما بلَّ ناصيتي بلَّلَكْ

سادرانِ على الرِمْسِ نَبْكي

ونندبُ شمسًا تَهَاوَتْ

وبدرًا هَلَكْ

وكِلانا تَغَشّتْهُ خُمّى الرمالِ
فلم يدرِ أيَّ رياحٍ تلقّى
وأيَّ طريقٍ سَلَكْ

مقدمة النص توصيف للشاعر وللقرين، افترقا في النجمتين والبرجين، واجتمعا في المطر، ليجتمعا ـ أيضا ـ على الهم، والبكاء على الأطلال، في ظلمات الفقد.

(الشتات والاجتماع) هما مدار النص، يصوران انشطارا بين الشاعر وقرينه من أمد بعيد:

فرّقتْنا النّوَى زمنًا
ثم لَمّتْ شتاتَ نَوانا
على بُقعةٍ من حَلَكْ
قلتَ لي:
هيْتَ لَكْ / هيْتَ لَكْ
سِرتُ خلفَ خُطاكَ أُجَرّرُ خَطْوَ المساكينِ .. لم أسألَكْ

اجتماع الشاعر وقرينه بعد طول الشتات جاء في اللحظة المظلمة، في مرحلة ضعف الأمة وتهاوي شموسها وإظلامها، فيتكاثف خلال النص ظلال أسطورة (الشعر والجن)، فالقرين هنا هو الشعر الذي يندب به الثبيتي أمته، وهذا الشعر اقتاد الثبيتي، فأطاع دون سؤال، وحين تلبسه فأضاء به وجده معه في عزلته التي رمز لها بـ (الصومعة)، فأصبح هذا الشعر ملاذ الثبيتي، الذي اعتاد معه الجمع بين مفارقة (الخوف/ والجمال):

في الصباحِ وقفتُ مَليًا
فألفيتُ صومعتي مِنزلَكْ
فاستشاطَتْ عُرَى القلبِ
لكنّني حينَ أبصرتُ عينيكَ
رددتُ: للهِ ما أجملَكْ

أما نص (القرين)[٢٨] في ديوان التضاريس، الذي جاء معرفا بـ (ال) فيوحي بالاجتماع والتوحد بين الشاعر وقرينه، فهو أيضا قريب من النص السابق، إذ يبدؤه بما له وما للقرين من خصائص، وتظهر فيه تبعية الشاعر للقرين، وتجيء افتتاحية النص مقطوعة (بيتية):

مقيمٌ على شَغَفِ الزّوبَعَةْ
لهُ جانِحانِ، ولي أربعةْ
يُخامِرُني وجهُهُ كلَّ يومٍ
فأُلغِي مكاني وأمضي مَعَهْ
أفاتِحُهُ بدمي المُستفِيقِ
فيذرِفُ من مُقلتي أَدْمُعَهْ
وأُغمِدُ في رِئتَيهِ السُؤالَ
فيرفَعُ عن شفَتي إِصْبَعَهْ

التوحد بين الشاعر وقرينه واضح، قصد إليه الشاعر من خلال المقطوعة السابقة، فهو يفاتحه بدمه دلالة على وجوده في داخله، والقرين يذرف دمعته من عين الشاعر، فكأن جوارح الشاعر تترجم حال القرين القابع في أعماقه، لكن صورة قلق الثبيتي يكشفها تعبيره (أغمد في رئتيه السؤال) فالإغماد هنا يفتح الدلالة على اتجاهين، الأول: ضجر الثبيتي من أسئلته المائرة، فيعمد إلى ترحيلها وإطفائها ودفنها في رئة القرين، والثاني: ألم الثبيتي من سيف السؤال الحاد، فيكون صدر القرين غمدا يحميه من حد السؤال الذي يمزقه، وكلا الدلالتين تتفقان على (قلق السؤال/ وإخفائه في صدر القرين)، وهذا ما يكشف حاجة الثبيتي إلى الانشطار تقنية تفي بالحوار الذاتي بينه وبين شخصياته المنشطرة عن ذاته.

بعد المقدمة التعريفية السابقة التي هيأ بها الثبيتي المتلقي، ووضعه في الإطار المنطقي للحظة الانشطار، يبرز السؤال في مطلع النص (التفعيلي) على هيئة حوار، بين نصف الثبيتي (ذاته الحقيقية) ونصفه المنشطر الذي قنّعه بـ (القرين)، فاتخذ السؤال (الذي أغمده الثبيتي في صدره) وسيلة لاستنطاق الشاعر، إذ يسأله القرين:

. أما زلتَ تتلو فصولَ الرِمالْ؟

فيجيب الثبيتي:

. أقامرُ بالجُرْحِ ..
أقرعُ بوابةَ الإحتمالْ

فيسأله القرين:

. "أأشعلتَ فاصلةَ الإرتيابْ"؟

فيجيب الثبيتي:

. دمي مُشْرَعٌ للتحولِ والإنتصابْ

يسأله القرين:

. أتدركُ ما قالتِ البُوصلَةْ؟

فيجيب الثبيتي بإسهاب:

. زمني عاقرٌ

قريتي أرمَلةْ

وكفّي مُعلّقةٌ فوقَ بابِ المدينةِ

منذُ اعتنقتُ وقارَ الطفولةِ

وانتابني رَمَدُ المرحلَةْ.

يعيدنا هذا النص إلى نص (وضاح) إذا تأولنا حالة (الانشطار) التي يعيشها الثبيتي، فإن اختار الصاحب مخاطبا في نص (وضاح)؛ فقد اختار هنا (القرين) محاورا، استدعاه من التراث، وأسطورة الجني الذي يرافق الشعراء الشهيرة في الأدب العربي القديم، والاستعاضة بهذه الشخصية الخيالية عن الشخصية الواقعية في مثل (صاحبي) توحي بحالة التوحد والعزلة التي يعيشها الشاعر، وتوقه إلى التعبير عن ذاته، فهو يعيد شحن طاقته الذاتية بذاته، من خلال تقنية الانشطار، وفصول الحوار التي يبتكرها بوعي في كل مرة يتمكن اليأس من ذاته، فبعد أن صوّر قرينه ممازجا تكوينه متوحدا فيه، يبدأ السؤال: أما زلت تتلو فصول الرمال؟ فقد أصبحت (الرمال) أيقونة ثبيتية تؤكد تجذره في وطنه وبيئته الصحراوية، فتأتي إجابة الشاعر كأنها مجتلبة من نص (ترتيلة البدء) وسيرة (عراف الرمل مستسقي احتمالات السواد)، وهذا الترابط العجيب بين نصوص الثبيتي يشي بوعيه بتجربته ومشروعه الشعري، وحالة الصراع الحقيقية التي يعيشها في الواقع، فتلقي بظلالها على ذاته، لتخلق صراعه الداخلي، الذي يجعله نزّاعا إلى الانشطار والحوار الذاتي.

ثم السؤال الثاني: أأشعلت فاصلة الارتياب؟ يحيلنا إلى إشارات كثيرة في نصوصه، فمن الارتيابات ما يختزنه نص (الظمأ)[٢٩]، الذي انشطر فيه الثبيتي، ولم يعمد إلى تقنيع نصفه المنشطر

كعادته، (فارتبت في الأوطان/ ارتبت في الشطآن)، فتأتي إجابة الشاعر أشبه بالمباشرة، وبالصبح المنشود بين وعثاء (الظلام والهجير) فالصبح في رؤية الثبيتي يأتي من (التحول) والتحول بدوره يفضي إلى الانتصاب، والانتصاب يأخذنا إلى (أنت والنخل فرعان)، ويوقظ في ذواكرنا (ترتيلة البدء) والبكارة والنخلة الحبلى ومخاض الحجارة، فيكون الانتصاب أيقونة للفحولة المنشودة للتحول عن واقع عقيم، ينطلق الثبيتي منه ويرتد إليه.

ثم السؤال الثالث: أتدرك ما قالت البوصلة؟ سؤال واع من القرين، يكشف عند إعادة النظر إلى السؤالين السابقين عمّا يحاول الثبيتي أن يضيئه للمتلقي، فالسؤال الأول عن استمراره في مشروعه، والثاني عن أثر هذا المشروع؟ والثالث: عن اتجاهات المشروع؟ فتكون إجابته خيبة أمل الشاعر، (زمني عاقر قريتي أرملة)، إذ يوقظ في الذهن إيحاءات (الانتصاب)، فالزمن عاقر، والقرية أرملة، يوحيان بانعدام فرص الإنجاب، وتظهر خيبة الأمل الثبيتية في صمت القرين عن الأسئلة، فقد انتهى دوره (الكاشف) ونفدت الأسئلة المقلقة التي أغمدها الثبيتي في صدره، فأطنب الشاعر في إجابته، لتبرز ثنائية (القرية والمدينة) (البدو/ والحضر) فإن كانت القرية أرملة لا زوج تلقح منه، فإن اليد في المدينة معلقة فوق الباب، كناية عن عطالتها عن البناء والتجديد، ثم يشير إلى قضية (وقار الطفولة) وما يربي الآباء أبناءهم عليه بكيفية لا تخلق في أرواحهم هوى التغيير والتحول عما ألفوه في سلوك آبائهم، فكانت النتيجة العدوى المنتقلة من الأب لابنه، فاختار التعبير عنها بالرمد المعدي، وفي هذا الاختيار إشارتان، الأولى: أن الرمد يعيق حاسة الإبصار ويشوش الرؤية، والثانية: أمل الشاعر في شفاء مجتمعه؛ لأن الرمد عارض يمكن علاجه، إذ لو عبر بالعمى فلا طب له ولا شفاء، ومن جهة أخرى فالعمى ـ أيضا ـ ليس معديا.

ويستمر الثبيتي في ابتكار محاوريه، فإن مر بنا الوحي الشعري والصاحب والقرين، فقد ابتكر هذه المرة شخصية (المغنّي)[٣٠]، فالثبيتي على صلة وثقى بالتراث، ورؤية القدماء في توأمة الشعر والغناء[٣١]:

تغنَّ في كل شعرٍأنتَ قائلَهُ إنّ الغِناءَ لهذا الشعرِ مِضْمارُ

تقنية النص اعتمدت الحوار فضاء يملي عبره الثبيتي رؤاه على شخصية (المغني) المبتكرة، ولا غرو أن يكون الصوت الأعلى للشاعر، فلا يكاد المغني ينطق جملة شكوى، حتى ينهمر الثبيتي جُملا وإجابات مسهبة، جعلت المغني يحتد، فينزع عن جمل الشكوى إلى السؤال، وإن كان

الثبيتي قد عمد في نص القرين إلى حوار استجلاء التجربة، فقد عمد هنا إلى الحوار لحاجة أخرى تتكئ على ثنائيات (المستنصح/ والناصح) أو (العليل/ والطبيب) أو (الحائر/ والهادي):

.كيفَ أُغمِدُ أوردتي في السّديمْ..

كيفَ أخرجُ من شَبَقِ الطينِ

موتًا يتيمْ؟

أسئلة المغني جاءت بعد حوار مؤسِس لها، وكأنها . أيضا . انبثقت من ثقة المغني بحكمة الشاعر، ولمناسبة اللحظة الشعورية اليائسة؛ أفرزت الحدة سؤالين، الأول: إغماد أوردة المغني في السديم، فقد بات جسدا مكشوف الأوردة، يبحث عن كيفية تغطيتها وإخفائها في وسط معتم، ومرد هذا إلى شكوى الثبيتي من ضيقه بواقعه. أما الثاني: فعن كيفية الخروج من شبق الطين موتا يتيما، وطبعة الأعمال الكاملة للثبيتي قصرت في تحريك الفعل (أخرج)، فلم تحرك الهمزة لنعلم دلالة الفعل الدقيقة، فنكون بصدد ثلاثة احتمالات، الأول: (أَخرُجُ) خروجا، والثاني: (أُخرِجُ) إخراجا بضم أوله وكسر ما قبل آخره، والثالث: أُخرَجُ إخراجا بالبناء للمجهول، وكل الاحتمالات واردة باعتبار (موتا) منصوبة.

وعلى اختلاف دلالات الفعل في الاحتمالات الثلاثة، إلا أن السؤال يتمحور حول دلالة رئيسة كامنة في (شبق الطين) و(الموت)، فإن كان المغني قد ضاق بواقعه، وبلغ به يأسه التوق إلى الاختفاء، أو الموت، فإن الثبيتي يلبس رداء الحكيم، فتأتي إجاباته متفائلة، وتخرج جمله الإنشائية بصيغة (الأمر)، وجعل تركيزه على الابتكار، فقد ساقه في إجابته على السؤالين في أربع جمل إنشائية (ابتكر)، ركز في الأخيرتين على الطفولة، ونزوع الثبيتي إلى التعبير بالابتكار يأتي ترجمة لمشروعه الشعري التجديدي، المناهض للتقليد والاتباع، ويأتي ترجمة لاستمراره في ابتكاراته الشعرية، وتأكيدا على وعيه بتجربته:

ابتكِرْ للدماءِ صَهيلًا

ابتكِرْ للرِماحِ صَبُوحًا

ابْتكِرْ للطفولةِ شَكْلًا

ابتكِرْ للطفولةِ عُرْسًا تُعلّقُ فيهِ التمائمُ

واللُّعَبْ الورقيةْ.. والأُغنياتْ

فلا يخفى أن المغني لم يكن إلا النصف الآخر المنشطر عن الثبيتي، ذلك النصف الذي ينزع إليه كلما أمعن مجتمعه في صناعة اليأس، لكن الثبيتي يلتئم بعد الانشطار، ويثوب إلى رشده، فإن يئس من معاصريه، فإن قناديل الأمل معلقة على المستقبل المرموز له بـ (الطفولة)، ذلك الأمل الذي يجعل الشاعر يستمر في الغناء، والابتكار.

وتستمر الدراما الحوارية بين الثبيتي وبين شخصياته المبتكرة، فيستدعي شخصية (الصعلوك)[٣٢] بكل حمولاتها الدلالية المعروفة، ولم يكن الاستدعاء عبثيا، بل جاء بوعي يغذي قيمة (الاختلاف) التي يشعر بها الثبيتي عن مجتمعه، فوصفه للصعلوك أنه (أسطورة أثختنها المجاعات) يكشف عن جانب رؤيوي عميق لدى الشاعر، فالصعاليك أحرار خرجوا عن النظام الاجتماعي القديم، لكنهم لم يستطيعوا التغيير؛ لأن الجوع حال بينهم وبين بناء أنظمة موازية للأنظمة التي تمردوا عليها، فعاشوا وماتوا فقراء مشردين، كل ذنبهم أنهم عبروا عن اختلافهم بجرأة.

الأسئلة التي ساقها الثبيتي على لسان الصعلوك، تخاطب العقلاء، وتؤكد شعور الرجل بالوحدة، وقلة الأنصار، وكأنه يبحث عن أشباهه، وعمّن يؤازره في اختلافه. وعلى يقينه بأن مسلكه وعر ومرهق، إلا أنه يصوره مسلكا جالبا للنشوة، فيحيل النشوة أسلوبا دعائيا للمشاركة:

يفيقُ من الخوفِ ظُهرًا
ويمضي إلى السُوقِ
يحملُ أوراقَه وخُطاه
. مَن يقاسِمُني الجوعَ والشِعرَ والصعْلَكَةْ
مَن يقاسمُني نَشوةَ التهلُكةْ؟

صعلوك الثبيتي لا يفيق إلا ظهرا، وبواعث إفاقته ثلاثة في مقاطع النص (الخوف/ الجوع/ الشعر) وهي مؤرقات الثبيتي المؤمن بالاختلاف، فاختطه مسلكا، لكنه يقاسي هذا الثلاثي المرعب، فلا يأمن أن يعبر عن رؤيته مباشرة، ولا يملك من المال ما يستطيع أن يشق به قنوات للتغيير المنشود، ولا يستطيع مقاومة تفجر شعر محاكمة واقعه في أعماقه، آملا أن يكون نافذة آمنة للتعبير، يدعم هذا التأويل السؤال الذي ساقه الثبيتي على لسان الصعلوك:

. من يعلمني لعبة مبهمة؟

فيكون السؤال الثالث بأداة (مَن)، كاشفا عن بحث الثبيتي عن وسيلة مؤثرة آمنة يغير بها واقعه، دون الاصطدام بمجتمعه، ودون أن يؤرقه الخوف والجوع، وربما وجد الثبيتي (اللعبة المبهمة) في تفننه في صناعة أقنعته المختلفة. وانظر إلى ختام النص حسب الحوار الآتي، إذ يسأل الصعلوك:

يفيقُ من الشِعرِ ظُهرًا

يتوسّدُ إِثْفِيّةً وحِذَاءْ

يُطَوّحُ أقدامَهُ في الهُواءْ

. مَن يُطارِحُني قَمَرًا ونِساءْ .. فيجيب الثبيتي:

. ليسَ هذا المَساءْ

ليسَ هذا المسَاءْ

ليسَ هذا المسَاءْ

ختام النص يكشف تمرد الثبيتي على المألوف السائد، فالشعر عنده رسالة مقدسة أعلى من امتهانها في هذه المرحلة للرغبات الفردية، المرحلة التي عبر عنها بالمساء كناية عن إظلامها، فإن كان الصعلوك القديم سخر شعره لرغباته الخاصة، فصعلكة الثبيتي تفوقها باهتمامها بأمور أعلى وأهم، وكأنها رد على اتهامات مضمرة لخصومه، ومناوئي مشروعه التجديدي، فقد آمن به إلى درجة تناسيه مطالبه الخاصة، وتأجيلها باعتبارها هامشية، وقد كانت مطالب أساسية للصعلوك القديم.

نتائج الدراسة:

هذه الدراسة ليست استقصائية لكل النتاج الشعري للشاعر مُحَمَّد الثبيتي، بل هي تتبع لبعض حالات انشطار الذات البارزة في ديوانيه (الرمال/ التضاريس)، بعد استقراء موجز لمرحلته والظروف التي اكتنفت بزوغ موهبته الشعرية، واستجابته لتلك الموهبة ببناء مشروعه الشعري الذي لقي استحسان الأقلية، ووقوف الأكثرية في طريقه بقسوة، أشعرته بمسيس الحاجة إلى اللجوء والبحث عن تقنيات إبداعية مختلفة، كان انشطار الذات إحداها، ولا تعد هذه التقنية ابتكارا ثبيتيا محضا، بل سبقه إليها مبدعون آخرون، وظفرت بدراسات أدبية ونقدية متعددة كما أشرت في مهاد الدراسة.

في الختام، تتبقى الإشارة إلى ما ظهرت به الدراسة من نتائج، أجملها في النقاط الآتية:

- انشطار الذات عند الثبيتي ليست حالة مرضية، بل تقنية شعرية يمارسها بوعي، تمليها حالات شعورية أخرى عند الشاعر، مثل اعتداده بذاته، وإيمانه بمشروعه الشعري، وضيقه بواقعه،وضراوة خصومه وتسلطهم، وشعوره بالوحدة والإقصاء.
- انشطار الذات (تقنية إبداعية تستدعيها حاجة المبدع النفسية للتعبير عن ذاته وأفكاره من خلال تقنيات الحوار بين شخصية المبدع والشخصية المنشطرة عنها، سواء أكانت الشخصية المنشطرة مقنّعة أم غير مقنّعة).
- استدعاءات الثبيتي للشخصيات التاريخية دقيقة، تفرضها عليه رغبته في تقنيع ذاته المنشطرة بقناع شخصية تماثله في تجربة المعاناة، مثل شخصيتي (وضاح / والصعلوك).
- الرابط العام بين الذات الأصلية، والظل المنشطر عنها، أن الأولى تكون مرجعية للثانية، وتتردى أردية الحكمة، يظهر ذلك في نهايات نصوصه محل النظر.
- اهتمام الثبيتي بالانشطار تقنية شعرية، ناشئ من موران الصراع واحتدامه بين (الخارج والداخل)، وعدم ثقته في الخارج بعد المعاناة التي تعرض لها في مسيرته الشعرية والوظيفية.
- ترابط نصوص الثبيتي في ديوانيه (الرمال/ التضاريس)، وتراسلها المعنوي علامة واضحة؛ لأنه يتحرك في إطار واقعه، وينطلق منه ويعود إليه، فهو صاحب مشروع شعري واضح المعالم، محدد الأهداف.

مصدر ومراجع الدراسة وهوامشها:

[1]- مُحَمَّد عواض الثبيتي، شاعر ولد في الطائف (١٩٥٢م . ٢٠١١م) حاز العديد من الجوائز الشعرية منها جائزة البابطين، وجائزة شاعر عكاظ في أول موسم للسوق، ويعده النقاد علامة مميزة في تاريخ الشعر السعودي الحديث، شارك في العديد من الفعاليات الشعرية داخل المملكة وخارجها، وصدر له العديد من الدواوين جمعها النادي الأدبي في حائل في (ديوان مُحَمَّد الثبيتي ـ الأعمال الكاملة) (المصدر: ديوان مُحَمَّد الثبيتي، ص ٣٣١).

[2]- البازعي، سعد، إحالات القصيدة، نادي الرياض الأدبي، ط١، ١٤١٩هـ، ص١١٣.

[3]- البازعي، سعد، لغات الشعر، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط٢، ٢٠١٤م، ص ١٤٦.

[4]- السريحي، سعيد، الكتابة خارج الأقواس، نادي جازان الأدبي، ط١، ١٤٠٧هـ، ص ٧٧ .

[5] - ضرغام، عادل، بناء الوعي، مقاربات في الأدب السعودي، نادي أبها الأدبي، ط١، ٢٠١٣م، ص ٣٣.

[6]- ديوان مُحَمَّد الثبيتي الأعمال الكاملة، ص ٢١٧.

[7] . الثبيتي، مُحَمَّد، ديوان مُحَمَّد الثبيتي (الأعمال الكاملة) النادي الأدبي بحائل، دار الانتشار، ط١، ٢٠٠٩م، ص ٢١٧.

[8]- المالكي، منى، عندما يحكي الثبيتي، نادي جدة الأدبي، ط١، ٢٠١٣م، ص ٤٢.

[9]- الشمري، زيد دبيان، مُحَمَّد الثبيتي شاعرا، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، ٢٠١٤ نسخة pdf على موقع الدكتور مُحَمَّد ربيع الغامدي.

[10]- محسن، د. أحمد جاد، الإحساس بالذات عند المتنبي والشريف الرضي، دراسة موازنة، نادي الأحساء الأدبي، ط١، ٢٠١١م، ص٦٦.

[11]- ديوان مُحَمَّد الثبيتي، ص٩.

[12]- المصدر السابق، ص ١١

[13]- المصدر السابق، ص ٥٩.

[14]- المصدر السابق، ٩١.

[15]- ديوان مُحَمَّد الثبيتي الأعمال الكاملة، ص ١٦.

[١٦]- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت ٢٠٠٠م، ج٨، ص٧٨ مادة (شطر).

[١٧]- ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر، ج٣ ص١٨٦ .

[١٨]- الكفوي، أبو البقاء أيوب موسى، الكليات، معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٢، ١٩٩٨م، ، ص ٥٣٧.

[١٩]- معجم علم النفس والطب النفسي . إعداد: د. جابر عبد الحميد جابر، ود. علاء الدين كفافي، دار النهضة العربية، القاهرة، ط١، ١٩٨٨م، ج٣: ص ٩٩٩.

[٢٠]- معجم علم النفس والتربية، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، والهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ط١، ١٩٨٤م، ج١/ ص٤٢.

[٢١]- ديوان مُحَمَّد الثبيتي، ص ٨١.

[٢٢]- البطل، د. علي، الأداء الأسطوري في الشعر المعاصر . تطبيق على شعر مُحَمَّد الثبيتي، القاهرة ، مجموعة ميرادية للتأليف والبحث العلمي والترجمة ،١٩٩٢م ، ص ٧٢.

[٢٣]- ديوان مُحَمَّد الثبيتي الأعمال الكاملة، ص ٨١.

[٢٤]- ديوان مُحَمَّد الثبيتي، ص ٤١، (وضاح اليمن) شاعر جميل الطلعة، تعلقت به أم البنين زوجة الوليد بن عبد الملك، فأدخلته غرفتها ينشدها شعرا، فرآها أحد الخدم حين خبأته في صندوق وأخبر الخليفة، فأمر بحمل الصندوق بما فيه وإلقائه في البئر، ودفنه، وانتهى بذلك خبر وضاح (ضحية الجمال والشعر والحب).

[٢٥]-نفس المصدر ص ٤١ .

[٢٦]- ديوان مُحَمَّد الثبيتي، ٤٧.

[٢٧]- المصدر السابق، ص ٣٧.

[٢٨]- المصدر السابق، ص ٦٣.

[٢٩]- المصدر السابق، ص ٤٩.

[٣٠]- المصدر السابق ص ٦٧.

[٣١]- ابن ثابت، حسان، الديوان، تحقيق د. وليد عرفات، دار صادر بيروت،(١: ٢٤٠).

[٣٢]- ديوان مُحَمَّد الثبيتي، ص ٧١.

المؤتمر الإسلامي الأول في مكة المكرمة
في عهد الملك عبد العزيز ١٣٤٤هـ/ ١٩٢٦م
صحيفة أم القرى مصدراً

The Firest Islamic Conference in Makkah Almukarrramah
in the Reign of King Abdul-Aziz 1344 : AH/1926 AD
Umm Alqura as a Source

إعداد

د/ مخلد قبل رابح الحريّص

أستاذ التاريخ الحديث المشارك بقسم التاريخ

جامعة القصيم

المؤتمر الإسلامي الأول في مكة المكرمة في عهد الملك عبد العزيز ١٣٤٤هـ/١٩٢٦م.

الملخص

حضرت وفود الدول الإسلامية والجمعيات في الموعد الذي حدده الملك عبد العزيز لانعقاد المؤتمر الإسلامي في دعوته التي كانت استمرارا لدعواته السابقة، ويبدو أن لانتهاء المواجهات العسكرية معقوات الشريف الحسين دورا في تلبيتهم الدعوة، وقد بدأ المؤتمر أعماله بعد أن تأجل أسبوعا بسبب تأخر بعض الوفود المشاركة، ثم بدأ المؤتمر أعماله، ولم يحضر الملك عبد العزيز إلا الجلسة الافتتاحية، وقد استمرت جلسات المؤتمر قرابة الشهر، وكان عددها ثمانية عشرة جلسة، تناول الأعضاء فيها جوانب سياسية رغم تحديد الملك عبد العزيز أهداف المؤتمر، واشتراطه عدم مناقشة الجوانب السياسية في الحجاز، وذلك بعد انتفاء الحاجة لذلك بعد مبايعة أهالي الحجاز له ملكا عليهم، إلا أن بعض الوفود خالفت ذلك، إلى جانب كثرة المداخلات والمعارضات التي أضاعت وقت المؤتمر، ومع ذلك فقد تمت الموافقة على بعض القرارات التي تعنى تطوير الحجاز وخدمة الحجاج، وإن لم ينفذ منها إلا ما يخص حكومة الحجاز، ورغم فشل المؤتمر في تحقيق أهدافه إلا أنه أدى إلى نتائج مهمة،كان أبرزها دلالة مشاركة وفود الجمعيات والحكومات الإسلامية في المؤتمر باعترافهم بحكم الملك عبد العزيز على الحجاز، واطلاعهم على ما تحقق من الأمن للحجاج والخدمات المقدمة في سبيل راحتهم، بعد حكم الملك عبد العزيز،حيث إن اجتماعات المؤتمر قد توقفت في أثناء أيام الحج،كما أنه كان تمهيدا لعقد اجتماعات أخرى مستقبلا.

Abstract

Delegations of the Islamic countries& association attended in the date designated by King Abdulaziz for the Islamic conference, as his invitation which is a continuation of previous invitations. It seems that finishing the military confrontation with Alshreif Alhussain Troops has role in answering the invitation. The conference began its works after delaying for one week because of some of the delegation being late. Then the conference proceedings began, and king abdulaziz only attended the opening session. The conference's sessions were lasted to nearly a month, it were eighteen sessions in which members have discussed political sides, although king Abdulaziz specified the conference goals, and stipulated not to discuss politics in Hejaz because non-requirement for this after Hejaz's people Pledge of allegiance for him as a king. But some of the delegations violated this, besides many interventions and objections that waste the conference time. However, some of the decisions related to developing Hejaz and serving pilgrims have been approved. Although , failure of the conference in achieving its goal, but it leaded to important results such as: participation of governments delegations and Islamic association in the conference with acknowledgment the rule of king Abdulaziz over Hejaz, showing them what has been accomplished in securing pilgrims and the services submitted to them, after the rule of king Abdulaziz, as the sessions were stopped during Hajj, as well as it was preparing for future meetings

مقدمة :

تكررت دعوات الملك عبد العزيز لعقد مؤتمر إسلامي بشأن الحجاز مع بداية الخلافات مع الأشراف وتطورها إلى المواجهات العسكرية، إلا أنها لاقت إعراضًا من قبل الحكومات الإسلامية، ومع ذلك كان الملك عبد العزيز يرسل الدعوة تلو الأخرى، وحينما انتهت الأحداث السياسية في الحجاز لبت الجمعيات والحكومات الإسلامية دعوته، فعقد المؤتمر، وقد حددت برامجه ومسائل بحثه، وطُلب عدم الخوض في المسائل السياسية. وقد اجتمع الأعضاء في الموعد المحدد لانعقاده. وضاعت معظم الجلسات في مناقشات واعتراضات، وإقحام للأمور السياسية والشخصية، مما أدى إلى فشله وعدم تحقيقه ما كان مأمولاً منه، وقد نجح الملك عبد العزيز نجاحًا كبيرًا بداية من مبايعة أهالي الحجاز له ملكاً، ثم استبعاده مناقشة مستقبل الحجاز من أعمال المؤتمر، ثم اعتراف الدول بحكمه على الحجاز من خلال تلبيتهم دعوته وانعقاد المؤتمر في مكة المكرمة.

وتكمن أهمية البحث في أنه دراسة لحدث إسلامي مهم، من خلال المصادر المعاصرة له بتفاصيله الدقيقة، حيث إنه ترتب عليه نتائج مهمة رغم فشله، كما أنه يمثل دراسة لجانب من تاريخ الملك عبد العزيز، وتاريخنا الوطني بشكل عام ،ويهدف إلى تتبع أهداف الملك عبد العزيز من دعواته ،حيث تغيرت تبعا لتطور الأحداث السياسية ،فما كان هدفا مهما قبل دخول الحجاز في طاعته ،لم يعد كذلك بعد دخولها في طاعته ،علاوة على ما ترتب على انعقاده من نتائج ،كانت في مصلحة الملك عبد العزيز ،رغم عدم تحقيق المؤتمر لما كان مأمولا منه.

ومع تتبع أحداث المؤتمر من بدايته إلى نهايته إلا أننا لم ندرج تفاصيل الجلسات كاملة لعدم الحاجة لذلك؛ خاصة وأنها كانت في غالبها اعتراضات ومداخلات وكلمات أضاعت وقت الأعضاء،وليس هناك داعٍ لسردها.

وقد تم تقسيم البحث إلى تمهيد وستة مباحث هي الدعوة إلى المؤتمر، وصول الوفود الإسلامية المشاركة، برنامج المؤتمر ومسائل بحثه، افتتاح المؤتمر، جلسات المؤتمر، نهاية المؤتمر ونتائجه، إضافة إلى المقدمة والخاتمة.

وقد كانت صحيفة أم القرى بما تضمنته من تفاصيل عن المؤتمر هي المصدر الأساس، حيث نقلت تفاصيل الجلسات من بداية المؤتمر حتى نهايته ومغادرة الوفود مكة المكرمة، إضافة إلى

المؤتمر الإسلامي الأول في مكة المكرمة في عهد الملك عبد العزيز ١٣٤٤هـ/١٩٢٦م.

عدد من المصادر المعاصرة ومنها كتاب حافظ وهبة وغيره، وكذلك بعض المراجع التي أسهمت في إثراء البحث. والله الموفق.

تمهيد :

بعد أن تسلّم الملك عبد العزيز جدة في السابع من جمادي الآخرة عام ١٣٤٤هـ/ ٢٤ ديسمبر ١٩٢٥م، طلب منه أهالي جدة أن تكون لهم الحرية في تقرير مصير بلادهم، كما جاء في عدد من بلاغات ورسائل الملك عبد العزيز، فأجابهم إلى ما طلبوا(١). ثم عاد الملك عبد العزيز إلى مكة المكرمة، فبعث أعيان جدة وفدًا التقى بأعيان مكة المكرمة، وجرى التباحث حول وضع الحجاز، فاستقر رأي الجميع على مبايعة الملك عبد العزيز ملكًا على الحجاز، واتفقوا على شروط البيعة ونصها(٢).

وفي يوم الخميس ٢٠ جمادي الآخرة ١٣٤٤هـ/ ٥ يناير ١٩٢٦م، قَدِمَ أعيان مكة إلى الملك عبد العزيز نص البيعة المتفق عليه من أعيان الحجاز، وجاء فيه أنهم يبايعونه على أن يكون ملكًا للحجاز على كتاب الله وسنة رسوله – ﷺ – وما عليه الصحابة –رضوان الله عليهم– والسلف الصالح، والأئمة الأربعة –رحمهم الله– وأن يكون الحجاز تحت رعاية الله ثم رعايته، وأرفقوا خطابًا إلى الملك حمل أسماءهم وتوقيعاتهم، وأشاروا فيه إلى اجتماعهم واتفاقهم على البيعة، طالبين منه قبول ذلك وتعيين وقت البيعة عند البيت المعظم، وقد وقّع هذا الخطاب من الجميع بتاريخ ١٩ جمادى الآخرة ١٣٤٤هـ/ ٤ يناير ١٩٢٦م، وبعد عرضه على الملك عبد العزيز وقع عليه في ٢٢ جمادى الآخرة ١٣٤٤هـ/ ٧ يناير ١٩٢٦م. وكتب إلى إخواننا الموقعين أسماءهم سلام عليكم، وبعد فقد أجبناكم إلى ما طلبتم، ونسأله سبحانه وتعالى المعونة والتوفيق للجميع(٣).

(١) الريحاني: أمين، تاريخ نجد الحديث، دار الجيل، بيروت بدون تاريخ، ص ٤٢٧.

(٢) آل فائع: أحمد بن يحيى، العلاقة بين الملك عبد العزيز والحسين بن علي وضم الحجاز ١٣٢٨– ١٣٤٤هـ/ ١٩١٠–١٩٢٥م، دارة الملك عبد العزيز، الرياض ١٤٣٣هـ، ص ٣٣٠.

(٣) صحيفة أم القرى، أهل الحجاز يبايعون سلطان نجد ملكاً على الحجاز، العدد ٥٥، السنة الثانية، مكة المكرمة، الجمعة ٣٠ جمادى الآخرة ١٣٤٤هـ/ ١٥ يناير ١٩٢٦م، ص١. وللاطلاع على أسماء الموقعين من أعيان الحجاز، انظر: العدد نفسه، الصفحة نفسها. ويذكر الدكتور خالد الهميل بأن الملك عبد العزيز أعلن أنه قبل بيعة الحجازيين له ملكًا عليهم وعلى الحجاز تلبية لرغبتهم وإصرارهم على ذلك، وتحت ضغط أهل نجد عليه بأن يقبل البيعة، ولأن حالة البلاد تستدعي البت في هذا الأمر، ويضيف بأن تجاهل العالم الإسلامي لدعوات الملك

وكان الملك عبد العزيز في ذات اليوم قد أصدر بلاغًا عامًا أشار فيه إلى أسباب وأحداث ما جرى في الحجاز مع قوات الحسين بن علي، وتمكّن قواته من دخول الحجاز، وأنه منذ البداية كان يرى النزول على حكم العالم الإسلامي وأهل الحجاز في مستقبل البلاد المقدسة، وأشار إلى دعوته المتكررة لعقد المؤتمر الإسلامي، وأنه لم يُجَب إلى ذلك، وأن الأهالي طلبوا منه تقرير مصيرهم وأنه أعطاهم الحرية في ذلك، وختم بقوله تعالى: "إن أريد إلا الإصلاح ما استطعت وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب"(١). وبعد صلاة الجمعة ٢٣ جمادى الآخرة ١٣٤٤هـ/ ٨ يناير ١٩٢٦م اجتمع الناس إلى مكان حفل المبايعة عند باب الصفا وكان قد أُعدّ لذلك من قبل، وبعد وصول الملك عبد العزيز وأخذه مكانه في الحفل ألقيت خطبة بهذه المناسبة، ثم بدأت المبايعة التي استمرت قرابة الساعة، حيث بايع الأشراف ثم الوجهاء والأعيان والمجلس الأهلي والمحكمة الشرعية والأئمة والخطباء فالمجلس البلدي ثم أهل المدينة وأهل جدة ثم المطوفون وشيوخ الحارات وغيرهم، ثم توجه الملك إلى البيت الحرام وطاف به سبعًا وصلى في المقام، ثم توجه إلى دار الحكومة حيث ألقيت عدة كلمات، وبعدها قام الملك عبد العزيز بإلقاء كلمته التي أشار فيها إلى ضرورة الاعتصام بكتاب الله وإلى التوحيد الخالص، وأوصى الجميع بتقوى الله في جميع أعمالهم، وأشار إلى أمور أخرى في كلمته منها ضرورة ترك الشهوات وهجر المحرمات، وإتباع السلف الصالح، والصراحة في القول ثم حمد الله على جمع الشمل وأمن الأوطان، ثم غادر الملك إلى منزله في مكة المكرمة (٢).

وفي المساء دعا الملك عبد العزيز إلى مجلسه أعضاء المجلس الأهلي ووفد أهالي جدة وبعض الوجهاء ثم حثهم على العمل وحدد لهم عدة أمور تتعلق بمستقبل الحجاز، وقد رأى الجميع إنشاء هيئة تأسيسية وبالفعل بدأت هذه الهيئة أعمالها بعد تعيين أعضائها(٣).

عبد العزيز لعقد مؤتمر إسلامي بشأن الحجاز كان سببًا آخر لقبوله بيعة أهالي الحجاز. الهميل: خالد، العلاقات بين الملك عبد العزيز آل سعود والأشراف وضم الحجاز، ط١، دار اليراع للنشر والتوزيع، الرياض ١٤١٣هـ/ ١٤١٤هـ ، ص ٢٧٢.

(١) صحيفة أم القرى، بلاغ عام، العدد ٥٤، السنة الثانية، مكة المكرمة، الجمعة ٢٣ جمادى الآخرة ١٣٤٤هـ/ ٨ يناير ١٩٢٦م، ص١.

(٢) صحيفة أم القرى، أهل الحجاز يبايعون سلطان نجد ملكًا على الحجاز، المصدر السابق ، العدد ٥٥، السنة الثانية، الثانية، مكة المكرمة، الجمعة ٣٠ جمادى الآخرة ١٣٤٤هـ/ ١٥ يناير ١٩٢٦م، ص. ص ١، ٢.

(٣) صحيفة أم القرى، أهل الحجاز يبايعون سلطان نجد ملكًا على الحجاز، المصدر السابق ، العدد ٥٥، السنة الثانية،

المؤتمر الإسلامي الأول في مكة المكرمة في عهد الملك عبد العزيز ١٣٤٤هـ/١٩٢٦م.

وبدأت برقيات أمراء مناطق الحجاز تتوالى على الملك عبد العزيز وفيها شرحٌ لتوافد الأهالي عليهم للبيعة ومن ذلك بيعة أهالي ينبع[١] وأهالي الوجه[٢] وأهالي العلا[٣] وأهالي ضبا[٤]. كما أقيم في جدة حفل للمبايعة أوفد له الملك عبد العزيز الدكتور عبدالله الدملوجي[٥]، كما وردت إلى الملك عبد العزيز برقية من ابنه الأمير مُحَمَّد بن عبد العزيز [٦] وفيها مبايعة أهالي المدينة المنورة له نيابة عن والده عند المسجد النبوي، وطلبوا نقل ذلك إلى الملك عبد العزيز ، وتلاها برقيات رئيس بلدية المدينة المنورة والقاضي الشرعي ومدير الحرم الشريف[٧].

أولاً :الدعوة للمؤتمر :

قبل بداية مراحل ضم الحجاز في عهد الملك عبد العزيز وخلافه مع الشريف الحسين بن علي، كان يقول الملك عبد العزيز : إن له أمنية ويسأل الله أن تتحقق وهي أن يجتمع المسلمون في مؤتمر

الثانية، مكة المكرمة، الجمعة ٣٠ جمادى الآخرة ١٣٤٤هـ/ ١٥ يناير ١٩٢٦م، ص ٢.

(١) ينبع : مدينة على الساحل الشرقي للبحر الأحمر وهي ميناء المدينة المنورة، تقع شمال جدة على بعد ٣٥٤ كيلًا، وعن المدينة المنورة ٢٥٠ كيلًا غربًا، وسكانها خليط وغالبيتهم من قبيلة جهينة، وتتبع للمدينة المنورة. البلادي: عاتق بن غيث، معجم معالم الحجاز، ج١٠، ط١، دار مكة للطباعة والنشر والتوزيع، مكة ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م، ص.ص٤٠،٣٩.

(٢) الوجه : مدينة حجازية تهامية، سكانها خليط وباديتها قبيلة بلي، وتقع شمال ينبع، كانت تصدر منها السلع إلى مصر. البلادي، المرجع السابق، ج٩، ط١، مكة ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م، ص.ص ١٢٩، ١٣٠.

(٣) العلا : مدينة تكثر بها الزراعة، وكان يمر بها طريق سكة حديد الحجاز، في منتصف المسافة بين المدينة المنورة وتبوك، وغالب سكانها من قبائل حرب وعنزة وبلي. البلادي، المرجع السابق، ج٦، ط١، ١٤٠١هـ/١٩٨١م، ص.ص ١٥٤، ١٥٥.

(٤) ضبا : ميناء على ساحل البحر الأحمر الشرقي شمال الوجه، وغالب سكانها من الحويطات، تتبع لإمارة تبوك، وكانت قديمًا لها تجارة رائجة مع السويس.البلادي، المرجع السابق،ج٥،ط١، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م،ص.ص ١٨٧، ١٨٨.وقد أوردها باسم ضبة ويشير إلى أنه الأصح.

(٥)عبدالله الدملوجي : عراقي من الموصل، طبيب، درس الطب في الأستانة، ومارسه في الحروب، وخبر الحياة في أوروبا التي طاف بعواصمها، التحق بخدمة الملك عبد العزيز في بداية الحرب العالمية الأولى، وأصبح طبيبه ومن المقربين إليه، وأصبح مستشارًا له في الشؤون الخارجية، اشترك في العديد من المفاوضات والمؤتمرات مثل العقير ومعاهدة الحدود مع العراق والحدود مع الكويت، ومؤتمر الكويت، وبعد ضم الحجاز انتقل مع الملك عبد العزيز إلى هناك، وتولى أعمال الشؤون الخارجية وعرف بمديرها، فكان أول وزير للخارجية، اشترك في المفاوضات مع الإنجليز حول الحدود مع شرق الأردن، ورافق الأمير فيصل في رحلته الثانية إلى أوروبا عام ١٣٤٥هـ/ ١٩٢٦م، وانتدب لتمثيل الحكومة السعودية في مؤتمر حيفا لبحث موضوع سكة حديد الحجاز، انفصل عن خدمة الملك عبد العزيز عام ١٣٤٧هـ/ ١٩٢٨م، وبعد ذلك تولى وزارة الخارجية العراقية. صلواتي: فؤاد، رجال حول الملك عبد العزيز ، مجلة الدبلوماسي، العدد ٥٧، الرياض أكتوبر ٢٠١١م، ص.ص ٤، ٥.

(٦) مُحَمَّد بن عبد العزيز : ولد في الرياض عام ١٣٣٠هـ/ ١٩١٢م، منحه والده لقب أمير المدينة المنورة، استلم المدينة المنورة بعد استسلام قوات الشريف علي بن الحسين، شارك في حرب السبلة ١٣٤٧هـ/ ١٩٢٩م، توفي في الرياض عام ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م. اللحياني : فهد بن مرزوق، المدينة المنورة في عهد الملك عبد العزيز ١٣٤٣هـ/ ١٩٢٥م إلى ١٣٧٣هـ/ ١٩٥٣م، مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة، المدينة المنورة ١٤٣٤هـ، ص٩٥.

(٧) صحيفة أم القرى، أهل الحجاز يبايعون سلطان نجد ملكًا على الحجاز، المصدر السابق ، العدد ٥٥، السنة الثانية، الثانية، مكة المكرمة، الجمعة ٣٠ جمادى الآخرة ١٣٤٤هـ/ ١٥ يناير ١٩٢٦م، ص. ص ٢، ٣.

حقيقي يشهده فيطلعهم على عقائده وأتباعه حتى يعرفونهم كما هم لا كما وصفهم أعداؤهم [١]. ثم بعد تأزم علاقته بالأشراف أشار الملك عبد العزيز إلى ضرورة عقد مؤتمر إسلامي أكثر من مرة ومن ذلك البيان الذي أصدره الملك عبد العزيز بعد مؤتمر الرياض[٢]والذي حمل توقيع الأمير فيصل بن عبد العزيز ، حيث أشار إلى شيء من تجاوزات الحسين بن علي، وضرورة الوحدة العربية والإسلامية فيما يتعلق بالحجاز، مبديًا استعداده لوضع إمكاناته في سبيل تحقيق هذا الهدف، ثم أشار الملك عبد العزيز أيضًا إلى ضرورة عقد المؤتمر الإسلامي في رده على رسالة الشريف علي بن الحسين، حيث ذكر بأن للعالم الإسلامي الكلمة الأخيرة في أمر الحجاز ومستقبله، وكانت الرسالة في ٩ ربيع الثاني ١٣٤٣هـ/ ١٧ نوفمبر ١٩٢٤م[٣].

وقبيل تحرك الملك عبد العزيز من الرياض إلى مكة المكرمة بعد دخولها من قبل قواته[٤]، ألقى كلمة على مودعيه من رؤساء القبائل والأعيان، وأشار فيها إلى أن مكة للمسلمين كافة وأنه سيجتمع هناك بوفود العالم الإسلامي للتشاور والتباحث في كل ما من شأنه أن يجعل بيت الله بعيدًا عن الشهوات السياسية، وأرسل دعوة بذلك إلى بعض قادة العالم الإسلامي المستقلين[٥].

وبعد انتهاء موسم حج عام ١٣٤٣هـ/١٩٢٥م أصدر الملك عبد العزيز بلاغًا عامًا في ٢٨ ذي الحجة/ ٢٠ يوليو أشار فيه إلى أنه يؤكد على ما ذكره سابقًا من ضرورة عقد مؤتمر إسلامي للنظر في شأن الحجاز[٦]، ثم كرر الدعوة أيضاً في أثناء حصار قواته جدة والمدينة المنورة

(١) نصيف: حسين بن محمد، ماضي الحجاز وحاضره الحسين – علي، ج١، ط١، بدون ناشر، بدون مكان ١٣٤٩هـ، ص ١٧٢.

(٢) للتوسع حول مؤتمر الرياض. انظر: آل فائع، المرجع السابق، ص.ص ٢٤٦، ٢٤٧.

(٣) سعيد: أمين، تاريخ الدولة السعودية، ج٢، مطبوعات دارة الملك عبد العزيز ، الرياض بدون تاريخ، ص.ص ١٤٨، ١٦١ ؛ السلوم: لطيفة عبد العزيز ، التطورات السياسية والحضارية في الدولة السعودية المعاصرة ١٣٤٤هـ/ ١٩٢٦م – ١٣٥١هـ/ ١٩٣٢م دراسة تاريخية وثائقية، ط١، بدون ناشر ، بدون مكان ١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م، ص ٧٧.

(٤) للتوسع حول دخول قوات الملك عبد العزيز الطائف ومكة المكرمة، انظر: آل فائع، المرجع السابق، ص.ص ٢٥٠– ٢٧٥ ؛ الحريِّص: مخلد بن قبل رابح، ضم الطائف ومكة المكرمة في عهد الملك عبد العزيز من خلال مراسلاته، مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، المجلد٨، العدد٢، القصيم ربيع الثاني ١٤٣٦هـ/ يناير ٢٠١٥م، ص.ص ٨٩٥– ٩٦١.

(٥) الريحاني، المصدر السابق، ص ٣٥٩ ؛ السلوم، المرجع السابق، ص٧٧. وتضيف بأنه على الرغم من أن الملك عبد العزيز قد أعلن أهدافه من قدومه إلى الحجاز وأعلن أنه لا يريد غير تخليص الأماكن المقدسة واتحاد العالم الإسلامي، إلا أنه لم يجب على الدعوة لعقد المؤتمر. الصفحة ذاتها.

(٦) صحيفة أم القرى، بلاغ عام، العدد ٣٠، السنة الأولى، مكة المكرمة، الجمعة ٢ محرم ١٣٤٤هـ/ ٢٤ يوليو ١٩٢٥م، ص١ ؛ وثيقة رقم (1) FO371/10809، بتاريخ ١٩٢٥/٧/٢٣. ضمن كتاب: الصويان : سعد

المنورة في ١٠ ربيع الثاني ١٣٤٤هـ/ ٢٨ أكتوبر ١٩٢٥مينما أصدر بلاغًا عامًا، أشار فيه إلى دعوته لعقد المؤتمر وإرساله كتابًا بذلك، وأضاف بأن كتابه نشر في جميع الصحف، وأنه لم يتلق جوابًا على ذلك(١). حيث أرسله إلى كل من ملك مصر وأمير الأفغان وحكومة إيران والعراق وجمعية الخلافة وجماعة أهل الحديث وجمعية العلماء في الهند والمجلس الإسلامي الأعلى في فلسطين والشيخ بدر الدين المحدث في دمشق وغيرهم(٢).

وبعد استلام الملك عبد العزيز جدة (٧ جمادى الآخرة ١٣٤٤هـ/٢٤ ديسمبر ١٩٢٥م) وخروج الشريف علي بن الحسين منها(٣)، أصدر بلاغًا عامًا لأهالي الحجاز، وجاء فيه إلى أن مستقبل الحجاز لابدّ لتقريره من مؤتمر إسلامي يشترك المسلمون جميعًا فيه مع أهل الحجاز لينظروا في مستقبل الحجاز ومصالحها، وكان ذلك في ٨ جمادي الآخرة ١٣٤٤هـ/ ٢٤ ديسمبر ١٩٢٥م(٤)، وهذه الدعوة أيضًا لم تلق استجابة، فكان من نتائجها مبايعة أهالي الحجاز للملك عبد العزيز ملكًا على الحجاز(٥).

ولم يغفل الملك عبد العزيز الإشارة إلى الدعوات السابقة، فقد ذكر في البلاغ العام –المشار إليه سابقًا– الذي أصدره في ٢٢ جمادى الآخرة ١٣٤٤هـ/ ٧ يناير ١٩٢٦م، أنه أرسل أكثر

وآخرون، الملك عبد العزيز آل سعود سيرته وفترة حكمه في الوثائق الأجنبية، ج٣الوثائق البريطانية، ط١، دار الدائرة للنشر والتوثيق، الرياض ١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م، ص ١٧٧ ؛ آل فائع، المرجع السابق، ص ٣٣٢.

(١) صحيفة أم القرى، بلاغ عام، العدد ٥٤، السنة الثانية، مرجع سابق، مكة المكرمة، الجمعة ٢٣ جمادى الآخرة ١٣٤٤هـ/ ٨ يناير ١٩٢٦م ، ص ١.

(٢) السلوم، المرجع السابق، ص ٧٨ ؛ آل فائع، المرجع السابق، ص ٣٣٢. ويضيف أن الملك عبد العزيز أرسل أيضًا إلى ملوك المغرب وأمرائه ولكل من يهمه أمر البلاد المقدسة وطالبهم بإرسال من يمثلهم في المؤتمر المزمع عقده، وبتحديد الموعد المناسب. الصفحة ذاتها.

(٣) للتوسع حول دخول المدينة المنورة وجدة في طاعة الملك عبد العزيز ، انظر: آل فائع، المرجع السابق، ص.ص ٣٠٢– ٣٣١.

(٤) صحيفة أم القرى، بلاغ عام، العدد ٥٢، السنة الثانية، مكة المكرمة، الأحد ١١ جمادى الآخرة ١٣٤٤هـ/ ٢٧ ديسمبر ١٩٢٥م ، ص ١؛ الزركلي: خير الدين، شبه الجزيرة العربية في عهد الملك عبد العزيز ، ج١، ط٣، دار العلم للملايين، بيروت ١٩٨٥م، ص.ص ٣٤٩– ٣٥١.

(٥) السلوم، المرجع السابق، ص ٧٨. وتضيف بأن هذا الحدث التاريخي ذا الأثر العالمي يعبر عن حكمة الملك عبد العزيز وحسن تصرف أهل الحجاز. الصفحة ذاتها. وتذكر الدكتورة مديحة درويش بأن قبول الملك عبد العزيز للبيعة جنب الحجاز الوقوع تحت رحمة قوى أجنبية، كما تجنب أيضًا دسائس وفتنًا من الممكن أن تبرز من بعض القوى المحلية أو الدولية التي كانت تسعى للحصول على مطالب ذاتية. درويش، مديحة أحمد، تاريخ الدولة السعودية حتى الربع الأول من القرن العشرين، ط ١١، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، جدة ١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م، ص ١٤١.

من مرة دعوات للمسلمين لعقد مؤتمر يقرر فيه مصير الحجاز وفق ما تقتضيه المصلحة، ولكنه لم يُجب عن تلك الدعوات [١].

ويشير حافظ وهبة[٢] إلى أن الملك عبد العزيز في هذا البلاغ أعلن عدوله عن فكرة المؤتمر الإسلامي[٣]، على الرغم من أننا لم نجد فيه تصريحًا بذلك، ولكن أشار فيه الملك عبد العزيز إلى عدم استجابة العالم الإسلامي لدعواته وأنه وجد إعراضًا منهم عن مثل هذه القضية المهمة، وأشار إلى إعطائه الحرية لأهالي الحجاز في تقرير مصير بلادهم[٤].

ثم جدد الملك عبد العزيز دعوته لعقد مؤتمر إسلامي في مكة المكرمة في ١٢ رمضان ١٣٤٤هـ/ ١٩ أبريل ١٩٢٦م، حيث جاء في برقيته أنه انطلاقًا من خدمة الحرمين الشريفين وأهلها وتأمينًا لمستقبلهما وتوفيرًا لوسائل الراحة للحجاج والزوار، وإصلاحًا لحال البلاد المقدسة من سائر الوجوه التي تهم المسلمين جميعًا ووفاءً بوعوده التي قطعها على نفسه وميله إلى تكاتف المسلمين وتعاضدهم في خدمة الديار الطاهرة، رأى تحديد وقت انعقاد المؤتمر الذي يمثل البلاد الإسلامية والشعوب الإسلامية في ٢٠ ذي القعدة ١٣٤٤هـ/ ١ يونيه ١٩٢٦م، وأنه أرسل الدعوة لكل من يهمه أمر الحرمين من المسلمين وملوكهم ويأمل أن يكون مندوبوهم حاضرين في التاريخ المحدد[٥].فقد رأى الملك عبد العزيز بأن مبايعة أهالي الحجاز له بالملك لا تتعارض

(١) صحيفة أم القرى، بلاغ عام، العدد ٥٤، السنة الثانية، مرجع سابق، مكة المكرمة، الجمعة ٢٣ جمادى الآخرة ١٣٤٤هـ/ ٨ يناير ١٩٢٦م ، ص ١.

(٢) حافظ وهبة: ١٣٠٧- ١٣٨٧هـ/ ١٨٨٩- ١٩٦٧م، مصري الأصل والمولد والمنشأ، تعلم مدة قصيرة في الأزهر ومدرسة القضاء الشرعي ولم يكملها، رحل إلى الهند ومنها إلى الكويت وحضر مجالس شيوخ الكويت، وبعد تعرضه لمطاردة الإنجليز نصحه وكيل الملك عبد العزيز في البحرين عبد الرحمن القصيبي أن يكتب للملك عبد العزيز ، فدعاه الملك عبد العزيز فانتقل إلى الرياض، كلفه الملك بأعمال مهمة فقد دخل معه الحجاز، واشترك في المفاوضات مع الإنجليز لتسليم الدويش، رافق الأمير سعود في رحلته إلى مصر، عينه الملك عبد العزيز وزيرًا مفوضًا في لندن ثم سفيرًا فيها، وحضر اجتماعات تأسيس الأمم المتحدة مع الأمير فيصل، وأحيل إلى التقاعد عام ١٩٦٥م/ ١٣٨٣هـ، توفي في روما، له عدة مؤلفات . صلواتي، المرجع السابق، ص.ص ٥، ٦.

(٣) وهبة: حافظ، جزيرة العرب في القرن العشرين، ط٣، دار الآفاق العربية، القاهرة ١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م، ص ٢٧١.

(٤) صحيفة أم القرى،بلاغ عام، العدد ٥٤، السنة الثانية،مرجع سابق،مكة المكرمة، ٢٣ جمادى الآخرة ١٣٤٤هـ/ ٨ يناير ١٩٢٦م ،ص ١.

(٥) صحيفة أم القرى، الدعوة للمؤتمر الإسلامي، العدد ٦٧، السنة الثانية، مكة المكرمة الجمعة ٢٦ رمضان ١٣٤٤هـ/ ٩ أبريل ١٩٢٦م، ص٢. وتعلق الدكتورة لطيفة السلوم على ذلك بقولها: وبهذا يكون الملك عبد العزيز قد ربط بين الدعوتين الأولى والثانية، لكن هناك اختلافًا بين ظروف كل منهما، فقد جاءت الدعوة الأولى والأحوال غير مستقرة والحرب مازالت قائمة بين الطرفين، وهذا الوضع انعكس على نتائج هذه الدعوة التي كان مصيرها الإعراض من قبل

المؤتمر الإسلامي الأول في مكة المكرمة في عهد الملك عبد العزيز ١٣٤٤هـ/١٩٢٦م.

مع الاستنارة برأي العالم الإسلامي فيما فيه مصلحة الحرمين الشريفين وتوفير كل ما يخدم الحجاج والزائرين ويساعد على راحتهم(١).

وتجدر الإشارة إلى ما ذكره حافظ وهبة من أنه كان في مصر والتقى عددًا من كبار المسئولين فيها وأنهم كرروا عليه سؤالهم عن المؤتمر الإسلامي، كما كتب له كثير من أصدقائه الهنود يسألون كذلك عن المؤتمر ويلحون عليه في ذلك، وحينما عاد إلى مكة بحث مع الملك عبد العزيز موضوع المؤتمر وأنه لم يجده مستعدًا لذلك، وبعد تكرار الرسائل عليه من الهند وغيرها عرض على الملك عبد العزيز فكرة عقد المؤتمر الإسلامي فقبل ذلك، وحدد موعده وأرسل الدعوة لهم(٢).

وعليه يمكننا القول بأن مبايعة أهالي الحجاز للملك عبد العزيز ملكًا عليهم قد يكون لها أثر في عدم الحاجة إلى عقد المؤتمر الذي دعا له الملك عبد العزيز مرات عديدة وهدفه مناقشة مستقبل الحجاز وأهله، ثم هناك أمر آخر كان له أثره على الملك عبد العزيز وهو إعراض الدول العربية والإسلامية عن تلبية دعواته المتكررة، وعدم إجابته عن ذلك. كل ذلك ربما جعل الملك عبد العزيز يفكر بشكل أعمق قبل إرسال الدعوة مرة أخرى. كما يذكر وهبة وغيره أيضًا بأن الملك عبد العزيز بعد أن قرر الدعوة لعقد المؤتمر الإسلامي اشترط عدم التعرض لمسألة الحكم في الحجاز(٣).

وبالنظر إلى خطاب الدعوة نجد أن الملك عبد العزيز لم يشر إلى بحث مستقبل الحجاز البتة، كما في الخطابات السابقة، والسبب في ذلك هو أن هذا الأمر قد تم حله فعلاً بمبايعة

المدعوين تخوفًا من ظروف الحرب، بينما نجد الوضع يختلف في الدعوة الثانية نظرًا لظروف الاستقرار بعد الحرب وما تبعه من نتائج سياسية ذات أثر كبير في البلاد. السلوم، المرجع السابق، ص ٧٩.

(١) الخطيب: عبد الحميد، الإمام العادل صاحب الجلالة الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن الفيصل آل سعود سيرته – بطولته– سر عظمته، ج١، الأمانة العامة للاحتفال بمرور مائة عام على تأسيس المملكة، الرياض ١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م، ص ٢٥٩ ؛ الغلامي: عبد المنعم، الملك الراشد جلالة المغفور له عبد العزيز آل سعود، ط٣، بدون ناشر، بدون مكان ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م، ص ٤٥.

(٢) وهبة، المصدر السابق، ص ٢٧٢. وتعلق الدكتورة مديحة درويش على قبول الملك عبد العزيز لعقد المؤتمر بأن الملك رأى أنه من الضروري السير في موضوع الدعوة لمؤتمر إسلامي رغم إتمام البيعة وقبولها وإعلانه ملكًا على الحجاز وسلطانًا على نجد وملحقاتها، وذلك لكي يتجنب ردود الفعل من جانب الدول الإسلامية. درويش، المرجع السابق، ص ١٤١.

(٣) وهبة، المصدر السابق، ص ٢٧٢ ؛ الوردي: علي، قصة الأشراف وابن سعود، ط٣، دار الوراق للنشر، بغداد ٢٠١٠م، ص ٣٢١ ؛ الشهيل: عبدالله بن مُحَمَّد، فترة تأسيس الدولة السعودية المعاصرة ١٣٣٣– ١٣٥١هـ/ ١٩١٥– ١٩٣٢م: دراسة تاريخية تحليلية، ط١، دار الوطن للنشر والإعلام، الرياض ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م، ص ١٣٣.

أهالي الحجاز له بالملك[١]، وعليه فقد اشترط عدم مناقشة ذلك لعدم الحاجة له بعد المبايعة.

وفي ذلك دلالة على توفيق الله للملك عبد العزيز أن يسر له مبايعة الأهالي، إضافة إلى قدرته على التعامل مع المستجدات بكل حكمة واقتدار، ودلالة أيضًا على التزامه وثباته على مبادئه في مراعاة الرأي الإسلامي، وإشراكهم من خلال إعادة الدعوة رغم عدم الحاجة إليها بعد المبايعة، وما سبقها من إعراض عن الدعوات السابقة. وقد أرسلت الدعوات لعقد المؤتمر إلى كل من ملك مصر وملك الأفغان والجمهورية التركية وشاه إيران وملك العراق وللأمير عبد الكريم أمير الريف في المغرب والإمام يحيى في اليمن وإلى رئيس المجلس الإسلامي الأعلى في القدس ورئيس الخلافة في بومباي ولجمعية الحديث وإلى جمعية العلماء في دلهي وإلى صاحب الدولة باي تونس ورئيس حكومة طرابلس الغرب، وإلى الشيخ الحسيني والبيطار في دمشق وإلى النظارة الدينية المركزية في روسيا والقاضي مصطفى شرشلي في الجزائر ورئيس شركة إسلام وإلى الشركة المحمدية في جاوه[٢].

ثانيًا:وصول الوفود الإسلامية المشاركة :

لبت دعوة الملك عبد العزيز لعقد المؤتمر الإسلامي في مكة المكرمة الكثير من الدول الإسلامية والجمعيات والشخصيات الإسلامية البارزة، وبدأوا في إرسال مندوبيهم إلى الحجاز، وليس هناك من شك في أن أهداف الجميع متوافقة مع أهداف الملك عبد العزيز من المؤتمر، وأبرزها العمل لما فيه خير البلاد المقدسة وحجاجها وزائريها[٣].

فقد لقيت دعوة الملك عبد العزيز قبولاً أدى إلى سرعة الاستجابة وإرسال الوفود المشاركة إلا أنهم لم يصلوا دفعة واحدة، مما جعل الملك عبد العزيز يؤجل موعد انعقاد المؤتمر إلى ٢٦ ذي القعدة ١٣٤٤هـ/ ٧ يونيو (حزيران) ١٩٢٦م[٤].

وقد وصل إلى مكة المكرمة كل من الوفد التركي والوفد الأفغاني وأعضاء من وفد مسلمي

---

(١) السلمان: مُحَمَّد بن عبدالله، دخول الملك عبد العزيز الحجاز: دراسة تاريخية، منشورات نادي الباحة الأدبي، الباحة١٤١٩هـ، ص ١٢٩.

(٢) صحيفة أم القرى، الدعوة للمؤتمر الإسلامي، العدد ٦٧، السنة الثانية، مرجع سابق، مكة المكرمة الجمعة ٢٦ رمضان ١٣٤٤هـ/ ٩ أبريل ١٩٢٦م، ص٢؛ الخطيب، المصدر السابق، ص ٢٥٩. ويشير الدكتور عبدالله الأحسن إلى أن الجمهورية التركية اشترطت عدم مناقشة موضوع الخلافة الإسلامية. الأحسن: عبدالله، منظمة المؤتمر الإسلامي: دراسة لمؤسسة سياسية إسلامية ، ترجمة : عبد العزيز إبراهيم الفايز، ط٢، بدون ناشر، الرياض ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م، ص٣٩.

(٣) وهبة، المصدر السابق، ص.ص ٢٧٢، ٢٧٣.

(٤) السلوم، المرجع السابق، ص ٧٩.

المؤتمر الإسلامي الأول في مكة المكرمة في عهد الملك عبد العزيز ١٣٤٤هـ/١٩٢٦م.

روسيا ووفد الحكومة المصرية[١]. وقد سبقتها إلى مكة وفود جمعية الخلافة الهندية وجمعية العلماء الهندية وجمعية أهل الحديث الهندية، وجمعية الخلافة بوادي النيل، وعلماء مصر، ووفد جاوه وجمعية الإرشاد الجاوية، والوفد الفلسطيني، وجمعية بيروت، ووفد سورية والسودان، والوفد النجدي والوفد الحجازي ووفد عسير، والوفد اليمني[٢].

وفيما يتعلق بوفد الحكومة المصرية فقد تأخر وصوله عن موعد انعقاد المؤتمر بسبب إهمال وتجاهل الحكومة المصرية الدعوة لحضور المؤتمر في بادئ الأمر؛ وذلك بسبب أن الملك فؤاد كان يطمع في الخلافة، وكان موعد انعقاد المؤتمر الإسلامي في مكة في وقت مقارب لموعد المؤتمر الإسلامي للخلافة والمقرر عقده في القاهرة. ثم بعد انعقاد مؤتمر القاهرة بشأن الخلافة وفشله زادت مخاوف الحكومة المصرية من نجاح المؤتمر الإسلامي في مكة خاصة في موضوع الخلافة، على الرغم من أن هذا الموضوع لم يكن ضمن أهداف المؤتمر التي أعلنها الملك عبد العزيز . وبعد تشكيل وزارة جديدة في مصر تغير الموقف المصري فأرسلت وفدًا رسميًا برئاسة الشيخ مُحَمَّد الظواهري[٣]، تحت تأثير الرأي العام المصري[٤].

وتشير الوثائق المصرية إلى أن وفد الحكومة المصرية امتنع عن دخول المؤتمر مع وجود غيرهم من المصريين الذين حضروا بصفتهم ممثلين لمصر أو بصفتهم الشخصية، وأنه طُلب منهم عرض

(١) صحيفة أم القرى، الوفد التركي ووفد الأفغان وموسى جار الله والوفد المصري، العدد ٧٨، السنة الثانية، مكة المكرمة الأربعاء١٩ ذي الحجة ١٣٤٤هـ/ ٢٩ يونيه ١٩٢٦م، ص ٤.

(٢) الخطيب، المصدر السابق، ص.ص ٢٦٠- ٢٦٢. وتشير الوثائق الإنجليزية إلى أن تأخر الوفد الروسي كان سببًا لتأخير انعقاد المؤتمر. وثيقة رقم (4) FO371/11442، بتاريخ ١٩٢٦/٦/١، ضمن كتاب الصويان وآخرين، المرجع السابق، ج٣الوثائق البريطانية، ص ٢٨٩.

(٣) مُحَمَّد الأحمدي بن إبراهيم الظواهري، فقيه شافعي مصري، ولد في كفر الظواهري بشرقية مصر عام ١٢٩٥هـ/ ١٨٧٨م وتعلم في الأزهر ، وأخذ عن الشيخ مُحَمَّد عبده، ترأس الوفد المصري في مؤتمر مكة، ثم عين شيخًا للأزهر لمدة ست سنوات، ثم استقال، وفي عهده أصدر الأزهر مجلة نور الإسلام وتحول الأزهر إلى جامعة على نظام حديث، توفي في القاهرة عام ١٣٦٣هـ/ ١٩٤٤م، وكان خطيبًا فيه نزعة صوفية شاذلية، وله عدم مؤلفات. الزركلي: خير الدين، الأعلام قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين، ج٦، ط١٧، دار العلم للملايين، بيروت ٢٠٠٧م، ص ٢٦.

(٤) درويش:المرجع السابق،ص.ص ١٤٣- ١٤٥.ويذكر الوردي بأن رئيس وفد الحكومة المصرية الشيخ مُحَمَّد الظواهري،إنما أرسل لغرض معين وهو انتقاد أعمال أتباع الملك عبد العزيز وشجبها. الوردي، المرجع السابق، ص ٣٢٣. كما تعلق الوثائق الإنجليزية على وفد الحكومة المصرية بأنه وفد غلب عليه العنصر الديني وغاب عنه العنصر السياسي، مقارنة بوفد تركيا وغيرها، وقد أثار ذلك جدلاً في الصحافة المصرية.وثيقة رقم (٣) FO371/11433،بتاريخ ١٩٢٦/٧/٢،ضمن كتاب الصويان وآخرين،ج٣الوثائق البريطانية،ص ٢٩٩

ذلك على المؤتمر ليتم اتخاذ قرار حيال ذلك، وأنهم رفضوا أيضًا معللين بأن ذلك من اختصاص منظمي المؤتمر، وأنه لا يمكن أن يمثل مصر غير ممثليها الرسميين، وأنهم نجحوا في ذلك حيث تم إبلاغهم أن المصريين الآخرين لن يحضروا الجلسات(١).

على أن هناك دولاً قاطعت المؤتمر ومنها العراق وشرق الأردن، التي تحكمها الأسرة الهاشمية والسبب في ذلك يعود إلى الخلافات السياسية ودخول الحجاز تحت حكم الملك عبد العزيز ، وأيضاً قاطعت إيران بسبب الخلافات المذهبية(٢).

ثالثًا : برنامج المؤتمر ومسائل بحثه :

نشرت صحيفة أم القرى(٣) مقالات عدة عن المؤتمر الإسلامي في مكة المكرمة قبل انعقاده، تضمنت هذه المقالات العديد من الآمال المعقودة على المؤتمر، وأحوال المسلمين وما يعانونه من فرقة واختلاف في الدين، وانتحال كل فرقة منهم نحلة خاصة يتعصب لها ويعمل تحت لوائها مصيبًا كان أو مخطئًا، حقًا كان أم باطلاً، ومعالجة ذلك بالرجوع إلى كتاب الله وسنة نبيه، وينظر في كل عمل شائع بين المسلمين على هذا الأصل فما وافق أقر وما خالف أنكر، وأكد المقال على أن ذلك أمر مهم يجب بحثه في المؤتمر وإقراره، ويضيف كاتبه بأن المؤتمر لو لم يدع إلا لهذا وحده لكفى، ولو لم يقرر إلا هذا الأمر لكفى المسلمين(٤).

كما جاء في مقال آخر حول ذلك، أن من غايات المؤتمر السعي لتوحيد كلمة المسلمين، وتعارف المسلمين بعضهم مع بعض، ثم يشير إلى موضوع الأئمة الأربعة –رضوان الله– عليهم

---

(١) دار الوثائق القومية، محفظة رقم ١٢٢ عابدين، سري جدًا بشأن أعمال مندوبي مصر في مؤتمر مكة الإسلامي، ١٣٤٤هـ/ ١٩٢٥م، ضمن كتاب: الجريسي: خالد بن عبدالرحمن، من وثائق العلاقات السعودية المصرية في عهد الملك عبد العزيز بن عبدالرحمن آل سعود، ج١، ط١، بدون ناشر، الرياض ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م، ص ٦٥.

(٢) درويش:المرجع السابق،ص ١٤٣؛ السلوم، المرجع السابق، ص ٨١.وتضيف الدكتورة مديحة درويش بأن البلدان الإسلامية التي كانت خاضعة للاستعمار،وأمرها ليس بيدها لم تستطع أن ترسل مندوبين رسميين عنها أو وفودًا شعبية لحضور المؤتمر.درويش،المرجع السابق، ص ١٤٣.

(٣) صحيفة أم القرى: هي أول جريدة صدرت بعد استعادة الحجاز، فكانت الصحيفة الرسمية، وقد حظيت بعناية الملك عبد العزيز ، صدر العدد الأول منها يوم الجمعة ١٣٤٣/٥/١٥هـ/ ١٢ ديسمبر ١٩٢٤م، وهي أسبوعية، بدأت رسمية ثم تطورت فشملت المقالات الأدبية والقصائد الشعرية والموضوعات الاقتصادية والاجتماعية محليًا وخارجيًا . أبو زعنونة: إسماعيل حسن، الملك عبد العزيز في عيون شعراء صحيفة أم القرى، ج١، دارة الملك عبد العزيز ، الرياض ١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م، ص.ص ٧٦– ٧٨.

(٤) صحيفة أم القرى، حول المؤتمر الإسلامي المبحث الأول، العدد ٧١، السنة الثانية، مكة المكرمة الجمعة ٢ ذي القعدة ١٣٤٤هـ/ ١٤ يناير ١٩٢٦م، ص١.

المؤتمر الإسلامي الأول في مكة المكرمة في عهد الملك عبد العزيز ١٣٤٤هـ/١٩٢٦م.

وأنهم على اتفاق كامل فيما يتعلق بأصل الدين، وإنما هناك اختلافات يسيرة في المسائل الفرعية، وأن اتساع الخلاف حول الأمور الفرعية إنما زاد بسبب الأتباع(١).

بدأت الاستعدادات للمؤتمر بتشكيل لجنة تحضيرية برئاسة الأستاذ رشيد رضا(٢) لوضع برنامجًا داخليًا للمؤتمر، وتقديمه للأعضاء للنظر فيه، وبعد عدة اجتماعات للجنة أعدت برنامج المؤتمر تحت عنوان نظام المؤتمر الإسلامي الحجازي الأول، تكوّن من عشرين مادة اشتملت على المشتركين في المؤتمر، ولجنة إدارة أعمال المؤتمر وينتخبون من الأعضاء بشكل سري، وتحديد لغة المؤتمر الرسمية وهي اللغة العربية، وتتم الترجمة لما سواها من اللغات، وتحديد صلاحيات وأعمال الرئيس في أثناء الجلسات، وفي حال غياب الرئيس فلنوابه جميع صلاحياته وفي حال غيابهم ينتخب الأعضاء رئيسًا، ويفتتح الملك عبد العزيز الجلسة الأولى للمؤتمر فيرحب بالأعضاء ويلقي كلمته ثم يغادر الجلسة، ويتولى رئاسة الجلسة الأولى أكبر الأعضاء سنًا ثم تبدأ عملية الانتخاب(٣).

كما اشتملت أيضًا على تحديد صلاحيات وأعمال أمين اللجنة ومساعديه ومنها تسجيل الأعضاء ووثائق انتدابهم من قبل الحكومات، ترجمة الخطب والاقتراحات إلى العربية، ترجمة المناقشات أيضًا، كتابة الجلسات وتدوين محاضر القرارات، كتابة برنامج لكل جلسة وإعطاء نسخة لكل عضو قبل موعد الجلسة. ومن المواد أيضًا أن يبدأ المؤتمر مباحثه في المسائل الخاصة

(١) صحيفة أم القرى، حول المؤتمر الإسلامي المبحث الأول أيضًا، العدد ٧٢، السنة الثانية، مكة المكرمة الجمعة ٩ ذي القعدة ١٣٤٤هـ/ ٢١ يناير ١٩٢٦م، ص١.

(٢) هو مُحَمَّد رشيد رضا البغدادي، ولد في ٢٧ جمادى الأولى عام ١٢٨٢هـ/ ٢٣ سبتمبر ١٨٦٥م، استقرت أسرته في القلمون في لبنان بعد تنقلات بين العراق والشام، كانت أسرته ثرية، بدأ ينادي بالإصلاح الديني والاجتماعي. هاجر إلى مصر، مارس نشاطه الإصلاحي في مصر، وكان له فيها أعمال مثل إنشاء جريدة إسلامية تحولت إلى مجلة المنار، وبعد الحرب العالمية الأولى انتقل إلى سوريا وانتخب رئيسًا للمؤتمر السوري في الحكومة العربية التي أسسها الشريف فيصل بن الحسين، ولكنه عاد إلى مصر بعد دخول القوات الفرنسية سوريا، زار أوربا والشام والهند بعد ذلك ومر في==طريق عودته من الهند بمسقط والكويت، وكذلك زار الحجاز حاجًا في عام ١٣٣٤هـ/ ١٩١٦م وكان مؤيدا للشريف الحسين بن علي في ثورته، كما زار الحجاز مشاركًا في المؤتمر الإسلامي الأول في مكة المكرمة في عهد الملك عبد العزيز ، توفي في مصر بين السويس والقاهرة وكان عائدًا من توديع الأمير سعود بن عبد العزيز في ٢٣ جمادى الأولى عام ١٣٥٤هـ/ ٢٣ أغسطس عام ١٩٣٥م، وعمره اثنان وسبعون عامًا، ودفن في القاهرة. أحمد: أحمد عبده، السيد مُحَمَّد رشيد رضا حياته وأدبه، رسالة دكتوراه، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م، ص.ص ٤٠- ٥٦ . وتضيف الدكتورة مديحة درويش بأنه كان من أكبر مؤيدي الملك عبد العزيز والمدافعين عنه. درويش، المرجع السابق، ص ١٤٨.

(٣) صحيفة أم القرى،برنامج المؤتمر الإسلامي،العدد ٧٥، السنة الثانية، مكة المكرمة الجمعة ٣٠ ذي القعدة ١٣٤٤هـ/١١ يونيه ١٩٢٦م،ص ٣.

بمصالح الحرمين الشريفين وأهلها والحجاج والزوار كما أشار الملك عبد العزيز في خطاب الدعوة، ثم بعد ذلك ينظر في غيرها من المصالح الإسلامية العامة الدينية المحضة بشرط عدم تعلقها بالسياسة الدولية، للمؤتمر أن يؤلف لجان لتمحيص بعض المسائل قبل عرضها عليه، لا يوجه الكلام في الجلسات إلا إلى الرئيس أو الهيئة العامة ولا يكون إلا بإذن الرئيس، جميع الأعضاء متساوون في حق الكلام ويقدم من طلبه أولاً، وليس لأحد أن يقطع كلام غيره أو ينتقده في أثناء إلقائه، وأما الطعن فممنوع بجميع أنواعه. ولا يجوز الكلام في غير الموضوع المطروح للبحث، وللرئيس إنهاء النقاش إذا لم يستأذن أحد الأعضاء للحديث، تبدأ كل جلسة بقراءة محضر الجلسة السابقة ويُعتمد إذا لم يعترض عليه أحد الأعضاء، أو يصحح ثم يُعتمد، تؤخذ الأصوات بأي طريقة من الطرق المعتادة كرفع الأيدي أو الوقوف أو إحصاء الأسماء، وتقرر بأكثرية الأصوات، وإذا تساوت يرجح من يكون رأي الرئيس معه، الجلسات علنية ويحضر غير الأعضاء ببطاقات شخصية من الأمين، وليس لهؤلاء الكلام أو استحسان أو استهجان الآراء ومن فعل فيأمر الرئيس بإخراجه، ترفع قرارات المؤتمر النهائية إلى الملك عبد العزيز لينفذ منها ما يتعلق تنفيذه به، وينتخب المؤتمر لجنة لبيان وسائل ما يتعلق تنفيذه بجماعة المسلمين في جميع البلاد، وللمؤتمر تقرير ما يرى إذاعته ونشره من أعماله فيحرر باللغة العربية ويترجم بلغات العالم الإسلامي[١].

كما حددت اللجنة التحضيرية برنامج المسائل التي يبحث فيها المؤتمرون، وتكونت من ثلاثة فصول تضمنت اثنتي عشرة مادة وهي :

الفصل الأول : البلاد وحكومتها ويشمل استقلال الحجاز التام المطلق. وإدارة حكومة الحجاز وكونها مقيدة بالشرع والشورى الشرعية، وكون الحجاز بلد سلم وحياد والوسائل لاعتراف الجميع بذلك.

الفصل الثاني : مصالح الحرمين الشريفين ويشمل إحصاء أوقاف الحرمين الشريفين في الحجاز وفي سائر الأقطار ومنها سكة الحديد الحجازية[٢] ووسائل عمران ما في الحجاز منها

(١) صحيفة أم القرى، برنامج المؤتمر الإسلامي، العدد ٧٥، السنة الثانية، مرجع سابق، مكة المكرمة الجمعة ٣٠ ذي القعدة ١٣٤٤هـ/ ١١ يونيه ١٩٢٦م، ص.ص ٣، ٤.

(٢) أنشئت سكة حديد الحجاز في عهد السلطان عبد الحميد تسهيلاً لحجاج بيت الله وتأمينًا لسلطة الخليفة العثماني على

المؤتمر الإسلامي الأول في مكة المكرمة في عهد الملك عبد العزيز ١٣٤٤هـ/١٩٢٦م.

وضبط ما في الخارج والحصول على ريعه ووضع نظام لصرف كل ريع يصل إلى حكومة الحجاز من هذه الأوقاف فيما تقتضيه المصلحة مع مراعاة الأحكام الشرعية، كذلك إصلاح عين زبيدة ومجاريها وجعل مستودعاتها في مكة ومنى وعرفات صحية وكافية لأهل البلاد والحجاج، تنظيم مصلحة الصحة في البلاد والأماكن التي يقصدها الحجاج والزائرون، اتخاذ الوسائل للانتفاع بذبائح النسك وعدم تركها ومخلفاتها لما يترتب عليه من أضرار.

الفصل الثالث : في المصالح الإسلامية الدينية العامة المتعلقة بالحجاز : ويشمل اتخاذ الوسائل لإحياء علوم الإسلام ولاسيما التفسير والحديث والوسائل المعينة مثل اللغة العربية وفنونها، في الحرمين الشريفين، إنشاء مدرسة خاصة في الحجاز لتخريج طائفة من العلماء تربية وتعليمًا تتولى الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ، وتجنبًا للخلافات والفرقة، وضع نظام لتعارف المسلمين وتألفهم في الحرم الشريف وتحقيق معنى الأخوة الإسلامية بينهم على اختلاف مذاهبهم وأجناسهم، النظر في الوسائل لمساعدة العالم الإسلامي على تنفيذ ما يقرره المؤتمر من الإصلاح الديني والمدني في الحجاز، وضع نظام لجعل هذا المؤتمر الإسلامي سنويًا[١].

وحول مقر اجتماع أعضاء المؤتمر الإسلامي ومكان انعقاده فقد خصص له بناية معروفة في أفضل أحياء مكة المكرمة، ورفع عليها العلم الحجازي النجدي على سارية تجاه بابها، وعلى جانبي الباب حرس لتحية كبار الشخصيات والوفود[٢].

وخصص مكان لمراسلي الصحف ،وآخر لكتاب الجلسات ،وعددهم أربعة ، كما كان هناك عدد ممن يقومون بخدمة الأعضاء في أثناء الجلسات كتقديم المشروبات (الشاي والقهوة)، و جهز عدد من الغرف داخل البناية بشكل جيد، وخصصت واحدة للمسجد، وأخرى لجلالة الملك،

الحرمين الشريفين، وقامت لجنة مشكلة بجمع التبرعات من جميع أنحاء العالم الإسلامي نظرًا لكلفة المشروع، ولكن وقوع سوريا تحت الانتداب الفرنسي ووقوع فلسطين وشرق الأردن تحت الانتداب البريطاني جعل فرنسا وبريطانيا تسيطران على ذلك الخط في تلك البلاد، ورغم صدور قرار في لوزان ١٩٢٣م يقضي بتشكيل مجلس إسلامي يقوم بإدارة الخط ومركزه المدينة المنورة إلا أن فرنسا وبريطانيا لم تنفذا ذلك القرار. درويش، المرجع السابق، ص ١٤٩.

(١) صحيفة أم القرى، برنامج الوسائل التي يبحث فيها المؤتمر الإسلامي الحجازي العام، العدد ٧٥، السنة الثانية، مرجع سابق، مكة المكرمة الجمعة ٣٠ ذي القعدة ١٣٤٤هـ/ ١١ يونيه ١٩٢٦م، ص ٤.

(٢) صحيفة أم القرى، وصف دار المؤتمر، العدد ٧٦، السنة الثانية، مكة المكرمة الثلاثاء٤ ذي الحجة ١٣٤٤هـ/ ١٥ يونيه ١٩٢٦م، ص ١. وقد ذكر اسم البناية والحي ولكنه غير واضح.

وواحدة لرئاسة الجلسات، وواحدة للإدارة، وأخرى للمكتبة، وواحدة للاستراحة[١].

وكل ذلك يعكس مدى اهتمام الملك عبد العزيز بعقد المؤتمر، وبالأعضاء ممثلي الدول والجمعيات الإسلامية، فتلك التجهيزات بلا شك تتطلب ميزانية خاصة، ربما كانت الدولة بحاجة إليها في تلك الفترة، خاصة مع قلة مواردها المالية وكونها في بداية تأسيسها.

رابعًا : افتتاح الجلسات :

حدد الملك عبد العزيز تاريخ انعقاد المؤتمر في خطاب الدعوة في ٢٠ ذي القعدة ١٣٤٤هـ/ ١ يونيه ١٩٢٦م، ولكن اضطر إلى تأجيله أسبوعًا بسبب تأخر وصول بعض الوفود، وقرر أن يكون موعد افتتاح المؤتمر ٢٦ ذي القعدة ١٣٤٤هـ/ ٧ يونيه ١٩٢٦م[٢].

وفي يوم الاثنين ٢٦ ذي القعدة/ ٧ يونيه شرف الملك عبد العزيز مقر المؤتمر ودخل الغرفة المخصصة له، وبعد استراحة قصيرة دخل قاعة الاجتماع وجلس على كرسي الرئاسة، ثم افتتحت الجلسة بتلاوة آيات من الذكر الحكيم، ثم ألقى حافظ وهبة كلمة الملك عبد العزيز نيابة عنه[٣]، وقد جاء في كلمة الملك عبد العزيز بعد ترحيبه بالوفود الإسلامية التي أجابت الدعوة إلى المؤتمر أن هذا الاجتماع هو الأول في شكله وموضوعه، وأنه يأمل أن يتكرر كل عام، ثم تحدث عن منطقة الحجاز وتعاقب الدول الإسلامية على حكمها واختلافهم في طريقة حكمهم للحجاز فمنهم من اهتم بشؤون الحجاز، ومنهم من أراد أن يحسن فأساء بجهله، ومنهم من لم يهتم بذلك، فأصبح هناك تجاوزات من بعض الأمراء في المنطقة، ثم أشار إلى فترة حكم الشريف الحسين بن علي والخلاف معه وانتهاء حكمه ودخول المنطقة في طاعة الملك عبد العزيز ، وذكر ما يتعلق أيضًا بدعواته المتكررة لعقد مؤتمر إسلامي للنظر في مستقبل الحجاز، وأنه لم يجب على تلك الدعوات ما عدا بعض الإخوة من جمعيات مسلمي الهند، ومع ذلك وجه الدعوة مرة أخرى، ثم أشار إلى ما ينعم به الحجاج ومنطقة الحجاز من الأمن ودعا الأعضاء إلى التشاور فيما يرون من مصالح الحجاز الدينية والعمرانية والنظم التي يطمئن بها العالم الإسلامي بإقامة شرع الله

(١) صحيفة أم القرى، وصف دار المؤتمر، العدد ٧٦، السنة الثانية، مرجع سابق، مكة المكرمة الثلاثاء٤ ذي الحجة ١٣٤٤هـ/ ١٥ يونيه ١٩٢٦م، ص ١.

(٢) آل فائع: المرجع السابق، ص ٣٣٣.

(٣) صحيفة أم القرى، محضر الجلسة الأولى للمؤتمر الإسلامي العام، العدد ٧٥، السنة الثانية، مرجع سابق، مكة المكرمة الجمعة ٣٠ ذي القعدة ١٣٤٤هـ/ ١١ يونيه ١٩٢٦م، ص٢.

المؤتمر الإسلامي الأول في مكة المكرمة في عهد الملك عبد العزيز ١٣٤٤هـ/١٩٢٦م.

والتزام أحكامه، وتطهيره من البدع وباستقلاله المطلق وسلامته من كل نفوذ أجنبي، كذلك أشار في كلمته إلى حاجة الحجاز للمساعدة من العالم الإسلامي لإصلاح أوضاعها، وأكد في كلمته على حرية الأعضاء في المؤتمر وأنهم غير مقيدين من قبل حكومة الحجاز إلا فيما يتعلق في السياسة الدولية وما بين بعض الشعوب الإسلامية وحكوماتها من خلاف، وتحدث أيضًا عن ما يعانيه المسلمون من فرقة، وطالب الأعضاء بالعمل لجمع كلمة المسلمين وعدم جعل اختلاف المذاهب والأجناس سببًا للعداوة[١].

بعد انتهاء حافظ وهبة من إلقاء كلمة الملك عبد العزيز قام الملك وحيا الحضور ودعا لهم بالتوفيق وبنصر الله لدينه وإعلاء كلمة الحق، ثم غادر الملك مقر المؤتمر، وبدأ الأعضاء مؤتمرهم بانتخاب أكبرهم سنًا للرئاسة المؤقتة[٢].

خامسًا : جلسات المؤتمر :

بدأت وقائع الجلسة الأولى للمؤتمر الإسلامي في مكة المكرمة بعد مغادرة الملك عبد العزيز مقر الاجتماع بكلمة للرئيس المؤقت أشار فيها إلى البدء في انتخاب رئيس المؤتمر، وكان عدد الأعضاء تسعة وخمسين عضوًا، وهذا العدد هو من حضر الجلسة الأولى، ويزيد في بعض الجلسات نظرًا لتأخر وصول بعض الوفود، أما الحاضرون فهم وفد مسلمي روسيا وتركستان ويتكون من سبعة أشخاص، ووفد الحجاز ثلاثة عشر شخصًا، ووفد جاوه ستة، ووفد جمعيات الهند اثنا عشر، ووفد نجد خمسة، ووفد عسير ثلاثة، ووفد فلسطين ثلاثة، ووفد السودان اثنان، وفد جمعية الخلافة بوادي النيل ثلاثة، وحضور جمعية وادي النيل بسبب تأخر مشاركة الحكومة المصرية –المشار لأسبابه سابقًا–، وبعد مداولات مطولة جرت عملية الانتخاب فكانت نتيجتها انتخاب الشريف شرف عدنان[٣] رئيسًا للمؤتمر بأغلبية الأصوات حيث حصل على ٤٤ صوتًا

(١) صحيفة أم القرى، خطاب جلالة الملك الافتتاحي للمؤتمر الإسلامي الأول، العدد ٧٥، السنة الثانية، مرجع سابق، الجمعة ٣٠ ذي القعدة ١٣٤٤هـ/ ١١ يونيه ١٩٢٦م، ص ١.

(٢)صحيفة أم القرى، محضر الجلسة الأولى للمؤتمر الإسلامي العام، العدد ٧٥، السنة الثانية، مرجع سابق، الجمعة ٣٠ ذي القعدة ١٣٤٤هـ/ ١١ يونيه ١٩٢٦م، ص ٢. وتشير الدكتورة مديحة درويش إلى أن كلمة الملك عبد العزيز في افتتاح المؤتمر تضمنت مواد البرنامج ومسائل بحثه التي سبق الإشارة إليها. درويش، المرجع السابق، ص ١٤٨.

(٣) لم نجد تعريفا له.

من ٥٩. والذي صعد إلى كرسي الرئاسة وألقى كلمته على الأعضاء[١]. وأشار إلى انتخاب نائبي الرئيس وتم انتخابهما، ثم انتخبت لجنة لتدقيق المضابط مكونة من خمسة أعضاء، ثم اختتمت الجلسة الأولى[٢]. وفي الجلسة الثالثة تم الاتفاق على تسمية المؤتمر بمؤتمر العالم الإسلامي وحددت غايته في عدة نقاط هي: تعارف المسلمين وتوحيد كلمتهم وتحقيق الأخوة بينهم، النظر والسعي في الارتقاء بشؤون المسلمين دينيًا واجتماعيًا وأدبيًا واقتصاديًا، توطيد الأمن في البلاد الحجازية وتوفير الخدمات الصحية والمواصلات وتسهيل أمر الحج وإزالة العقبات أمام أداء الفريضة وسلامة الحجاج. وتقرر أيضًا أن يكون انعقاد المؤتمر في مكة المكرمة كل سنة في موسم الحج فإن تعذر ذلك فيكون في بلد إسلامي مستقل [٣].

وكانت جلسات المؤتمر قد بدأت في يوم الاثنين ٢٦ ذي القعدة ١٣٤٤هـ/ ٧ يونيه ١٩٢٦م واختتمت في يوم الاثنين ٢٤ ذي الحجة ١٣٤٤هـ/ ٥ يوليو ١٩٢٦م، واجتمع المؤتمر خلال الفترة عشرين اجتماعًا عقد بها ثماني عشرة جلسة استغرقت ٧٧ ساعة عمل و ١٥ دقيقة، وتخللها توقف في أيام الحج، وقد سجلت أعمال المؤتمر في مضابط الجلسات جمعت تفصيل المناقشات والمباحثات في أثناء جميع الجلسات[٤]، كما سجلت خلاصات الجلسات في

(١) صحيفة أم القرى، محضر الجلسة الأولى للمؤتمر الإسلامي العام، العدد ٧٥، السنة الثانية، مرجع سابق، مكة المكرمة ٣٠ ذي القعدة ١٣٤٤هـ/ ١١ يونيه ١٩٢٦م، ص٢، للاطلاع على تفاصيل المداولات، انظر: الصفحة ذاتها.

(٢) صحيفة أم القرى، تابع الجلسة الأولى ، العدد ٧٦، السنة الثانية، مرجع سابق، مكة المكرمة الثلاثاء٤ ذي الحجة ١٣٤٤هـ/ ١٥ يونيه ١٩٢٦م، ص ٢. للاطلاع على تفاصيل المداولات انظر: الصفحة ذاتها.

(٣) صحيفة أم القرى، خلاصة الجلسة الثالثة ، العدد ٧٦، السنة الثانية، مرجع سابق، مكة المكرمة الثلاثاء٤ ذي الحجة ١٣٤٤هـ/ ١٥ يونيه ١٩٢٦م، ص ٣.

(٤) للاطلاع على تفاصيل المناقشات والمباحثات في أثناء الجلسات انظر: صحيفة أم القرى، العدد ٧٥، السنة الثانية، مرجع سابق، مكة المكرمة، الجمعة ٣٠ ذي القعدة ١٣٤٤هـ/١١ يوليو ١٩٢٦م، ص. ص ١، ٢ ؛ العدد ٧٦، السنة الثانية، مرجع سابق، مكة الثلاثاء ٤ ذي الحجة ١٣٤٤هـ/ ١٥ يونيه ١٩٢٦م، ص. ص ١-٤ ؛ العدد ٧٧، السنة==الثانية، مكة الجمعة ٧ ذي الحجة ١٣٤٤هـ/ ١٨ يونيه ١٩٢٦م، ص. ص ١-٤؛ العدد ٧٨، السنة الثانية، مرجع سابق، مكة الأربعاء ١٩ ذي الحجة ١٣٤٤هـ/ ٢٩ يونيه ١٩٢٦م، ص. ص ٢، ٣ ؛ العدد ٧٩، السنة الثانية، مكة الجمعة ٢١ ذي الحجة ١٣٤٤هـ/ ٧ يوليو ١٩٢٦م، ص. ص ١-٤ ؛ العدد ٨٠، السنة الثانية، مرجع سابق، مكة الثلاثاء ٢٥ ذي الحجة ١٣٤٤هـ/ ٦ يوليو ١٩٢٦م، ص. ص ١-٤ ؛ العدد ٨١، السنة الثانية، مرجع سابق، مكة الجمعة ٢٨ ذي الحجة ١٣٤٤هـ/ ٩ يوليو ١٩٢٦م، ص. ص ١-٤؛ العدد ٨٢، السنة الثانية، مرجع سابق، مكة ٤ محرم ١٣٤٥هـ/ ١٤ يوليو ١٩٢٦م، ص. ص ١-٤ ؛ العدد ٨٣، السنة الثانية، مرجع سابق، مكة الجمعة ٦ محرم ١٣٤٥هـ/ ١٦ يوليو ١٩٢٦م، ص. ص ٢-٤؛ العدد ٨٤، السنة الثانية، مكة الجمعة ١٣ محرم ١٣٤٥هـ/ ٢٣ يوليو ١٩٢٦م، ص. ص ٢-٣.

سجلات خاصة، وكان عدد الأعضاء ستين عضوًا ثم زاد إلى السبعين ثم نقص العدد إلى خمسة وستين بعد استقالة وفد جماعة الخلافة بوادي النيل بسبب حضور وفد الحكومة المصرية، متوسط الحضور في أثناء الجلسات من ٤٩ إلى ٦٦ عضوًا، وقد تشكلت في أثناء الجلسات عدة لجان منها : لجنة تدقيق الوثائق المثبتة لصحة العضوية وأتمت عملها في يومين، لجنة لوضع النظام ويشتمل على ٣٢ مادة، وقد اعتبر هذا النظام الأساسي نافذًا على من أقروه وموقوفًا بالنسبة لمن لم يحضروا عند بحثه ومناقشته [١].

وقد أجّل الأعضاء انتخاب اللجنة التنفيذية التي ينص النظام على انتخابها في آخر المؤتمر، إلى وقت آخر حتى يتسنى لهم الاختيار بشكل متأنٍ، كما انتخب المؤتمر لجنة لفحص الاقتراحات وهي أكثر اللجان أعمالاً، فقد بلغت الاقتراحات ٥١ اقتراحًا، منها ٢٤ نظرتها اللجنة وعرضتها على المؤتمر وأبدى رأيه فيها، ٤ نظرتها اللجنة ولم تعرض على المؤتمر، ٣ تقرر تأجيلها، ١٣ تقرر حفظها ورفضها، ٧ لم تعرض بعد على اللجنة[٢].

تشكلت أيضًا الهيئة العامة لجمع التبرعات لما سبق تقريره بشأن مشروع سكة الحديد من جدة إلى مكة المكرمة، ويكون مصدر نفقات المشروع ما يتبرع به المسلمون جميعًا، ويكون المشروع وما يتبعه وقفًا إسلاميًا، وتقرر أن تكون هيئة المؤتمر نفسها هي الهيئة العامة لجمع التبرعات، بحيث يقوم كل عضو بتشكيل لجنة في بلده وجميعهم مرتبط برئيس المؤتمر، وأجمعوا أن يكون نائب جلالة الملك الأمير فيصل بن عبد العزيز رئيس شرف للهيئة العامة[٣].

وكانت الجلسة الأخيرة قد استمرت خمس ساعات نوقش خلالها ما يتعلق بإلحاق العقبة ومعان إلى شرق الأردن، وتقرر الاحتجاج على ذلك، واعتباره عملاً غير مشروع[٤]، وموضوع

(١) صحيفة أم القرى، خلاصة أعمال المؤتمر تقرير كاتب المؤتمر، ؛ العدد ٨٢، السنة الثانية، مكة المكرمة الأربعاء ٤ محرم ١٣٤٥هـ/ ١٤ يوليو ١٩٢٦م، ص ١.

(٢) للاطلاع على الاقتراحات التي عرضت على هيئة المؤتمر، انظر: صحيفة أم القرى، خلاصة مقررات المؤتمر تابع ما قبله، العدد ٨٣، السنة الثانية، مكة المكرمة الجمعة ٦ محرم ١٣٤٥هـ/ ١٦ يوليو ١٩٢٦م، ص٤.

(٣) صحيفة أم القرى، خلاصة مقررات المؤتمر تابع ما قبله، العدد ٨٣، السنة الثانية، مرجع سابق، مكة المكرمة الجمعة ٦ محرم ١٣٤٥هـ/ ١٦ يوليو ١٩٢٦م، ص ٤.

(٤) وتشير الوثائق البريطانية إلى أن المؤتمر تبنى قرار تبعية العقبة ومعان للحجاز، وقد امتنع عن التصويت على هذا القرار مندوبو كل من مصر وأفغانستان وتركيا. وثيقة رقم (9) FO 371/11444، بتاريخ ١٩٢٦/١٠/٢٢، ضمن كتاب : الصويان وآخرين، ج٣الوثائق البريطانية، ص٣٢٠.

سكة حديد جدة مكة[١].

والجدير بالذكر أن كثرة الخلافات بين الأعضاء في أثناء الجلسات، دعت الملك عبد العزيز إلى إصدار بيان وجهه إليهم في ٢١ ذي الحجة ١٣٤٤هـ/ ٢ يوليو ١٩٢٦م، أشار فيه إلى عدم رغبته في التدخل في أعمالهم ولا تقييد حريتهم في المناقشات، ولكنه أراد تذكيرهم بأهداف المؤتمر في مختلف المجالات الدينية، والعلمية والاقتصادية، وأنه يتبين صعوبة تحقيقها جميعًا في أول مؤتمر، وأنه يخشى عدم تحقيقها ولذلك أشار عليهم بالتدرج، أشار أيضًا إلى اطِّلاعه على ما يتم مناقشته رغم عدم حضوره، وإلى وجوب التعاون والتكاتف للنهوض بالبلاد المقدسة التي ينقصها الكثير من الإصلاح، وأوضح أنه لا يقبل البدع والخرافات دون التعرض للمذاهب، وأنه يجب النظر إلى ما فيه صالح المسلمين وأن تترك الجزئيات للعلماء، وشدد على أنه لا يقبل أي تدخل أجنبي في البلاد المقدسة أيّاً كان نوعه، ولا وجود لامتيازات لأحد دون الآخر، فالجميع في هذه البلاد يخضع للشريعة الإسلامية، وركز على قدسية الحجاز لوجود الحرمين الشريفين، والنظر في الصدقات والمبررات التي ترد من سائر الأقطار الإسلامية ووجوه صرفها وانتفاع البلاد المقدسة منها[٢]. ثم واصل الأعضاء جلساتهم حتى الرابع والعشرين من ذي الحجة ١٣٤٤هـ/ ٥ يوليو ١٩٢٦م[٣].

ومن خلال تتبع محاضر الجلسات نجد العديد من الموضوعات التي تمت مناقشتها مثل: الشؤون الصحية في الحجاز[٤]، وما يعانيه الحجاج من الصعوبات والمشاق، واقترح حول ذلك

(١) صحيفة أم القرى،جلسة المؤتمر الأخيرة، العدد ٨١،السنة الثانية،مكة المكرمة الجمعة ٢٨ ذي الحجة ١٣٤٤هـ/٩ يوليو ١٩٢٦م، ص١.

(٢) صحيفة أم القرى، بيان من جلالة الملك إلى المؤتمر الإسلامي ، العدد ٨٠، السنة الثانية، مكة المكرمة الثلاثاء ٢٥ ذي الحجة ١٣٤٤هـ/ ٦ يوليو ١٩٢٦م، ص١. ويذكر الخطيب أن كلمة الملك عبد العزيز جاءت بعد انقضاء اثنتي عشرة جلسة من جلسات المؤتمر، في بحث النظام الداخلي للمؤتمر وإلقاء خطب الوفود ومقترحاتهم، وبحث أمور فقهية ومسائل خلافية. ويضيف بأن بعض الأعضاء يستعدون للسفر بسبب اقتراب نهاية الأيام المحددة للمؤتمر.==الخطيب، المصدر السابق، ص ٢٦٨. كما يذكر فاسيلييف بأن بعض الأعضاء كانوا قد غادروا فعلاً قبل انتهاء المؤتمر. فاسيلييف: أليكس، تاريخ العربية السعودية، ط١، بدون ناشر، بدون مكان ١٩٩٥م، ص ٣٤٩. ولعله قصد مغادرة الوفد المصري غير الحكومي.

(٣) آل فائع، المرجع السابق، ص ٣٣٤.

(٤) صحيفة أم القرى، محضر جلسات المؤتمر الإسلامي الجلسة السابعة، العدد ٧٧، السنة الثانية، مرجع سابق، مكة ٧ ذي الحجة ١٣٤٤هـ/ ١٨ يونيه ١٩٢٦م، ص ٢.

الاستفادة من ذبائح النسك، وتأمين المواصلات للحجاج كخط الحديد من جدة إلى مكة[١]، كذلك نوقش ما يتعلق برفض الامتيازات الأجنبية في الحجاز[٢]، وهذا متوافق مع ما ذكره الملك عبد العزيز في بيانه المشار إليه سابقًا.

كذلك نوقشت مسألة عدم العمل بقانون المواد الأساسية للمؤتمر، وتأجيل ذلك إلى العام القادم، بسبب مراجعة الأعضاء لرؤساء حكوماتهم، وأيضًا الكثير من الأمور الدينية كدعاء غير الله والتوسل والمساجد التي تشد لها الرحال[٣].

كما قدمت في أثناء الجلسات مقترحات كثيرة منها ما يتعلق بفرض رسوم رمزية على الحجاج وجمع التبرعات منهم ويصرف ذلك على الخدمات الصحية والمواصلات وتوفير المياه[٤]. هذه أمثلة على ما تم عرضه ومناقشته، ولكن لم يتم تنفيذ ما تمت مناقشته في جلسات المؤتمر مما أدى إلى فشله لأسباب سترد لاحقًا، علاوة على أن المحاضر عكست الخلافات الكبيرة بين الأعضاء وحضور الجانب السياسي في المناقشات، وضياع كثير من وقت الجلسات على مداخلات واعتراضات أثرت كثيرًا على سير مداولات المؤتمر وفق الأهداف المحددة له. ومن أمثلة ذلك : اعتراض الوفد المصري على حضور الوفد السوداني معللا ذلك بأن السودان جزء من مصر، وألقى رئيس الوفد المصري كلمة مطولة حول ذلك، متسائلا هل ما قُصد من السودان ،هو غير السودان المصري؟ وألح في طلب الإجابة ، فأجيب بأن ما قُصد غير ما يتبع مصر منها [٥].

(١) صحيفة أم القرى، الجلسة العاشرة للمؤتمر الإسلامي العام ، العدد ٧٨، السنة الثانية، مرجع سابق، مكة المكرمة الأربعاء١٩ ذي الحجة ١٣٤٤هـ/ ٢٩ يونيه ١٩٢٦م، ص. ص ٢، ٣.

(٢) صحيفة أم القرى، محاضر جلسات المؤتمر الإسلامي تابع الجلسة العاشرة، العدد ٧٩،السنة الثانية، مرجع سابق، مكة المكرمة ٢١ ذي الحجة ١٣٤٤هـ/ ٧ يوليو ١٩٢٦م، ص ٢.

(٣) صحيفة أم القرى، محاضر جلسات المؤتمر الإسلامي تابع الجلسة الرابعة عشر، العدد ٨١،السنة الثانية، مرجع سابق، مكة المكرمة الجمعة ٢٨ ذي الحجة ١٣٤٤هـ/ ٩ يوليو ١٩٢٦م، ص. ص ٢، ٣.

(٤) صحيفة أم القرى، خلاصة الجلسة السادسة عشر، العدد ٨٣،السنة الثانية، مرجع سابق، مكة المكرمة الجمعة ٦ محرم ١٣٤٥هـ/ ١٦ يوليو ١٩٢٦م، ص ٢.

(٥) صحيفة أم القرى ، خطاب رئيس الوفد المصري ، العدد٧٩، السنة الثانية، مرجع سابق، مكة المكرمة٢١ذي الحجة ١٣٤٤هـ/٧يوليو١٩٢٦م، ص ١،٤؛ دار الوثائق القومية،محفظة رقم ١٢٢عابدين، سري جداً بشأن أعمال مندوبي مصر في مؤتمر مكة الإسلامي،١٣٤٤هـ/١٩٢٥م، مرجع سابق، ضمن كتاب: الجريسي،من وثائق العلاقات السعودية المصرية في عهد الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود، ج١، ص٦٥.

وتجدر الإشارة إلى ما ذكرته الوثائق الأمريكية، أنه تمت مناقشة مسألة الخلافة الإسلامية خلال جلسات المؤتمر، وتم ترشيح عدد من ملوك وقادة العالم الإسلامي لتولي الخلافة، وأنهم لم يصلوا إلى قرار بشأنها[١].ولم نجد في محاضر جلسات المؤتمر ما يشير إلى مناقشة موضوع الخلافة الإسلامية، إضافة إلى ما ذكر سابقا من اشتراط تركيا عدم مناقشته في المؤتمر، وأنه أيضا مخالف لما تم التأكيد عليه من عدم مناقشة الأمور السياسية في المؤتمر.

سادسًا : نهاية المؤتمر ونتائجه :

انتهت الجلسة الثامنة عشر وهي آخر جلسات المؤتمر في يوم الاثنين ٢٤ ذي الحجة ١٣٤٤هـ/ ٥ يوليو ١٩٢٦م، وكان آخر عمل هو انتخاب الهيئة العامة بجمع التبرعات، والتي اتفق على أن تكون هي نفسها هيئة المؤتمر[٢]، واختتم المؤتمر أعماله بعد اجتماعات استمرت قرابة الشهر[٣]، حيث قام الرئيس وألقى كلمته الختامية وأعلن انتهاء المؤتمر[٤]. وفي المساء دعا الملك عبد العزيز أعضاء المؤتمر إلى حفل عشاء في مقر المؤتمر، وبعد وصول أعضاء الوفود وتناول العشاء، قام حافظ وهبة وألقى كلمة الملك عبد العزيز وتضمنت شكره لجميع الحضور على حضورهم للمؤتمر، وتحشمهم عناء السفر من أجل دينهم وأماكنهم المقدسة، وأشار إلى أن هذه هي الخطوة الأولى وسيلحق بها خطوات أخرى إن شاء الله، وأجاب رشيد رضا على ذلك بكلمات وجيزة تناسب المقام، ثم قام الملك عبد العزيز إلى المكان المعد للجلوس وحوله الأعضاء، وحدثهم الملك عن ضرورة الوحدة الإسلامية، والعمل لما يخدم الإسلام والمسلمين، وبعد عدة كلمات من بعض الأعضاء غادر الجميع مقر الحفل. ثم بدأ أعضاء الوفود بمغادرة مكة تباعًا، فمنهم من غادر في ذات اليوم مساءً مثل الوفد التركي إلى جدة، تلي ذلك سفر وفد جمعية الخلافة الهندية وجمعية العلماء متجهين إلى المدينة المنورة، والوفد المصري بعد ذلك[٥]، ثم بقية الوفود.

---

(١) وثيقة رقم F.800(9) ، تقرير رقم ١٦٦ بعنوان مسألة الخلافة ، بتاريخ 1926/8/16، ضمن كتاب: الصويان وآخرين، ج٩ الوثائق الأمريكية، ص.ص ٩٤،٩٥. وهذا التقرير مرسل من نائب القنصل الأمريكي في عدن إلى وزير الخارجية الأمريكي بناء على إفادة اثنان من أعيان عدن ومثقفيها.

(٢) السلوم، المرجع السابق، ص٨٣.

(٣) درويش ، المرجع السابق، ص ١٥١.

(٤) السلوم، المرجع السابق، ص ٨٣.

(٥) صحيفة أم القرى،المأدبة الملوكية، العدد ٨١،السنة الثانية،مرجع سابق، مكة المكرمة الجمعة ٢٨ ذي الحجة ١٣٤٤هـ/٩ يوليو ١٩٢٦م،ص ١

المؤتمر الإسلامي الأول في مكة المكرمة في عهد الملك عبد العزيز ١٣٤٤هـ/١٩٢٦م.

انتهى المؤتمر بفشله في تحقيق الأهداف المرجوة من انعقاده، حيث توصل إلى العديد من القرارات والتمنيات التي كان نصيبها الإهمال من العالم الإسلامي[١]، فجاز القول بفشله ويمكن إرجاع ذلك للأسباب الآتية:

١- تحول المناقشات إلى منازعات شخصية، طغت عليها الأهواء الفردية[٢].

٢- ضخامة المشاريع التي ألقيت على عاتقه دفعة واحدة، مما جعل تنفيذها صعبًا، خصوصًا في مثل الظروف التي يعاني منها العالم الإسلامي.

٣- مناقشة قضايا دينية من المفترض أنها من اختصاص العلماء.

٤- كثرة الخلافات بين الأعضاء في أثناء المناقشات، مما تسبب في إضاعة الكثير من الوقت، وشغلهم ذلك عن القضايا الأساسية[٣]، حيث ناقشوا طويلاً النظام الداخلي للمؤتمر، والإصغاء لخطب الأعضاء واقتراحاتهم[٤].

٥- عدم تجانس الأعضاء وثقافتهم، وتباعد وجهات نظرهم، وتباين أساليبهم في إصلاح شأن الحجاز[٥]، ويضيف حافظ وهبة علاوة على عدم تجانس الوفود، أنهم أيضًا غير متجانسين مع النجديين[٦].

٦- تجاهل بعضهم شرط الملك عبد العزيز المتعلق بالوضع السياسي، وتعمد الاستفزازات من بعض المشاركين[٧]. فقد كان مندوبو الشعوب غير المستقلة يتميزون بالاندفاع والرغبة في إثارة المسائل السياسية الدولية والعربية، بعكس مندوبو الحكومات المستقلة الذين كانوا أكثر تحفظًا[٨].

---

(١) وهبه، المصدر السابق، ص ٢٧٥.

(٢) بنوا ميشان: عبد العزيز آل سعود سيرة بطل ومولد مملكة، ترجمة: عبدالفتاح ياسين، دار الكتاب العربي، بدون مكان ١٣٨٥هـ/ ١٩٦٥م، ص ٢٠٠. وأضاف واصفًا الأعضاء بأنهم يفتقرون إلى عقلية بناءة عملية وأنهم أظهروا عجزهم في حل أية مشكلة، كما سيطر عليهم الغرور. الصفحة ذاتها.

(٣) السلوم، المرجع السابق، ص ٨٤.

(٤)ا لخطيب، المصدر السابق، ص ٢٦٨.

(٥) الشهيل، المرجع السابق، ص ١٣٤.

(٦) وهبة، المصدر السابق، ص ٢٧٣.ويضيف بأنه على الرغم من اتفاقهم مع النجديين على إصلاح حالة العالم الإسلامي، إلا أنهم لا يتفقون معهم في طريقة الإصلاح. الصفحة ذاتها.

(٧) وهبة، المصدر السابق، ص ٢٧٣، ٢٧٤ ؛ الشهيل، المرجع السابق، ص ١٣٤.

(٨) درويش، المرجع السابق، ص ١٥٣.

٧- أن أغلبية أعضاء الوفود كانوا رجال سياسة، ولم يكونوا علماء دين[١].

٨- عدم الاهتمام بالنظر في السبل الكفيلة بتطوير الحجاز وتحقيق الأمن لأهله؛ بل انصب اهتمامهم ونقاشاتهم المطولة على تأمين الحج ووسائل راحة الحجاج.

٩- لم تعطِ الحكومات الحرية الكاملة للأعضاء تجاه الاقتراحات والقرارات، مما تسبب في عدم نجاح المؤتمر.

١٠- عدم تصديق ممثلي بعض الدول الإسلامية على النظام الأساسي للمؤتمر حتى مراجعة حكوماتهم، ثم عدم إرسالهم ما يوضح موقفهم بعد ذلك، أما من صادقوا على نظامه، فلم يرسلوا فيما بعد الأعضاء الذين تتكون منهم اللجنة التنفيذية[٢].

وعلى الرغم من ذلك، إلا أنه كان لانعقاد المؤتمر نتائج إيجابية لا تتعلق في مجملها بما تمت مناقشته داخل الجلسات من الموضوعات، ولكنها متعلقة بانعقاده، وإرسال الحكومات وفودها للمشاركة فيه،منها :

١- الاعتراف بالملك عبد العزيز ملكاً على الحجاز ونجد وملحقاتها، فتلبية الدعوة وإرسال المبعوثين من قبل الشعوب والحكومات الإسلامية، هو اعتراف صريح بالوضع الجديد في الحجاز[٣].

٢- التعارف بين الأعضاء ومعرفة وجهات نظرهم وحكوماتهم، ومدى استعدادهم للعمل والتعاون المشترك خدمة للإسلام والمسلمين[٤].

٣- أتاح للأعضاء مشاهدة الخدمات التي قدمتها حكومة الملك عبد العزيز في سبيل راحة الحجاج وأمنهم[٥].

٤- إزالة الغموض والشكوك من أذهان العالم الإسلامي شعوبًا وحكومات، حول النجديين

---

(١) وهبة، المصدر السابق، ص ٢٧٣ ؛ درويش، المرجع السابق، ص ١٥١.

(٢) درويش، المرجع السابق، ص. ص ١٥١-١٥٦.

(٣) وثيقة رقم (24)/22/E-Lev.18-40/Arab.-Hedj.، بتاريخ 1928/2/8، ضمن كتاب: الصويان وآخرين ، ج ١٧ الوثائق الفرنسية ، ص ٣٩٥؛درويش، المرجع السابق، ص ١٥٢ ؛ فاسيلييف، المرجع السابق، ص ٣٤٩ ؛ السلمان، المرجع السابق، ص. ص ١٣٣، ١٣٤.

(٤) السلمان،المرجع السابق،ص ١٣٣؛درويش، المرجع السابق،ص ١٥٢ ؛السلوم، المرجع السابق،ص ٨٣ ؛آل فائع،المرجع السابق،ص ٣٣٤.

(٥) السلوم، المرجع السابق، ص ٨٣.

المؤتمر الإسلامي الأول في مكة المكرمة في عهد الملك عبد العزيز ١٣٤٤هـ/١٩٢٦م.

ودعوتهم السلفية ووضع الحرمين[١].

٥- تنفيذ حكومة الحجاز ما أوكل لها من مقررات المؤتمر، خاصة ما يتعلق بالأمن والعمل على راحة الحجاج بتوفير ما أمكنها من الوسائل الصحية والمواصلات[٢].

وبعد نهاية المؤتمر نشرت صحيفة أم القرى قصيدة للشاعر مُحَمَّد بهجت البيطار[٣]، حول انعقاد المؤتمر بعنوان عبد العزيز قال فيها :

عبد العزيز رعاك الله من ملك ... قد جدد اليوم للإسلام بنيانا

في كل قطرٍ بدين الله نحرسه ... تملي علينا من الأعمال برهانا

فهذه سنة الشورى التي سلفت ... أماتها الجهل أعصارًا وأزمانا

حتى أقمت لها ركنا بمؤتمر ... بمثله ما سمعنا قط اتقانا

رفعت فيه منار الحق متخذًا ... من مسلمي الأرض أنصارًا وأركانا

لبتك طوعًا ملوك المسلمين به ... وأذعنوا لخيول الحق إذعانا

إن الوفود التي جاءتك ثائبة ... عن الشعوب ولاقت منك إحسانا

قد قرروا كل أمر نافع ولقد ... تعاهدوا أن يعودوا اليوم إخوانا

يا جامع الشمل منا بعد تفرقة ... وناشرًا سنة فينا وقرآنا

وزعت من كتب الأسلاف ما ملأت ... جوانب الأرض إسلامًا وإيمانًا

رددت أقطار بيت الله آمنة ... من المخاوف لا تجتاح عدوانا

---

(١) الهميل، المرجع السابق،ص ٢٧٦ ؛السلمان، المرجع السابق،ص ١٣٣؛درويش، المرجع السابق،ص ١٥٢.

(٢) درويش، المرجع السابق، ص. ١٥١.

(٣) مُحَمَّد بهجت بن بهاء الدين البيطار، ولد بدمشق ١٣١١هـ/ ١٨٩٤م لأسرة ترجع أصولها إلى الجزائر، تعلم وأصبح إمامًا، شارك في المؤتمر الإسلامي في مكة المكرمة، فاستبقاه الملك عبد العزيز للإشراف على المعهد العلمي السعودي فأداره خمس سنوات، تقلد خلالها مناصب علمية وقضائية، عاد بعد ذلك إلى دمشق ثم بيروت مدرسًا في بعض مدارسها ثم في الكلية الشرعية ودار المعلمين العليا، ثم ذهب إلى الطائف وتولى إدارة دار التوحيد السعودية ثلاث سنوات، ثم عاد للتدريس في الجامعة السورية، ثم أحيل إلى التقاعد، شارك في العديد من المؤتمرات، وله الكثير من المؤلفات، توفي عام ١٣٩٦هـ/ ١٩٧٦م. أباظة: نزار ومُحَمَّد المالح، إتمام الأعلام ذيل لكتاب الأعلام لخير الدين الزركلي، ط١، دار صادر، بيروت ١٩٩٩م، ص ٢٢٤. وقد كتب الاسم في صحيفة أم القرى بهجت بالتاء المفتوحة، وفي الكتاب المعرف منه بهجة بالتاء المربوطة.

تلـك المـزايا الـتي امتـاز الإمـام بهـا قـد أكسـبته علـى الأجيـال رجحـانا
أدامـــه الله ذخـــر المســـلمين بـــه يلقـــون عـــزًا وتأييـــدًا وعرفـــانا[1]

الخاتمة :

من خلال العرض السابق للموضوع، بالإمكان التوصل إلى النتائج التالية :

- أوضحت الدراسة حكمة الملك عبد العزيز وحنكته السياسية في إدارته لهذا الملف داخليًا وخارجيًا، وخروجه بأفضل النتائج الإيجابية، والتي من أبرزها الاعتراف بحكمه على الحجاز.
- أثبتت الدراسة تقديره المسبق لردات الفعل الإسلامية من أحداث الحجاز، ومبادرته بإرسال الدعوات لعقد مؤتمر إسلامي منذ البداية.
- أكدت الدراسة وفاء الملك عبد العزيز للعالم الإسلامي، وتمثل ذلك في تكرار دعوته لعقد المؤتمر بهدف النظر في مستقبل الحجاز.
- كما أكدت وفاؤه أيضًا لأهالي الحجاز بإعطائهم الحرية في النظر في مستقبل الحجاز، والذي انتهى بمبايعتهم له ملكًا.
- بينت الدراسة أن مبايعة الأهالي للملك عبد العزيز شكلت نهاية لمسألة النظر في مستقبل الحجاز، فقد حُسم ذلك، وعليه اشترط الملك على الأعضاء بعد تلبية دعوته عدم مناقشة تلك المسألة.
- أثبتت الدراسة أن نهاية الحرب في الحجاز كان لها أثر في تلبية الدول والجمعيات الإسلامية دعوة الملك عبد العزيز لعقد المؤتمر.
- ثبت من خلال الدراسة أنه رغم ما ترتب على انعقاد المؤتمر من نتائج إيجابية، إلا أنه

(١)صحيفة أم القرى، عبد العزيز ، العدد ٨٤،السنة الثانية، مرجع سابق، مكة المكرمة الجمعة ١٣ محرم ١٣٤٥هـ/ ٢٣ يوليو ١٩٢٦م، ص ١.

المؤتمر الإسلامي الأول في مكة المكرمة في عهد الملك عبد العزيز ١٣٤٤هـ/١٩٢٦م.

فشل في تحقيق ما كان مأمولاً منه، وعكس مدى ما يعانيه العالم الإسلامي من الفرقة والاختلاف.

- أوضحت الدراسة أن فشل المؤتمر لم يكن مفاجئًا للملك عبد العزيز ، فقد قرأ ذلك حينما أصدر بيانه للأعضاء في ١٣٤٤/١٢/٢١هـ/ ٢ يوليو ١٩٢٦م، بعد مضي قرابة اثنتي عشرة جلسة من أصل ثمانية عشرة جلسة، دون تحقيق نتائج تذكر.
- أثبتت الدراسة أن خلط المسائل السياسية بالدينية كان سببًا مباشرًا في فشل أعمال المؤتمر، علاوة على ضخامة جدول أعماله، أمام تقييد صلاحيات بعض الأعضاء من قبل حكوماتهم.
- أكدت الدراسة على وجوب تغليب المصلحة العامة على الخاصة، في مثل تلك المؤتمرات التي تخص المسلمين جميعًا، وتعتبر شأنًا عامًا، وعدم اقحام المصالح والخلافات الشخصية في الأمور العامة.

المصادر والمراجع :

١- الرسائل الجامعية :

١- أحمد: أحمد عبده، السيد مُحَمَّد رشيد رضا: حياته وأدبه، رسالة دكتوراه، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م.

٢-الكتب العربية والمعربة :

٢- أباظة: نزار ومُحَمَّد المالح، إتمام الأعلام ذيل لكتاب الأعلام لخير الدين الزركلي، ط١، دار صادر للطباعة والنشر، لبنان ١٩٩٩م.

٣- الأحسن: عبدالله، منظمة المؤتمر الإسلامي دراسة لمؤسسة سياسية إسلامية ؛ ترجمة : عبد العزيز إبراهيم الفايز، ط٢، بدون ناشر، بدون مكان ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م.

٤- البلادي: عاتق بن غيث، معجم معالم الحجاز، ج٥، ٦، ٩، ١٠، ط١، دار مكة للنشر والتوزيع، مكة المكرمة ١٤٠٠- ١٤٠٤هـ/١٩٨٠- ١٩٨٤م.

٥- بنوا ميشان: عبد العزيز آل سعود سيرة بطل ومولد مملكة؛ ترجمة: عبد الفتاح ياسين، دار الكتاب العربي، بدون مكان ١٣٨٥هـ/ ١٩٦٥م.

٦- الخطيب: السيد عبدالحميد، الإمام العادل صاحب الجلالة الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن الفيصل آل سعود سيرته — بطولته- سر عظمته،ج١ ، الأمانة العامة للاحتفال بمرور مائة عام على تأسيس المملكة، الرياض ١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م .

٧- درويش، مديحة ، تاريخ الدولة السعودية حتى الربع الأول من القرن العشرين، ط ١١، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، جدة ١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م.

٨- الريحاني: أمين، تاريخ نجد الحديث، دار الجيل، بيروت بدون تاريخ.

٩- الزركلي: خير الدين، الأعلام قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين، ج٦، ط١٧، دار العلم للملايين، بيروت ٢٠٠٧م.

١٠- الزركلي: خير الدين، شبه الجزيرة العربية في عهد الملك عبد العزيز ، ج١، ط٣، دار العلم للملايين، بيروت ١٩٨٥م.

١١- أبو زعنونة: إسماعيل حسين، الملك عبد العزيز في عيون شعراء صحيفة أم القرى، ج١، دارة الملك عبد العزيز ، الرياض ١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م.

المؤتمر الإسلامي الأول في مكة المكرمة في عهد الملك عبد العزيز ١٣٤٤هـ/١٩٢٦م.

١٢- سعيد: أمين، تاريخ الدولة السعودية، ج٢، مطبوعات دارة الملك عبد العزيز ، الرياض بدون تاريخ.

١٣- السلمان: مُحَمَّد بن عبدالله، دخول الملك عبد العزيز الحجاز: دراسة تاريخية، منشورات نادي الباحة الأدبي، الباحة ١٤١٩هـ.

١٤- السلوم: لطيفة عبد العزيز ، التطورات السياسية والحضارية في الدولة السعودية المعاصرة ١٣٤٤هـ/ ١٩٢٦م -١٣٥١هـ/ ١٩٣٢م: دراسة تاريخية وثائقية، ط١، بدون ناشر ، بدون مكان ١٤١٦هـ/ ١٩٩٦م.

١٥- الشهيل: عبدالله بن مُحَمَّد، فترة تأسيس الدول السعودية المعاصرة ١٣٣٣- ١٣٥١هـ/ ١٩١٥- ١٩٣٢م: دراسة تاريخية تحليلية، ط١، دار الوطن للنشر والإعلام، الرياض ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

١٦- الغلامي: عبد المنعم، الملك الراشد جلالة المغفور له عبد العزيز آل سعود، ط٣، بدون ناشر، بدون مكان ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م.

١٧- آل فائع: أحمد بن يحيى، العلاقة بين الملك عبد العزيز والملك الحسين بن علي وضم الحجاز ١٣٢٨- ١٣٤٤هـ/ ١٩١٠-١٩٢٥م، دارة الملك عبد العزيز ، الرياض ١٤٣٣هـ.

١٨- فاسيلييف: أليكس، تاريخ العربية السعودية، ط١، بدون ناشر، بدون مكان ١٩٩٥م.

١٩- اللحياني : فهد بن مرزوق، المدينة المنورة في عهد الملك عبد العزيز ١٣٤٣هـ/ ١٩٢٥م إلى ١٣٧٣هـ/ ١٩٥٣م، مركز بحوث ودراسات المدينة المنورة، المدينة المنورة ١٤٣٤هـ.

٢٠- نصيف: حسين بن مُحَمَّد، ماضي الحجاز وحاضره الحسين – علي، ج١، ط١، بدون ناشر، بدون مكان ١٣٤٩هـ.

٢١- الهميل: خالد، العلاقات بين الملك عبد العزيز والأشراف وضم الحجاز، ط١، دار اليراع للنشر والتوزيع، الرياض ١٤١٣هـ/ ١٤١٤هـ .

٢٢- الوردي: علي، قصة الأشراف وابن سعود، ط٣،بيت الوراق للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد ٢٠١٠م.

٢٣- وهبة: حافظ، جزيرة العرب في القرن العشرين، ط٣، دار الآفاق العربية، القاهرة

١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م.

٢/٣-الوثائق المنشورة :

٢٤- الجريسي: خالد بن عبد الرحمن، من وثائق العلاقات السعودية المصرية في عهد الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود، ج١، ط١، بدون ناشر، بدون مكان ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م.

٢٥- الصويان:سعد وآخرون،الملك عبد العزيز آل سعود سيرته وفترة حكمه في الوثائق الأجنبية،ج٣ الوثائق البريطانية،ج ٩ الوثائق الأمريكية ،ج ١٧ الوثائق الفرنسية، ط١، دار الدائرة للنشر والتوثيق، الرياض ١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م.

٢/٤- الدوريات :

٢٦- الحريِّص: مخلد بن قبل رابح، ضم الطائف ومكة المكرمة في عهد الملك عبد العزيز من خلال مراسلاته، مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، المجلد٨، العدد٢، القصيم ربيع الثاني ١٤٣٦هـ/ يناير ٢٠١٥م.

٢٧- صحيفة أم القرى ،العدد ٣٠،السنة الأولى، مكة المكرمة، الجمعة٢محرم١٣٤٤هـ/٢٤يوليو ١٩٢٥م.

٢٨- صحيفة أم القرى ، العدد ٥٢، السنة الثانية، مكة المكرمة، الأحد ١١ جمادى الآخرة ١٣٤٤هـ/ ٢٧ ديسمبر ١٩٢٥م .

٢٩-صحيفة أم القرى،العدد٥٤،السنة الثانية،مكة المكرمة،الجمعة٢٣جمادى الآخرة١٣٤٤هـ/٨يناير ١٩٢٦م.

٣٠- صحيفة أم القرى ، العدد ٥٥، السنة الثانية، مكة المكرمة، الجمعة ٣٠ جمادى الآخرة ١٣٤٤هـ/ ١٥ يناير ١٩٢٦م.

٣١-صحيفة أم القرى،العدد ٦٧،السنة الثانية،مكة المكرمة الجمعة ٢٦رمضان١٣٤٤هـ/ ٩أبريل ١٩٢٦م.

٣٢-صحيفة أم القرى،العدد٧١،السنة الثانية،مكة المكرمة الجمعة٣ذي القعدة ١٣٤٤هـ/١٤مايو١٩٢٦م

٣٣-صحيفة أم القرى،العدد ٧٢،السنة الثانية،مكة المكرمة الجمعة٩ذي

القعدة١٣٤٤هـ/٢١مايو١٩٢٦م

٣٤- صحيفة أم القرى ، العدد ٧٥، السنة الثانية، مكة المكرمة الجمعة ٣٠ ذي القعدة ١٣٤٤هـ/ ١١ يونيه ١٩٢٦م.

٣٥-صحيفة أم القرى،العدد٧٦،السنة الثانية،مكة المكرمة الثلاثاء٤ذي الحجة١٣٤٤هـ/١٥يونيه١٩٢٦م.

٣٦-صحيفة أم القرى،العدد ٧٧،السنة الثانية،مكة المكرمة الجمعة٧ذي الحجة١٣٤٤هـ/١٨يونيه١٩٢٦م

٣٧-صحيفة أم القرى،العدد٧٨،السنة الثانية،مكة المكرمة الأربعاء١٩ذي الحجة١٣٤٤هـ/٢٩يونيه ١٩٢٦م

٣٨-صحيفة أم القرى،العدد٧٩،السنة الثانية،مكة المكرمة الجمعة٢١ذي الحجة١٣٤٤هـ/٧يوليو ١٩٢٦م

٣٩-صحيفة أم القرى،العدد٨٠،السنة الثانية،مكة المكرمة الثلاثاء٢٥ذي الحجة١٣٤٤هـ/٦يوليو ١٩٢٦م

٤٠-صحيفة أم القرى،العدد٨١،السنة الثانية،مكة المكرمة الجمعة٢٨ذي الحجة١٣٤٤هـ/٩يوليو ١٩٢٦م

٤١- صحيفة أم القرى، لعدد ٨٢، لسنة الثانية،مكة المكرمة الأربعاء ٤محرم ١٣٤٥هـ/١٤يوليو ١٩٢٦م.

٤٢- صحيفة أم القرى،العدد٨٣، السنة الثانية،مكة المكرمة الجمعة ٦محرم ١٣٤٥هـ/ ١٦ يوليو ١٩٢٦م.

٤٣- صحيفة أم القرى،العدد ٨٤،السنة الثانية،مكة المكرمة الجمعة ١٣محرم ١٣٤٥هـ/٢٣يوليو ١٩٢٦م.

٤٤- صلواتي: فؤاد، رجال حول الملك عبد العزيز، مجلة الدبلوماسي،العدد ٥٧، الرياض أكتوبر ٢٠١١م.

المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في رؤية ٢٠٣٠
وآليات تطبيقها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد

The educational responsibilities of Saudi universities in 2030 Vision and their implementation mechanisms from the perspective of academic leaders at King Khalid University

إعداد

د/أحمد بن علي بن يوسف الغفـيري

أستاذ أصول التربية المساعد– كليةالتربية

جامعة الملك خالد

ملخص الدراسة:

استهدفت هذه الدراسة تحليل رؤية ٢٠٣٠ للكشف عن المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجالات (التعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع)، واستقراء آراء القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد نحو أهم المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في رؤية ٢٠٣٠، ومدى إمكانية تطبيق جامعة الملك خالد لهذه المسؤوليات والآليات المقترحة لتطبيق الجامعة لأهم مسؤولياتها في رؤية ٢٠٣٠، وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي، وذلك من خلال استبانة تم تطبيقها – في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٩/٣٨هـ –على (٩٩)من القيادات الأكاديمية بالجامعة؛ أي بنسبة (٤٤.٢%) من المجتمع الأصلي.

وكان من أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة: أن القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد يرون أهمية جميع المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية المتضمنة في رؤية ٢٠٣٠ بدرجة **كبيرة جدا**، وبالترتيب الآتي: مجال البحث العلمي – مجال التعليم _ مجال خدمة المجتمع. أما مدى إمكانية التطبيق فكانت بدرجة **كبيرة** حسب الترتيب الآتي: مجال خدمة المجتمع – مجال التعليم – مجال البحث العلمي. كما أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد على إجمالي استبانة الكشف عن أهم المسؤوليات، وكذلك على إجمالي استبانة الكشف عن مدى إمكانية تطبيق الجامعة لمسؤولياتها في مجالات (التعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع) المتضمنة في رؤية ٢٠٣٠.

وقد قدمت الدراسة عددا من الآليات المقترحة لتطبيق جامعة الملك خالد لأهم المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية المتضمنة في رؤية ٢٠٣٠ من بعض أفراد عينة الدراسة ومن الباحث منها: الربط بين المخرجات وبين سوق العمل، اختيار قيادات عمادات البحث العلمي وفقا لقدراتهم الإبداعية في البحث العلمي، جعل الجامعة بيئة جذب لأفراد المجتمع كافة.

الكلمات المفتاحية: مسؤوليات الجامعة، رؤية٢٠٣٠، القيادات الأكاديمية، آليات التطبيق

Abstract:
This study aimed to analyze 2030 Vision to reveal the responsibilities of Saudi universities in the fields of education, scientific research, and community service, and to explore the views of academic leaders at King Khalid University toward the most important responsibilities of Saudi universities in Vision 2030, and the applicability of their implementation. It also aimed to identify the proposed mechanisms for the implementation of the university for the most important responsibilities in the vision of 2030. This study was based on the descriptive method through a questionnaire applied in the second semester of the academic year 38/1439 AH on(99) academic leaders of the university, ie 44.2%.

Among the most important results of the study was that the academic leaders at King Khalid University see that all the educational responsibilities of Saudi universities in the vision of 2030 were very important according to the following order: The field of scientific research, education, and community service. The extent of applicability was large in the following order: community service, education, and scientific research. The results showed that there were no statistically significant differences between the responses of the academic leaders at King Khalid University on the total questionnaire of the importance of responsibilities, and on the total questionnaire of applying theuniversitytoits responsibilities in the (education, scientific research, community service) fields included in 2030 Vision.

The study presented a number of proposed mechanisms for King Khalid University to apply the most important educational responsibilities of Saudi universities included in 2030 Vision from some members of the sample of the study, including: linking outputs with the labor market, selecting leaders of scientific research deanships according to their creative abilities in scientific research, and making the university an attractive environment for all members of the community.

Key words: educational responsibilities, 2030 vision, academic leadership, application mechanisms.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين، وبعد:

فقد منح الله سبحانه وتعالى المملكة العربية السعودية موقعا فريدا من نوعه؛ ففيها الكعبة المشرفة قبلة المسلمين التي يتجهون إليها من مشارق الأرض ومغاربها، وتمتلك قدرات استثمارية كبيرة، إلى جانب موقعها الجغرافي الذي يربط بين القارات الثلاث. وقد جعلت هذه المرتكزات الثلاثة من المملكة العربية السعودية قوة استثمارية تجعلها في مصاف الدول المتقدمة، ولهذا جاءت رؤية ٢٠٣٠ لتفعّل هذه المرتكزات لاستشراف المستقبل، ورسم ملامح التطور والتجديد المبني على خطط مدروسة،ورؤية تأخذ بنقاط القوة والضعف والفرص والمهددات بعين الاعتبار.

إن نجاح رؤية ٢٠٣٠ يتطلب من جميع مؤسسات وقطاعات الدولة العمل بروح الفريق الواحد، كل حسب مهماته المطلوبة، ولعل الميدان التعليمي والتربوي عليه مسؤوليات كبيرة في تحقيق هذه الرؤية المستقبلية.

والجامعات بلا شك عليها مسؤوليات عظيمة؛ إذ إنها تعد في أي مجتمع عقل الأمة المشرق لآفاق مستقبلها بين الشعوب، وضميرها الواعي بأوضاعها الثقافية والسياسية والاجتماعية والتي تحقق غايات المواطن والوطن بأكمله، كما أنها قلب المجتمع النابض الذي يكشف الإمكانات ويشحذ الطاقات لتحقيق الرؤية المتبناة بأبناء الوطن؛ مما يؤدي إلى دور فاعل ومؤثر في التقدم الإنساني (شانوك، ١٩٩٥، ص٦٣).

والتعليم الجامعي مثله كأي نسق تعليم نظامي ليس إلا انعكاسا للسياق الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للمجتمع (برهوم، ١٩٩٥، ص١٠١). ومن ثم، ينبغي أن تقوم الجامعات سواء في جانب التعليم أو البحث العلمي أو خدمة المجتمع بهذه المسؤوليات الثلاثة على أكمل وجه لتؤدي وظيفتها التعليمية والبحثية والمجتمعية بصورة فاعلة وفعّالة.

فلقد كان التعليم هو الوظيفة الأولى والوحيدة عند نشأة الجامعات، ولكن في مجتمع المعرفة أصبح الهدف الأساسي للتعليم هو حصول الطالب على المهارات والطرق التي تجعله أكثر قدرة على مواجهة النمو السريع والتغير المستمر في المعرفة نوعا وكما، فالجامعات ينبغي أن تقدم للطلاب الطرق التي تساعدهم على التعلم النشط لبقية حياتهم، بمعنى أن يتعرض الطلاب لطرق البحث والتنقيب، ولطرق التقويم النقدي(Oosterlinck,2007,p.6) .

كما أنه لا يمكن لأحد أن يتجاهل أهمية البحث العلمي كوظيفة أساسية للجامعة، حيث إن تطوير قدرات البحث العلمي يعد أحد أسباب التطوير الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع (Andrew,2007,p.184).

كذلك تُعد خدمة المجتمع إحدى المهام الرئيسة للجامعة، وهي تعني تقديم خدمة مباشرة خارج الحرم الجامعي، بحيث تخرج الجامعة إلى ميادين العمل الواقعية، ويعد هذا مؤشرًا حقيقيًا لمدى فعالية الجامعة في إنجاز مهامها وذلك لتلبية حاجات المجتمع، والسيطرة على الفجوة الحضارية بين فئات المجتمع (المحمدي، ٢٠١٠، ص١١٩).

فإذا أُضيف لأهمية هذه المسؤوليات الجامعية التي اتفقت عليها أدبيات البحث التربوي، تأكيد الرؤية على هذه المسؤوليات، إلا أنها قُدمت -بحسب طبيعة صياغة الرؤية -في خطوط عريضة، وأنها ما زالت تحتاج إلى خطط ومبادرات ومشروعات وآليات إجرائية لتنفيذها؛ تتأكد أهمية هذه الدراسة والتي تسعى لتسليط الضوء على هذه المسؤولياتوآليات تنفيذ أهمها بصورة علمية هادفة وبناءّة.

مشكلة الدراسة:

في ظل هدف تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ بأن تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل من أفضل (٢٠٠) جامعة دولية بحلول عام ٢٠٣٠(ص٤٠)، أوصت دراسات عدة بضرورة تطوير المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية لتحقيق أهداف الرؤية، منها:

دراسة العامري (١٤٣٨هـ) التي أوصت بأن تتبنى كليات التربية في الجامعات السعودية تطبيق الشراكات الأكاديمية لبرامج الدراسات العليا التربوية مع إعادة بناء وتطوير المناهج والبرامج الأكاديمية في برامج الدراسات العليا التربوية بالجامعات السعودية بما يتوافق مع نماذج تدويل التعليم العالي، وضرورة عقد اتفاقيات شراكة لتطوير البحث العلمي وتبادل الباحثين وبناء الفرق البحثية المشتركة وتمويل مشروعات البحوث التربوية الدولية، وبناء خطة استراتيجية للشراكات الأكاديمية على مستوى الكلية ذات رؤية دولية تتضمن إضفاء البعد الدولي على رسالة وأهداف الكلية وأقسامها وبرامجها الأكاديمية.

كما أوصت دراسة الصادق ونصر(١٤٣٨هـ) بوضع خطة استراتيجية لعملية البحث العلمي بما يسهم في حل مشاكل المجتمع، وتنمية المهارات التدريسية والبحثية لأعضاء هيئة التدريس، مع تأهيل أجيال واعية ومدركة لتقنية المعلومات وخدماتها وأدوات البحث عنها وإمكانياتها.

إلى جانب تأكيد دراسة العويد(١٤٣٨هـ) على الاهتمام بتطوير الأداء التدريسي للأعضاء، وتطوير مهاراتهم وتحفيزهم على المشاركة في الخدمات الاجتماعية المقدمة لأفراد المجتمع، ومنحهم فرص المساهمة في تقديم المناشط المجتمعية، والمشاركة في المحافظة على الاستدامة البيئية للمجتمع، فضلا عن حثهم على المشاركة في الأبحاث العلمية ونشرها، والعمل على تطويرها، خاصة ما يتعلق بعلاج المشكلات المجتمعية والارتقاء برأس المال الاجتماعي.

ولعل ما سبق جعل الباحث يستشعر المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في رؤية ٢٠٣٠ التي تعتبر من الأهمية بمكان لاسيما أنها أول رؤية في تاريخ المملكة، مع تقديم آليات تطبيق لأهم هذه المسؤوليات من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد.

أسئلة الدراسة:

١) ما أهم المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في رؤية٢٠٣٠ من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد؟

٢) ما مدى إمكانية تطبيق الجامعات السعودية لهذه المسؤوليات في مجالات التعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمعمن وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد؟

٣) هل تختلف استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد نحو أهمالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في رؤية ٢٠٣٠ باختلاف متغيرات: المنصب الإداري، سنوات الخبرة في العمل الإداري، جهة العمل، الدرجة العلمية؟

٤) هل تختلف استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد نحو مدى إمكانية تطبيق هذهالمسؤولياتباختلاف متغيرات: المنصب الإداري، سنوات الخبرة في العمل الإداري، جهة العمل، الدرجة العلمية؟

٥) ما الآليات المقترحة لتطبيق جامعة الملك خالد لأهم المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في رؤية ٢٠٣٠من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد؟

أهداف الدراسة:

١) تحليل رؤية ٢٠٣٠ للكشف عنالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجالات: التعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع المتضمنة بها.

٢) استقراء آراء القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد نحو أهم المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في رؤية ٢٠٣٠.

٣) استقراء آراء القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد نحو مدى إمكانية تطبيق الجامعة لهذه المسؤوليات في مجالات التعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع.

٤) الكشف عن أهم المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في رؤية ٢٠٣٠ من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد باختلاف متغيرات: المنصب الإداري، سنوات الخبرة في العمل الإداري، جهة العمل، الدرجة العلمية.

٥) الكشف عما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد نحو مدى إمكانية تطبيق الجامعةلهذه المسؤوليات باختلاف متغيرات: المنصب الإداري، سنوات الخبرة في العمل الإداري، جهة العمل، الدرجة العلمية.

٦) استقراء وجهات نظر القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد نحو الآليات المقترحة لتطبيق الجامعة لأهم المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في رؤية ٢٠٣٠.

أهمية الدراسة: تبدو أهمية الدراسة في جانبين، هما:

أ- **الأهمية النظرية:** وتبدو في كون هذه الدراسة:

- من أولى الدراسات-في حدود علم الباحث-التي تتناول إمكانية تطبيق الجامعات السعودية لمسؤولياتها التربوية المتضمنة في رؤية ٢٠٣٠.
- تصميم أداة تفيد الباحثين في قياس مدى إمكانية تطبيق الجامعات لأهم مسؤولياتها باختلاف متغيرات: المنصب الإداري، سنوات الخبرة في العمل الإداري، جهة العمل، الدرجة العلمية.

ب- **الأهمية التطبيقية:** وتبدو في:

- أنها تضيف إلى المكتبة العلمية نتائج جديدة حول المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في رؤية ٢٠٣٠ وآليات تطبيقها.
- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تعزيز المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في رؤية ٢٠٣٠ وآليات تطبيقها.
- الاستفادة من تطبيق أدوات هذه الدراسة في جامعات أخرى.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، ومن ثم الإجابة عن أسئلتها، فإن الدراسة الحالية تستخدم المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعتها. وقد أشار مطاوع والخليفة (٢٠١٤، ص١١١) إليه بأنه المنهج الذي يعمل على "ملاحظة ظاهرة أو حدث ومتابعته، معتمداً على معلومات نوعية أو كمية في فترة زمنية معينة أو خلال فترات مختلفة، بغرض التعرف على شتى جوانب الظاهرة وعلاقاتها بغيرها من الظواهر للوصول إلى نتائج تساعد في فهم الواقع الراهن ليتم تطويره مستقبلاً".

ومن ثم، سيقوم الباحث باستخدام المسح المكتبي لتحليل رؤية ٢٠٣٠ وبرنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ للتعرف على المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية كما وردت بهما، كما سيتم الاعتماد على الاستبانة –كأداة يتم تطبيقها على جميع القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد–بهدف التعرف على مدى إمكانية تطبيق الجامعة للمسؤولياتالتربوية المناط بالجامعات السعودية أداؤها في رؤية ٢٠٣٠، وكذلك للكشف عن آليات تطبيق الجامعة لأهم هذه المسؤوليات من وجهة نظر تلكالقيادات.

حدود الدراسة:

- **حدود موضوعية:** المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية (التعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع).
- **حدود زمنية:** تطبيق الاستبانة في الفصل الثاني للعام الجامعي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.
- **حدود بشرية:** القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد.
- **حدود مكانية:** جامعة الملك خالد.

مصطلحات الدراسة:

– مسؤوليات:

مفردها المسؤولية، وهي من الفعل سأل، واسم المفعول منه مسؤول، والذي يعني: مسؤول عن رعيته أي: راعيها والساهر على شؤون معيشتها، وكذلك مسؤولية بمعنى: يتحمّل مسؤولية ما حدث (فهمي، ٢٠١٥، ص٣٣).

والمسؤولية (بوجه عام) حَال أَو صفة من يسأَل عن أَمر تقع عليه تبعته يقال أَنا بريء من مسؤولية هذا العمل، وتطلق (أخلاقيا) على التزام الشخص بما يصدر عنه قولا أَو عملا، وتطلق (قانونا) على الالتزام بإصلاح الخطأ الواقع على الغير طبقا لقانون (أنيس وآخرون، ١٩٧٢م، ص٤١١).

كما أن المسؤولية: مصدر صناعيّ من مسؤول: تبعة "المسؤوليَّة تقع على عاتقي–يستطيع تحمُّل مسؤوليَّات كبيرة"، ألقى المسؤوليَّةَ على عاتقه: حمّله إيَّاها–مسؤوليّة أخلاقيّة: التزام الشّخص بما يصدر عنه قولاً أو عملاً–مسؤوليّة جماعيّة: التزام تتحمّله الجماعة–مسؤوليّة قانونيّة: التزام بإصلاح الخطأ الواقع على الغير طبقًا للقانون (عبد الحميد، ٢٠٠٨، ج٢، ص١٠٢٠).

وتعنِي المسؤولية عند دراز(١٩٨٢): كون الفرد مكلفاً بأن يقوم ببعض الأشياء ويقدم عنها حساباً إلى غيره، وينتج عن هذا التحديد أن فكرة المسؤولية تشتمل على علاقة مزدوجة من ناحية الفرد المسؤول بأعماله، وعلاقته بمن يحكمون على هذه الأعمال، والمسؤولية قبل كل شيء هي استعداد فطري؛ إنما هذه المقدرة على أن يلزم الإنسان نفسه أولا، والقدرة على أن يفي بعد ذلك بالتزامه بواسطة جهوده الخاصة (ص١٣٧).

– الجامعات:

مفردها الجامعة، وهي: مجتمع مصغر، يقوم فيه الأساتذة والطلبة معا بمناقشة تطوير واستكشاف أفكار تتميز بالصعوبة والتعقيد والأصالة، وتعتبر هذه الأفكار والدراسات التي تنتج عنها إرث الإنسانية الذي ينبغي على الجامعة المحافظة عليه، وإيصاله إلى الأجيال المقبلة وتحديثه بصفة مستمرة. إن مهمة الجامعة لا تنحصر في الحفاظ وإيصال المعارف، بل لابد لها من إنتاجها أيضا، من خلال البحث العلمي. تعتبر الجامعة كذلك خدمة عامة، فهي تشارك

في بناء المجتمع، ومصدر للتطور الاجتماعي، الثقافي والاقتصادي؛ ويقع على عاتق الجامعة تكوين الإطارات التي تحتاجها الدولة. ولابد لتكوين الجامعة أن يأخذ في عين الاعتبار حاجات المجتمع ومتطلباته وانشغالاته(lessard,2012,pp.3-4).

كما يقصد بالجامعة: المؤسسة التربوية العلمية المنظمة التى تقع على قمة السلم التعليمى في المجتمع وتقوم بإعداد الفرد مهنيا، بالإضافة الى قيامها بالأبحاث العلمية التى تخدم خطط التنمية الشاملة وإعداد الباحثين لخدمة النسبة العامة عن طريق الخدمة العامة (فليه والزكي، ٢٠٠٤، ص١٤٥). ونظراً لتعدد أنواع الجامعات اليوم ما بين جامعات بحثية، وجامعات خدمة المجتمع، وغيرها؛ فإن الباحث – ووفقاً للتعريف السابق – يقصد بها ما تقوم بكل من وظائف التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع في آن واحد.

– رؤية 2030:

هي رؤية تبنتها المملكة العربية السعودية لتكون منهجا وخارطة طريق للعمل الاقتصادي والتنموي في المملكة، وقد رسمت الرؤية التوجهات والسياسات العامة، والأهداف والالتزامات الخاصة بها، لتكون المملكة نموذجا رائدا على كافة المستويات. وارتكزت الرؤية على مرتكزات ثلاثة: العمق العربي والإسلامي، والقوة الاستثمارية، وأهمية الموقع الجغرافي الإستراتيجي، كما اشتملت على عدد من الأهداف الإستراتيجية والمستهدفات، ومؤشرات لقياس النتائج، والالتزامات الخاصة بعدد من المحاور، والتي يشترك في تحقيقها كل من القطاع العام والخاص وغير الربحي.

وبناء على ما سبق، يعرف الباحث "المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في رؤية ٢٠٣٠" إجرائياً بأنها: **مدى إمكانية تطبيق الجامعات السعودية لمسؤولياتها التعليمية والبحثية والخدمية في رؤية ٢٠٣٠ وفق آليات تنفيذ مدروسة وفعّالة.**

الدراسات السابقة:

نظراً لتعدد أدبيات البحث التربوي التي تناولت أدوار الجامعات ومسؤولياتها عامة، أو في رؤية المملكة ٢٠٣٠ خاصة، فإن الباحث سيقتصر فيما يأتي على عرض الدراسات التي تناولت المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في رؤية ٢٠٣٠، مراعياً في ذلك ترتيبها زمنياً من الأقدم إلى الأحدث.

هدفت دراسة الداود(١٤٣٨هـ) إلى تقديم رؤية تحليلية لما ورد في رؤية المملكة ٢٠٣٠ وبرنامج التحول الوطني فيما يخص التعليم العالي من برامج ومبادرات ومسؤولية الجامعات في تحقيقها من منطلق مسؤولياتها في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وبيان كيف توافقت رؤية المملكة وبرنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ مع ما ورد من أهداف التعليم العالي الواردة في وثيقة سياسة التعليم للمملكة العربية السعودية، وكذلك بيان مدى ارتباط ما ورد من مبادرات وبرامج في رؤية المملكة ٢٠٣٠ وبرنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ بالخطة الإستراتيجية للتعليم العالي، ومشروع آفاق لتطوير التعليم العالي. وقد خلصت الدراسة إلى تقديم مقترحات تطويرية من شأنها الإسهام في تفعيل مشاركة الجامعات في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، مثل: مبادرة الجامعات بالتعاون مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ في سد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، ومبادرة الجامعات بالتركيز على القضايا المستقبلية في التعليم العالي التي تشغل الكثير من المتخصصين في مجال التعليم العالي، مثل تدويل التعليم العالي الذي أصبح من الأمور الحيوية لكونه أحد الطرق للاستجابة لتأثير العولمة، وتطوير الكفاءة الداخلية للجامعات، والمراجعة والاستقراء والدراسة الشاملة لمخرجات التعليم الجامعي سعيا لاستمرار الجودة، وتحقيقا لمواءمة برامج التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل.

كما هدفت دراسة العويد (١٤٣٨هـ) إلى التعرف على الأدوار التي يؤديها القائمون على الوظائف الجامعية لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠. وقد استخدمت الدراسة المنهج التحليلي لتحليل وثيقة ٢٠٣٠ والدراسات والأدبيات التي تناولت ذلك. وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك عددًا من الدراسات التي تشير إلى عدد من التحديات التي تواجه هذه الوظائف الجامعية الثلاثة، في سبيل تحقيق أهداف الجامعة بشكلٍ عام، والأهداف الخاصة برؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. كما وضحت هذه الأدبيات أهمية هذه الوظائف الجامعية، وبالتالي أهميتها في تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠. وقد أوصت الدراسة بالتأكيد على الاهتمام بالتدريس الجامعي لتحقيق بعض أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠، من خلال تعزيز الهوية الوطنية وتكوين المجتمع الحيوي من خلال ما ينقله الأعضاء للطلاب والطالبات.كما أوصت الدراسة بالاهتمام بالبحث العلمي من أجل تحقيق أهداف الرؤية في القضاء على البطالة، والاهتمام بالمنظومة

التعليمية والتربوية. كما أوصت الدراسة بالاهتمام بوظيفة خدمة المجتمع في الجامعة للمحافظة على البيئة، والمشاركة في صناعة الترفيه، والمساهمة في إشراك المرأة بسوق العمل.

واستهدفت دراسة الفهمي (١٤٣٩هـ): التعرف على واقع أداء إدارات الجودة الشاملة في التعليم، وتحديد مستوى التطبيق لكل مجال من مجالات الدراسة، ومن ثم بناء استراتيجية مقترحة لتطوير إدارات الجودة الشاملة في ضوء مبادرات رؤية المملكة ٢٠٣٠. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقد تكونت عينة الدراسة من منسوبي إدارات الجودة الشاملة في منطقة مكة المكرمة، وكان العدد(٩١) فردا. وكان من أبرز النتائج: لمديري ومديرات الجودة الشاملة في التعليم دور مهم في تطوير إدارات الجودة الشاملة وذلك من خلال (القيادة والتخطيط للجودة، إدارة العمليات والموارد، رصد وقياس رضا المستفيد، التميز والاعتماد التعليمي والمؤسسي)، الاستفادة من تطبيق استراتيجية تطوير إدارات الجودة الشاملة في العملية التعليمية.

وبعد هذا العرض للدراسات السابقة، يمكن استخلاص ما يأتي:

- تتفق الدراسة الحالية مع دراستي الداود والعويد (١٤٣٨هـ) في تحليل رؤية ٢٠٣٠ فيما يخص المسؤوليات التربوية للجامعات في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، كما أنها اتفقت مع دراسة الفهمي (١٤٣٩هـ) في اهتمامها بتفعيل رؤية ٢٠٣٠.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في سعيها للكشفعن: أهمالمسؤولياتالتربويةللجامعات السعودية في رؤية ٢٠٣٠، ومدى إمكانية تطبيق جامعة الملك خالد لهذه المسؤوليات، وآليات تطبيق الجامعة لهذه المسؤوليات، وذلك عن طريق استقراء آراء القيادات الأكاديمية الجامعية، والذين يفترض أنهم أكثر أفراد المجتمع وعياً برؤية ٢٠٣٠، وسعياً لتفعيلها وتطبيقها.

أولاً: الإطار النظري للدراسة:

من خلال استقراء أدبيات البحث ذات الارتباط بموضوع رؤية ٢٠٣٠، يتناول الإطار النظري للدراسة أربعة عناصر عن: مكانة الجامعة في رؤية ٢٠٣٠، المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال التعليم، المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال البحث العلمي، المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال خدمة المجتمع. وفيما يأتي تفصيل ذلك:

١– مكانة الجامعة في رؤية ٢٠٣٠:

تعد الجامعة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لخدمته، وهي تؤثر في المجتمع من خلال تأدية وظائفها، في الوقت الذي تتأثر فيه بالتغيرات الداخلية والخارجية، مما يحتم على الجامعة أن تطور دائماً في وظائفها وبنيتها وبرامجها وبحوثها بما يجعلها وثيقة الصلة باحتياجات الأفراد ومتطلبات المجتمع، وحتى تواكب التغيرات المستمرة والتحديات المتسارعة، وتساهم في تقدم المجتمع والنهوض به في المجالات المختلفة، ومواجهة مشكلات المستقبل (عبد الحسيب، ٢٠٠٦، ص١٨٣).

وتولي الأمم اهتماماً كبيراً بجامعاتها على اعتبار أنها السبيل الأول في إحداث التنمية والتقدم بما تنتجه من كوادر بشرية متميزة، فالدول تقاس الآن بمقدار ما تملك من ثروة بشرية لا بما تملك من ثروات مادية، حيث يمكن النظر للجامعة على أنها مؤسسة إنتاجية لا تقل عن مؤسسات المجتمع الأخرى، لأنها تعد الكفاءات والكوادر المدربة التي تتحمل المسؤولية تجاه مجتمعها (عبد الحسيب، ٢٠٠٦، ص١٨٣).

كما أن الجامعة في أثناء سعيها إلى تحقيق أهدافها ووظائفها المتمثلة في التعليم والبحث العلمي وخدمة مجتمعها والارتقاء به حضارياً، فإنها بذلك تسهم في رقي الفكر وتقدم العلم، وتنمية القيم الإنسانية النبيلة التي أرسى قواعدها ديننا الإسلامي الحنيف، وتزويد أمتنا بالمتخصصين والفنيين والخبراء في كل المجالات، فهي تعتبر معقلاً للفكر الإنساني في أرفع مستوياته، ومصدراً لاستثمار وتنمية أهم ثروات المجتمع وأغلاها وهي الثروة البشرية.

وإزاء هذا، فإن الجامعة ذات رسالة متميزة في مجال الفكر والمعرفة، فهي قاعدة المعارف المتخصصة من خلال تجسيدها لمختلف منتجات الفكر والتصور الإنساني التي ينبغي تسلح

الطلاب والباحثين بها، وهي كذلك المسؤولة عن خدمة المجتمع إنتاجاً للمعرفة ونشراً لها وعملاً في حل مشكلاته (عمار، ١٩٩٥، ص ص٩٦-٩٨).

وتأسيساً على مكانة الجامعة في المجتمع، استهدفت رؤية ٢٠٣٠ أن تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل من أفضل (٢٠٠) جامعة دولية بحلول عام ١٤٥٢هـ -٢٠٣٠م (ص٤٠). كما أنه يؤمل من الإدارات الاستراتيجية بالجامعات تهيئة المناخ الملائم للوصول إلى المساهمة الفاعلة في تحقيق رؤية ٢٠٣٠، وتحول في الفكر الإداري التقليدي، والتعريف بدور الجامعة في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للرؤية كونها قضايا استراتيجية مستقبلية حول تطوير التعليم الجامعي وفْق ما تبنته الرؤية الوطنية، وإبراز دور الجامعة في نقل المعارف وتوطينها، تحقيقاً" لمواءمة مخرجات المنظومة التعليمية مع احتياجات سوق العمل"(رؤية٢٠٣٠،ص٣٦).

وتعد الجامعات السعودية أحد الروافد الفاعلة في تحقيق الرؤى الاستراتيجية من خلال التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، ويعتبر تهيئة فئات المجتمع لاستيعاب هذه الرؤية، وفهم أهدافها، لتسهيل تحقيق برامج التحول وما يصاحبها من تغيرات ومستجدات ونقلات نوعية مهمة من مهمات الجامعات السعودية لتصبح ثقافة الرؤية لدى شرائح المجتمع المختلفة واضحة بيّنة.

وسيعطي الباحث فيما يأتي نبذة مختصرة للمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال (التعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع) في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

٢- المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال التعليم:

يعد الجانب التعليمي من أولى مسؤوليات الجامعة، فهو الوظيفة الأولى التي أنشئت من أجلها الجامعات، حيث تقدم لطلابها تعليماً وتدريباً للانخراط في سوق العمل التي يحتاجها المجتمع، ويُنظر إلى الجامعة من هذه الزاوية على أنها مؤسسة إنتاجية، لأنها تزود الطلاب بالمعارف الأكاديمية التي تمكنهم من المنافسة في سوق العمل من خلال تمكينهم من القدرات والمهارات الحياتية اللازمة، إلى جانب إتاحة الفرص أمام الطلاب للتنقل بين مختلف مسارات التعليم، وتوجيههم نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة، مع تطوير المعايير الوظيفية الخاصة بكل مسار تعليمي، وإنشاء قاعدة بيانات شاملة لرصد المسيرة الدراسية للطلاب.وقد أكدت رؤية ٢٠٣٠ على ذلك عندما أشارت إلى:" العمل مع المتخصصين لضمان مواءمة مخرجات

التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل، وسنعقد الشراكات مع الجهات التي توفر التدريب للخريجين محليا ودوليا، وننشئ المنصات التي تُعنى بالموارد البشرية في القطاعات المختلفة من أجل تعزيز فرص التدريب والتأهيل، وسنعمل كذلك على تطوير المعايير الوظيفية الخاصة بكل مسار تعليمي، من أجل متابعة مخرجات التعليم وتقويمها وتحسينها، وسنقوم بإنشاء قاعدة بيانات شاملة لرصد المسيرة الدراسية للطلاب بدءا من مراحل التعليم المبكرة إلى المراحل المتقدمة"(ص ص٤٠-٤١).

وبهذا أدركت المملكة العربية السعودية أن أي معادلة للتنمية لا يمثل التعليم أحد ركائزها لا بد وأن تبوء بالفشل، ولهذا سعت أن تحتل قضايا التعليم مكاناً بارزا في خططها ورؤاها المستقبلية. فعندما أقر مجلس الوزراء في جلسته المنعقدة في تاريخ ١٨ رجب ١٤٣٧هـ مشروع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ بهدف تنويع مصادر الدخل القومي، والتي تعتمد على المجتمع الحيوي والاقتصاد المزهر والوطن الطموح، وقرر أن تقوم الوزارات والأجهزة الحكومية بتنفيذ هذه الرؤية نحو تحقيق التنمية الشاملة من منطلق الثوابت الشرعية وتوظيف الإمكانيات الوطنية لتحقيق مستقبل أفضل، جاءت هذه الرؤية مواكبة لرسالة التعليم – عامة والجامعي بصفة خاصة –وداعمة لمسيرته.

وانطلاقا من الدور الذي تقوم به الجامعات السعودية كمؤسسات علمية وتربوية وتعليمية وتنموية، فإن مسؤوليتها كبيرة من خلال إعداد الكوادر والطاقات والقوى البشرية المؤهلة القادرة على التغيير، كذلك غرس قيم ومعتقدات المجتمع في نفوس الطلبة وتكوين اتجاهات إيجابية تجاهها، كل ذلك يحدث على اعتبار أن هؤلاء الطلبة ثروة الوطن، ووسيلة التنمية الشاملة وغايتها (آل سعود، ١٤٣٥هـ، ص٣).

ولأهمية العملية التعليمية في توطيد الصلة بين الطالب ووطنه، فإن مسؤولية الجامعة في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطلاب ينبغي أن تقوم على تهيئة مناخ وبيئة تعليمية مناسبة تشجع الطلاب على تعزيز الهوية الوطنية من خلال أعضاء هيئة تدريس أكفاء قادرين على تطوير العملية التعليمية وتحسينها ويقومون بدورهم المنشود في التعليم والتوجيه والتدريب والمتابعة، إلى جانب الأنشطة الطلابية التي تجسد روح التعاون والتسامح والمساواة وفق المبادئ الإسلامية ومنهج الوسطية والاعتدال. وهذا هو ما تعنيه المواطنة – كإحدى القضايا التي تفرض نفسها

بقوة عند معالجة أي بُعد من أبعاد التنمية البشرية أو الإنسانية ومشاريع الإصلاح والتطوير الشاملة بصفة عامة – بمفهومها الواسع؛ إذ إنها تؤكد الصلة بين الفرد والدولة التي يقيم فيها بشكل ثابت، ويرتبط بها جغرافيا وتاريخيا وثقافيا، ويُعد ازدياد الشعور بالمواطنة من التوجهات المدنية الأساسية التي من أهم مؤشراتها الموقف من احترام القانون والنظام العام، والموقف من ضمان الحريات الفردية واحترام حقوق الإنسان، والتسامح وقبول الآخر، وحرية التعبير وغيرها من المؤشرات التي تمثل القيم الأساسية للمواطنة، مهما اختلفت المنطلقات الفكرية والمرجعيات الفلسفية لهذا المجتمع أو ذاك(أبوحشيش، ٢٠١٠،ص٢٥١).

وهذا ما أكدت عليه رؤية ٢٠٣٠ حينما أشارت إلى"أهمية بناء مجتمع حيوي، يعيش أفراده وفق المبادئ الإسلامية، ومنهج الوسطية والاعتدال، معتزين بهويتهم الوطنية، وفخورين بإرثهم الثقافي العريق، في بيئة إيجابية وجاذبة، تتوافر فيها مقومات جودة الحياة للمواطنين والمقيمين " (رؤية٢٠٣٠ ، ص١٣)،هذه الجودة بلا شك سترفع مستوى الطلاب للحصول على تصنيف متقدم في المؤشرات العالمية للتحصيل التعليمي حيث"سيتمكن طلابنا من إحراز نتائج متقدمة مقارنة بمتوسط النتائج الدولية والحصول على تصنيف متقدم في المؤشرات العالمية للتحصيل التعليمي"(رؤية٢٠٣٠، ص٤٠).

ولتحقيق ذلك، ينبغي أن تكون المناهج مواكبة لمشكلات الواقع، واحتياجات المجتمع، وحاجات الطلاب، ومتطلبات التنمية المستدامة، وتطويرها حتى تتلاءم مع متطلبات سوق العمل، مع استحداث مقررات جديدة تتناسب مع متطلبات المجتمع المستقبلية، وهذا لن يكون إلا من خلال "إعداد مناهج تعليمية متطورة تركز على المهارات الأساسية، بالإضافة إلى تطوير المواهب، وبناء الشخصية"(رؤية٢٠٣٠، ص٤٠).

كما ينبغي تزويد البيئة التعليمية بالتقنيات المتطورة المحفزة للإبداع والابتكار، مع تعزيز فرص ابتعاث الطلاب في المجالات التي تخدم الاقتصاد الوطني، وقد أكد القائمون على رؤية٢٠٣٠ إلى"تركيز فرص الابتعاث على المجالات التي تخدم الاقتصاد الوطني، وفي التخصصات النوعية في الجامعات العالمية المرموقة، وسنركز على الابتكار في التقنيات المتطورة"(رؤية٢٠٣٠، ص٣٦).

إن مسؤولية الجامعات السعودية في تحقيق رؤية ٢٠٣٠ في مجال التعليم كبيرة وجسيمة وتحتاج إلى عمل دؤوب تتضافر فيه الجهود للوصول إلى الهدف المنشود.

٣- المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال البحث العلمي:

بات من المتفق عليه أن البحث العلمي من الوظائف الرئيسة لأي جامعة، وترتبط شهرة أي كلية أو جامعة بالأبحاث التي ينشرها أساتذتها، حيث تمثل هذه الأبحاث عنصراً مهماً وحيوياً في بقائها كمؤسسة تعليمية فكرية. ولا يمكن تصور جامعة بدون بحث علمي، نظراً لدوره المهم في تنمية المعرفة وتقدم ميادين الفكر، والتوصل إلى حلول للمشكلات المختلفة، بل إنه يعتبر من أهم وظائف الجامعة المعاصرة إن لم يكن أهمها على الإطلاق، ولذلك يجب أن تنمي الجامعة لدى طلابها اتجاهات قوية نحو الاهتمام بالبحوث العلمية وتقدمها، وتدرب الباحثين على أحدث طرق البحث وأساليبه (نصر، ١٩٩١، ص١٦٤).

كما يعتبر البحث العلمي سواء أكان في مؤسسة جامعية أم في مؤسسة بحثية متخصصة هو المحرك الأساسي لكافة القطاعات الاقتصادية والعسكرية والسياسية والاجتماعية والتربوية والثقافية، حيث تأتي مساهمة التعليم الجامعي في خدمة المجتمع من خلال العناصر البشرية القادرة على تنفيذ خطط التنمية الشاملة، وتقديم الحلول العلمية التي تحقق أهداف هذه الخطط بفاعلية واقتدار، وما هذه الثورة العلمية والتقنية التي نشاهدها اليوم في ميادين الإلكترونيات والحاسوب والمعلوماتية والاتصالات وغيرها إلا نتاج البحث العلمي الهادف والتطبيق الميداني لنتائجه وتوصياته. (عبدالحسيب، ٢٠٠٦، ص٢٠٣).

ويعطي البحث العلمي للجامعة معناها الحقيقي، فبغيره تتحول الجامعة إلى مدرسة لا تختلف عما سبقها من مراحل التعليم، إذن فالجامعة ليست مؤسسة تعليمية فحسب، وإنما هي بالأحرى مؤسسة تعليمية بحثية تؤدي واجبها تجاه مجتمعها، كما أن البحث العلمي هو سبب رقي الإنسانية وتقدمها، فعن طريقه تحدث الاكتشافات والاختراعات والتطور التكنولوجي. ويلقى البحث اهتماماً كبيراً في البلاد المتقدمة على كافة المستويات سياسية وعلمية واقتصادية واجتماعية، وتقوم به مؤسسات ومراكز متخصصة تسهم في حل المشكلات العلمية والفنية التي تعترض سير الخطط وتصميم وتنفيذ مشروعاتالتنمية. ومما يدل على أهمية البحث العلمي ومكانته الكبيرة أنه أُنشئت جامعات خاصة به، وهو ما أطلق عليه اسم "جامعات بحثية"،

وانطلاقا من رؤية المملكة ٢٠٣٠ فقد صنفت المادة الثالثة في مسودة نظام الجامعات السعودية الجديد(٢٠١٧) الجامعات:"إلى جامعات: بحثية وتعليمية وتطبيقية، وتقوم الجامعات بالمهمات الأساسية للجامعة (التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع) وتركز الجامعات البحثية على البحث العلمي والدراسات العليا" (ص١).

وهذا يؤكد على مواكبة الجامعات لرؤية ٢٠٣٠ التي اعتمدت المفهوم العلمي لإدارة المشروعات(رؤية٢٠٣٠، ص٧٧)، على أن تكون الدراسات والبحوث مبنية على الاحتياجات الفعلية للواقع المجتمعي، وتحقيق رفاهية الإنسان مع الحفاظ على الإرث الثقافي والقيم الوطنية التي أكدت عليها الرؤية حين أشارت بالقول:" إننا نفخر بإرثنا الثقافي والتاريخي السعودي والعربي والإسلامي، وندرك أهمية المحافظة عليه لتعزيز الوحدة الوطنية، وترسيخ القيم العربية والإسلامية الأصيلة، إن أرضنا عُرفت —على مرّ التاريخ– بحضارتها العريقة وطرقها التجارية التي ربطت حضارات العالم بعضها ببعض، مما أكسبها تنوعا وعمقا ثقافيا فريدا، ولذلك سنحافظ على هويتنا الوطنية"(رؤية٢٠٣٠، ص١٧).

إن البحث العلمي قادر على نقل أفضل الممارسات العالمية في بناء المستقبل، حيث أكدت الرؤية ٢٠٣٠ على تطبيق أفضل الممارسات العالمية في بناء مستقبل أفضل للوطن، ولأجل تحقيق الآمال والتطلعات (ص٧٥).

فالدراسات والبحوث المقارنة والتحليلية للبرامج والخطط، ومؤشرات قياس الأداء وظيفة البحث العلمي في الجامعات وذلك بهدف تحقيق تطلعات رؤية ٢٠٣٠التي اعتمدت على ما رفعته الأجهزة الحكومية من توجهات ورؤى،"حيث تمت مراجعة مهامها الحالية ومواءمتها مع احتياجاتنا المستقبلية، اعتمادا على الدراسات اللازمة والمقارنات المعيارية، وتحليل البرامج والخطط، ومؤشرات قياس الأداء المحققة لها" (ص٧٥) ، فتعزيز المساءلة والشفافية والنزاهة مع اقتراح المبادرات اللازمة لتطوير الأولويات الوطنية لرفع جودة الخدمات والتنمية الاقتصادية التي تستهدف التنمية الشاملة كل ذلك من خلال تنفيذ الدراسات والبحوث التقويمية والاستشرافية والتشاركية فهي أحد أسباب التطوير الاقتصادي والاجتماعي.

وإذا كان هذا هو ما أشار إليه Andrew (2007) حيث بيّن أن تطوير قدرات البحث العلمي أحد أسباب التطوير الاقتصادي والاجتماعي (ص١٨٤)، فهو ما أكدت عليه رؤية

٢٠٣٠ في الاتجاه نحو توطين الصناعات العسكرية من خلال الاستثمارات المباشرة والشراكات الاستراتيجية والبحث والتطوير، حيثذكرت:"سنعمل على تحقيق ذلك من خلال استثمارات مباشرة وشراكات استراتيجية مع الشركات الرائدة بهدف نقل المعرفة والتقنية وتوطين الخبرات في مجالات التصنيع والصيانة، والبحث والتطوير" (ص٤٦).

كما أن من وظائف الجامعات في مجال البحث العلمي تنفيذ الدراسات والبحوث الجماعية بين التخصصات البينية، فقد اهتمت الدراسات الأجنبية بمسألة العمل في فريق بحثي ، وذلك نظراً للانفجار المعرفي المتسارع، واتساع فروع العلم، وتعددها فيما يعرف بالتخصصات البينية أو التعليم المتبادل بين عدة مواضيع، وقد أدرك الجميع أهميته؛ لأن فروع العلم مترابطة ومتصلة ببعضها، وعليه فينبغي أن يكون البحث العلمي مسايراً لهذا الاتجاه، وذلك بأن يعمل بأسلوب الفرق البحثية(عبد الحسيب، ٢٠٠٦، ص ص٢١٨-٢١٩)، كذلك فإن البحث العلمي ينبغي أن يستهدف الاستدامة البيئية والمحافظة على البيئة ومقدراتها الطبيعية من خلال الدراسات والبحوث التي تعالج التلوث بمختلف أنواعه حيث "يُعدّ حفاظنا على بيئتنا ومقدراتنا الطبيعية من واجبنا دينيا وأخلاقيا وإنسانيا، ومن مسؤولياتنا تجاه الأجيال القادمة، ومن المقومات الأساسية لجودة حياتنا؛ لذلك سنعمل على الحد من التلوث بمختلف أنواعه"
(رؤية ٢٠٣٠، ص٢٣).

كما ينبغي تنفيذ الدراسات والبحوث الابتكارية في مجال التقنيات المتطورة وفي ريادة الأعمال والمجالات التي تحقق الاستدامة المالية وتخدم الاقتصاد الوطني، حيث أن رؤية ٢٠٣٠ تركز على الابتكار في التقنيات المتطورة وفي ريادة الأعمال (ص٣٦).

وتعتبر الدراسات والبحوث الارتباطية بين مخرجات التعليم وسوق العمل من الأهمية بمكان لوظيفة الجامعات في البحث العلمي من خلال توظيف نتائج وتوصيات هذه الدراسات والبحوث بما ينبغي أن تكون عليه مخرجات التعليم التي تلبي حاجة السوق حيث أن الرؤية ستعمل مع المتخصصين لضمان مواءمة مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل(رؤية ٢٠٣٠، ص٤٠)، ومواصلة الاستعانة بخبرات المتخصصين وبنهجهم العلمي في خدمة قضايا التنمية والتطوير من خلال الربط الدائم بين الجامعات والبحث العلمي، وهذه مسؤولية كبيرة

على الجامعات السعودية لتقوم بوظيفة البحث العلمي من خلال برامج مدروسة ودراسات وأبحاث تساعد الاستثمار في الموارد والأصول والموجودات.

٤– المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال خدمة المجتمع:

بيّنت أدبيات التعليم الجامعي أن وظائف الجامعة تتمثل في ثلاث هي: التعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع، إلا أن الوظيفة الثالثة للجامعة "خدمة المجتمع" هي الوظيفة الكبرى، حيث تعتبر محصلة للوظيفتين الأخريين والغاية من ورائهما، كما أن الجامعات المتقدمة تؤدي خدمات كثيرة لمجتمعاتها، وتساهم في حل مشكلات واقعية، وتلبي احتياجات مجتمعية متعددة. وتعد وظيفة خدمة المجتمع من أهم الوظائف التي تؤديها الجامعة، إذ من خلالها يتم انفتاح الجامعة على المجتمع الذي تنتمي إليه، ومن خلالها يتم التفاعل بينها وبينه، حيث لا يمكن للجامعات وبخاصة في المجتمعات النامية أن تعزل نفسها عن القضايا والمشكلات الاجتماعية، ويرجع هذا إلى أن الجامعة هي المؤسسة الاجتماعية الوحيدة التي تمتلك قدرات فكرية تمكنها من القيام بهذه الوظيفة نظراً لما يتوافر لديها من كوادر مؤهلة تأهيلاً عالياً مما يمكنها من التعامل مع المشكلات والتحديات التي تمر بها المجتمعات(مُحَمَّد و حسن، ١٩٩٦،ص٥٤).

فالجامعات في الأصل مؤسسات مجتمعية أنشأها المجتمع وأعطاها من المميزات والضمانات ما يجعلها أكثر وفاءً بمتطلباته واحتياجاته، لذا فمن المعلوم التأكيد على الصلة الوثيقة بين الجامعات والمجتمع. كما أن ارتباط الجامعة بالمجتمع يساعد على تكوين منظور اجتماعي وسياسي لها يوجهها في أدائها لدورها البحثي ودورها في خدمة المجتمع (محمود، ١٩٩٩، ص١٦). كذلك فإن قيام الجامعة بمهامها في خدمة المجتمع يعني توظيف البحث العلمي، والاستفادة من تطبيقاته ونتائجه في حل مشكلات المجتمع (بدوي، ٢٠٠٦، ص٢٠٥).

فخدمة المجتمع هو صدر أهداف الجامعة في شتى بلدان العالم، لأن تحقيق رفاهة الإنسان، وجودة الحياة مطلب الدول والحكومات الحاكمة، ولهذا أكّد القائمون على رؤية المملكة ٢٠٣٠ بأن رؤيتنا تبدأ "من المجتمع، وإليه تنتهي، ويمثّل المحور الأول (المجتمع الحيوي) أساسا لتحقيق هذه الرؤية، وتأسيس قاعدة صلبة لازدهارنا الاقتصادي، ينبثق هذا المحور من إيماننا بأهمية بناء مجتمع حيوي، يعيش أفراده وفق المبادئ الإسلامية، ومنهج الوسطية والاعتدال، معتزين بهويتهم الوطنية، وفخورين بإرثهم الثقافي العريق، في بيئة إيجابية وجاذبة، تتوافر فيها

مقومات جودة الحياة للمواطنين والمقيمين، ويسندهم بنيان أسري متين، ومنظومتي رعاية صحية واجتماعية ممكّنة" (ص١٣).

فالوظيفة الثالثة (خدمة المجتمع) تقوم على تحديد احتياجات الأفراد والمؤسسات في المجتمع، ووضع البرامج والأنشطة التي تلبي هذه الاحتياجات من خلال مؤسسات التعليم العالي من جامعات وكليات مجتمع، ومعاهد ومراكز بحثية، ومفهوم هذه الوظيفة يتبلور في نشاط تعليمي يعمل على جذب الأفراد من خارج الجامعة عبر نشر المعرفة خارج أسوارها، وذلك بغية إحداث تغيرات سلوكية وتنموية في البيئة المحيطة بالجامعة ووحدتها الإنتاجية والاجتماعية المختلفة (وزارة التعليم العالي، ٢٠١٤، ص١٥).

إن تقديم برامج تحويلية تعرض لمهن مطلوبة بالمجتمع وسوق العمل مسؤولية الجامعات حيث أكدت الرؤية على توجيه الطلاب نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة(رؤية٢٠٣٠ ،ص٤٠)، مع تقديم استشارات تدعم برامج وخطط التنمية الشاملة على مستوى القطاع الحكومي والخاص، فرؤية٢٠٣٠"تؤمن بدور القطاع الخاص، ولذلك سنفتح له أبواب الاستثمار من أجل تشجيع الابتكار والمنافسة، وسنزيل كل العوائق التي تحدّ من قيامه بدور أكبر في التنمية" (ص٤٣)، ولهذا تقع على عاتق الجامعات مسؤولية كبيرة نحو هذا القطاع المهم في التنمية الاجتماعية للمجتمع، فقد أصبح القطاع الخاص جزءا لا يتجزأ من عجلة التنمية في الدول المتقدمة. ومثال ذلك جامعة أفيروAveiroUniversityالتي عقدت شراكة مع قطاعات المجتمع بمدينة أفيروAveiro في البرتغال، بهدف تطوير فكرة المدينة الرقمية Aveiro Digital City التي تعتمد على: جودة الحياة في المدينة، المشاركة الديمقراطية، سهولة الوصول إلى الخدمات والمعلومات الرقمية على المستوى العام والخاص، التنمية الشاملة والنمو المستمر، التعلم المستمر طوال الحياة (Moutinho&Heitor, 2007, pp.32-34).

فعلى الجامعات الاهتمام بإشباع احتياجات أفراد ومؤسسات المجتمع سواء الثقافية والاجتماعية والترفيهية والإنتاجية والخيرية، حيث وضعت رؤية ٢٠٣٠ في خطتها إنجاز ما نسبته من٧% إلى ٣٣% بحلول عام ١٤٤٢هـ/٢٠٢٠مفي المشروعات الخيرية التي لها أثر اجتماعي أو التي تتواءم مع أهداف التنمية الوطنية طويلة الأمد(ص٧٣)، وهذا يتطلب تقديم حلول ومقترحات لهذه المؤسسات في معالجة قضايا المجتمع ومشكلاته، وتقديم الاستشارات

العلمية والفنية والخبرات، والإسهام في تقويم هذه المؤسسات والتي بدورها ستستفيد الجامعات من هذه الشراكة سواء من الناحية المادية أو المعنوية للوصول إلى ما يسمى بالجامعات المنتجة.

كذلك فإن من المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية إتاحة برامج توعوية مستمرة في مختلف المجالات الحياتية لأفراد ومؤسسات المجتمع، مع توظيف مرافق الجامعة من مكتبات وقاعات الندوات والمؤتمرات ومراكزها الثقافية وغيرها ليستفيد منها أفراد ومؤسسات المجتمع الحكومية والخاصة، وتنفيذ مشروعات الأوقاف التي تدر دخلاً مالياً جيداً يساهم في تمكين الجامعات من تمويل ميزانيتها، وتمويل برامجها التعليمية وأبحاثها العلمية، وذلك من خلال استثمار توافر المساحات الواسعة التي حظيت بها جميع جامعاتنا من الدولة، وتشمل مشروعات الأوقاف تشييد فنادق وأبراج سكنية ومراكز تجارية، وترفيهية. ويمكن تنفيذ هذه المشروعات بالتعاون مع القطاع الخاص من خلال ما يعرف بنظام الBOTبحيث يقوم القطاع الخاص ببناء هذه المشروعات واستثمارها سنوات معينة ثم تعود ملكيتها للجامعات، لاسيما أن القائمين على رؤية ٢٠٣٠ يسعون إلى دعم مثل هذا التوجه حينما قالوا:"ندرك أن الفرص الثقافية والترفيهية المتوافرة حاليا لا ترتقي إلى تطلعات المواطنين والمقيمين، ولا تتواءم مع الوضع الاقتصادي المزدهر الذي نعيشه؛ لذلك سندعم جهود المناطق والمحافظات والقطاعين غير الربحي والخاص في إقامة المهرجانات والفعاليات، ونفعّل دور الصناديق الحكومية في المساهمة في تأسيس وتطوير المراكز الترفيهية، ليتمكن المواطنون والمقيمون من استثمار ما لديهم من طاقات ومواهب. وسنشجع المستثمرين من الداخل والخارج، ونعقد الشراكات مع شركات الترفيه العالمية، ونخصص الأراضي المناسبة لإقامة المشروعات الثقافية والترفيهية من مكتبات ومتاحف وفنون وغيرها" (ص٢٢).

إن على الجامعات مسؤولية كبيرة نحو خدمة المجتمع بجميع فئاته، وهذه المسؤولية والوظيفة ينبغي أن تقوم بها الجامعات بأسلوب علمي فعّال ممنهج.

وختاما ينبغي التنويه بأن هذه الوظائف ليست منعزلة عن بعضها، بل هي متكاملة، حيث إن المجتمع هو الذي أنشأ الجامعة، والجامعة تقوم بإعداد المتخصصين الذين يقومون بعملية التنمية في المجتمع، كما أن القيام بالبحث العلمي لا يتم في فراغ مطلق، ولكنه يوجه لخدمة التنمية بمفهومها الواسع، وبالمثل فإن البحث العلمي وظيفة موجهة للارتقاء بالمتعلم والمجتمع.

حيث إنه لا جدوى من تقديم برامج تعليمية للطلاب لا تستند إلى بحث علمي ينميها ويطورها، بل وتحديثها باستمرار، كما أنه لا جدوى من خدمة المجتمع دون منظور علمي أساسه البحث والدراسة وفق منهجيات علمية معترف بها، وإلا فإن خدمة المجتمع لن تكون سوى مجهودات عشوائية تعتمد أساساً على المحاولة والخطأ(المحمدي، ٢٠١٠، ص١٢٥)، فالصورة المثلى هي أن تتكامل الوظائف الثلاث لتؤدي الجامعات مسؤولياتها على أكمل وجه، لأنها من المجتمع وإلى المجتمع.

ثانياً: إجراءات الدراسة الميدانية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، ومن ثم تحقيق أهدافها، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يستهدف فهم وتحليل الواقع كما هو موجود، بغرض الوصول إلى استنتاجات تساعد في تطوير هذا الواقع.

ولتحقيق ذلك، قام الباحث أولاً بمسح وتحليل رؤية المملكة ٢٠٣٠، وبرنامج التحول الوطني ٢٠٢٠، وأدبيات البحث السابقة المرتبطة بمسؤوليات الجامعة في ضوء هذه الرؤية المستقبلية، وذلك لتحديد الأدوار أو المسؤوليات المناط بالجامعات السعودية القيام بها في مجالات: التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

وفي ضوء هذا التحليل، بالإضافة إلى ما استفاده الباحث من الأدبيات التربوية ذات الارتباط بموضوع الدراسة، صمم الباحث استبانة تسعى للكشف عن أهم المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية المتضمنة في رؤية ٢٠٣٠، ومدى إمكانية تطبيق جامعة الملك خالد لأهم هذه المسؤوليات وفقاً لمجالات: التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وآليات تطبيق جامعة الملك خالد لأهم تلك المسؤوليات وفقاً لمجالات: التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع. وكان ذلك من خلال ثلاثة محاور تضمنت الآتي:

- **المحور الأول**: المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال التعليم (ويندرج تحته ست عشرة عبارة).
- **المحور الثاني**: المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال البحث العلمي (وتندرج تحته أربع عشرة عبارة).

- **المحور الثالث**: المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال خدمة المجتمع (ويندرج تحته أربع عشرة عبارة).

وقد تضمن كل محور من هذه المحاور سؤالين للقيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد؛ أولهما عنأهم المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية المتضمنة في رؤية ٢٠٣٠، والآخر عن مدى إمكانية تطبيق جامعة الملك خالد لهذه المسؤوليات. وقد تراوحت استجاباتالقيادات الأكاديمية – عن كل سؤال –بينخمسة اختيارات تتدرج الدرجة فيها بين كبيرة جداً وكبيرة ومتوسطة وضعيفةوضعيفةجداً، وذلك وفقاً لمقياس ليكرتخماسي الأبعاد. كما أعقب كل محور في الاستبانة سؤال مفتوح عن الآليات المقترحة –من وجهة نظر القيادات الأكاديمية –لتطبيق جامعة الملك خالد لأهم تلك المسؤوليات في مجالات: التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع.

ولحساب **صدق الاستبانة**، تم عرضها أولاً على أحد عشرمحكماًللتحقق من صدقها الظاهري. وبعد الحكم على صدق فقرات الأداة في الكشف عما وضعت من أجله، وعلى ترابطها بالمحاور التي تندرج تحتها، وعلى وضوحها وسلامة صياغتها، تم أيضاً حساب صدق المحتوى أو ما يعرف بصدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات ارتباط درجات كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة التي تنتمي إليها المحاور. وقد أوضح حساب معامل ارتباط بيرسون دلالة جميع معاملات الارتباط عند مستوى دلالة (٠.٠١) سواء بين درجة كل محور ومحور، أم بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة. وكانت أقل قيمة معامل ارتباط هي (٠.٦٠٠) بين كل من المحورين الأول والثالث، بينما سجلت قيمة الارتباط بين المحورين الأول والثاني أعلى معامل ارتباط (٠.٧٧٧). كذلك كانت قيمة الارتباط بين كل محور وبين الدرجة الكلية للاستبانة مرتفعة جداً؛ حيث تراوحت هذه القيم بين (٠.٨٤١) و(٠.٩٠٧). وتشير تلك النتائج لصدق درجات الاستبانة بشكل كافٍ لاستخدامها.والجدولالآتي يوضح ذلك:

جدول (١): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	الأول	الثاني	الثالث	الاستبانة
الأول: المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال التعليم	1	.777**	.600**	.894**
الثاني: المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال البحث العلمي	.777**	1	.617**	.907**
الثالث: المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال خدمة المجتمع	.600**	.617**	1	.841**
الاستبانة	.894**	.907**	.841**	1

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)

وللتأكد من **ثبات الاستبانة**، تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ للتحقق من الاتساق الداخلي، وذلك على عينة مكونة من عشرين (٢٠) فردا من مجتمع الدراسة الأصلي. وقد أوضح حساب معامل ثبات الاستبانة تراوح قيم ألفا كرونباخ بين (٠.٧٩٩) للمحور الثاني، و(٠.٨٢٦) للمحور الثالث. كذلك بلغت درجة ثبات الاستبانة مجملة (٠.٨٥٧)، الأمر الذي يدل على صلاحية الاستبانة فيما وضعت لقياسه، مع إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة الحالية، ويكون مؤشراً جيداً لتعميم نتائجها. ويوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول (٢): ثبات محاور أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)

المحور	عدد العبارات	ألفا كرونباخ
الأول: المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال التعليم	١٦	٠.٨١٣
الثاني: المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال البحث العلمي	١٤	٠.٧٩٩
الثالث: المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال خدمة المجتمع	١٤	٠.٨٢٦
الاستبانة	٤٤	٠.٨٥٧

وبعد تقنين استبانة الدراسة، تمتوزيعها في صورتها النهائية على جميع القيادات الجامعيةبجامعة الملك خالدوعددهم، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.وعاد من هذه الاستبانات – بعد فترة تطبيق استغرقت شهرين ونصف تقريباً –(٩٩) استبانهصالحة للتحليل الإحصائي؛ أي بنسبة (٤٤.٢%) من المجتمع الأصلي للدراسة (٢٢٤). ويبين الجدول الآتي توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة بعد تفريغ العائد من الاستبانات:

جدول (٣): توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة

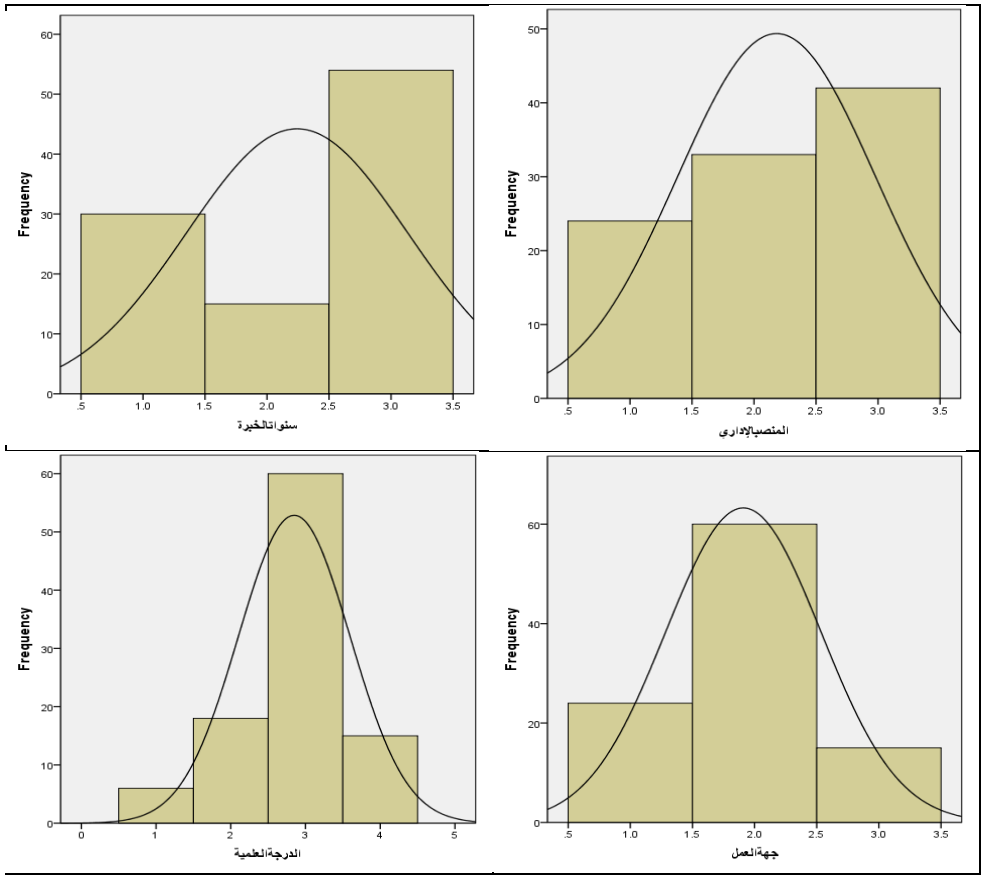
متغيرات الدراسة	الفئة	العدد	النسبة المئوية
المنصب الإداري	عميد	24	24.3
	وكيل	33	33.3
	رئيس قسم	42	42.4
سنوات الخبرة في العمل الإداري	أقل من سنتين	30	30.3
	من سنتين إلى أقل من أربع سنوات	15	15.2
	أربع سنوات فأكثر	54	54.5
جهة العمل	عمادة مساندة	24	24.2
	كلية نظرية	60	60.6
	كلية عملية	15	15.2
الدرجة العلمية	أستاذ	6	6.1
	أستاذ مشارك	18	18.2
	أستاذ مساعد	60	60.6
	محاضر/معيد	15	15.1

وبعد تطبيق الاستبانة، اعتمد الباحث في تحليله للبيانات على المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار كروسكال والس (X)Kruskal-Wallis، والإرباعيات، وذلك من خلال برنامج التحليل الإحصائي (SPSS إصدار١٩). وقد لجأ الباحث لاختبارات الإحصاء اللامعلمي بسبب:

- كون بيانات الدراسة ذات طبيعة رتبيةOrdinal مثل البيانات المرتبطة بمتغيرات الدرجة العلمية، أو ذات طبيعة اسمية Nominal مثل البيانات المرتبطة بمتغيري المنصب الإداري، جهة العمل.
- عدم اعتدالية توزيع البيانات والتي تختلف اختلافاً ذا دلالة إحصائية عن التوزيع الطبيعي، وذلك حيث قلت درجة الدلالة الإحصائية عن مستوى (٠.٠٥) بكثير. ويوضح الجدولوالشكلالآتيين ذلك:

جدول (٤): اختبارات اعتدالية التوزيع الإحصائي للبيانات المرتبطة بمتغيرات الدراسة

الاختبار	Shapiro-Wilk		Kolmogorov-Smirnov	
متغيرات الدراسة	القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة
المنصب الإداري	.783	.000	.271	.000
سنوات الخبرة في العمل الإداري	.704	.000	.347	.000
جهة العمل	.776	.000	.315	.000
الدرجة العلمية	.806	.000	.338	.000



شكل (١): بيان عدم اعتدالية التوزيع الإحصائي للبيانات المرتبطة بمتغيرات الدراسة

كما تم حساب مستوى ومدى درجات كل من الأهمية وإمكانية التطبيق على كل استجابة من استجابات الاستبانة عن طريق إعطاء درجة لكل استجابة من الاستجابات الخمسة وفقاً لطريقة ليكرتLikert Method. فالاستجابة (كبيرةجداً) تعطى الدرجة (٥)، والاستجابة (كبيرة) تعطى الدرجة (٤)، والاستجابة (متوسطة) تعطى الدرجة (٣)، والاستجابة (ضعيفة) تعطى الدرجة (٢)، والاستجابة (ضعيفة جداً) تعطى الدرجة (١)، والجدول الآتي يوضح مستوى ومدى الأهمية وإمكانية التطبيق لكل استجابة في الاستبانة.

جدول (٥): مستوى ومدى الأهمية وإمكانية التطبيق لكل استجابة

مستوى الاستجابة	المـدى
ضعيفةجداً	من ١ إلى أقل من ١.٨٠
ضعيفة	من ١.٨٠ إلى أقل من٢.٦٠
متوسطة	من ٢.٦٠ إلى أقل من ٣.٤٠
كبيرة	من ٣.٤٠ إلى أقل من٤.٢٠
كبيرة جداً	من ٤.٢٠ إلى ٥

ثالثاً: نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها:

تعرض الدراسة لنتائجها حسب ترتيب محاور وعبارات الاستبانة إجمالاً وتفصيلاً، ثم حسب متغيرات الدراسة، يلي ذلك عرض لملخص النتائج وتفسيرها. وفيالآتي تفصيل ذلك:

١. النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة مجملة على الاستبانة ومحاورها ككل.

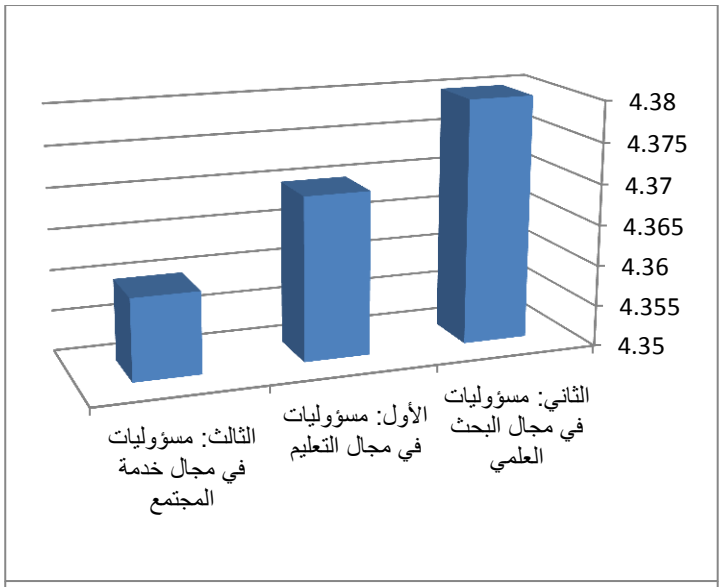
أوضحت نتائج الاستجابات أن إجمالي المتوسط الحسابي على استبانة الكشف عن أهم المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في رؤية ٢٠٣٠بلغ (٤.٣٧)، وأن المتوسطات الحسابية لهذه المسؤوليات تراوحت من (٤.٣٦) للمحور الثاني إلى (٤.٣٨) للمحور الثالث.أما إجمالي المتوسط الحسابي على استبانة الكشف عن مدى إمكانية تطبيق جامعة الملك خالد لتلك المسؤوليات من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، فبلغ (٣.٩٨)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لإمكانيية تطبيق تلك المسؤوليات من (٣.٩١) للمحورالثاني إلى(٤.٠٦) للمحور الثالث. والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٦): استجاباتالقيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد على محاور استبانة الكشف عن أهم المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في رؤية ٢٠٣٠ وإمكانية تطبيقها بصورة مجملة

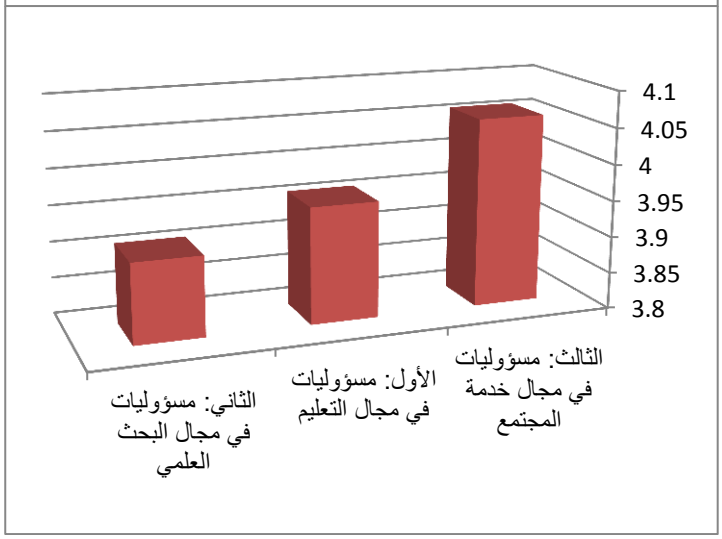
درجة الأهمية		محاور استبانة	إمكانية التطبيق	
المتوسط	الانحراف		المتوسط	الانحراف
4.37	0.592	الأول: المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال التعليم	3.96	0.639
4.36	0.732	الثاني: المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال البحث العلمي	3.91	0.840
4.38	0.720	الثالث: المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال خدمة المجتمع	4.06	0.794
4.37	0.597	الإجمالي	3.98	0.682

يتضح من الجدول السابق أن القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد يرون أهمية جميع المسؤوليات التربوية للجامعاتالسعودية المتضمنة في رؤية ٢٠٣٠ – الواردة بالاستبانة – بدرجة كبيرة جداً بصورة مجملة.أما إمكانية تطبيق جامعة الملك خالدلهذه المسؤوليات من وجهة نظر هؤلاء القيادات، فكان بدرجة كبيرة بصورة مجملة. ويوضح الشكلان الآتيان ترتيب محاور الاستبانة حسب درجتي الأهمية وإمكانية التطبيق:

شكل (١):
ترتيب المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية حسب درجة الأهمية



شكل (٢):
ترتيب المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية حسب إمكانية التطبيق



٢. النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول من الاستبانة.

أوضحت نتائج استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد أهمية المحور الأول من الاستبانة والخاص بـ"المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال التعليم" بدرجة كبيرة جداً، وذلك حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي عبارات هذا المحور (٤.٣٧)، أما إمكانية تطبيق جامعة الملك خالد لهذه المسؤوليات من وجهة نظر أفراد العينة، فكانت كبيرة حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.٩٨).

ويوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات هذا المحور.

جدول (٧):استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد على عبارات المحور الأول من استبانة الكشف عن أهم المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في رؤية ٢٠٣٠ وإمكانية تطبيقها

درجة الأهمية		عبارات المحور الأول:	إمكانية التطبيق	
المتوسط	الانحراف	المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال التعليم	المتوسط	الانحراف
4.45	.786	١- تزويد الطلاب بالمعارف الأكاديمية التي تمكنهم من المنافسة في سوق العمل.	4.03	.874
4.30	.839	٢- تمكين الطلاب من القدرات والمهارات الحياتية.	4.00	.892
4.03	.762	٣- إتاحة الفرص أمام الطلاب للتنقل بين مختلف مسارات التعليم.	3.79	.918
4.45	.746	٤- إتاحة الفرصة أمام كل طالب للحصول على تعليم جيد.	4.03	1.064
4.33	.808	٥- توجيه الطلاب نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة.	3.79	.812
4.33	.728	٦- تنمية اتجاهات الطلاب نحو تقدير قيمة العمل وأهميته.	3.91	1.031
4.58	.555	٧- تعزيز الهوية الوطنية لدى الطلاب.	4.27	.793
4.42	.701	٨- تطوير المعايير الوظيفية الخاصة بكل مسار تعليمي.	4.03	.839
4.45	.746	٩- تقديم برامج دراسية متميزة في المجالات الحيوية تتواكب مع التحولات المجتمعية.	3.88	.848
4.15	.861	١٠- إدماج أسس ومهارات الاقتصاد في المناهج الجامعية لتحقيق التنمية المستدامة.	3.79	.884
4.39	.697	١١- تزويد البيئة التعليمية بالتقنيات المتطورة المحفزة للإبداع والابتكار.	4.00	.857
4.42	.701	١٢- تعزيز فرص التدريب والتأهيل للمتخرجين/للخريجين.	3.79	.884
4.27	.667	١٣- إنشاء قاعدة بيانات شاملة لرصد المسيرة الدراسية للطلاب.	3.97	.801
4.45	.659	١٤- استقطاب أعضاء هيئة تدريس قادرين على تطوير العملية التعليمية وتحسينها.	4.06	.924
4.45	.659	١٥- تعزيز فرص ابتعاث الطلاب في المجالات التي تخدم الاقتصاد الوطني.	4.24	.656
4.33	.808	١٦- رفع مستوى الطلاب للحصول على تصنيف متقدم في المؤشرات العالمية للتحصيل التعليمي.	3.79	.951

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لمحور "المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال التعليم" تراوحت بين (٤.٠٣) للعبارة رقم (٣) وبين (٤.٥٨) للعبارة رقم (٧)؛ أي أن أهمية المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية – المتضمنة في رؤية ٢٠٣٠ – في مجال التعليم تتراوح بين مستوىالأهميةالكبيرةوالأهميةالكبيرة جداً.كذلكتراوحتالمتوسطات الحسابية لإمكانية تطبيق تلك المسؤوليات بين (٣.٧٩) للعبارة رقم (٥) وبين (٤.٢٧) للعبارة رقم (٧)؛ أي أن جامعة الملك خالد يمكنها تطبيق تلك المسؤوليات بدرجة تتراوح بين الكبيرة والكبيرة جداً.

٣. النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني من الاستبانة.

أوضحت نتائج استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد أهمية المحور الثاني من الاستبانة والخاص بـ"المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال البحث العلمي" بدرجة كبيرة جداً، وذلك حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي عبارات هذا المحور (٤.٣٦)، أما إمكانية تطبيق جامعة الملك خالد لهذه المسؤوليات من وجهة نظر أفراد العينة، فكانت كبيرة حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣.٩١). ويوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات هذا المحور.

جدول (٨): استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد على عبارات المحور الثاني من استبانة الكشف عن أهم المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في رؤية ٢٠٣٠ وإمكانية تطبيقها

درجة الأهمية		عبارات المحور الثاني:	إمكانية التطبيق	
المتوسط	الانحراف	المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال البحث العلمي	المتوسط	الانحراف
4.48	.787	١. تنفيذ الدراسات والبحوث المبنية على الاحتياجات الفعلية للواقع المجتمعي.	3.94	.924
4.36	.814	٢. تنفيذ الدراسات والبحوث التطويرية لخدمات المجتمع وتحقيق رفاهية الإنسان.	3.88	.812
4.27	.753	٣. تنفيذ الدراسات والبحوث الأصيلة المحافظة على الإرث الثقافي والقيم الوطنية.	3.94	.855
4.36	.886	٤. تنفيذ الدراسات والبحوث التطبيقية لأفضل الممارسات العالمية في بناء المستقبل.	3.97	.974
4.36	.814	٥. تنفيذ الدراسات والبحوث المقارنة والتحليلية للبرامج والخطط ومؤشرات قياس الأداء.	3.97	.974
4.36	.851	٦. تنفيذ الدراسات والبحوث التقويمية التي تعزز المساءلة والشفافية والنزاهة.	3.76	1.107
4.27	.901	٧. تنفيذ الدراسات والبحوث الاستشرافية التي تقترح المبادرات اللازمة لتطوير الأولويات الوطنية.	3.94	.988
4.30	.874	٨. تنفيذ الدراسات والبحوث التشاركية والتنافسية لرفع جودة الخدمات والتنمية الاقتصادية.	3.94	.988

درجة الأهمية		عبارات المحور الثاني:	إمكانية التطبيق	
المتوسط	الانحراف	المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال البحث العلمي	المتوسط	الانحراف
4.36	.775	٩. تنفيذ دراسات وبحوث المشروعات المستقبلية التى تستهدف التنمية الشاملة.	3.97	.839
4.27	.831	١٠.تنفيذ الدراسات والبحوث الجماعية بين التخصصات البينية.	3.94	1.048
4.39	.780	١١.تنفيذ الدراسات والبحوث التى تستهدف الاستدامة البيئية (المحافظة على البيئة ومقدراتها الطبيعية).	3.79	1.043
4.24	.927	١٢.تنفيذ الدراسات والبحوث التى تستهدف إيجاد بدائل تمويلية تحقق الاستدامة المالية (الاستثمار في الموارد والأصول والموجودات).	3.73	1.058
4.42	.744	١٣.تنفيذ الدراسات والبحوث الابتكارية في مجال التقنيات المتطورة وفي ريادة الأعمال.	3.94	.855
4.48	.787	١٤.تنفيذ الدراسات والبحوث الارتباطية بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل.	4.03	.942

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لمحور "المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال البحث العلمي" تراوحت بين (٤.٢٤) للعبارة رقم (١٢) وبين (٤.٤٨) للعبارتين رقم (١)، (١٤)؛ أي أن جميعالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية –المتضمنة في رؤية ٢٠٣٠ –في مجال البحث العلميمهمة بدرجة كبيرة جداً. أما المتوسطات الحسابية لإمكانية تطبيق تلك المسؤوليات فتراوحت بين (٣.٧٣) للعبارة رقم (١٢) وبين (٤.٠٣) للعبارة رقم (١٤)؛ أي أن جامعة الملك خالد يمكنها تطبيق تلك المسؤوليات بدرجة كبيرة.

٤. النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثالث من الاستبانة.

أوضحت نتائج استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد أهمية المحور الثالث من الاستبانة والخاص بـ"المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال خدمة المجتمع" بدرجة كبيرة جداً، وذلك حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي عبارات هذا المحور (٤.٣٨)، أما إمكانية تطبيق جامعة الملك خالد لهذه المسؤوليات من وجهة نظر أفراد العينة، فكانت كبيرة حيث بلغ متوسطها الحسابي (٤.٠٦). ويوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات هذا المحور.

جدول (٩):استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد على عبارات المحور الثالث من استبانة الكشف عن أهم المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في رؤية ٢٠٣٠ وإمكانية تطبيقها

درجة الأهمية		عبارات المحور الثالث:	إمكانية التطبيق	
المتوسط	الانحراف	المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال خدمة المجتمع	المتوسط	الانحراف
4.52	.705	تقديم برامج وأنشطة تعليمية جاذبة تلبي احتياجات الأفراد في المجتمع.	4.15	.861
4.48	.787	تقديم برامج وأنشطة تعليمية جاذبة تلبي احتياجات المؤسسات في المجتمع.	4.12	.884
4.39	.740	تقديم برامج وأنشطة تدريبية جاذبة تلبي احتياجات الأفراد في المجتمع.	4.06	.780
4.36	.851	تقديم برامج وأنشطة تدريبية جاذبة تلبي احتياجات المؤسسات في المجتمع.	3.97	.909
4.18	1.004	تقديم برامج تحويلية تعرض لمهن مطلوبة بالمجتمع لا يتوفر لدى الأفراد متطلباتها.	3.73	1.141
4.42	.744	تقديم استشارات تدعم برامج وخطط التنمية الشاملة على مستوى القطاع الحكومي.	4.03	.974
4.39	.780	تقديم استشارات تدعم برامج وخطط التنمية الشاملة على مستوى القطاع الخاص.	4.00	1.020
4.39	.818	تقديم استشارات تدعم برامج وخطط التنمية الشاملة على مستوى القطاع الخيري.	4.06	.924
4.36	.775	الاستفادة من وحدات التوجيه والإرشاد الجامعي في تقديم الرعاية المتكاملة لأفراد المجتمع.	4.00	.892
4.33	.808	-الاهتمام بإشباع احتياجات أفراد ومؤسسات المجتمع (الثقافية والاجتماعية والتطوعية والترفيهية والإنتاجية).	4.00	.958
4.36	.851	-تبصير الرأي العام بما يجري داخل أسوار الجامعة من حيث الفكر العلمي والممارسة الصحيحة.	4.24	.822
4.27	.967	-الإسهام في تقويم مؤسسات المجتمع.	4.09	1.089
4.42	.784	-الإسهام في تقديم مقترحات وحلول لقضايا المجتمع ومشكلاته.	4.21	.848
4.36	.886	-إتاحة برامج توعوية مستمرة (في مختلف المجالات الحياتية) لأفراد ومؤسسات المجتمع.	4.15	.747

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لمحور "المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال خدمة المجتمع" تراوحت بين (٤.١٨) للعبارة رقم (٥) وبين (٤.٥٢) للعبارة رقم (١)؛ أي أن أهمية المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية –المتضمنة في رؤية ٢٠٣٠ –في مجال خدمة المجتمع تتراوح بين مستوى الأهمية الكبيرة والأهمية الكبيرة جداً. كذلك تراوحت المتوسطات الحسابية لإمكانية تطبيق تلك المسؤوليات بين (٣.٧٣) للعبارة رقم(٥) وبين (٤.٢٤) للعبارة رقم (١١)؛ أي أن جامعة الملك خالد يمكنها تطبيق تلك المسؤوليات بدرجة تتراوح بين الكبيرة والكبيرة جداً.

٥. النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير المنصب الإداري:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد –على استبانة الكشف عن أهمالمسؤولياتالتربويةللجامعات السعودية في رؤية ٢٠٣٠ وإمكانية تطبيقها–بحسب متغير المنصب الإداري، تم استخدام اختبار كروسكال–والس (X). والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٠): الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير المنصب الإداري

المحاور	متغير المنصب الإداري	عدد العينة	درجة الأهمية		إمكانية التطبيق	
			متوسط الرتب	قيمة (X) ومستوى الدلالة	متوسط الرتب	قيمة (X) ومستوى الدلالة
الأول	عميد	24	37.44	9.550	49.63	.494
	وكيل	33	47.14	.008	52.73	.781
	رئيس قسم	42	59.43	دالة	48.07	غير دالة
الثاني	عميد	24	44.00	1.634	55.25	3.236
	وكيل	33	50.14	.442	53.82	.198
	رئيس قسم	42	53.32	غير دالة	44.00	غير دالة
الثالث	عميد	24	39.69	6.660	42.88	2.886
	وكيل	33	47.55	.036	55.86	.236
	رئيس قسم	42	57.82	دالة	49.46	غير دالة
إجمالي	عميد	24	38.38	8.066	46.25	2.190
	وكيل	33	47.41	.018	56.00	.335
	رئيس قسم	42	58.68	دالة	47.43	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد – بحسب متغير المنصب الإداري – على إجمالي استبانة الكشف عن أهم المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في رؤية ٢٠٣٠، وكذلك على محورها الفرعيالأولالخاص بالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال التعليم ومحورها الفرعي الثالث الخاص بالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال خدمة المجتمع، وذلك حيث جاءت قيمة (X) أكبر من قيمتها الجدولية (٥.٩٩) عند درجة الحرية (٢) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥). وقد كانت هذه الفروق في اتجاه رؤساء الأقسام الأكاديمية حيث

حصلوا دائماً على متوسط حسابي أعلى من كل من العمداء والوكلاء. أما المحور الثاني والخاص بالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال البحث العلمي، فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة عليه، وذلك حيث جاءت قيمة (X) (١.٦٣٤)، وهي أقل من قيمتها الجدولية (٥.٩٩) عند درجة الحرية (٢) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥).

كما يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد –بحسب متغير المنصب الإداري –على إجمالي استبانة الكشف عن مدى إمكانية تطبيق جامعة الملك خالد للمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية المتضمنة في رؤية ٢٠٣٠، وكذلك على محاورها الفرعية الأول والثاني والثالث، وذلك حيث جاءت قيمة (X) أقل من قيمتها الجدولية (٥.٩٩) عند درجة الحرية (٢) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥).

٦. النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير سنوات الخبرة في العمل الإداري:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد –على استبانة الكشف عن أهمالمسؤولياتالتربويةللجامعات السعودية في رؤية ٢٠٣٠ وإمكانية تطبيقها –بحسب متغير سنوات الخبرة في العمل الإداري، تم استخدام اختبار كروسكال–والس (X). والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١١): الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير سنوات الخبرة في العمل الإداري

المحاور	متغير سنوات الخبرة في العمل الإداري	عدد العينة	درجة الأهمية		إمكانية التطبيق	
			متوسط الرتب	قيمة (X) ومستوى الدلالة	متوسط الرتب	قيمة (X) ومستوى الدلالة
الأول	أقل من سنتين	30	61.70	8.158	50.30	.234
	من ٢ إلى أقل من ٤ سنوات	15	38.60	.017	53.00	.890
	أربع سنوات فأكثر	54	46.67	دالة	49.00	غير دالة
الثاني	أقل من سنتين	30	54.50	1.073	49.55	3.659
	من ٢ إلى أقل من ٤ سنوات	15	48.20	.585	37.70	.161
	أربع سنوات فأكثر	54	48.00	غير دالة	53.67	غير دالة
الثالث	أقل من سنتين	30	50.90	.848	47.75	2.194
	من ٢ إلى أقل من ٤ سنوات	15	55.40	.654	41.90	.334
	أربع سنوات فأكثر	54	48.00	غير دالة	53.50	غير دالة
إجمالي	أقل من سنتين	30	57.80	3.281	49.85	1.333
	من ٢ إلى أقل من ٤ سنوات	15	44.60	.194	42.50	.513
	أربع سنوات فأكثر	54	47.17	غير دالة	52.17	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد – بحسب متغير سنوات الخبرة في العمل الإداري – على إجمالي استبانة الكشف عن أهم المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في رؤية ٢٠٣٠، وكذلك على محورها الفرعي الثاني الخاص بالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال البحث العلميي ومحورها الفرعي الثالث الخاص بالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال خدمة المجتمع، وذلك حيث جاءت قيمة (X) أقل من قيمتها الجدولية (٥.٩٩) عند درجة الحرية (٢) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥). أما المحور الأول والخاص بالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال التعليم، فوجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة عليه، وذلك حيث جاءت قيمة (X) (٨.١٥٨)، وهي أكبر من قيمتها الجدولية (٥.٩٩) عند درجة الحرية (٢) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥). وقد كانت هذه الفروق في اتجاه القيادات الأكاديمية ذوي الخبرة في العمل الإداري أقل من سنتين حيث حصلوا على متوسط حسابي أعلى ممن هم أكثر سنوات خبرة منهم في العمل الإداري.

كما يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد –بحسب متغير سنوات الخبرة في العمل الإداري –على إجمالي استبانة الكشف عن مدى إمكانية تطبيق جامعة الملك خالد للمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية المتضمنة في رؤية ٢٠٣٠، وكذلك على محاورها الفرعية الأول والثاني والثالث، وذلك حيث جاءت قيمة (X) أقل من قيمتها الجدولية (٥.٩٩) عند درجة الحرية (٢) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥).

٧. النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير جهة العمل:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد –على استبانة الكشف عن أهم المسؤولياتالتربويةللجامعات السعودية المتضمنة في رؤية ٢٠٣٠ وإمكانية تطبيقها –بحسب متغير جهة العمل، تم استخدام اختبار كروسكال–والس (X). والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٢): الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير جهة العمل

المحاور	متغير جهة العمل	عدد العينة	درجة الأهمية		إمكانية التطبيق	
			متوسط الرتب	قيمة (X) ومستوى الدلالة	متوسط الرتب	قيمة (X) ومستوى الدلالة
الأول	عمادة مساندة	24	46.44	.493	36.69	13.022
	كلية نظرية	60	51.13	.782	50.15	.001
	كلية عملية	15	51.20	غير دالة	70.70	دالة
الثاني	عمادة مساندة	24	43.44	6.071	40.25	3.823
	كلية نظرية	60	55.55	.048	52.48	.148
	كلية عملية	15	38.30	دالة	55.70	غير دالة
الثالث	عمادة مساندة	24	49.44	2.999	44.19	1.385
	كلية نظرية	60	53.00	.223	52.33	.500
	كلية عملية	15	38.90	غير دالة	50.00	غير دالة
إجمالي	عمادة مساندة	24	47.94	3.006	39.50	4.272
	كلية نظرية	60	53.45	.222	53.08	.118
	كلية عملية	15	39.50	غير دالة	54.50	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد – بحسب متغير جهة العمل – على إجمالي استبانة الكشف عن أهم المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في رؤية ٢٠٣٠، وكذلك على محورها الفرعي الأول الخاص بالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال التعليم ومحورها الفرعي الثالث الخاص بالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال خدمة المجتمع، وذلك حيث جاءت قيمة (X) أقل من قيمتها الجدولية (٥.٩٩) عند درجة الحرية (٢) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥). أما المحور الثاني والخاص بالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال البحث العلمي، فوجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة عليه، وذلك حيث جاءت قيمة (X) (٦.٠٧١)، وهي أكبر من قيمتها الجدولية (٥.٩٩) عند درجة الحرية (٢) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥). وقد كانت هذه الفروق في اتجاه القيادات الأكاديمية التي تعمل في الكليات النظرية حيث حصلوا على متوسط حسابي أعلى ممن يعملون في العمادات المساندة أو في الكليات العملية.

كما يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد – بحسب متغير جهة العمل – على إجمالي استبانة الكشف عن مدى إمكانية تطبيق جامعة الملك خالد للمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية المتضمنة في رؤية ٢٠٣٠، وكذلك على محورها الفرعي الثاني الخاص بالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال البحث العلميي ومحورها الفرعي الثالث الخاص بالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال خدمة المجتمع، وذلك حيث جاءت قيمة (X) أقل من قيمتها الجدولية (٥.٩٩) عند درجة الحرية (٢) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥). أما المحور الفرعي الأول الخاص بالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال التعليم، فوجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة عليه، وذلك حيث جاءت قيمة (X) (١٣.٠٢٢)، وهي أكبر من قيمتها الجدولية (٥.٩٩) عند درجة الحرية (٢) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥). وقد كانت هذه الفروق في اتجاه القيادات الأكاديمية التي تعمل في الكليات العملية حيث حصلوا على متوسط حسابي أعلى ممن يعملون في الكليات النظرية أو في العمادات المساندة.

٨. النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير الدرجة العلمية:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد – على استبانة الكشف عن أهم المسؤولياتالتربويةللجامعات السعودية في رؤية ٢٠٣٠ وإمكانية تطبيقها – بحسب متغير الدرجة العلمية، تم استخدام اختبار كروسكال–والس (X). والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٣): الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير الدرجة العلمية

المحاور	متغير الدرجة العلمية	عدد العينة	درجة الأهمية		إمكانية التطبيق	
			متوسط الرتب	قيمة (X) ومستوى الدلالة	متوسط الرتب	قيمة (X) ومستوى الدلالة
الأول	أستاذ	6	42.50	6.420 .093 غير دالة	59.75	7.887 .048 دالة
	أستاذ مشارك	18	36.00		42.75	
	أستاذ مساعد	60	53.15		46.93	
	محاضر/معيد	15	57.20		67.10	
الثاني	أستاذ	6	49.25	9.009 .029 دالة	65.75	4.448 .217 غير دالة
	أستاذ مشارك	18	33.25		45.50	
	أستاذ مساعد	60	55.93		47.38	
	محاضر/معيد	15	46.70		59.60	
الثالث	أستاذ	6	35.75	2.943 .401 غير دالة	47.00	2.928 .403 غير دالة
	أستاذ مشارك	18	44.75		54.50	
	أستاذ مساعد	60	53.23		46.63	
	محاضر/معيد	15	49.10		59.30	
إجمالي	أستاذ	6	41.00	3.710 .294 غير دالة	56.00	3.678 .298 غير دالة
	أستاذ مشارك	18	40.00		48.75	
	أستاذ مساعد	60	53.45		46.78	
	محاضر/معيد	15	51.80		62.00	

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد – بحسب متغير الدرجة العلمية – على إجمالي استبانة الكشف عن أهم المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في رؤية ٢٠٣٠، وكذلك على محورها الفرعي الأول الخاص بالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال التعليم ومحورها الفرعي الثالث الخاص بالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال خدمة المجتمع، وذلك حيث جاءت قيمة (X) أقل من قيمتها الجدولية (٧.٨٢) عند درجة الحرية

(٣) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥). أما المحور الثاني والخاص بالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال البحث العلمي، فوجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة عليه، وذلك حيث جاءت قيمة (X) (٩.٠٠٩)، وهي أكبر من قيمتها الجدولية (٧.٨٢) عند درجة الحرية (٣) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥). وقد كانت هذه الفروق في اتجاه القيادات الأكاديمية الذين هم على درجة أستاذ مساعد حيث حصلوا على متوسط حسابي أعلى من غيرهم.

كما يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد – بحسب متغير الدرجة العلمية – على إجمالي استبانة الكشف عن مدى إمكانية تطبيق جامعة الملك خالد للمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية المتضمنة في رؤية ٢٠٣٠، وكذلك على محورها الفرعي الثاني الخاص بالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال البحث العلميي ومحورها الفرعي الثالث الخاص بالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال خدمة المجتمع، وذلك حيث جاءت قيمة (X) أقل من قيمتها الجدولية (٧.٨٢) عند درجة الحرية (٣) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥). أما المحور الفرعي الأول الخاص بالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال التعليم، فوجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة عليه، وذلك حيث جاءت قيمة (X) (٧.٨٨٧)، وهي أكبر من قيمتها الجدولية (٥.٩٩) عند درجة الحرية (٢) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥). وقد كانت هذه الفروق في اتجاه القيادات الأكاديمية الذين هم على درجة محاضر أو معيد حيث حصلوا على متوسط حسابي أعلى من غيرهم.

أهم نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

١. **بالنسبة لسؤال الدراسة الأول:** ما أهم المسؤولياتالتربويةللجامعات السعودية في رؤية ٢٠٣٠ من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد؟؛ أوضحت نتائج التحليل الإحصائي – بصورة مجملة – أن:

أ–القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد يرون أهمية جميع المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية المتضمنة في رؤية ٢٠٣٠ بدرجة كبيرة جداً، وأن ترتيب هذه المسؤوليات – حسب درجة الأهمية –كان على النحو الآتي:

- المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال البحث العلمي،
- المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال التعليم،
- المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال خدمة المجتمع.

كما أوضحت نتائج التحليل الإحصائي– بصورة مفصلة – أن:

ب–أكثرالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية المتضمنة في رؤية ٢٠٣٠ أهمية في مجال التعليم هي:

- العبارة (٧): تعزيز الهوية الوطنية لدى الطلاب.
- العبارة (١٥): تعزيز فرص ابتعاث الطلاب في المجالات التي تخدم الاقتصاد الوطني.
- العبارة(١٤):استقطاب أعضاء هيئة تدريس قادرين على تطوير العملية التعليمية وتحسينها.
- العبارة(١):تزويد الطلاب بالمعارف الأكاديمية التي تمكنهم من المنافسة في سوق العمل.
- العبارة (٤): إتاحة الفرصة أمام كل طالب للحصول على تعليم جيد.
- العبارة (٩):تقديم برامج دراسية متميزة في المجالات الحيوية تتواكب مع التحولات المجتمعية.

ويمكن تفسير حصول هذه المسؤوليات على أكبر درجات أهمية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد في ضوء تأكيد رؤية ٢٠٣٠ على تلك المسؤوليات في مواضع عدة (ص١٣، ص٣٦، ص٤٠، ص٤١)، وفي ضوء نتائج وتوصيات الدرسات التي أظهرت أهمية هذه المسؤوليات والتأكيد عليها (العامري، ١٤٣٨هـ؛ والداود، ١٤٣٨هـ). كما يمكن تفسير أهمية تلك المسؤوليات في ضوء ضعف مخرجات التعليم السعودي (الزهراني، ٢٠١٨).

ج–أكثرالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية المتضمنة في رؤية ٢٠٣٠ أهمية في مجال البحث العلمي هي:

- العبارة (١٤): تنفيذ الدراسات والبحوث الارتباطية بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل.
- العبارة (١): تنفيذ الدراسات والبحوث المبنية على الاحتياجات الفعلية للواقع المجتمعي.

- العبارة (١٣): تنفيذ الدراسات والبحوث الابتكارية في مجال التقنيات المتطورة وفي ريادة الأعمال.
- العبارة (١١): تنفيذ الدراسات والبحوث التي تستهدف الاستدامة البيئية (المحافظة على البيئة ومقدراتها الطبيعية).

ويمكن تفسير حصول هذه المسؤوليات على أكبر درجات أهمية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد في ضوءتأكيد رؤية ٢٠٣٠ على تلك المسؤوليات في أكثر من موضع (ص١٧، ص٢٣، ص٣٦، ص٤٠، ص٤٦، ص٧٥، ص٧٧)، وكذلك في ضوء دراسة الداود (١٤٣٨هـ) التي أكدت أهمية أن تتسم المخرجات مع متطلبات سوق العمل، وأنه على الجامعات سد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل.

د–أكثرالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية المتضمنة في رؤية ٢٠٣٠ أهمية في مجال خدمة المجتمع هي:

- العبارة (١): تقديم برامج وأنشطة تعليمية جاذبة تلبي احتياجات الأفراد في المجتمع.
- العبارة (٢): تقديم برامج وأنشطة تعليمية جاذبة تلبي احتياجات المؤسسات في المجتمع.
- العبارة (٦): تقديم استشارات تدعم برامج وخطط التنمية الشاملة على مستوى القطاع الحكومي.
- العبارة (١٣): الإسهام في تقديم مقترحات وحلول لقضايا المجتمع ومشكلاته.

ويمكن تفسير حصول هذه المسؤوليات على أكبر درجات أهمية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد في ضوء قصور الجامعات في تلبية هذه المسؤوليات، وهذا ما أظهرته نتائج دراسة العامري(١٤٣٨هـ)، ثم أكدت في تصورها المقترح على بناء شراكات دولية تلبي احتياجات المجتمع وحل مشكلاته. كذلك اتفقت أهمية هذه المسؤوليات من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد مع تأكيد رؤية ٢٠٣٠ عليها، حيث أكدت الرؤية على ضرورة اهتمام الجامعات بإشباع احتياجات أفراد ومؤسسات المجتمع سواء الثقافية والاجتماعية والترفيهية والإنتاجية والخيرية، وتقديم حلول ومقترحات لهذه المؤسسات في معالجة قضايا المجتمع ومشكلاته، وتقديم الاستشارات التي تتواءم مع أهداف التنمية الوطنية الشاملة(ص٧٣).

٢. **وبالنسبة لسؤال الدراسة الثاني:** ما مدى إمكانية تطبيق جامعة الملك خالد لهذه المسؤوليات في مجالات: التعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع؟؛ أوضحت نتائج التحليل الإحصائي – بصورة مجملة – أن:

أ–القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد يرون إمكانية تطبيق جميع المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية المتضمنة في رؤية ٢٠٣٠ بدرجة كبيرة، وأن ترتيب هذه المسؤوليات – حسب درجة إمكانية التطبيق –كان على النحو الآتي:

- المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال خدمة المجتمع،
- المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال التعليم،
- المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال البحث العلمي.

كما أوضحت نتائج التحليل الإحصائي– بصورة مفصلة – أن:

ب–أكثرالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية المتضمنة في رؤية ٢٠٣٠ والتي يمكن لجامعة الملك خالد تطبيقها في مجال التعليم بدرجة كبيرة جداً هي:

- العبارة (٧): تعزيز الهوية الوطنية لدى الطلاب.
- العبارة (١٥): تعزيز فرص ابتعاث الطلاب في المجالات التي تخدم الاقتصاد الوطني.

ويمكن تفسير حصول هاتين العبارتين على أكثر المسؤوليات إمكانية للتطبيق من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد في ضوء ما ورد في الإطار النظري لهذه الدراسة باهتمام رؤية ٢٠٣٠ بالهوية الوطنية (ص١٣) وتعزيز فرص ابتعاث الطلاب في المجالات التي تخدم الاقتصاد الوطني (ص٣٦). كما أن حصول هاتين العبارتين على أكثر المسؤوليات إمكانية للتطبيق يُعزى إلى جهود كل الجامعات السعودية في تعزيز الهوية الوطنية لدى طلابها من خلال المقررات الدراسية وخاصة المقررات التي تعتبر متطلبات جامعية أو متطلبات كلية، وكذلك من خلال الأنشطة الجامعية التي تستهدف دعم الهوية والانتماء للوطن، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة الزهراني (١٤٣٧هـ). أما ما يخص تعزيز فرص ابتعاث الطلاب في المجالات التي تخدم الاقتصاد الوطني، فتلك هي سياسة الجامعات السعودية بعد تأكيد وزارة التعليم على الاستفادة من برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي؛ وخاصة في

التخصصات النوعية التي تنسجم مع متطلبات رؤية ٢٠٣٠، وذلك من أجلرفع كفاءة الشباب السعودي للعمل في التخصصات ذات الاحتياج (وزارة التعليم، ٢٠١٨).

ج–أكثرالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية المتضمنة في رؤية ٢٠٣٠ والتي يمكن لجامعة الملك خالد تطبيقها في مجال البحث العلمي بدرجة كبيرة هي:

- العبارة (١٤): تنفيذ الدراسات والبحوث الارتباطية بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل.
- العبارة (٩): تنفيذ دراسات وبحوث المشروعات المستقبلية التي تستهدف التنمية الشاملة.
- العبارة (٤): تنفيذ الدراسات والبحوث التطبيقية لأفضل الممارسات العالمية في بناء المستقبل.
- العبارة (٥): تنفيذ الدراسات والبحوث المقارنة والتحليلية للبرامج والخطط ومؤشرات قياس الأداء.

ويمكن تفسير حصول هذه العبارات على أكثر المسؤوليات إمكانية للتطبيق من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد في ضوء الاهتمام المتزايد بالدراسات والبحوث الارتباطية والتطبيقية والمقارنة والتحليلية، حيث أكدت دراسة العامري(١٤٣٨هـ) على الاهتمام بالبحث العلمي وبناء الشراكات الدولية لتبادل الباحثين المعلومات البحثية. كما يمكن تفسير هذا في ضوء توجه الجامعات الحالي لعقد المؤتمرات واللقاءات المواكبة لرؤية ٢٠٣٠، فضلاً عن تخصيص كراسيها البحثية لإجراء البحوث في هذا السياق.

د–أكثرالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية المتضمنة في رؤية ٢٠٣٠ والتي يمكن لجامعة الملك خالد تطبيقها في مجال خدمة المجتمع بدرجة كبيرة جداً هي:

- العبارة (١١): تبصير الرأي العام بما يجري داخل أسوار الجامعة من حيث الفكر العلمي والممارسة الصحيحة.
- العبارة (١٣): الإسهام في تقديم مقترحات وحلول لقضايا المجتمع ومشكلاته.

ويمكن تفسير حصول هاتين العبارتين على أكثر المسؤوليات إمكانية للتطبيق من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد في ضوء وعي القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد بأهمية خدمة الجامعة للمجتمع، كما أن ما يقارب ربع عينة الدراسة من القيادات كان

من العمادات المساندة التي تقدم الدورات التدريبية لخدمة المجتمع الخارجي، فضلا عن موقع الجامعة الذي يحتوي على العديد من الدراسات والبحوث التي تخدم المجتمع ومشكلاته، لذا رأت عينة الدراسة إمكانية تطبيق هذه المسؤوليات بدرجة كبيرة جداً.

٣. **أما بالنسبة لسؤال الدراسة الثالث:**هل تختلف استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد نحو أهمالمسؤولياتالتربويةللجامعات السعودية في رؤية ٢٠٣٠ باختلاف متغيرات:المنصب الإداري،سنوات الخبرة في العمل الإداري،جهة العمل، الدرجة العلمية؟فقد أوضحت نتائج التحليل الإحصائي- حسب متغير المنصب الإداري – الآتي:

أ– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد على إجمالي استبانة الكشف عن أهم المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في رؤية ٢٠٣٠، وكذلك على محورها الفرعي الأول الخاص بالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال التعليم ومحورها الفرعي الثالث الخاص بالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال خدمة المجتمع. وأن هذه الفروق في اتجاه رؤساء الأقسام الأكاديمية. ولعل هذه الفروق تعزى إلى كون أكثر أفراد العينة من رؤساء الأقسام الذين هم — في الغالب – من قيادات الكليات النظرية، ومن الأساتذة المساعدين، ولعل هؤلاء هم أكثرأعضاء هيئة التدريس اهتماماً برؤية ٢٠٣٠ دراسة وتطبيقاً، ومن ثم كانت الفروق في اتجاههم.

ب– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد على المحور الثاني والخاص بالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال البحث العلمي.وهذايدل على مستو عال من الاتساق في آراء عينة الدراسة نحو أهمية مجال البحث العلمي.

بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة في العملالإداري،فقد أوضحت نتائج التحليل الإحصائي الآتي:

ج– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد على إجمالي استبانة الكشف عن أهم المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في رؤية ٢٠٣٠، وكذلك على محورها الفرعي الثاني الخاص بالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال البحث العلمي ومحورها الفرعي الثالث الخاص بالمسؤوليات التربوية

للجامعات السعودية في مجال خدمة المجتمع وهذا يعزى إلى وعي هذه القيادات بأهمية مجالي البحث العلمي وخدمة المجتمع بغض النظر عن سنوات الخبرة في العمل الإداري.

د– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد على المحور الأول والخاص بالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال التعليم، وأن هذه الفروق في اتجاه القيادات الأكاديمية ذوي الخبرة في العمل الإداري أقل من سنتين. ولعل تفسير ذلك يُعزى إلى كون أغلبية القيادات الأكاديمية ذوي الخبرة في العمل الإداري أقل من سنتين هم من رؤساء أقسام الكليات النظرية ومن الأساتذة المساعدين والمحاضرين الذين يُعهد لهم نصاباً تدريسياً أكثر من غيرهم، لذا كانت الفروق على المحور الخاص بالتعليم في اتجاههم.

وبالنسبة لمتغيري:جهة العمل، والدرجة العلمية؛أوضحت نتائج التحليل الإحصائي الآتي:

هـ– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد على إجمالي استبانة الكشف عن أهم المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في رؤية ٢٠٣٠، وكذلك على محورها الفرعي الأول الخاص بالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال التعليم ومحورها الفرعي الثالث الخاص بالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال خدمة المجتمع. وهذا يدل على اتساق استجابات عينة الدراسة من القياداتووعيهمبأهمية هذه المسؤوليات المتضمنة في الرؤية في مجالي التعليم وخدمة المجتمع، بغض النظر عن جهة عملهم أو درجتهم العلمية.

و– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد على المحور الثاني والخاص بالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال البحث العلمي، وأن هذه الفروق في اتجاه القيادات الأكاديمية التي تعمل في الكليات النظرية، وفي اتجاه القيادات الأكاديمية الذين هم على درجة أستاذ مساعد.ولعل تفسير ذلك يرجع إلى كون هذه العينة التي تجاوزت نسبتهم (٦٠.٦%) من مجتمع الدراسة هم الأكثر سعياً لإجراء بحوث الترقية.

٤. **أما بالنسبة لسؤال الدراسة الرابع**: هل تختلف استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد نحو مدى إمكانية تطبيق جامعة الملك خالد للمسؤوليات التربوية

للجامعاتالسعودية باختلاف متغيرات: المنصب الإداري، سنوات الخبرة في العمل الإداري، جهة العمل، الدرجة العلمية؟؛ فقد أوضحت نتائج التحليل الإحصائي – حسب متغيري: المنصب الإداري، وسنوات الخبرة في العمل الإداري – الآتي:

أ– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد على إجمالي استبانة الكشف عن مدى إمكانية تطبيق جامعة الملك خالد للمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية المتضمنة في رؤية ٢٠٣٠، وكذلك على محاورها الفرعية الأول والثاني والثالث. ولعل هذا الاتساق في الاستجابات يُفسر في ضوء ثقافة التغيير لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد وإيجابيتهم في تبنيرؤية ٢٠٣٠ وسعيهم لتفعيلها.

بالنسبة لمتغيري: جهة العمل، والدرجة العلمية؛ فقد أوضحت نتائج التحليل الإحصائي الآتي:

ب– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد على إجمالي استبانة الكشف عن مدى إمكانية تطبيق جامعة الملك خالد للمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية المتضمنة في رؤية ٢٠٣٠، وكذلك على محورها الفرعي الثاني الخاص بالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال البحث العلمي ومحورها الفرعي الثالث الخاص بالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال خدمة المجتمع. ولعل تفسير ذلك يعود لوعي القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد بأهمية تطبيق هذين المجالين وفق رؤية ٢٠٣٠.

ج– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد على المحور الفرعي الأول الخاص بالمسؤوليات التربوية للجامعات السعودية في مجال التعليم، وأن هذه الفروق في اتجاه القيادات الأكاديمية التي تعمل في الكليات العملية، وفي اتجاه القيادات الأكاديمية الذين هم على درجة محاضر أو معيد. ولعل هذا يعزى إلى كون أكثر القيادات الأكاديمية في الكليات العملية من المحاضرين والمعيدين، فإذا أُضيف لذلك أن أغلبهم من رؤساء الأقسام وأن خبراتهم في هذا المنصب القيادي لا تتجاوز سنتين، وأن انشغالهم بإدارة أقسامهم جعلهم قليلي الاهتمام بالربط بين مسؤولياتالجامعة

في مجال التعليم وبين رؤية ٢٠٣٠، لاتضح – مما سبق–سبب توافق استجاباتهم على المحور الأول، ومن ثم كانت الفروق في اتجاههم.

مقترحات الدراسة:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأخير والذي مؤداه: ما الآليات المقترحة لتطبيق جامعة الملك خالد لأهم المسؤوليات التربوية للجامعاتالسعوديةفي رؤية ٢٠٣٠، وجَّه الباحث ثلاثة أسئلة مفتوحة – حسب مجالات الجامعة الثلاثة – لعينة الدراسة. وقد ذكر بعض أفراد عينة الدراسة من القيادات الأكاديمية بعضاً من تلك الآليات سيوردها الباحث في النقاط الآتية. كما سيضيف الباحث – في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الميدانية، فيما يتعلق بأهم المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية – مقترحات أخرى قد تسهم في تطبيق جامعة الملك خالد لتلك المسؤوليات.

فبالنسبة للآليات المقترحة لتطبيق جامعة الملك خالد لأهم المسؤوليات في مجال التعليم، اقترح بعض القيادات الأكاديمية الآتي:

- الربط بين المخرجات وبين سوق العمل.
- ربط التخصصات الجامعية بسوق العمل.
- تطبيق معايير الجوده البرامجية (المحلية والدولية).
- إتاحة دورات تدريبية / ورش عمل فعالة لتنمية المهارات لدى الطلاب.
- رفع الميزانية المخصصة للتعليم الجامعي.
- رسم الخطط التنفيذية بعد تحديد أهم مسؤوليات التعليم الجامعي وفق أولويات مقننة مرتبطة بالخطة الاستراتيجية للجامعة ومؤشراتها.
- التعاون بين وزارة الخدمة والجامعة.
- محاكاة نظم الجامعات العالمية المتميزة في مجال التعليم.

وفيما يرتبط بالآليات المقترحة لتطبيق جامعة الملك خالد لأهم المسؤوليات في مجال البحث العلمي، اقترح بعض القيادات الأكاديمية الآتي:

- التوازن بين البحوث النظرية والتطبيقية.
- ربط البحث العلمي بالاحتياجات الفعلية لسوق العمل.

- دعم مراكز البحوث وتفعيلها.
- اختيار قيادات عمادات البحث العلمي وفقاً لقدراتهم الإبداعية في البحث العلمي.
- توجيه البرامج الخاصة بالدراسات العليا لتحقيق رؤية ٢٠٣٠.
- الاستفادة من تجارب الجامعات العالمية المتميزة في مجال البحث العلمي.

وفيما يخص الآليات المقترحة لتطبيق جامعة الملك خالد لأهم المسؤوليات في مجال خدمة المجتمع، اقترح بعض القيادات الأكاديمية الآتي:

- الربط بين عمادة خدمة المجتمع وإسهامات الكليات للمجتمع.
- توجيه منسوبي الجامعة لتقديم مشاريع مناسبة للعمل الخيري.
- توجيه أنشطة الكليات للأعمال التطوعيه التشاركية لخدمة المجتمع.
- تقنين آليات مشاركة الجامعات فى مجال خدمة المجتمع.
- تفعيل دور عمادة خدمة المجتمع.
- تطبيق ممارسات ذات جودة عالية تتبعها جامعات عالمية في مجال خدمة المجتمع.

ويضيف الباحث على ما سبق من آليات مقترحة لتطبيق جامعة الملك خالد لأهم المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية ما يأتي:

المجال	أهم المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية	آليات مقترحة لتطبيق جامعة الملك خالد لهذه المسؤوليات
التعليم	– العبارة (٧): تعزيز الهوية الوطنية لدى الطلاب.	دعم المناهج الجامعية لتجسيد الهوية الثقافية الإسلامية والعربية للشخصية السعودية، وتقوية عوامل القوة والإيجابية لديها لمواجهة المستقبل. ويمكن تحقيق ذلك من خلال تحقيق المناهج لما يأتي: – تعزيز ثوابت وقيم الثقافة الإسلاميةوالعربية، مثل: التسامح الديني، قيمة الحوار، الاعتزاز بالتراث الثقافي،الانفتاح الثقافي المنضبط، الأصالة والمعاصرة، الانتماء والولاء للدين والوطن والأمة الإسلامية. – التعريف بمقومات الهوية الثقافية السعودية، وتحدياتها، وكيفية المحافظة عليها. – عرض نماذج من البطولات الإسلامية والوطنية في كل مجالات الحياة. – توثيق الصلة بالمجتمع، بالتعرف على مشكلاته وسلبياته والعمل على حلها.
	– العبارة (١٥): تعزيز فرص ابتعاث الطلاب في المجالات التي تخدم الاقتصاد الوطني.	– إلزام المعيدين والمحاضرين في مجال التقنيات وريادة الأعمال على إكمال دراساتهم في الجامعات العالمية المرموقة. – متابعة المبتعثين بالخارج لتيسير أمورهم المعيشية من ناحية، ولإنجاز ما أُبتعثوا من أجله. – استقطاب الخبراء العالميين في التخصصات المستحدثة لتدريب طلاب الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس على تحقيق أقصى استفادة من قدراتهم في دفع عجلة التنمية الاقتصادية.
البحث العلمي	– العبارة(١٤): تنفيذ الدراسات والبحوث الارتباطية بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل.	تشجيع عمادة البحث العلمي الباحثين – بمكافآت قيمة – على إجراء: – البحوث البينية(متداخلة التخصصات)التي تستهدف حل مشكلات المجتمع. – البحوث التي تقيس الكفاية الداخلية والكفاية الخارجية للبرامج التعليمية. – البحوث التي تهدف إلى تقويم مخرجات التعلم في ضوء متطلبات سوق العمل. – البحوث التي تستهدف بناء البرامج في ضوء احتياجات سوق العمل. – البحوث الاستطلاعية التي تستهدف تحديد مؤشرات قياس أداء الخريجين من وجهة نظر أصحاب المصلحة. – البحوث التي تستهدف المقارنة المرجعية للبرامج التعليمية. – البحوث التحليلية التي تهدف إلى التخطيط الاستراتيجي للمؤسسات والبرامج التعليمية. – البحوث المستقبلية التي تستهدف بناء معايير التقويم ومؤشرات قياس الأداء للموارد البشرية والبرامج التعليمية. – البحوث المستقبلية التي تستهدف تحقيق الاستدامة المالية والبيئية.
	– العبارة (٩): تنفيذ دراسات وبحوث المشروعات المستقبلية التي تستهدف التنمية الشاملة.	
	– العبارة (٤): تنفيذ الدراسات والبحوث التطبيقية لأفضل الممارسات العالمية في بناء المستقبل.	
	– العبارة (٥): تنفيذ الدراسات والبحوث المقارنة والتحليلية للبرامج والخطط ومؤشرات قياس الأداء.	

خدمة المجتمع	– العبارة (١١): تبصير الرأي العام بما يجري داخل أسوار الجامعة من حيث الفكر العلمي والممارسة الصحيحة.	إنشاء مجلة أو صحيفة إلكترونية لكل جامعة سعودية تصدر شهرياً، بالإضافة إلى عقد المؤتمرات والندوات، وإجراء ورش العمل، التي تستهدف جميع فئات المجتمع لتنمية وعيهم بـ: – نتائج وتوصيات آخر بحوث أعضاء المجتمع الجامعي في مختلف المجالات المجتمعية. – استطلاع الآراء عن قضايا المجتمع الحيوية، والتعاون في عمل بحوث إجرائية تشاركية لحلها. – أنماط التفكير العلمي، وإجراءاته المنهجية، سعياً لتحقيق الأهداف وحل المشكلات. – أساليب الاستفادة من إمكانات الجامعة البشرية والمادية لدراسة واقع المجتمع وتطويره. – دور بناء الشراكات بين الجامعة والمجتمع – على مختلف الأصعدة – في تحقيق رؤية ٢٠٣٠.
	– العبارة (١٣): الإسهام في تقديم مقترحات وحلول لقضايا المجتمع ومشكلاته.	

وأخيراً، يقترح الباحث إجراء مزيد من البحوث والدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة إثراءً لهذا الجانب البحثي الذي ما زال يحتاج لجهد أكبر من قبل الباحثين، مثل:

- المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية نحو رؤية ٢٠٣٠ من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة أخرى غير جامعة الملك خالد.
- المسؤوليات التربوية للجامعات السعودية نحو رؤية ٢٠٣٠ من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا.
- معوقات تطبيق الجامعات السعودية لمسؤولياتها المتضمنة في رؤية ٢٠٣٠، وسبل التغلب عليها.

المراجع:

١. أبو حشيش، بسام مُحَمَّد(٢٠١٠). دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين بمحافظة غزة. مجلة جامعة الأقصى، ١٤ (١).

٢. آل سعود، عبدالعزيز بندر(١٤٣٥هـ). تنمية مسؤولية المواطنة لدى طلاب الجامعة: دراسة ميدانية على طلاب جامعة الملك عبدالعزيز بجدة. رسالة دكتواره غير منشورة، كلية التربية – جامعة أم القرى.

٣. أنيس، إبراهيم وآخرون(١٩٧٢). المعجم الوسيط. القاهرة، مجمع اللغة العربية.

٤. بدوي، مُحَمَّد منير(٢٠٠٦).دور الجامعات بين تحديات الواقع ورؤى المستقبل. رؤية نظرية. في: أسامة أحمد مجاهد (محرر)، التعليم العالي في مصر: خريطة الواقع واستشراف المستقبل.أعمال المؤتمر السنوي الثامن عشر للبحوث السياسية.ج٢، جامعة القاهرة:كلية الاقتصاد والعلوم السياسية– مركز البحوث والدراسات السياسية.

٥. برهوم، مُحَمَّد عيسى(١٩٩٥). التعليم الجامعي بين الواقع والطموحات.المجلة العربية للتعليم العالي، القاهرة.

٦. الداود، عبدالمحسن سعد(١٤٣٨).مسؤولية الجامعات السعودية في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠.مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية٢٠٣٠.جامعة القصيم.

٧. دراز، مُحَمَّد عبدالله(١٩٨٢). دستور الأخلاق في القرآن: دراسة مقارنة للأخلاق النظرية في القرآن. ط٤. بيروت: مؤسسة الرسالة.

٨. رؤية ٢٠٣٠. المملكة العربية السعودية. متاحة على: www.vision2030.gov.sa.

٩. الزهراني، عبدالعزيز(٢٠١٨). أسباب ضعف التعليم في السعودية، صحيفة عاجل الإلكترونية. متاحة على: https://ajel.sa/local/2193426.

١٠. الزهراني، علي مُحَمَّد مسفر (١٤٣٧هـ). إسهام مقرر الثقافة الإسلامية في توعية طلابجامعة الملك عبدالعزيز بالانحرافات الفكرية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية –جامعة أم القرى.

١١. شانوك، مايكل(١٩٩٥). المهددات الداخلية والخارجية لجامعة القرن الواحد والعشرين. ترجمة/ هند مصطفى.مجلة عالم الفكر، القاهرة.

١٢. الصادق، أحلام حسين، ونصر، إقبال مُحَمَّد(١٤٣٨هـ). دور الجامعات السعودبة في بناء مجتمع المعرفة وتحقيق رؤية٢٠٣٠ جامعة الإمام عبدالرحمن الفيصل (الدمام سابقا) أنوذجا.مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠.جامعة القصيم.

١٣. العامري، عبدالله مُحَمَّد(١٤٣٨). بناء الشراكات الأكاديمية لبرامج الدراسات العليا التربوية في الجامعات السعودية في ضوء نماذج تدويل التعليم العالي(تصور مقترح). مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠.جامعة القصيم.

١٤. عبد الحسيب، جمال رجب(٢٠٠٦). تطوير التعليم الجامعي الأزهري في ضوء فلسفة الجامعة المنتجة واتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيقها. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية – جامعةالأزهربالقاهرة.

١٥. عبدالحميد، أحمد مختار(٢٠٠٨). معجم اللغة العربية المعاصرة. القاهرة: عالم الكتب.

١٦. عمار، حامد(١٩٩٥). من همومنا التربوية والثقافية: دراسات في التربية والثقافة. القاهرة. الدار العربية للكتاب.

١٧. العويد، نورة ناصر (١٤٣٨هـ).وظائف التعليم الجامعي السعودي والمساهمة في تحقيق أهداف برنامج التحوّل الوطني لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠.جامعة القصيم.

١٨. فلية، فاروق عبده؛ والزكي، أحمد عبد الفتاح (٢٠٠٤). معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً. الإسكندرية: دار الوفاء.

١٩. فهمي،مُحَمَّد سيد (٢٠١٥). المسؤولية الاجتماعية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

٢٠. الفهمي، مرزوق مطر(١٤٣٩هـ). تطوير إدارات الجودة الشاملة في التعليم العام في ضوء مبادرات رؤية المملكة ٢٠٣٠. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية – جامعة أم القرى.

٢١. مُحَمَّد، عنتر لطفي؛ وحسن، فاطمة عبد القادر(١٩٩٦). دور الجامعة في خدمة المجتمع "دراسة تطبيقية على بعض كليات الإسكندرية".مجلة التربية والتنمية، ٤ (١٠)،القاهرة: المكتب الاستشاري للخدمات التربوية.

٢٢. المحمدي، رضا أحمد(٢٠١٠). تصور مقترح لدور الجامعة بمصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية – جامعةالأزهربالقاهرة.

٢٣. محمود، يوسف سيد(١٩٩٩). أبعاد أزمة التعليم الجامعي – دراسة تحليلية. مؤتمر جامعة القاهرة لتطوير التعليم الجامعي، رؤية لجامعة المستقبل، مصر.

٢٤. مسودة نظام الجامعات السعودية الجديد(٢٠١٧). وزارة التعليم. متاح على: https://www.moe.gov.sa:443/ar/newunisys/Pages/notesform.aspx

٢٥. مطاوع، ضياء الدين مُحَمَّد؛ و الخليفة، حسن جعفر (٢٠١٤م). مبادئ البحث ومهاراته في العلوم التربويةوالنفسية والاجتماعية. الرياض: مكتبة الرشد.

٢٦. نصر، نوال أحمد(١٩٩١). البحث العلمي بالجامعة المصرية وإمكانية إسهامه في تطوير قطاع الإنتاج.حوليةكلية البنات، جامعة عين شمس، ١٦(١).

٢٧. وزارة التعليم (٢٠١٨). برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي: السنة الثالثة عشرة ١٤٣٩هـ / ٢٠١٨م. وكالة الوزارة لشؤون البعثات. متاح على: https://www.moe.gov.sa/ar/news/Documents/con-12.pdf.

٢٨. وزارة التعليم العالي(٢٠١٤). الوظيفة الثالثة للجامعات. المملكة العربية السعودية، وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات، الإدارة العامة للتخطيط.

29. Andrew, K. (2007). Intellectual capital management as part of knowledge management initiatives at institutions of higher learning. The electronic Journal of Knowledge management, 5 (2).
30. Oosterlinck, A. (2007). Knowledge management in post- secondary education. Center for Educational Research and Innovation (CERI), Available at: http://www.oecd.org/dataoecd/46/21/207492.pdf.
31. Moutinho, L. &Heitor, M. (2007, Jan.). Building human centered systems in the network society. Technological forecasting and social change,74(l). Available at: http://www.sciencedirect.com/science?
32. lessard, C. (2012). Modèle d'universités et conceptions de qualité : pour une université plurielle et capable d'en témoigner. Rapport présenté au ConseilSupérieur de l'éducation, le 29.

درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لقيم العمل التطوعي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

The Practicing Degree of Social and National Studies Teachers for the Voluntary Work Values in Light of the Kingdom Vision 2030

جامعة الطائف
TAIF UNIVERSITY

إعداد

د/ ناصر بن عثمان بن راشد العثمان

أستاذ مناهج وطرق التدريس المساعد

كلية التربية بالزلفي – جامعة المجمعة

درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لقيم العمل التطوعي.

الملخص

تهدف الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لقيم العمل التطوعي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، ودرجةالاختلاف في ممارسة قيم العمل التطوعي لدى المعلمين والمعلمات حسب المتغيرات النوع، والمرحلة الدراسية،والمؤهل العلمي، والخبرة العملية). واستخدم الباحث المنهج الوصفي. وتكوّنت العينة من (٣١) معلمًا، و(٣٠) معلمة للدراسات الاجتماعية والوطنية يعملون في إدارة التعليم بمحافظة الزلفي للعام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ. وقام الباحث بتصميم استبانة اشتملت على (٣٢) فقرةً، موزعة على خمسة محاور، وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها. وتم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي، واختبار T. وأوضحت نتائج الدراسة ما يأتي: أن درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لقيم العمل التطوعي ككلٍّ جاءت بنسبة عالية، بمتوسط حسابي (٤,٢٤)، وجاءت قيمة الوعي كأعلى القيم بمتوسط حسابي (٤,٧٠) وبمستوًى عالٍ، وجاءت قيمة الانتماء في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٨٢) بمستوًى عالٍ. وتوصَّلَت النتائج أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لقيم العمل التطوعي تعزى إلى متغير النوع، أو المرحلة الدراسية، أو المؤهل العلمي، كما توصّلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لقيم العمل التطوعي تعزى إلى متغير الخبرة العملية، وبناءً على نتائج الدراسة قدّمت بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الممارسة، قيم العمل التطوعي، رؤيةالمملكة ٢٠٣٠.

Abstract:
The study aims at measuring the level of practice of voluntary work among teachers of social and national studies in light of the Kingdom vision 2030. The level of voluntary work practice was regressed against a number of variables, including gender, the educational stage, qualifications and work experience. The research used the quantitative research method. The population of the study consisted of teachers of social and national studies of both sexes; (31) male teachers and (30) female teachers who are working for the Directorate of Education in Zulfi, for academic year 1438/1439H. Data was collected through a questionnaire. There were 32 questions distributed around five sections. Statistically, he used some arithmetical averages, standard deviations, and T test. The study yielded the following results: The mean score of the practice of voluntary work among teachers of social and national studies was (4.24) and the value of awareness was the highest with an average of (4.70). Whereas, the value of loyalty ranked last with an average of (3.82) at a high level. The study also found that there were no statistically significant differences in the practice of voluntary work (0.05) as per gender, educational stage, and scientific qualification. However, there were statistically significant differences in the practice of voluntary work (0.05) as per work experience. Accordingly, a number of recommendations has been presented.
Keywords: practice, values of voluntary work, the Kingdom vision 2030

مقدمة:

يكتسب العمل التطوعي في الوقت الراهن أهمية متزايدة لما يحققه من تكاتف وترابط بين أفراد المجتمع، فهو دعامة أساسية في بناء المجتمع،فالتطوع كعمل إنساني يرتبط ارتباطاً قوياً بكل معاني الخير والعمل الصالح.

وتتزايد أهمية العمل التطوعي كونه شريكاً أساسياً وفاعلاً مع الحكومات في عملية التنمية المستدامة، (الطيار،٢٠١٢)، وكونه يعمل على مشاركة المواطنين في قضايا مجتمعهم،كما أنه يربط بين الجهود الحكومية والأهلية العاملة على تقدُّم المجتمع،ويمكن عن طريقه التأثير الإيجابي في المواطنين وتعليمهم طريقة للحياة، قائمة على تحمُّل المسؤولية الاجتماعية، والتقليل من أخطار المشكلات الاجتماعية داخل المجتمع عن طريق انغماس الأفراد في القيام بأعمال من شأنها أن تُشعرهم بأنهم مرغوبٌ فيهم، بالإضافة إلى تنمية قدرة المجتمع على مساعدة نفسه عن طريق الجهود الذاتية التي يمارسها المتطوعون.(حمزة، ١٤٣٦).

ويشير العامر (٢٠٠٦) إلى أهمية انخراط فئات المجتمع كافة في العمل التطوعي، وخاصةً فئة الشباب؛ حيث إن القطاعات الحكومية قد يصعب عليها بمفردها الوفاء بالاحتياجات وعلاج المشكلات التي قد يواجهها الفرد والمجتمع بفعل العديد من التغيرات الاجتماعية التي يشهدها المجتمع.

ويؤكد العتيبي (٢٠١٦) أن موضوع العمل التطوعي وجد اهتماماً كبيراً ومتزايداً لدى العديد من الدول في العصر الحاضر، حيث انتشرت المنظمات والجمعيات التطوعية وأزداد المتطوعين فيها، وتعول المجتمعات بشكل كبير على شبابها من خلال تسخير طاقاتهم واستثمارها وتوجيهها نحو القيام بأعمال تستهدف نهضة أوطانهم وتنميتها وتسهم في تحقيق ما تصبو إليه من تطلعات ، والمؤسسات التربوية يقع عليها دور كبير في تنميتها بين أوساط المجتمع، حيث أوضحت دراسة تايلور(Tayler,R,F(2004أنه وفقاً لإحصاءات المركز الوطني للعمل التطوعي في بريطانيا حوالي ثلثي البالغين في بريطانيا ينخرطون في العمل التطوعي.

حيث يشير الحميدان (٢٠١٧) إلى أن الميدان التربوي وهو أحد هذه المؤسسات بجميع فئاته وأطيافه المتعددة من الطلاب والمعلمين والمشرفين التربويين وغيرهم،نظير ما يقوم به من

أدوار تربوية وأخلاقية يُتوقَّع منه المشاركة الفاعلة في تقديم خدمات مجتمعية تطوعية ذات قيمة عالية.

والمعلم تحديدًا يُتوقَّع منه المشاركة الفاعلة في تقديم هذه الخدمات المجتمعية بشكلٍ عام، ومعلم الدراسات الاجتماعية والوطنية بشكلٍ خاص؛ لما للدراسات الاجتماعية والوطنية من ارتباطٍ بواقع المجتمع ومشكلاته وتحدياته، ولأنّ من أهداف الدراسات الاجتماعية إعداد أفراد المجتمع ليكونوا قادرين على المشاركة في بناء مجتمعاتهم ؛ فإن هذه الدراسة تسعى إلى معرفة مدى التزام معلمي الدراسات الاجتماعية بالزلفي بالمشاركة المجتمعية في عملهم وسلوكهم، وتسعى إلى إعداد مُتعلّمٍ قادرٍ على التعرف على ما يخصّ المجتمع من قضايا ومشكلات وواعٍ بها، ويسهم في معالجتها وإيجاد البدائل التي تُحقِّق المزيد من التقدم (خريشة، ٢٠٠٤)؛ فعلى معلم الدراسات الاجتماعية أن يكون ليس فحَسْب واعيًا بأسس المشاركة المجتمعية وقِيَمها، وإنما متبنيًا ومتمثلًا لها في عمله وسلوكه.

وهذا يتطلّب من المعلم المبادرة في المشاركة في العمل التطوعي، ونشر الوعي، وتحفيز الطلاب وإحساسهم بالمسؤولية تجاه مجتمعهم ووطنهم وتحقيق الانتماء إليه بفاعلية؛ وهذا يؤكد ما أشارت إليه رؤية المملكة ٢٠٣٠ في بناء وطن أكثرَ ازدهارًا، يجد فيه كل مواطن ما يتمناه، ومستقبل الوطن لن يقبل إلا أن يكون في مقدمة دول العالم، وهذا لن يتم إلا بمشاركة أفراد المجتمع عامة، والشباب خاصة في تحمل المسؤولية والاستفادة منهم، واستثمار قوتهم في التنمية والإنتاجية والتطوير. (رؤية المملكة، ٢٠١٦)، بالإضافة إلى تحقيق الهدف الرئيس للدراسات الاجتماعية المتمثل في إعداد المواطن الصالح (سعادة، ١٩٩٠)، وتأتي هذه الدراسة من أجل التعرف على درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية لقيم العمل التطوعي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

مشكلة الدراسة:

يمثل العمل التطوعي ركيزة مهمة من ركائز بناء المجتمعات الحديثة، ويساعد على التماسك الاجتماعي بين أفراد المجتمع، ويُعَدّ العمل التطوعي من أهم الوسائل المستخدمة للمشاركة في النهوض بمكانة المجتمعات في عصرنا الحالي، بل إن الظروف الحياتية وتعقُّدها والاحتياجات

الاجتماعية جعَلَت الحاجة أكبر إلى وجود منظمات تطوعية وجمعيات خيرية فاعلة لتقف جنبًا إلى جنب مع الجهات الحكومية لتلبية هذه الاحتياجات (الباز، ٢٠٠١).

وعلى الرغم من أهمية المشاركة في العمل التطوعي في المجتمع، ولما له من فوائد كبيرة تعود على الفرد والمجتمع، إلا أن مستوى المشاركة لم يرتق إلى المستوى المأمول، حيث أكدت نتائج بعض الدراسات الميدانية إيجابية الطلاب نحو العمل التطوعي ولكنها ليست مرتفعة بشكل كاف، وأن المشاركات التطوعية تأتي بشكل فردي دون أن يجمعها إطار جماعي يُنظِّم عملها ويُوَجّه مساراتها، وهو ما توصَّلَت إليه دراسة الحميدان (٢٠١٧)، ودراسة الغامدي (٢٠١٠)، ودراسة السلطان (٢٠٠٩).

وتؤكد توصيات بعض المؤتمرات كالمؤتمر العالمي (الكشفية والعمل التطوعي رؤية نظرية وتجارب تطبيقية) المنعقد بمدينة الرياض ١٤٣٨هـ الذي تضمن ضرورة الاهتمام بقيم ومبادئ العمل التطوعي وتطبيقاته بالميدان التربوي والعمل على تفعيلة، ونشر الحركة التطوعية في المنشآت والمؤسسات الشبابية كالمدارس والجامعات.

ولما كانت المؤسسات التربوية وهي أحد محاضن الأعمال التطوعية ،ولها دور في بناء المجتمع وتنشئته التنشئة السليمة على ما يؤمن به المجتمع من قيم الخير، بما تلعبه هذه المؤسسات من دور في بثّ القيم الإنسانية التي تحث على التكافل الاجتماعي، والتعاون والسعي للنهوض بالمجتمع بدافع من الوطنية والانتماء الذي يحث عليه الدين الحنيف؛ فإنه على المدرسة بوصفها إحدى هذه المؤسسات التربوية، أن تقوم بدورها في تحقيق التنمية الاجتماعية، وربط أواصر المجتمع وبثّ القيم الإنسانية لدى الطلاب.ويتوقف نجاح مدرسة ما في بلورة ثقافة العمل التطوعي،على تدريب منسوبيها على ممارسته.(الحربي، ١٤٣٦).

وحيث إن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية في المدرسة، وهو القدوة لطلابه؛ فإنّ التزامه بقيم العمل التطوعي يُعَدّ من ضروريات عمله ويحقق أهداف الرؤية،والتي تنص على رفع نسبة عدد المتطوعين من ١١ ألفًا الآن إلى مليون متطوع قبل نهاية عام ٢٠٣٠، وعَبْر استقصاء رأي المعلمين والمعلمات يمكننا التعرف على درجة ممارستهم لها.

أسئلة الدراسة:تتلخّص مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في التعليم العام لقيم العمل التطوعي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠؟

وتتفرَّع منه الأسئلة الآتية:

س ١- ما درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في التعليم العام لقيم العمل التطوعي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ م؟

س٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في التعليم العاملقيم العمل التطوعي تعزى إلى متغير النوع؟

س٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في التعليم العاملقيم العمل التطوعي تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية؟

س٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في التعليم العاملقيم العمل التطوعي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟

س٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في التعليم العاملقيم العمل التطوعي تعزى إلى متغير الخبرة العملية؟

فروض الدراسة

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في التعليم العام لقيم العمل التطوعي تعزى إلى متغير النوع ؟

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في التعليم العام لقيم العمل التطوعي تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية ؟

٣. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في التعليم العام لقيم العمل التطوعي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في التعليم العام لقيم العمل التطوعي تعزى إلى متغير الخبرة العملية؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى التعرف على:

- درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في التعليم العام لقيم العمل التطوعي في ضوء رؤية المملكة.
- الكشف عن الفروق في ممارسة قيم العمل التطوعي لدى المعلمين والمعلمات ومدى اختلافها تبعاً لمتغير النوع، والمرحلة الدراسية، والمؤهل العلمي،والخبرة العملية.

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

- الإسهام في لَفْت انتباه التربويين إلى أهمية العمل التطوعي.
- التأكيد على الدور الفاعل للدراسات الاجتماعية والوطنية في تكوين الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب وتحقيق متطلبات المواطنة الصالحة.
- إبراز أهمية الأعمال التطوعية وأثرها الفاعل في تقديم خدمة نوعية للمجتمع.
- تفعيل تدريس مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية في تأصيل وتشجيع الأعمال التطوعية.
- تزويد أصحاب القرار في وزارة التعليم بعدد من التوصيات الإجرائية للعمل على تعزيز قيم العمل التطوعي وفاعلية المشاركة فيها تحقيقاً لرؤية المملكة ٢٠٣٠، ضمن برامجها وأنشطتها المتنوعة.

حدود الدراسة:اقتصرت الدراسة الحالية على الآتي:

درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لقيم العمل التطوعي.

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على قياس درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لخمس قيم رئيسة من قيم العمل التطوعي يندرج أسفلَ كلٍّ منها (٣٢) ممارسة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

الحدود المكانيةوالبشرية: مُعلّمو ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية بمدارس التعليم العام التابعون لإدارة التعليم بمحافظة الزلفي.

مصطلحات الدراسة:

الممارسة: تُعرّف الممارسة بأنها "تكرار حدوث نفس الاستجابات الظاهرة أو ما يشابهها في مواقف بيئية منظمة نسبياً، مما يولد نوعا من الخبرة المنظمة"(علي، ١٤٣٢)

ويُعرِّف الباحث **الممارسة** إجرائيًّا بأنها: تكرار تبني وتطبيق معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لقيم العمل التطوعي بحيث تتحول إلى خبرة منظمة.

العمل التطوعي:

يُعرّفه السرحان، والجرايدة (١٤٣٤، ص: ١٤) بأنه: "الجهد الذي يبذله الإنسان من أجل مجتمعه بملء إرادته؛ لتحقيق الأهداف الإنسانية دون انتظار أيّ مُقابلٍ ماديّ أو معنويّ مُقابلَ جهوده".

ويُعرِّف الباحث العمل التطوعي إجرائيًّا بأنه: العمل الذي يقوم به معلمو ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لخدمة المجتمع، رغبة في الأجر والثواب من الله سبحانه دون الحصول على مقابل ماديّ.

رؤية المملكة ٢٠٣٠:

"هي مجموعة من الأهداف التي تسعى المملكة العربية السعودية إلى تحقيقها بحلول عام ٢٠٣٠. وتتمثل هذه الأهداف بأن تكون المملكة العربية السعودية العمق العربي والإسلامي، وقوة استثمارية رائدة، ومحور ربط القارّات الثلاث. وتعتمد الرؤية على ثلاثة محاور، هي:مجتمع حيوي،واقتصاد مزهر، ووطن طموح".(رؤية المملكة٢٠١٦،٢٠٣٠،ص: ١٣)

والباحث يتبنّى هذا التعريف في الدراسة.

العمل التطوعي:

يُمثِّل العمل التطوعي ركيزة أساسية في النسج الاجتماعي للمجتمعات ومظهرًا من مظاهر تَقدُّمها، ويعكس مدى إسهام أفراد المجتمع في بناء منظومة التكافل الاجتماعي بما يُعزِّز جهود الدولة في التنمية.

ويُعَدّ العمل التطوعي من الوسائل التي تساعد على تماسُك المجتمع من خلال تنمية الشعور بالواجب لدى أفراد المجتمع وتحقيق التعاون بين أفراد المجتمع، ويعمل على تخفيف المشكلات الاجتماعية التي تواجه المجتمع. (الهران، رحال، ٢٠١٥، ص: ١٥٨).

مفهوم العمل التطوعي:

تتعدد المفاهيم والتعريفات للعمل التطوعي، ويعود الاختلاف في تحديد المفهوم إلى طبيعة التطوع في كل مجتمع؛ حيث تختلف أهداف التطوع ومجالاته باختلاف العوامل الدينية والثقافية والسياسية (السلطان،٢٠٠٩).

وفيما يأتي بعض التعريفات للعمل التطوعي:

يُعرِّف حمزة (١٤٣٦)العمل التطوعي بأنه: "تقديم شيء للغير، فردًا أو جماعةً دون مقابل، وقد يكون هذا الشيء نقديًّا أو عينيًّا أو خدمةً أو جهدًا ماديًّا أو عقليًّا، وذلك دون أن ينتظر مَن يُقدِّمه مقابلًا على أيّ نحو، إلا أن يكون رضاؤه عن الذات، أو التقرب إلى الله أو علو الشأن بين أفراد المجتمع الصغير أو الكبير".

ويُعرِّفه الخطيب (٢٠١٠)بأنه "الجهد والعمل الذي يقوم به فرد أو جماعة أو تنظيم؛ بهدف تقديم خدماتهم للمجتمع أو فئةٍ منه دون توقُّعٍ لجزاء مادي مقابل جهودهم".

ويُعرِّف رضا (١٩٩٩) المتطوعَ بأنه: "المواطن الذي يعطي وقتًا وجهدًا بناءً على اختياره الحر ومحض إرادته لإحدى منظمات الرعاية الاجتماعية، دون أن يحصلأ ويتوقع أن يحصل على عائد مادي نظيرَ جهده التطوعي".

وفي ضوء مفاهيم العمل التطوعي السابقة يمكن تحديد ذلك، بأنه عمل اختياري، سواء أكان فكريًّا أم بدنيًّا أم ماليًّا، فرديًّا أم جماعيًّا أم مؤسسيًّا، يُقدِّم المتطوع من خلاله خدماتٍ للأفراد والمجتمع، دون أن ينتظر مقابلًا دنيويًّا لتلك الخدمات.

أهمية العمل التطوعي:

لا يخفى ما للعمل التطوعي من أهمية كبرى في حياة الأفراد والمجتمعات؛إذ يساعد على تماسُك المجتمع، ونموه، وازدهاره، ويُخفِّف من الأعباء الت يتثقل كواهل الأفراد غير القادرين.ويمكن تلخيص أهمية العمل التطوعي التي ذكرها كلٌّ من:الهزاع (١٤٣٦)، والسرحان، والجرايدة (١٤٣٤)، إبراهيم (٢٠١٥)، Hanifi,R(2013) فيمايأتي:

١. تنمية القيم الإسلامية في نفوس المتطوعين، وتعويده على المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات التي تخدم مجتمعه.
٢. تقوية الترابط الاجتماعي بين فئات المجتمع.
٣. زيادة الثقة بالنفس وتطوير القدرة على أداء الأعمال.
٤. التوعية باحتياجات المجتمع للفئات التي تحتاج إلى المساعدة.
٥. تنمية قدرات الشباب ومهاراتهم الشخصية والعلمية والعملية.
٦. يوفر للشباب فرصة تأدية الخدمات بأنفسهم وحل المشكلات الاجتماعية بجهدهم الشخصي.

أخلاقيات العمل التطوعي:

يعد العمل التطوعي من الميادين المهمة التي تتطلب مستوًى من الفهم والالتزام، ومن اللازم أن تتأتَّى له جملة من الأخلاقيات؛ حيث ذكر الحربي (١٤٣٦)، والسرحان، والجرايدة (١٤٣٤) عددًا من تلك الأخلاقيات التي تتعلق بالفرد المتطوع أو بالمؤسسة التطوعية، ويمكن إجمالها في النقاط الآتية:

١. الشفافية، وتعني الإفصاح والمكاشفة، وتوفير البيانات والمعلومات عن مصادر التمويل والمشروعات والبرامج التي تقوم بها المنظمات التطوعية، وأهدافها، والمستفيدين منها.
٢. المساءلة والمحاسبة، وتعني الحق في مساءلة الأعضاء عن التزاماتهم.
٣. عدم تحقيق مصلحة شخصية.
٤. الالتزام، ويراد به التزام المتطوع بالشروط والضوابط المنظمة للعمل التطوعي.
٥. التعاون، حيث يحتاج العمل التطوعي إلى تضافُر الجهود.
٦. عدم تنفير الناس، وضبط النفس.

٧. عدم المنّ، والاحترام المتبادل بين العاملين فيه من جانب، وبينهم وبين غيرهم من جانب آخر.

مجالات العمل التطوعي:

للعمل التطوعي مجالات متعددة، وصور متنوعة؛ حيث أشارالسلطان (٢٠٠٩)، و(الحربي ١٤٣٦) إلى بعض المجالات، منها:

المجال الدعوي: مثل: (نشر الإسلام، والدعوة إليه، والإرشاد الديني).

المجال الاجتماعي: مثل: (رعاية الطفولة –رعاية المرأة –إعادة تأهيل مدمني المخدرات –رعاية الأحداث –مكافحة التدخين –رعاية المسنين –الإرشاد الأسرى –مساعدة المشرَّدِين – رعاية الأيتام –مساعدة الأسر الفقيرة).

المجال التربوي والتعليمي: مثل: (محو الأمية – التعليم المستمر – برامج صعوبات التعلم – تقديم التعليم المنزلي للمتأخرين دراسيًّا–تعليم الفقراء والمشرَّدِين).

المجال العلمي: مثل: (إنشاء المكتبات، والمدارس، والجامعات، والمراكز البحثية).

المجال الصحي: مثل: (الرعاية الصحية – خدمة المرضى والترفيه عنهم – تقديم الإرشاد النفسي والصحي – التمرين المنزلي – تقديم العون لذوي الاحتياجات الخاصة).

المجال البيئي: مثل: (الإرشاد البيئي – مكافحة التصحُّر – العناية بالشواطئ والمتنزّهات – مكافحة التلوث).

مجال الدفاع المدني: مثل: (المشاركة في أعمال الإغاثة – المشاركة في أوقات الكوارث الطبيعية).

دور الدراسات الاجتماعية والوطنية ومعلميها في ترسيخ قيم العمل التطوعي:

للدراسات الاجتماعية والوطنية دور مهم في تحقيق رسالة التربية والتعليم؛ فهي الرابط الأصيل بين المدرسة والمجتمع، ومن دونها لا تستطيع المدرسة تحقيق أهدافها. ويشير الحميدان (٢٠١٧) إلى أن الدراسات الاجتماعية هي المعنيَّة الأولى بإيجاد المواطن الصالح وإعداده؛ فهذا هو هدفها الرئيس، حيث إن المشاركة في الأعمال التطوعية تبدو في صلب المواطنة الصالحة. وتظهر أهمية الدراسات الاجتماعية من خلال أنها تؤكد على تمثيل نظام القيم الاجتماعية قولًا وفعلًا، وتُنمِّي النظرة العالمية التي تُقوِّي الروح الوطنية وتدعمها، وهذا ما يؤكده السكران

درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لقيم العمل التطوعي.

(٢٠٠٢) أنّ للدراسات الاجتماعية أهمية كبرى في غرس القيم الاجتماعية التي تُعزِّز المواطنة الصالحة.

ويؤكد نزال (١٤٢٣) أن الدراسات الاجتماعية تهدف إلى تنمية السلوك السويّ وتطويره لدى المتعلمين في الناحيتين الاجتماعية والشخصية؛ مما يُسهم في إيجاد المواطن الصالح والفعال في المجتمع، وينبع هذا السلوك من القيم والأفكار والاتجاهات التي يؤمن بها المجتمع الذي يعيش به المتعلمون ويرغبون في تعزيزها. ويشير الحميدان(٢٠١٧) إلى دور هذه القيم السلوكية في التأكيد على العمل التطوعي والمشاركة به من قِبَل المعلمين المختصّين بالدراسات الاجتماعية، حيث يبدو ذلك أكثر ضرورة ووضوحًا بعد دمج الدراسات الاجتماعية بمقرر واحد؛ ففروعها المختلفة (التاريخ، والجغرافيا، والتربية الوطنية) جميعها تتعاضد لتحقيق رسالة الدراسات الاجتماعية داخل المجتمع. من هنا لا بد أن تعنى برامج إعداد معلم الدراسات الاجتماعية، سواء قبل أو أثناء الخدمة، بإبراز هذا الجانب وتسليط الضوء عليه جنبًا إلى جنب مع بقيّة الأهداف الرئيسة للدراسات الاجتماعية التي تتناول وعي الطالب بمشكلات المجتمع وتعزيز السلوك الإيجابي في التعامل معها، وينبغي أيضًا تفاعُل الطلاب بإيجابية مع الواقع الذي يعيشون فيه، والتزود بالحقائق التي تساعد على التكيف مع المجتمع، ولكي يظهر المعلم بوصفه عنصرًا أساسيًّا في العملية التعليمية؛ عليه المشاركة الإنسانية في ترسيخ قيم العمل التطوعي وفقًا لطبيعة عمله وقُربه من المتعلمين بشكل مستمرّ. وأيضًا يؤكد الحربي (١٤٣٦) دور المعلمين في تدريب الطلاب على المشاركة في اتخاذ القرارات، والتعبير عن آرائهم في القضايا التي تهمّ المجتمع؛ فبهذه المهارات جميعها تتطور شخصياتهم في العديد من الجوانب؛ مما يساعد على إسهامهم في بناء المجتمع وترابُطه. وتؤدي قيمة الانتماء إلى تعزيز ولاء الطلاب إلى مجتمعهم ووطنهم الذي يعيشون فيه، والمحافظة عليه. ويصاحب هذه القيم التحفيز؛ حتى يكون الطالب قادرًا على تسخير ما حباه الله به لإقامة مصالحه، وتحقيق الحياة الكريمة له ولمجتمعه، مبتغيًا بذلك وجه الله تعالى؛ فتتكامل قيم العمل التطوعي فتُنمِّي لدى الطلاب الروح الإيجابية المنتجة ليُقبل على العمل المفيد له ولمجتمعه والمتوافق مع إمكانياته واستعداداته، وبهذه الروح ينهض المجتمع ويتقدم وتتطور حياته وتزدهر. ولكون ترسيخ هذه القيم أساسًا لتربية ناجحة؛ فعلى معلمي ومعلمات

الدراسات الاجتماعية دور كبير في التخطيط للتدريس ولفعاليات الأنشطة المختلفة في غرس هذه القيم والعناية بها.

مفهوم رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م:

تعريف رؤية المملكة ٢٠٣٠م:

"هي خُطّة ما بعد النفط للمملكة العربية السعودية، وقد تم الإعلان عنها في ٢٥ إبريل ٢٠١٦م. وترتكز المملكة العربية السعودية على العمق العربي والإسلامي، والقوة الاستثمارية الرائدة، وأهمية الموقع الجغرافي الاستراتيجي والذي يُعَدّ محور ربط القارات الثلاث". (رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠١٦، ص: ٦٩).

محاور رؤية المملكة ٢٠٣٠:

تعتمد رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ على ثلاثة محاور، هي: المجتمع الحيوي، والاقتصادي المزدهر، والوطن الطموح. وهذه المحاور تتكامل وتتّسق مع بعضها في سبيل تحقيق أهدافنا وتعظيم الاستفادة من مرتكزات الرؤية (رؤية المملكة ٢٠٣٠).

أهمية رؤية المملكة ٢٠٣٠:

تكتسب رؤية المملكة ٢٠٣٠ أهميتها من كونها خارطة طريق واضحة المعالم أُعِدّت لتسير بالمملكة نحو مستقبل مشرق في جميع المجالات التنموية بما يُمكّن جميع مكونات الدولة البشرية والمادية في الخمس عشرة سنة المقبلة من السير وفق خُطط مدروسة تعمل على استنهاض همم أفراد المجتمع وتُوجِّهها نحو مستقبل واعد. ويمكن بيان أهم عناصر الرؤية في مجال التعليم بالآتي:

١. إتاحة خدمات التعليم لشرائح الطلاب كافة.
٢. تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهليهم وتطويرهم.
٣. تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار.
٤. تطوير المناهج وأساليب التعليم والتقويم.
٥. تعزيز القيم والمهارات الأساسية للطلبة.
٦. تعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل.
٧. تنويع مصادر تمويل مبتكرة وتحسين الكفاءة المالية لقطاع التعليم.
٨. رفع مشاركة القطاع الأهلي والخاص في التعليم.

وهذا يرتبط بترسيخ القيم الإيجابية، وبناء شخصية مستقلة لأبناء الوطن وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة لمواءمة سوق العمل المستقبلية، وتنمية مهارات الشباب وحسن الاستفادة منها. (الفوزان، ١٤٣٨).

رؤية المملكة ٢٠٣٠ والخدمة المجتمعية والتطوعية:

من أهداف رؤية ٢٠٣٠ أن نتحمَّل المسؤولية في مجتمعنا، ويكون لنا دور مؤثر وإسهام كبير في العمل الخيري محليًّا وإقليميًّا وعالميًّا. وذلك أكبر دليل على أن قيم العطاء والتراحم والتعاون والتعاطف راسخة الجذور فينا، غير أن هذه المجهودات تحتاج إلى تطوير إطارها المؤسس والتركيز على تعظيم النتائج ومضاعفة الأثر (رؤية المملكة٢٠٣٠، ص:٦٩)

ولدينا اليوم أقل من ١٠٠٠ مؤسسة وجمعية غير ربحية، ولتوسيع نطاق أثر هذه القطاعات سنواصل تطوير الأنظمة واللوائح اللازمة لتمكينها، وسنوجّه الدعم الحكومي إلى البرامج ذات الأثر الاجتماعي، وسنعمل على تدريب العاملين في القطاع غير الربحي وتشجيع المتطوعين فيه، كما سنعمل على تسهيل تأسيس منظمات غير ربحية للميسورين والشركات الرائدة لتفعيل دورها في المسؤولية الاجتماعية وتوسيع نطاق عمل القطاع غير الربحي، وسيتم تمكين المؤسسات والجمعيات غير الربحية من استقطاب أفضل الكفاءات القادرة على نقل المعرفة وتطبيق أفضل الممارسات الإدارية (الحازمي،١٤٣٨،ص: ٧٥٨)، وسيتم الوصول إلى مليون متطوع في القطاع غير الربحي،بإذن الله، وفقًا لهذه الرؤية.

الدراسات السابقة:

تناولت هذه الدراسة عددًا من الدراسات السابقة، تكوّنت من دراسات محلية وعربية وأجنبية، ومنها:

دراسة برقاوي (٢٠٠٨) هدفت إلى وصف اتجاهات الشباب السعودي نحو العمل التطوعي. واستخدم الباحث المنهج المسح الاجتماعي، عن طريق استخدام عينة طلاب وطالبات المرحلة الثانويةبمدينة مكة المكرمة، واستخدم استبانة لجمع البيانات،وكشفت نتائج الدراسة أن الشباب السعودي يرى أن التطوع يساعد على تعميق مفاهيم الإسلام في الحث على الخير والبر لبني البشر كافة، وأنه ضروري؛ لأنه يقوم على تنمية روح التعاون وحب

المساعدة، كما توصلت النتائج إلى أن الشباب يتطوّع من أجل نيل الثواب الجزيل والأجر العظيم في الآخرة.

وقام هوستنيكس وآخرون Hustinx and Others(2010)بدراسة للكشف عن الفروق بين طلاب الجامعات فيما يتعلق بدوافع التطوع في عدد من الدول حيث استخدم الباحثون المنهج الوصفي من خلال تصميم استبانة بعدة لغات وتكييفها لتتماشى مع السياق الثقافي لكل دولة وتتضمن الاستبانة ثلاثة عوامل لدوافع التطوع وهي : دوافع بناء السيرة الذاتية ، والمستقبل الوظيفي، ودوافع قيمة الإيثار، والدوافع الاجتماعية، بلغت العينة (٥٧٩٤)طالباً جامعياً في عدة تخصصات مختلفة في كل من بلجيكا، وكندا، الصين، فلندا، واليابان ، والولايات المتحدة، وأشارت النتائج إلى أن ٧٠.٥% من أفراد العينة لهم مشاركات تطوعية خلال الأشهر الأنثى عشر الماضية حيث حصلت دوافع الا يثار على المرتبة الأولى ويليه دوافع بناء السيرة الذاتية والمستقبل الوظيفي، فيما جاءت الدوافع الاجتماعية في المرتبة الثالثة والأخيرة.

وأجرى الأفندي (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال الأنشطة الطلابية والتعرف على أثر كل من المتغيرات المستقلة (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وجنس المدرسة) في آراء المعلمين حول دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من ١٣٤ معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين حول دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس، وعدد سنوات الخبرة ، والمؤهل العلمي، وجنس المدرسة.

في حين هدفت دراسة جاد (٢٠١٢) إلى الوقوف على دور الأنشطة التربوية في تنمية بعض القيم الداعمة للعمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى دور الأنشطة التربوية والمتمثلة في النشاط الثقافي والاجتماعي والفني والرياضي في تنمية بعض القيم الداعمة للعمل التطوعي للمرحلة الثانوية.

درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لقيم العمل التطوعي.

وعلى مستوى المناهج، هدفت دراسة الطيار (٢٠١٢) إلى معرفة اهتمام منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمملكة العربية السعودية بتعزيز العمل التطوعي من خلال تحليل الأهداف الواردة في وثيقة المنهج. واستخدم الباحث المنهج الوصفي باستخدام، استمارة تحليل الأهداف، وكانت أدارة الدراسة عبارة عن تحليل المحتوى وكشفت الدراسة عن عدم وجود أيّ أهداف تعنى بتعزيز العمل التطوعي بصورة صريحة ومباشرة في المجال المعرفي أو الوجداني أو النفسحركي، وأن موضوعات الدراسات الاجتماعية والوطنية ترتبط ضمنيًّا بالتطوع.

أما دراسة زاهد (١٤٣٤) فهدفت إلى بيان دور العمل التطوعي في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى الشباب. وتوصلت الدراسة إلى أن العمل التطوعي من أهم وسائل تنمية القيم الاجتماعية لدى الشباب، ومن أهم الوسائل المساعدة على القضاء على الكثير من المشكلات الاجتماعية؛ فعلى الشباب نشر ثقافة العمل التطوعي حتى تُصبح منهجًا لفضائهم.

في حين هدفت دراسة الحربي (١٤٣٦) إلى التعرف على درجة إسهام الإدارة المدرسية في تعزيز العمل التطوعي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وكانت عينة الدراسة من معلمي وطلاب محافظة البكيرية والبالغ عددهم (٥٨١) معلماً وطالباً، (١٧٥) معلماً، (٤٠٦) طالباً، وكشفت الدراسة أن درجة إسهام الإدارة المدرسية في تعزيز العمل التطوعي من وجهة نظر المعلمين والطلبة جاءت كبيرة، وذلك في مجال دور الإدارة المدرسية تجاه المجتمع المحلي، ودور المناهج في تعزيز العمل التطوعي.

أما دراسة الحميدان (٢٠١٧) فهدفت إلى التعرف على أبرز المعوقات التي تعوق مشاركة مشرف الدراسات الاجتماعية والوطنية في الأعمال التطوعية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من مشرفي منطقة الرياض، وعسير، والقصيم، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية من إدارة التعليم، وتم تجميع البيانات عن طريق الاستبانة، وتوصّلَت الدراسة إلى أن أكبر المعوقات لمشاركة مشرف الدراسات الاجتماعية والوطنية في الأعمال التطوعية تعود إلى قلة المراكز المختصة بتدريب المتطوعين وإعدادهم، وأن أفضل الحلول لمشاركة المشرف توفير الدعم المادي من قِبل الجهات التي تعنى بالعمل التطوعي.

وفي إطار الرؤى الاستشرافية جاءت دراسة الحازمي (١٤٣٨) التي هدفت إلى وضع تَصوُّر مقترح يهدف إلى تفعيل رؤية المملكة ٢٠٣٠ في مجال العمل التطوعي في الجامعات السعودية،

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن للعمل التطوعي دوافعَ مختلفةً تسهم في المشاركة فيه ومجالاتٍ متنوعةً تتناسب طرديًّا مع مدى الحاجة إليه، وأن ممارسة العمل التطوعي تواجه بعض التحديات والمعوقات المحلية التي تحدّ من تَطوُّره وظهوره بالشكل الأمثل، كما توصلت إلى وجود عدد من الفرق التطوعية المختلفة في المجالات والتي تتكون من طلاب الجامعات بالمملكة.

أما دراسة العصيمي (١٤٣٨) فهدفت إلى التعرف على دور الأنشطة الطلابية في تنمية العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي النشاط بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي ، وتكونت العينة من ١٧٤مشرف نشاط طلابي من ٦ إدارات تعليمية تم اختيارها بشكل عمدي ،وكشفت الدراسة أن الأنشطة الطلابية تُشجّع على العمل بروح الفريق الواحد، وتُنمّي روح الانتماء الوطني في نفوس الطلاب، بالإضافة إلى أهمية تأهيل مشرفي النشاط الطلابي في مجالات العمل التطوعي المختلفة من خلال الزيارات وتركيز الدورات التدريبية؛ مما يسهم في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة بالتأكيد على العمل التطوعي وإبراز أهميته، والحث على المشاركة به، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الحازمي (١٤٣٨) ودراسة العصيمي (١٤٣٨) في تبنّي العمل التطوعي، ورؤية المملكة ٢٠٣٠؛ وذلك للارتقاء بأعداد المتطوعين من ١١ ألفًا في الوقت الراهن إلى مليون متطوع بحلول عام ٢٠٣٠، تمشيًا مع رؤية المملكة؛ كي تساهم المؤسسات والجمعيات التطوعية غير الربحية في تحمُّل مسؤوليتها بجانب المؤسسات الحكومية. كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة الطيار (٢٠١٢) في التركيز على الدراسات الاجتماعية والوطنية.

في حين انفردت دراسة الحازمي (١٤٣٨) باستهدافها البحث عن العمل التطوعي في الجامعات السعودية.

واتجهت ودراسة برقاوي (٢٠٠٨)، ودراسة زاهد (١٤٣٤) نحو البحث حول علاقة المجتمع بشكل عام بالعمل التطوعي والتركيز على الشباب.

درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لقيم العمل التطوعي.

وانفردت هذه الدراسة عن الدراسات الأخرى بأنها ركزت على معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية ودورهم في العمل التطوعي؛ حيث تبيَّن من الدراسات السابقة عدم التركيز على معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية رغم أهمية دورهم في المشاركة.

وقد تناولت بعض الدراسات السابقة بعض عناصر العملية التعليمية ودورها في العمل التطوعي كدراسة الطيار (٢٠١٢) التي ركزت على تحليل أهداف الدراسات الاجتماعية الواردة في وثيقة المنهج، ودراسة الأفندي (٢٠١٢) التي ركزت على دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي ،ودراسة الحربي (١٤٣٦) التي ركزت على دور الإدارة المدرسية في العمل التطوعي، ودراسة جاد (٢٠١٢) ودور الأنشطة التربوية في العمل التطوعي، ودراسة الحميدان (٢٠١٧) التي ركزت على المشرف التربوي ودوره في العمل التطوعي، ودراسة العصيمي (١٤٣٨) ركزت على دور الأنشطة الطلابية.

واختلفت الدراسة الحالية بتركيزها على معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية، عن دراسة الطيار التي ركزت على منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المراد دراستها من خلال استجواب جميع أفراد العينة؛ لمناسبتها لطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في التعليم العام التابعين لإدارة التعليم بمحافظة الزلفي للعام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ والبالغ عددهم (٦٩) معلمًا ومعلمة، منهم (٣٥) معلمًا، و(٣٤) معلمة.

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من جميع أفراد المجتمع الأصلي، وتم تطبيق الاستبانة على جميع أفراد العينة المتمثلة في المعلمين والمعلمات أثناء وجودهم بالعمل، وبتفريغ الاستبانة تبيَّن وجود (٨) استبانات غير مستكملة وغير صالحة للتفريغ بسبب عدم الإجابة عن جميع بنودها، ومِن ثَمّ تم استبعادها من التحليل الإحصائي ليصبح عدد الاستبانات وحجم العينة النهائية (٦١)، (٣١) من الذكور، و(٣٠) من الإناث.

جدول(١) توزيع عينة الدراسة حسب متغير(النوع،والمرحلة،والمؤهلالعلمي،والخبرة العملية)

المتغير	النوع		المرحلة			المؤهل العلمي			الخبرة العملية		
الفئة	ذكور	إناث	الإبتدائية	المتوسطة	الثانوية	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا	٥ سنوات فأقل	أكثر من ٥ سنوات إلى ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
العدد	٣١	٣٠	٣٧	٩	١٥	١٠	٥١	٠	٥	٢٢	٣٤
النسبة المئوية %	٥٠,٨	٤٩,٢	٦٠,٦	١٤,٧	٢٤,٦	١٦,٣٩	٨٣,٦١	٠	٨,١٩	٣٦,١	٥٥,٧٤

أدوات الدراسة:

تمثلت أداة البحث في إعداد قائمة بقيم العمل التطوعي؛ حيث قام الباحث بخطوات متعددة في إعداد قائمة قيم العمل التطوعي تمثلت في:

١. تحديد الهدف من القائمة؛ وهو تحديد أهم قيم العمل التطوعي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.
٢. مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة التي أُجريت في مجال العمل التطوعي.
٣. إعداد قائمة القيم بناءً على ما سبق في صورتها الأولية، وتشمل خمس قيم رئيسة (الوعي، التحفيز، المشاركة، الانتماء، المسؤولية)، ويندرج تحت كلّ مهارة عددٌ من الممارسات.
٤. وترجع أهمية بناء قائمة بقيم العمل التطوعي إلى أمرين أساسيين هما: أن هدف البحث الرئيس هو قياس درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية لقيم العمل التطوعي، وهو ما يتطلب وضع قائمة إجرائية لقياسها، أما الأمر الثاني فهو ما أكدت عليه نتائج مؤتمر الكشفية والعمل التطوعي رؤية نظرية وتجارب تطبيقية، والسابق الإشارة إليه من ضرورة الاهتمام بقيم ومبادئ العمل التطوعي وتطبيقاته بالميدان التربوي والعمل على تفعيلة.

وللتأكد من صدق القائمة تم عَرْضُها على (٢٢) محكمًا من المختصّين في المناهج وطرق التدريس في الدراسات الاجتماعية والتخصصات الأخرى كعلم النفس وأصول التربية وعلم الاجتماع في بعض الجامعات السعودية والعربية؛ للتحقق من الصدق الظاهري للأداة من خلال الآتي:

درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لقيم العمل التطوعي.

- مدى مناسبة القيم الرئيسة للدراسة.
- مدى انتماء الممارسات الفرعية إلى القيم الرئيسة.
- مدى صحة الصياغة اللغوية.
- إضافة أو حذف ما يرونه لازمًا لجودة القائمة.

٥. إعداد القائمة بصورتها النهائية في ضوء ملاحظات المحكمين؛ وقام الباحث بتحديد نسبة اتفاق (٨٠%) أو أكثر بين المحكمين معيارًا لقبول الفقرة (الجودة، ٢٠١٠)، وقام الباحثب حساب نسبة اتفاق المحكّمي نحو لمدى مناسبة القيم الرئيسة للدراسة، ومدى انتماء الممارسات الفرعية إلى القيم الرئيسة.

٦. تعديل قائمة ممارسات قيم العمل التطوعي المراد تعبئة الاستمارة في ضوئها من خلال وجهة نظر المحكّمين، وبلغ عدد فقرات القائمة في صورتها النهائية (٣٢) فقرة.

٧. الإجابة عن فقرات الاستبانة وفق تدرُّج خماسي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)

٨. لتمثيل تلك البدائل رقميًا، أعطاها الباحث القيم الآتية:

- القيمة (٥): تُعَدّ درجة التوافر كبيرة جدًّا.
- القيمة (٤): تُعَدّ درجة التوافر كبيرة.
- القيمة (٣): تُعَدّ درجة التوافر متوسطة.
- القيمة (٢): تُعَدّ درجة التوافر قليلة.
- القيمة (١): تُعَدّ درجة التوافر قليلة جداً.

وفُسرت النتائج للإجابة عن أسئلة الدراسة حسب تسلسُلها من خلال متوسطات إجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة، وتم التعامل مع تلك المتوسطات وفق تنظيم يتوافق مع مقياس خماسي الأبعاد، وهو على النحو التالي:

جدول(٢) بيان دلالات قيم المتوسطات الحسابية

المتوسطالحسابي	من ١-١.٨٠	أكبرمن ١.٨٠ — ٢.٦٠	أكبرمن ٢.٦٠ — ٣.٤٠	أكبرمن ٣.٤٠ — ٤.٢٠	أكبرمن ٤.٢٠ — إلى ٥
مستوىالممارسة	ضعيف جداً	ضعيف	متوسط	عالٍ	عالٍ جداً

صدق الأداة:

أ. صدق المحكمين: قام الباحث بالتحقق منه من خلال عَرْض الاستبانة على عدد من المحكّمين؛ لتحديد مدى صلاحية الفقرات، وصحة صياغتها، ومدى الدقة العلمية لهذه الفقرات، ومدى قياس كلّ عبارة للعامل الذي وُضعت لأجله، وأيّ ملاحظات أخرى تحسن المقياس. وفي ضوء الآراء تم تعديل صياغة عدد من الفقرات التي أجمعت الآراء على ضرورة تعديلها، وحذفوإضافة بعض الفقرات.

ب. صدق الاتساق الداخلي: ويقصد به: قوة الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المحور الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لهذا المحور. لذا تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط (بيرسون).

جدول(٣) معاملات الارتباط بين العبارات والمحور المنتمية إليه في المقياس

رقم العبارة	معاملات الارتباط	رقم العبارة	معاملات الارتباط	رقم العبارة	معاملات الارتباط
الوعي		**المشاركة**		**المسؤولية**	
1	.355**	14	.351**	26	.803**
2	.669**	15	.856**	27	.837**
3	.750**	16	.830**	28	.794**
4	.759**	17	.791**	29	.730**
5	.640**	18	.815**	30	.741**
6	.867**	19	.744**	31	.802**
7	.791**	**الانتماء**		32	.620**
التحفيز		20	.526**		
8	0.225	21	.694**		
9	.825**	22	.811**		
10	.848**	23	.853**		
11	.861**	24	.760**		
12	.744**	25	.836**		
13	.800**				

تشير نتائج التحليل الإحصائي لمعامل الارتباط، كما هو مُوضَّح في جدول (٣)، إلى وجود معامل ارتباط طردي ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه ؛ وهذا يشير إلى قوة المقياس في توضيح اتجاه المعلين، ودرجة ممارسة العمل التطوعي، وتأثير كل عبارة في ذلك الاتجاه.

درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لقيم العمل التطوعي.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة تم حساب معامل ثبات الأداة باستخدام كلا من معامل ألفا كرونباخ؛ وطريقة التجزئة النصفية، حيث تم حساب الثبات لكل محور من محاور الدراسة، ثم حساب الثبات الكلي للأداة، وقد تبيَّن من نتائج التحليل الإحصائي أن ثبات الأداة جاء مرتفعا، حيث جاءت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ (٠.٩٤٥) وهي قيمة دالة إحصائيا، وبحساب الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية جاءت قيمة معامل الثبات (٠.٩٤٧) وهي نفس القيمة السابقة من حيث القوة، والجدول (٤) يوضح تلك النتائج

جدول (٤) حساب معامل ثبات الاستبانة

باستخدام كلا من معامل ألفا كرونباخوطريقة التجزئة النصفية.

م	المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
1	الوعي	7	0.819	0.848
2	التحفيز	6	0.835	0.908
3	المشاركة	6	0.838	0.926
4	الانتماء	6	0.842	0.873
5	المسؤولية	7	0.877	0.886
معامل الثبات الكلي للاستبانة		32	0.945	0.947

إجراءات الدراسة:

أولًا: بناءقائمةبقيم العمل التطوعي:

لبناءقائمةقيم العمل التطوعياتبعتالدراسةالإجراءاتوالخطواتالآتية:

١. استعراض ما جاء في الأدبيات التربوية حول قيم العمل التطوعي وحصرها، وكذلك ما جاء في رؤية المملكة ٢٠٣٠، والوقوف على ما يتناسب منها مع البيئة السعودية؛ حيث تضمَّنَت أداة الدراسة في صورتها الأولية (٥) قيم رئيسية و(٣٢) ممارسة.

٢. إعداد قائمة قيم العمل التطوعي في صورتها النهائية؛ حيث تضمّنَت (٥) قيم رئيسة،و(٣٢) ممارسة فرعية، وعُدَّتهذهالقيموالممارسات الفرعية هي الأساس في الاستبانة.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية لتحليل البيانات:

- التكرارات والنسب المئوية لتحديد الخصائص الديمغرافية للعينة.

- معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي.
- معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لحساب ثبات الأداة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد الممارسة لكل عبارة من عبارات الأداة.
- اختبار T للعينات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة.
- تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لتحديد دلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة.
- اختبار LSD للمقارنات البعدية لتحديد مصدر الفروق بين المتوسطات في اختبار تحليل التباين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول:

ما درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في التعليم العام لقيم العمل التطوعي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛حيث تم الاعتماد على قيمة الوسط الحسابي بترتيب المحاور.

أ. على المستوى الكلي لقيم العمل التطوعي

جدول(٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقيم العمل التطوعي الرئيسة

القيم	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
الوعى	4.70	0.588	1	عالية جدًّا
التحفيز	4.49	0.747	2	عالية جدًّا
المشاركة	4.05	0.925	4	عالية
الانتماء	3.82	1.205	5	عالية
المسؤولية	4.08	1.059	3	عالية
الأداة ككل	4.24	0.980		عالية جدًّا

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي لقيم العمل التطوعي تراوحتبين (٣,٨٢-٤,٧٠)، وأن قيمة الوعي جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٧٠) يشير إلى مستوى ممارسة عالٍ جدًّا؛ وهذا يدل على أن هناك وعيًا بأهمية العمل التطوعي على مستوى عينة الدراسة ككل. ثم يلي ذلك قيمة التحفيز؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لها

(٤,٤٩) يشير إلى مستوى ممارسة عالٍ جدًّا، كما يشير المتوسط الحسابي (٤,٠٨) لقيمة المسؤولية إلى حصولها على المرتبة الثالثة ومستوى ممارسة عالٍ، ويليها في المرتبة الرابعة قيمة المشاركة بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٥) يشير إلى مستوى ممارسة عالٍ، بينما يشير المتوسط الحسابي (٣,٨٢) لقيمة الانتماء إلى حصولها على المرتبة الأخيرة ومستوى ممارسة عالٍ، وقد يعزى هذا الارتفاع في ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لقيم العمل التطوعي المتمثلة في (الوعي، والتحفيز، المشاركة، الانتماء، المسؤولية) إلى عدة أسباب، أولاها إدراك معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية لأهمية هذه القيم باعتبارها جزء من الهدف الرئيس للدراسات الاجتماعية وهو إعداد المواطن الصالح، بالإضافة إلى طبيعة الدراسات الاجتماعية وما تؤكد عليه في تنمية القيم الاجتماعية، أما ثانيها فهو طبيعة التنشئة الدينية لهؤلاء المعلمين وما تعكسه شعائر الدين الإسلامي وأخلاقياته من تطبيق لهذه القيم، ويأتي ثالث هذه الأسباب رجوعاً إلى دور الإدارة المدرسية في تعزيز هذه القيم وهو ما أكدته دراسة الحربي (١٤٣٦) من أن المعلمين يرون أن للإدارة المدرسية إسهام كبير في تعزيز العمل التطوعي.

ب. على مستوى قيمة الوعي:

جدول(٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقيمة الوعي

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
أعي القيمة الشرعية للعمل التطوعي	4.92	0.331	1	عالية جدًّا
يسهم العمل التطوعي في تنمية اقتصاد الوطن	4.49	0.766	7	عالية جدًّا
يعزز العمل التطوعي العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع	4.80	0.440	2	عالية جدًّا
يُحقِّق العمل التطوعي روابط التكافل الاجتماعي	4.77	0.529	3	عالية جدًّا
يعكس العمل التطوعي مدى وعي المواطن بوطنيته	4.74	0.513	4	عالية جدًّا
يسهم العمل التطوعي في حل مشكلات المجتمع	4.49	0.744	6	عالية جدًّا
يشعر المتطوع بقيمته في المجتمع ويعزز ثقته بنفسه	4.70	0.558	5	عالية جدًّا
محور الوعي	4.70	0.588		عالية جدًّا

يبين الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لقيمة الوعي قد تراوحت ما بين (٤,٩٢) و(٤,٤٩)؛ حيث جاءت العبارة (١) التي تنص على" أعي القيمة الشرعية للعمل التطوعي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤,٩٢) يشير إلى درجة ممارسة عالية جدًّا، وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة (٢) التي تنص على "يسهم العمل التطوعي في تنمية اقتصاد الوطن"

بمتوسط حسابي (٤.٤٩) يشير إلى درجة ممارسة عالية جدًّا أيضًا. وقد بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (٤.٧٠)؛ فنجد إن درجة ممارسة قيمة الوعي لدى أفراد العينة عالية جدًّا، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة برقاوي (٢٠٠٨) من أن الشباب يتطوّع من أجل نيل الثواب الجزيل والأجر العظيم في الآخرة، وهو ما يدل على الوعي بالقيمة الشرعية للعمل التطوعي.

ج. على مستوى قيمة التحفيز:

جدول(٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقيمة التحفيز

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
تؤدي ممارسة العمل التطوعى إلى كسب الأجر والمثوبة من الله سبحانه وتعالى	4.90	0.300	1	عالية جدًّا
أشجّع الطلاب على ممارسة العمل التطوعى داخل المدرسة وخارجها	4.57	0.670	3	عالية جدًّا
أغرس حب العمل التطوعى في نفوس الطلاب بتوضيح الأثر النفسي الطيب له	4.61	0.665	2	عالية جدًّا
أحفِّز زملائى في العمل للقيام بأنشطة تطوعية داخل المدرسة وخارجها	4.03	1.016	6	عالية
يُنمّي العمل التطوعي مهارات الاتصال الفعال	4.46	0.647	4	عالية جدًّا
يُنمّي العمل التطوعي مهارات اتخاذ القرار	4.38	0.734	5	عالية جدًّا
محور التحفيز	4.49	0.747		عالية جدًّا

يوضح الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لقيمة التحفيز تراوحت ما بين (٤,٩٠) و(٤,٠٣)؛ حيث جاءت العبارة (١) التي تنص على "تؤدي ممارسة العمل التطوعي إلى كسب الأجر والمثوبة من الله سبحانه وتعالى" في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤.٩٠) يشير إلى درجة ممارسة عالية جدًّا، في حين جاءت العبارة (٤) التي تنص على "أحفز زملائي في العمل للقيام بأنشطة تطوعية داخل المدرسة وخارجها" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (٤.٠٣) يشير إلى درجة ممارسة عالية. وقد بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (٤.٤٩)؛ مما يعني أن آراء أفراد العينة حول المحور الثاني كانت تميل نحو التأييد العالي جدًّا. وترتبط هذه النتيجة حول ارتفاع قيمة التحفيز بالنتيجة السابقة والمتعلقة بقيمة الوعي، حيث أنه كلما زاد وعي الأفراد-

ومنهم المعلمون والمعلمات – بقيمة العمل التطوعي زاد حفزهم لممارسته، ومما يلفت النظر في عبارات قيمة التحفيز أن أعلى قيمة متوسط حسابي جاءت للعبارة تؤدي ممارسة العمل التطوعي إلى كسب الأجر والمثوبة من الله سبحانه وتعالى"، وهو ما يتفق أيضا مع نتيجة دراسة برقاوي (٢٠٠٨).

د.على مستوى قيمة المشاركة:

جدول(٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقيمة المشاركة

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
أمارس العمل التطوعى إحساسًا بالمسؤولية الفردية والإنسانية	4.61	0.556	1	عالية جدًّا
أشارك في تقديم أنشطة تطوعية بالمدرسة	4.07	0.834	3	عالية
أسعى للقيام بأعمال تطوعية في المجتمع	3.89	0.839	4	عالية
أبحث باستمرار في استحداث أعمال تطوعية جديدة وإبداعية في المجتمع	3.38	1.003	6	عالية
أنشر ثقافة العمل التطوعي في المدرسة باستمرار	3.89	1.002	5	عالية
أشيد بمشاركة الطلاب في العمل التطوعى داخل المدرسة وخارجها	4.46	0.697	2	عالية جدًّا
محور المشاركة	4.05	0.925		عالية

يتضح من الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية لقيمة المشاركة تراوحت بين (٤,٦١) و(٣,٣٨)؛ حيث جاءت في المرتبة الأولى العبارة رقم (١) التي تنص على "أمارس العمل التطوعي إحساسًا بالمسؤولية الفردية والإنسانية" بمتوسط حسابي (٤.٦١) يشير إلى درجة ممارسة عالية جدًّا، وفي المرتبة السادسة والأخيرة جاءت العبارة رقم(٤) التي تنص على"أبحث باستمرار في استحداث أعمال تطوعية جديدة وإبداعية في المجتمع" بمتوسط حسابي (٣,٣٨) يشير إلى درجة ممارسة عالية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه الحميدان (٢٠١٧) من أن أكبر معوقات المشاركة في الأعمال التطوعية هو قلة المراكز المختصة بتدريب المتطوعين وإعدادهم، ومن ثم تزويدهم بالأفكار والرؤى الجديدة للأعمال التطوعية

وقد بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (٤.٠٥)؛ مما يعني أن آراء أفراد العينة حول المحور الثالث كانت تميل نحو التأييد العالي. وبالتالي يمكن القول: إن درجة ممارسة قيمة المشاركة عالية.

هـ. على مستوى قيمة الانتماء:

جدول(٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقيمة الانتماء

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
أمارس العمل التطوعي بهدف الترابط الاجتماعي والتماسك الأسري بين أفراد المجتمع	4.44	0.742	1	عالية جدًّا
أخطط للأنشطة التطوعية مع الطلاب بهدف تعزيز قيم المواطنة المسؤولة لديهم	4.10	0.889	3	عالية
أحْرص على الحصول على عضوية في إحدى الجمعيات التطوعية	2.74	1.448	6	ضعيفة
أتعرَّف على مشكلات المجتمع من خلال العمل التطوعي	3.83	1.107	4	عالية
أستثمر المناسبات واللقاءات العامة داخل المدرسة في إبراز الجوانب الإيجابية للعمل التطوعي أمام الطلاب	3.67	1.076	5	عالية
أُظهر الجوانب المضيئة للقدوات في المجتمع السعودي ودورها في العمل التطوعي	4.11	1.112	2	عالية
محور الانتماء	3.82	1.205		عالية جدًّا

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لقيمة الانتماء تراوحت ما بين (٤,٤٤) و(٢,٧٤)، وقد جاءت في المرتبة الأولى العبارة رقم (١) التي تنص على "أمارس العمل التطوعي بهدف الترابط الاجتماعي والتماسك الأسري بين أفراد المجتمع" بمتوسط حسابي (٤.٤٤) يشير إلى درجة ممارسة عالية جدًّا. وفي المرتبة السادسة والأخيرة العبارة رقم (٣) التي تنص على "أَحْرِص على الحصول على عضوية في إحدى الجمعيات التطوعية" بمتوسط حسابي (٢.٧٤) يشير إلى درجة ممارسة ضعيفة. وقد بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (٣.٨٢)؛ مما يعني أن آراء أفراد العينة حول المحور الرابع كانت تميل نحو التأييد العالي.

وترتبط هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة زاهد (١٤٣٤) من أن العمل التطوعي من أهم وسائل تنمية القيم الاجتماعية لدى الشباب، ومن أهم الوسائل المساعدة على القضاء على الكثير من المشكلات الاجتماعية.

درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لقيم العمل التطوعي.

و.على مستوى قيمة المسؤولية:

جدول(١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقيمة المسؤولية

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
أساهم في توفير بيئة صفية مدرسية كنواة للوعي بمفهوم العمل التطوعي	4.13	1.040	3	عالية
أقوم بتفعيل المفاهيم المعرفية وتحويلها إلى نشاطات وممارسات للعمل التطوعي	4.08	1.062	4	عالية
أُخصِّص بعض المشروعات التطوعية للقيام بها داخل المدرسة	3.79	1.051	6	عالية
أُعطي الطلاب الحرية في اختيار الأعمال التطوعية بما يناسب المرحلة	4.05	1.132	5	عالية
أُقدِّم الجوائز والمكافأة للطلاب الذين يمارسون الأعمال التطوعية	3.69	1.177	7	عالية
أسعى إلى تنمية المبادرة في العمل التطوعي	4.13	0.957	2	عالية
أُنمِّي في نفوس الطلاب استشعار المسؤولية تجاه المجتمع	4.72	0.636	1	عالية جدًّا
المسؤولية	4.08	1.059	3	عالية

يتضح من الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية لقيمة المسؤولية تراوحت ما بين (٤,٧٢) و(٣,٦٩)، وقد جاءت في المرتبة الأولى العبارة رقم (٧) التي تنص على "أُنمِّي في نفوس الطلاب استشعار المسؤولية تجاه المجتمع" بمتوسط حسابي (٤.٧٢) يشير إلى درجة ممارسة عالية جدًّا. وفي المرتبة السابعة والأخيرة جاءت العبارة رقم (٥) التي تنص على "أُقدِّم الجوائز والمكافأة للطلاب الذين يمارسون الأعمال التطوعية" بمتوسط حسابي (٣.٦٩) يشير إلى درجة ممارسة عالية. وقد بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (٤.٠٨)؛ مما يعني أن آراء أفراد العينة حول المحور الخامس كانت تميل نحو التأييد العالي.

ومما هو جدير بالملاحظة في نتائج تحليل عبارات قيمة المسؤولية أن أعلى قيمة جاءت للعبارة التي تربط الإحساس بالمسؤولية باستشعار تلك المسؤولية تجاه دور المواطن ناحية مجتمعه، وأن أقل قيمة جاءت بربط هذه الشعور بالحصول على المكافأة، وهو ما يؤكد على أن ممارسة المعلمين والمعلمات لهذه القيمة يرتبط بدرجة كبيرة بالتقدير المعنوي وليس بالتقدير المادي، والذي يمكن إرجاعه إلى الوعي بالقيمة الدينية والمجتمعية العظيمة من وراء هذا العمل.

السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في التعليم العام لقيم العمل التطوعي تعزى إلى متغير النوع؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار T للعينات المستقلة؛ لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي إجابات العينة حسب متغير النوع (الذكور، والإناث)، والجدول(١١) يوضح ذلك.

جدول(١١) نتائج اختبار T للعينات المستقلة

ودلالة الفرق في ممارسة قيم العمل التطوعي حسب متغير النوع

المحور		العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجات الحرية	مستوى الدلالة	التعليق
الوعي	ذكور	31	4.69	0.422	0.225	59	0.823	غير دالة
	إناث	30	4.71	0.375				
التحفيز	ذكور	31	4.37	0.596	1.879	59	0.065	غير دالة
	إناث	30	4.62	0.404				
المشاركة	ذكور	31	3.97	0.759	-0.935	59	0.354	غير دالة
	إناث	30	4.12	0.440				
الانتماء	ذكور	31	3.78	0.953	0.347	59	0.729	غير دالة
	إناث	30	3.86	0.649				
المسؤولية	ذكور	31	3.90	0.891	1.955	59	0.055	غير دالة
	إناث	30	4.28	0.584				
العمل التطوعي	ذكور	31	4.15	0.644	1.309	59	0.196	غير دالة
	إناث	30	4.33	0.354				

من الجدول(١١) نجد أن جميع قيم مستوى الدلالة كانت أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥)؛ وبالتالي يمكن القول: إنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية للعمل التطوعي تعزى إلى متغير النوع"، أي إنه لا تأثير لاختلاف النوع على درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية للعمل التطوعي على المستوى الكلي وعلى مستوى قيم العمل التطوعي؛ وهذا يدل على أن العمل التطوعي مُفعَّل بين المعلمين والمعلمات بدرجة أكسبَتْهم الوعي بالعمل التطوعي، ويعزى ذلك إلى أن الإجراءات بين المعلمين والمعلمات واحدة؛ لكونهم تحت مظلة وزارة واحدة، والمناهج الدراسية للدراسات الاجتماعية والوطنية للطلاب والطالبات موحدة، والأهداف المراد تحقيقها من دراسة الدراسات الاجتماعية والوطنية يقوم بها المعلمون والمعلمات ضمن وثيقة وطنية للطلاب والطالبات في ما يخص الدراسات الاجتماعية والوطنية؛ وهذا ما أكدَتْه دراسة الطيار (٢٠١٢).

درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لقيم العمل التطوعي.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في التعليم العام لقيم العمل التطوعي تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية؟

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)؛ وذلك لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة بحسب متغير المرحلة الدراسية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)،والجدول (١٢) يوضحذلك.

جدول(١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة بحسب متغير المرحلة الدراسية

المحور		العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	F	مستوى الدلالة	التعليق
الوعي	ابتدائية	37	4.68	0.446	داخل المجموعات	0.094	2	0.047	0.293	0.747	غير دالة
	متوسطة	9	4.68	0.421	بين المجموعات	9.346	58	0.161			
	ثانوية	15	4.77	0.234	الكلي	9.441	60				
التحفيز	ابتدائية	37	4.49	0.559	داخل المجموعات	0.008	2	0.004	0.014	0.987	غير دالة
	متوسطة	9	4.52	0.517	بين المجموعات	16.294	58	0.281			
	ثانوية	15	4.49	0.456	الكلي	16.301	60				
المشاركة	ابتدائية	37	4.12	0.682	داخل المجموعات	0.828	2	0.414	1.072	0.349	غير دالة
	متوسطة	9	4.07	0.392	بين المجموعات	22.401	58	0.386			
	ثانوية	15	3.84	0.562	الكلي	23.230	60				
الانتماء	ابتدائية	37	3.82	0.922	داخل المجموعات	0.100	2	0.050	0.074	0.929	غير دالة
	متوسطة	9	3.73	0.825	بين المجموعات	39.419	58	0.680			
	ثانوية	15	3.87	0.493	الكلي	39.519	60				
المسؤولية	ابتدائية	37	4.08	0.852	داخل المجموعات	0.009	2	0.004	0.007	0.993	غير دالة
	متوسطة	9	4.08	0.739	بين المجموعات	35.855	58	0.618			
	ثانوية	15	4.10	0.619	الكلي	35.863	60				
العمل التطوعي	ابتدائية	37	4.25	0.602	داخل المجموعات	0.004	2	0.002	0.007	0.993	غير دالة
	متوسطة	9	4.23	0.480	بين المجموعات	16.554	58	0.285			
	ثانوية	15	4.23	0.347	الكلي	16.558	60				

من النتائج المبيَّنة في الجدول(١٢)نجد أن جميع مستويات الدلالة الإحصائية كانت أكبر من مستوى الدلالة المقبول في هذه الدراسة وهو (٠.٠٥)؛ وبالتالي يمكن القول: إنّ هناك دليلًا كافيًا لقبول الفرض الصفري القائل: إنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عندمستوى

(٠.٠٥) بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في التعليم العام للعمل التطوعي تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية"، ومِنْ ثَمَّ يمكن القول: إنه لا يوجد تأثير للمرحلة الدراسية على درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية للعمل التطوعي على المستوى الكلي وعلى مستوى قيم العمل التطوعي، وقد يعزى ذلك إلى أن العمل التطوعي يقوم على القناعة الذاتية للمتطوع فهو عمل اختياري،يقدم فيه الفرد خدمات للأفراد والمجتمع، دون أن ينتظر مقابلًا دنيويًّا لتلك الخدمات. بغض النظر عن المرحلة التي يعمل فيها سواء كانت المرحلة الابتدائية أو المتوسطة أو الثانوية، وبالإضافة إلى أن ظروف المدارس متشابهة وطبيعتها واحدة، نظرًا إلى القرب المكاني بينها.

السؤال الرابع:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في التعليم العام لقيم العمل التطوعي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار T للعينات المستقلة؛ لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي إجابات العينة حسب متغير المؤهل العلمي (دبلوم وبكالوريوس)، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول(١٣) نتائج اختبارT للعينات المستقلة ودلالة الفرق في ممارسة قيم العمل التطوعي حسب متغير المؤهل العلمي

المحور		العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجات الحرية	مستوى الدلالة	التعليق
الوعي	دبلوم	10	4.87	0.218	1.487	59	0.142	غير دالة
	بكالوريوس	51	4.67	0.416				
التحفيز	دبلوم	10	4.72	0.369	1.508	59	0.137	غير دالة
	بكالوريوس	51	4.45	0.538				
المشاركة	دبلوم	10	4.30	0.571	1.421	59	0.161	غير دالة
	بكالوريوس	51	4.00	0.625				
الانتماء	دبلوم	10	4.02	0.876	0.842	59	0.403	غير دالة
	بكالوريوس	51	3.78	0.802				
المسؤولية	دبلوم	10	4.23	0.780	0.644	59	0.522	غير دالة
	بكالوريوس	51	4.06	0.776				
العمل التطوعي	دبلوم	10	4.43	0.480	1.292	59	0.201	غير دالة
	بكالوريوس	51	4.20	0.530				

من النتائج المبينة في الجدول(١٣) نجد أن جميع مستويات الدلالة الإحصائية كانت أكبر من مستوى الدلالة المقبول في هذه الدراسة وهو (٠.٠٥)؛ وبالتالي يمكن القول: إن هناك دليلًا كافيًا لقبول الفرض الصفري القائل: إنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في التعليم العام للعمل التطوعي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي"، ومِنْ ثَمَّ يمكن القول: إنه لا يوجد تأثير للمؤهل العلمي على درجة ممارسة معلمي الدراساتالاجتماعيةوالوطنية للعمل التطوعي على المستوى الكلي وعلى مستوى قيم العمل التطوعي؛ وهو ما يعني أن المعلمين والمعلمات بمختلف مؤهلاتهم مدركون لأهمية قيم العمل التطوعي، ولعل ما يفسر ذلك أن المعلمين والمعلمات الحاصلين على الدبلوم و البكالوريوس يقومون بتدريس نفس المحتوى العلمي في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية والذي تنعكس ممارسة تدريسه عليهم في اكتسابهم لهذه القيم.

السؤال الخامس:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في التعليم العام لقيم العمل التطوعي تعزى إلى متغير الخبرة العملية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق تحليل التباين الأحادي وذلك لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة بحسب متغير المرحلة الدراسية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول(١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة بحسب الخبرة العملية

المحور		العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	F	مستوى الدلالة	التعليق
العمل التطوعي	5 ≥	5	4.41	0.348	داخل المجموعات	1.798	2	0.899	3.533	0.036	دالة
	10 ≥	22	4.44	0.382	بين المجموعات	14.760	58	0.254			
	10 <	34	4.09	0.583	الكلي	16.558	60				

من النتائج المبيَّنة في الجدول (١٤)، نجد أن هناك فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في التعليم العام لقيم العمل التطوعي تعزى إلى متغير الخبرة العملية، وهو ما يعني أنه يوجد تأثير للخبرة العملية على درجة ممارسة معلمي

الدراسات الاجتماعية والوطنية للعمل التطوعي بشكل عام.ولمعرفة مصدر الفروق ذات الدلالة الإحصائية تم استخدام اختبارLSD للمقارنات البعدية،كانت النتائج كما في الجدول(١٥)

جدول (١٥) نتائج اختبار LSDللمقارنات البعدية

المحور	الخبرة	الوسط الحسابي	5 ≥	10 ≥	10 <
العمل التطوعي	5 ≥	4.41		0.03	.0.32
	10 ≥	4.44			0.35*
	10 <	4.09			

***فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥)**

من الجدول (١٥) نجد أن هناك فرقا دالا بين متوسطي ذوي الخبرة العملية (أكثر من ٥ سنوات إلى ١٠) و(أكثر من ١٠ سنوات) وأن هذا الفرق هو لصالح أصحاب الخبرة (أكثر من ٥ سنوات إلى ١٠)، ويمكن تفسير ذلك إلى أن هذه المرحلة من الممارسة هي مرحلة الوعي الحقيقي بقيمة العمل والحماس (التحفيز) لممارسته.

النتائج:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في التعليم العام لقيم العمل التطوعي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، والتعرف على الفروق في درجة ممارستهم لقيم العمل التطوعي وفقًا لمتغيرات النوع، والمرحلة الدراسية، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية).

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أبرزها:

١. أن قيم العمل التطوعي جاءت بنسبة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٢٤)، وقد تراوح المتوسط الحسابي للقيم ككل بين (٣.٨٢-٤.٧٠)؛ حيث جاءت قيمة الوعي كأعلى القيم بمتوسط حسابي بلغ (٤.٧٠) وبمستوى عالٍ جدًّا، وجاءت قيمة الانتماء في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٢) بمستوى عالٍ.
٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية للعمل التطوعي تعزى إلى متغير النوع.
٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية للعمل التطوعي تعزى إلى متغير المرحلة الدراسية.

درجة ممارسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لقيم العمل التطوعي.

٤. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية للعمل التطوعي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.
٥. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية للعمل التطوعي على المستوى الكلي تعزى إلى متغير الخبرة العملية.

التوصيات: في ضوء النتائج ومناقشتها يوصي الباحث بما يأتي:

١. أنه نظرا لما أسفرت عنه نتائج توصي الدراسة بالاستفادة من خبرات هؤلاء المعلمين والمعلمات في تخريج المزيد من المتطوعين
٢. استقطاب الكفاءات من المعلمين والمعلمات وتدريبهم لغرس ثقافة العمل التطوعي بين أفراد المجتمع لزيادة المؤسسات والجمعيات غير الربحية.
٣. عمل شراكة بين إدارة التعليم ومؤسسات العمل التطوعي يتم من خلالها تفعيل عضوية المعلمين والمعلمات فيها.
٤. فتح قنوات التواصل بين المدارس والمؤسسات والجمعيات التي تعنى بالعمل التطوعي؛ للتعرف على المشكلات المجتمعية والمشاركة في حلِّها لتخفيف العبء على المؤسسات الرسمية وفقًا لرؤية المملكة ٢٠٣٠.
٥. تنظيم برامج للمتميزين للمعلمين والمعلمات في العمل التطوعي للتدريب على مهارة عرض الأنشطة التطوعية وفقًا لرؤية المملكة ٢٠٣٠.

المقترحات:في ضوء ما سبق من نتائج يقترح الباحث الآتي:

١. إجراء دراسة حول المعوقات التي قد تواجه زيادة عدد المتطوعين من الطلاب تحقيقًا لرؤية المملكة ٢٠٣٠ والعمل على التغلب على هذه العوائق .
٢. إجراء دراسة حول توظيف وسائل الإعلام في نشر الوعي بأهمية العمل التطوعي وكيفية زيادة المتطوعين وفقًا لرؤية المملكة ٢٠٣٠.
٣. إجراء دراسة تعنى بمعرفة درجة ممارسة المشرفين التربويين لقيم العمل التطوعي.
٤. إجراء دراسة تعنى بمعرفة واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لقيم العمل التطوعي.

المراجع:

١. إبراهيم، خديجة عبدالعزيز (٢٠١٥). إستراتيجية مقترحة لتدعيم ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعة في ضوء الخبرات الميدانية وتجارب بعض الدول، المجلة التربوية، مصر،٥٥٩،٤٢-٦٨٠.

٢. الأفندي،إسماعيل (٢٠١٢). دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في بيت لحم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

٣. برقاوي، خالد بن يوسف (٢٠٠٨). اتجاهات الشباب السعودي نحو العمل التطوعي: دراسة مطبقة على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. مجلة جامعةا لملك عبد العزيز– الآداب والعلوم الإنسانية، ١٦(٢)، ٦٥ – ١٣١.

٤. جاد، منى مُحَمَّد (٢٠١٢). دور المدرسة الثانوية في تنمية بعض القيم الداعمة للعمل التطوعي: رؤية – وتحليل، مجلة كلية التربية بالمنصورة، مصر، ٧٩ (١)، ١٨٩ -٢٢١.

٥. جمعية الكشافة العربية السعودية (١٤٣٨). المؤتمر العالمي-الكشفية والعمل التطوعي رؤية نظرية وتجارب تطبيقية. الرياض ،١-١٤٣٨/٦/٣.

٦. الجودة، ماجدمحمود شريف(٢٠١٠). مقارنة أسلوبين في فحص تقديرات المحكمين الثنائية لملائمة فقرات أدوات القياس.كلية التربية، جامعة اليرموك، رسالة دكتوراه غير منشورة، الأردن.

٧. الحازمي،عواطف مرزوق (١٤٣٨هـ). تصور مقترح لدور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠ في مجال الخدمة التطوعية للمجتمع، مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية٢٠٣٠.خلال الفترة ١٣-١٤ربيع الثاني، الموافق ١١-١٢يناير ٢٠١٧، جامعة القصيم، ٧٤٤-٧٩٥.

٨. الحربي، فيحان بن تركي (١٤٣٦). درجة إسهام الإدارة المدرسية في تعزيز العمل التطوعي من وجهة نظر المعلمين والطلبة في محافظة البكيرية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.

٩. الحربي، صالح بن رجاء. (١٤٣٦). برنامج تعليمي لإكساب مهارات العمل التطوعي وتطبيقاته الميدانية لطلاب الجامعات السعودية في ضوء الخبرات العالمية المعاصرة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية، الرياض.

١٠. حمزة، أحمد إبراهيم (١٤٣٦). العمل الاجتماعي التطوعي. ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

١١. الحميدان، إبراهيم بن عبد الله(٢٠١٧). واقع مشاركة مشرفي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمملكة العربية السعودية في الأعمال التطوعية. مجلة العلوم التربوية–جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية – السعودية، (١١)، ١٤٧ – ٢١٥.

١٢. خريشة،علي كايد سليم (٢٠٠٤). مهارات التفكير التاريخي في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية – الإمارات، ١٩(٢١)، ١٤٩ – ١٨٢.

١٣. الخطيب عبد الله (٢٠١٠). دور العمل التطوعي. القاهرة: الشركة العربية للتسويق والتوريدات.

١٤. رضا، عبد الحليم (١٩٩٩). السياسة الاجتماعية. القاهرة: مكتبة غريب.

١٥. زاهد، آلاء أحمد شوكت (١٤٣٤). العمل التطوعي ودوره في غرس القيم الاجتماعية لدى الشباب. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

١٦. السرحان، هدى حمد؛ والجرايدة، نبيلة عبد الرحمن (١٤٣٤). العمل التطوعي بين النظرية والتطبيق. ط١، مكتبة الرشد، الرياض.

١٧. سعادة، جودت أحمد (١٩٩٠). مناهج الدراسات الاجتماعية. ط٢، دار العلم للملايين، بيروت.

١٨. السكران، مُحَمَّد (٢٠٠٢). أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، ط٣، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

١٩. السلطان،فهد بن سلطان (٢٠٠٩). اتجاهات الشباب الجامعي الذكور نحو العمل التطوعي: دراسة تطبيقية على جامعة الملك سعود. رسالة الخليج العربي-السعودية،٣٠ (١١٢)، ٧٣ – ١٢٧.

٢٠. الطيار، بسمة مُحَمَّد (٢٠١٢). تحليل أهداف وثيقة الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمملكة العربية السعودية في ضوء تعزيز العمل التطوعي. دراسات في المناهج وطرق التدريس – مصر، ع ١٧٨، ١٤ – ٤٩.

٢١. العامر، عثمان بن صالح(٢٠٠٦). ثقافة العمل التطوعي لدى الشباب السعودي: دراسة ميدانية. مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية-كلية الشريعة والدراسات الإسلامية-جامعة إفريقيا العالمية – السودان، (٧)، ٧٩ – ١٢٩.

٢٢. العتيبي، عبدالمجيد سلمي(٢٠١٦). تفعيل العمل التطوعي في جامعة شقراء (صيغة مقترحة)، المجلة الدولية التربوية المتخصصة-الأردن، ٥(١١)،٢٤-٤٤.

٢٣. العصيمي، غزاي بن زماع (١٤٣٨). دور الأنشطة الطلابية في تنمية العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفي النشاط بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية، الرياض.

٢٤. علي، مُحَمَّد السيد (١٤٣٢) موسوعة المصطلحات التربوية، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

٢٥. الفوزان، الجوهرة سليمان (١٤٣٨). إطار لتفعيل الحوكمة في الجامعات لتحقيق رؤية٢٠٣٠.مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية٢٠٣٠، خلال الفترة ١٣-١٤ ربيع الثاني، الموافق ١١-١٢ يناير٢٠١٧،جامعة القصيم.

٢٦. نزّال، شكري حامد (٢٠٠٣). مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها. ط ١، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

٢٧. الهران، مُحَمَّد بن عبد الله، رحال، صلاح بن مُحَمَّد (٢٠١٥). دور العمل التطوعي في تنمية المجتمع ونموذج مقترح لتفعيله. المجلة العربية للإدارة- المنظمة العربية للتنمية الإدارية (مصر)، ٣٥ (٢)، ١٥٧ – ١٧٤.

٢٨. الهزاع، وليد بن سليمان (١٤٣٥). تقويم الأنشطة الطلابية في المرحلة الثانوية في ضوء تنميتها للعمل التطوعي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام مُحَمَّد بن سعود الإسلامية، الرياض.

المراجع الأجنبية:

1. Hustinx,Lesley&others (2010) Social and Cultural Origin Of Motivations to Volunteer: A comparison of University Students in six Countries Intenaional Sociology, May, 25(3),349-382
2. Hanifi, R. (2013), Voluntary Work in Formal Help and Trust changes in Finland, Procedia – Social and Behavioral Sciences, Vol. 72, PP. 32-46
3. Taylor, R. F. (2004), Extending Conceptual Boundaries: Work , Voluntary Work and Employment, Work , Employment and Society, Vol. 18, No. 1, PP. 29-49

فعالية برنامج قائم على التعلم الالكتروني لتنمية مهارات التواصل الحياتية لدى المعاقات سمعياً بمدارس الدمج في المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف

Title: The effectiveness of an electronic learning program to develop life-communication skills of hearing disabilities female students in merge secondary schools at Taif

إعداد

أ.د/منى حلمي عبد الحميد طلبة
أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الخاصة– قسم التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الطائف

د/ نهى إبراهيم فتحي إبراهيم
أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد
قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم
كلية التربية – جامعة الطائف

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن مدى فعالية برنامج قائم على التعلم الالكتروني لتنمية مهارات التواصل الحياتية لدى المعاقات سمعياً بمدارس الدمج في المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، وذلك للاستفادة القصوى من التقنية، وحاجة الفئة المستهدفة لهذا التعليم؛ وتوفير الوسائل التعليمية الخاصة بهم، وتزويد المعلم بالمعينات التي تلبي حاجات المعاقات سمعياً، وقد حاول البحث الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي: ما فعالية برنامج قائم على التعلم الإلكتروني لتنمية مهارات التواصل الحياتية لدى المعاقات سمعياً بمدارس الدمج في المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف؟ ويتفرع من هذا السؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية: ما مهارات التواصل الحياتية الواجب تنميتها لدى المعاقات سمعياً بمدارس الدمج في المرحلة الثانوية؟ ما المعايير التربوية والفنية اللازمة لبناء برنامج تعلم إلكتروني مقترح لتنمية مهارات التواصل الحياتية لدى المعاقات سمعياً بمدارس الدمج في المرحلة الثانوية؟، وتمثلت أداوت الدراسة في استطلاع رأى لمعرفة الحاجات المستهدفة في مهارات التواصل باللغة الانجليزية وكذلك قائمة بمهارات التواصل في ضوء الاحتياجات المحددة من الفئة المستهدفة عينة البحث، كما تم بناء قائمة معايير بناء برنامج التعلم الإلكتروني، وتم تطبيق البرنامج المقترح خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٣٦/١٤٣٧هـ) (٢٠١٥/٢٠١٦م)، وتم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل نتائج العينة، وكان من أهم نتائج البحث فعالية البرنامج القائم على التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات التواصل الحياتية لدى المعاقات سمعياً بمدارس الدمج في المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: برنامج تعلم إلكتروني- مهارات التواصل الحياتية – المعاقات سمعياً.

Abstract:
The current research aimed to reveal effectiveness of an electronic learning program to develop communication skills of hearing disabilities female students in merge secondary schools at Taif . In order to take benefits of technology for the target group. And to provide teacher with aids that meet needs of hearing impaired. The research present an answer to the following main question: What is the effectiveness of an electronic learning program to develop life-communication skills of hearing disabilities female students in merge secondary schools at Taif? And this question had a number of sub-questions: What are life-communication skills to be developed of hearing disabilities female students in merge secondary schools? What educational and technical standards are needed to build an e-learning program? The research tools were conducted in a survey to determine the target needs in English communication skills as well as a list of communication skills in light of the specific needs of the target group. The sample was also built on the criteria for building the e-learning program. The proposed program was implemented during the second semester of the academic year (2015/2016), and the appropriate statistical methods were used to analyze the sample results, one of the most important results of the research was the effectiveness of the e-learning program in developing the communication skills of the hearing disabled in secondary schools.

Keywords:
E-learning program - Life Communication Skills - Hearing Impaired.

مقدمة البحث:

تعتبر التقنيات التعليمية الحديثة والتي تتطور يوماً بعد يوم من أنجح الوسائل لتوفير البيئة التعليمية الثرية، حيث يمكن العمل في مشاريع تعاونية بين مدارس مختلفة، ويمكن للمتعلمين أن يطوروا معرفتهم بمواضيع تهمهم من خلال الاتصال بزملاء وخبراء لهم نفس الاهتمامات، وتغير دور المتعلم فتقع عليه مسؤولية البحث عن المعلومات وصياغتها مما ينمي مهارات التفكير لديه.

يوضح (عبد الحميد، سعيد،٢٠١١:٥٦) إلى أن الاحصاءات العالمية تشير إلى الزيادة السريعة في انتشار معدلات الإعاقة السمعية، فقد اشارت إلى أن حوالي (٢٧٨) مليون شخص يعانون من ضعف السمع، وما لا يقل عن ثلثي هؤلاء في البلدان النامية، ففي الولايات المتحدة ما يقرب من (١,٣) لكل (١٠٠٠) طفل يعانون من ضعف سمعي أو فقدان سمعي وفي الدول النامية نجد أن نسبة (١٠%) من الأطفال في سن المدرسة يعانون من مشكلات سمعية وأن (٤) في (١٠٠٠) ولدوا ولديهم فقدان سمعي.

وبالنظر إلى واقع تعليم المعاقين سمعياً على المستوى العربي نجد أنه لا يزال في خطواته الأولى فهناك عقبات تحول دون إلحاق المعاقين سمعياً بالجامعات منها قصور الخدمات المساندة، وبخاصة عدم توفير مترجمي إشارة، ولتفعيل التعليم للمعاقين سمعياً يجب الاستفادة من برامج التعليم عن بعد، وتفعيل تطبيقات التكنولوجيا الحديثة لما تتميز به من مرونة، وتقديم حلول لكثير من المشكلات التربوية التي يعاني منها المعاقون سمعياً. (Gremp,2011)

مشكلة البحث:

نبع الإحساس بمشكلة البحث أثناء قيام إحدى الباحثتين بالإشراف على طالبات التربية الميدانية مسار الإعاقة السمعية، فقد لاحظت أن الطالبات المعاقات سمعياً المدمجات مع الطالبات العاديات، يدرسوا نفس مقرر اللغة الإنجليزية المقدم للعاديات؛ مما شكل صعوبة لدى الطالبات المعاقات سمعياً وباطلاع الباحثتين على ما ينبغي توفيره لفئة البحث المستهدفة، وجدتا أن المعاقات سمعياً جزءً من المجتمع، ولهن دور فعال حسب قدراتهن وامكاناتهن في خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية؛ حسب ميثاق الأمم المتحدة لحقوق الإنسان (١٩٤٥)، وإعلان حقوق الطفل (١٩٧٥)، وإعلان التقدم الاجتماعي والإنماء (١٩٦٩)، ومؤتمر مانيلا (١٩٨٧)، واعتبار عام (١٩٨١) عاماً دولياً للمعوقين، والمؤتمر العام لمنظمة

العمل الدولية الذي عقد في حزيران (١٩٥٥)، وتبني المؤتمر قرار رقم (٩٩)، والتوصية رقم (١٥٩، ١٦٨) لسنة (١٩٨٣)، وميثاق حقوق الطفل الأصم في الوطن العربي والذي ركز على حق الأصم في العناية والرعاية والحصول على أفضل الخدمات الصحية والاستفادة من أساليب التربية المختصة المنظمة والهادفة ورفع مستوى قدرته مما وطد فكرة البحث ودعم مشكلته . (http://www.assakina.com)

وبالنسبة للدراسات التي تناولت تنمية المهارات اللغوية بالاعتماد على التعليم الإلكتروني، فقد وجدت الباحثتان أن معظم الأدبيات السابقة ركزت على تنمية مهارة لغوية واحدة للمتخصصين في اللغة الإنجليزية مثل مهارة الكتابة، ومن بينهم دراسة (الجرف، ريما، ٢٠٠٢)، أو تنمية مهارة لغوية واحدة لغير المتخصصين في اللغة الإنجليزية بالتطبيق على عينة مختلفة قد تكون مجموعة طلاب أو متعلمين بمراحل تعليمية أصغر من التخصص الجامعي، مثل تنمية مهارة الكتابة في دراسة (عطار، عبد الله ،٢٠٠٩) أو تنمية مهارتين لغويتين لفئة من غير المتخصصين كمهارتي القراءة والكتابة مثل دراسة (عيد، سحر ٢٠٠٨) حيث كانت عينتها من طلاب الدراسات العليا بكلية طب، ومهارتي التحدث والكتابة مثل دراسة (فتحي، نهى ٢٠٠٨)، وتكامل المهارات الأربع (فتحي، نهى، ٢٠١١)، وكانت عينتها من طلاب الفرقة الأولى بإحدى المعاهد العليا للحاسب الآلي، وفي ضوء علم الباحثتان لم تتوافر دراسات سابقة تناولت مبدأ التكامل بين المهارات اللغوية، وكيفية تنميتها من خلال استخدام التعليم الإلكتروني للتأهيل اللغوي، وتنمية مهارات التواصل باللغة الانجليزية للمعاقين سمعياً الفئة المستهدفة في الدراسة الحالية.

مما سبق يتضح عدم اكتساب المعاقات سمعياً بمدارس الدمج لمهارات التواصل باللغة الانجليزية حيث أن عملية بناء المحتوى قد أغفلت طبيعة الطالبات المعاقات سمعياً واحتياجاتهن، فبرزت المشكلة وازدادت وضوحاً بتحديد احتياجات العينة المستهدفة حتى يتم مساعدتهن عن طريق تقديم برنامج التعلم الإلكتروني المقترح لهن.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي:

ما مدى فعالية برنامج قائم على التعلم الالكتروني لتنمية مهارات التواصل الحياتية لدى المعاقات سمعياً بمدارس الدمج في المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف؟

ويتفرع من هذا السؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية وهى :

١. ما مهارات التواصل الحياتية الواجب تنميتها لدى المعاقات سمعياً بمدارس الدمج في المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف؟

٢. ما المعايير التربوية والفنية اللازمة لتصميم برنامج قائم على التعلم الإلكتروني لتنمية مهارات التواصل الحياتية لدى المعاقات سمعياً بمدارس الدمج في المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف؟

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث الحالي في بناء برنامج قائم على التعلم الإلكتروني لتنمية مهارات التواصل الحياتية لدى المعاقات سمعياً بمدارس الدمج في المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، وذلك من خلال:

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث التالي في النقاط التالية:

الأهمية النظرية: تأتي الأهمية النظرية لهذا البحث من أهمية المتغيرات التي تتناولها، وإلقاء الضوء على بعض الثغرات الموجودة بين عناصر المنهج الدراسي الحالي المقدم للمعاقات سمعياً، وزيادة الاهتمام بتطوير مناهج المعاقين سمعياً، وإعدادها بما يناسب المعاقين سمعياً، وطبيعية إعاقتهم.

الأهمية التطبيقية: تدريب الطالبات المعاقات سمعياً، وتنمية مهارات التواصل الحياتية من خلال تصميم برنامج قائم على التعلم الإلكتروني لتنمية مهارات التواصل الحياتية لدى المعاقات سمعياً بمدارس الدمج في المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف.

محددات البحث:

-المحددات المكانية: مدرسة الثانوية الثانية بمحافظة الطائف.

-المحددات الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٣٦/١٤٣٧هـ) (٢٠١٥/٢٠١٦ م).

-المحددات البشرية: الطالبات المعاقات سمعياً بالصف الأول الثانوي المدمجات مع الطالبات العاديات بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

برنامج تعلم الكتروني E - learning program :

يعرف إجرائياً بأنه منظومة تعليمية تسهم في تقديم البرامج التعليمية بإستخدام تقنيات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التفاعلية (حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية ....الخ) بهدف توفير بيئة تعليمية/تعلمية اعتمادا على التعلم الذاتي والتفاعل بين المعلمة والطالبات المعاقات سمعياً.

مهارات التواصل الحياتية Life Communication Skills:

تعرف إجرائياً بأنها مهارات اجتماعية وسلوكيات شخصية تتطلب تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين، وتركز على النمو اللغوي، والطعام، وارتداء الملابس، والتفاعل الاجتماعي وما تتعرض له المعاقات سمعياً من مواقف أثناء ممارستهن للحياة اليومية، والتي تساعدهن على الاتصال اللغوي الفعال بالآخرين، والتي يجب تضمينها بمقرر اللغة الانجليزية للطالبات المعاقات سمعياً بمدارس الدمج بالمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف.

المعاقات سمعياً hearing-impaired:

ويقصد بهن في هذه الدراسة الطالبات الملتحقات للدراسة بالمدارس الثانوية (دمج عوق سمعي) بالطائف، واللاتي تم تشخيصهن من الناحية التربوية بأنهم لا يستطعن الاعتماد على حاسة السمع لتعلم اللغة أو الاستفادة من برامج التعليم المختلفة، واللاتي هن بحاجة إلى برامج تعليمية خاصة تعوضهن عن فقدان السمع.

الإطار النظري:

تشير الاحصاءات العالمية الى الزيادة السريعة في انتشار معدلات الاعاقة السمعية، فقد اشارت إلى أن حوالي (٢٧٨) مليون شخص يعانون من ضعف السمع، وما لا يقل عن ثلثي هؤلاء في البلدان النامية، ففي الولايات المتحدة ما يقرب من (١,٣) لكل (١٠٠٠) طفل يعانون من ضعف سمعي أو فقدان سمعي (Gremp,2011).

وفي الدول النامية نجد ان نسبة (١٠%) من الأطفال في سن المدرسة يعانون من مشكلات سمعية وأن (٤) في (١٠٠٠) ولدوا ولديهم فقدان سمعي.

(عبد الحميد،سعيد، ٢٠١١، ٥٦).

وتعد الإعاقة السمعية من المصطلحات العامة التي استخدمت لتميز أي فرد يعاني من فقدان السمع بغض النظر عن درجة القصور السمعي التي يعاني منها، وفى إطار هذا المصطلح العام يتم التميز بين فئتين رئيسيتين هما: الصم وضعاف السمع، وخلال البحث الحالي سيكون التركيز على الفئة الثانية المتمثلة في ضعاف السمع.

بالنظر إلى واقع تعليم المعاقين سمعياً على المستوى العربي نجد أنه لا يزال في خطواته الأولى فهناك عقبات تحول دون إلحاق المعاقين سمعياً بالجامعات منها قصور الخدمات المساندة وبخاصة عدم توفير مترجمين إشارة ولتفعيل التعليم للمعاقين سمعياً يجب الاستفادة من برامج التعليم عن بعد، وتفعيل تطبيقات التكنولوجيا الحديثة؛ لما تتميز به من مرونة وتقديم حلول لكثير من المشكلات التربوية التي يعاني منها المعاقين سمعياً.

والأطفال المعاقون سمعياً جزءاً من أطفال المجتمع الإنساني ولهم دور أساسي وفعال حسب امكاناتهم، وقدراتهم في خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية، ولهم الحق الكامل في التعليم والتأهيل طبقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، ويضاف إلى ذلك ما أكدته الدراسات والبحوث من تدني المستوى المقدم لهذه الفئة، وعدم توفير البرامج التربوية وتفعيل التطبيقات التكنولوجية لتربية وتوجيه المعاقين سمعياً لاستيفاء حاجاتهم حيث تلعب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات دوراً كبيراً، وفعالاً في العملية التعليمية، وقد تسبب عند استخدام هذه التكنولوجيا وجود مرونة في التعليم سواء من ناحية الزمان أو المكان مع مراعاة مبدأ الفروق الفردية، وتلبية رغبة المتعلم

في التعامل مع المادة العلمية بالطريقة التي يرغبها والتي تلبي احتياجاته (يونس، مُحَمَّد، السيد، مُحَمَّد، ٢٠٠٦، ١٩١)

يتعرض المعاقون سمعياً في العديد من الدول النامية لمشاكل كبيرة للانتفاع بخدمات التعليم، ويرجع ذلك لعدم اختصاص المدرسين في لغات الإشارة ولصعوبة تدريس اللغات المنطوقة، لذلك في حال توفرت لبعضهم فرصة الالتحاق بمركز تعليم مختص فإنهم يواجهون صعوبات كبيرة في فهم النصوص المكتوبة لاحتوائها قواعد فونولوجية (علم الأصوات الكلامية)،وفي المقابل تشكل تكنولوجيات المعلومات والاتصال وسائل جديدة من شأنها أن تساهم في تطوير خدمات التعليم لهذه الفئة. (Oussama El ghoul,2013)

إن القصور الحادث في اللغة لدى المعاقين سمعياً يجعل هناك صعوبة في ترجمة الأفكار والمشاعر إلى عبارات وكلمات مفهومة ومدركة، فالمعاق سمعياً يفكر أولاً فيما يريد التعبير عنه ثم تبدأ الأصابع في التعبير عن ذلك من خلال الإشارات، لذلك نجد أن القدرات التعبيرية لدي ذوي الإعاقة السمعية محدودة بسبب تأخر مستواهم اللغوي، مع وجود أخطاء في النطق لديهم، كما أنهم كثيراً لا يلقون التشجيع الكافي ليشاركوا في الحوار، كما أن بعضهم ليست لديه القدرة علي نقل الرسائل والأفكار بشكل متسلسل علي النقاط المهمة في الموضوع أو كيفية استخلاص العبرة منه بالإضافة لكونهم لا يتقنون إعطاء التعليمات.

فمن الملاحظ أن المعاق سمعياً عاجزاً عن كتابة جملة قصيرة بشكل صحيح، وكذلك غير قادر على التعبير عما يريد باللغة الإنجليزية ترديدا باعتبارها ليست اللغة الأساسية الأولى، كما أن مهارات التواصل اللفظي لديه فيها متدنية جداً وذلك بسبب قصور المنهج الدراسي المعطى له في تنمية المهارات الأساسية للتعامل لديه، كما يظهر التأثير الحادث للإعاقة السمعية في النمو العقلي من خلال انعكاسه على الذكاء، والقدرات العقلية،؛ إذ يكون المعاق سمعياً مختلفاً عن أقرانه العاديين بسبب الظروف البيئية، والأسباب العضوية، وعند مقارنة الطفل ذو الإعاقة السمعية، والطفل العادي من حيث القدرات العقلية، وجدت فروق في القدرات العقلية العامة بينهم نتيجة الحرمان من المثيرات والخبرات المتاحة.

من المؤسف أن لا تراعى مناهج مدارس دمج العوق السمعي بالمرحلة الثانوية تقديم أساليب التكيف المناسبة للتواصل باللغة الانجليزية للتغلب على صعوبات التواصل اللفظي لدى

المعاقين سمعياً، وإن ما يتم تقديمه هو نفس مقرر الطلاب العاديين مع تخفيف بعض الأجزاء بالاتفاق مع الموجهين؛ رغم نمو الاهتمام القومي لتحسين تعليم الجميع في كل المستويات من خلال تركيز الانتباه والطاقة، وتوفير المصادر لتعديل المناهج ومراجعتها، ومن خلال تلك الجهود ينادى معلمي هذه الفئة للبحث عن طرق لتحسين أداءهم للتعامل مع المعاقين سمعياً، ولقد ركزت جهود تطوير المناهج على بعض الاعتبارات هي الأهداف والعمليات والمواد ونشرها وتطبيقها وتقييمها؛ مما دعى الباحثتان إلى تطرق أساليب حديثة متطورة في مساعدة فئة المعاقين سمعياً على التأهيل اللغوي، وتنمية مهارات التواصل باللغة الانجليزية من خلال التعليم الإلكتروني.

ولعل إعداد منهج متكامل مترابط الأجزاء والعناصر، ومناسب لطبيعة المعاق سمعياً متوافق مع ميوله وحاجاته في اللغة الإنجليزية يساعده على أن يكون عضواً فعالاً قادراً على التعبير عن نفسه يشق طريقه في الحياة مثله مثل غيره من العاديين بتنمية مهارات التواصل التي تتضمن مهارات التحدث والتدريب على الاستماع، وقراءة الكلام من خلال التواصل الشفهي، وهو ما يقدم المهارات اللغوية للغة الإنجليزية.

ويعد التعليم الالكتروني هو أسلوب من أساليب التعليم في إيصال المعلومة للمتعلم ويتم فيه استخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي؛ أي استخدام التقنية بجميع أنواعها المتصلة بالأنترنت في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة.

وحيث أن التعليم الإلكتروني يتميز بالإمكانات العديدة، والفريدة التي تنسجم مع مجريات العملية التربوية المعاصرة، والتي تؤكد على تعدد وتنوع مصادر التعلم، وتفاعلها مما يجعل العملية التعليمية أكثر فعالية، ومتمركزة حول المتعلم ذاته، وهذا النوع من التعليم يساعد على زيادة التحصيل، وتنمية كلاً من التفكير، ومهارات التعلم لدى المتعلمين، وتخريج أفراد يفكرون ويتعلمون مدى الحياة.

تهدف استراتيجية التعلم الإلكتروني إلى استخدام تقنية المعلومات والاتصالات(ICT) لتعزيز ودعم عملية التعلم، ويشمل ذلك مجموعة واسعة من الأدوات والتقنيات بدءاً من

استخدام الوسائط السمعية والبصرية وتطبيقات الإنترنت المختلفة وصولا إلى الفصول الدراسية الافتراضية وغيرها، وتعد أنظمة الواقع الافتراضي (VR) واحدة من تقنيات التعلم الإلكتروني الأكثر أهمية(Mohamed Atef Elhamy,2013).

تزايد استخدام الواقع الافتراضي بصورة كبيرة حيث أصبحت هي القاسم التكنولوجي المشترك الذي يخدم كافة المجالات العلمية والخدمية، ومن أهمها مجال ذوي الاحتياجات الخاصة، أجريت العديد من الدراسات، والأبحاث الأكاديمية التي تهدف إلى تسخير التكنولوجيا التربوية المستحدثة، ومن بينها تكنولوجيا الواقع الافتراضي لخدمة فئات معينة من ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن هذه الدراسات:

- ودراسة دريجاس (Drigas, 2004) والتي هدفت الى تعرف ما هي الشروط الواجب توافرها في بيئة التعلم الالكترونية الخاصة بالصم، ومعايير تصميم تلك البيئة في مجال التجارة الالكترونية والتقنيات الحديثة وخلصت الدراسة إلى وضع مجموعة من معايير التصميم الجيد لبيئة التعلم الإلكتروني للصم مع بيان المشكلات والقيود التي قد تعترى عملية التصميم. المساعدة المناسبة لمستواه الحقيقي، واوضحت الدراسة فاعلية هذا النظام بشكل كبير مما ساعد نحو ٨٤ % من عينة الدراسة على اكتساب مبادئ اللغة الانجليزية كلغة ثانية.
- دراسة أولجا (Olga,2006) والتي تهدف إلى التعرف عن مدي فاعلية استخدام تكنولوجيا الواقع الافتراضي المبنية على الانترنت في تدعيم مهارات الاتصال والمهارات الاجتماعية لدى ذوى الاحتياجات الخاصة، باستخدام تطبيقات الانترنت المبنية على تكنولوجيا الواقع الافتراضي لتهيئة مجتمع تعليمي تخيلي لذوى الاحتياجات الخاصة كي يتفاعلوا بحرية من خلاله مع اقرانهم ، من خلال وضع مجموعة من الاعتبارات لتصميم بيئة الواقع الافتراضي بالمقررات الالكترونية، وبينت تلك الدراسة وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام تلك المنصات التفاعلية من جانب ذوى الاحتياجات الخاصة.

وبالنسبة للتجارب والدراسات العربية في مجال توظيف التعليم الإلكتروني في خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة نجد المحاولات نادرة جداً، ومن تلك الدراسات:

- دراسة البياتي(Al-Bayati, MahaA & Hussein, KarimQ2009) حيث هدفت الدراسة إلى قياس مدي فاعلية استخدام الدروس الالكترونية المقدمة من خلال الويب على

الطلاب ضعاف السمع وقياس الدافع للتعلم لديهم، كما بينت تلك الدراسة وجود اثر إيجابي للدروس الالكترونية على الدافع للتعلم لدى الطلاب ضعاف السمع، ونجد دراسة (شوقي،داليا،٢٠٠٩) حيث هدفت الدراسة إلى تعرف أسس تفعيل المواد التعليمية التفاعلية وغير التفاعلية للمعاقين بصرياً، كما خلصت تلك الدراسة بتزويد القائمين على تطوير المواد التعلمية الملائمة للمعاقين بصرياً، من منتجي المواد التعليمية والمعلمين وإخصائي تكنولوجيا التعليم بمجموعة من الأسس والإرشادات المعيارية التي ينبغي أن تؤخذ بعن الاعتبار عن تطوير هذه المواد.

- دراسة (الحفناوي (٢٠١٣) والتي هدفت إلى وضع نموذج لتفعيل معايير المقررات الالكترونية لذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم العالي، وأشارت إلى هناك اهتمام متزايد توليه مؤسسات التعليم العالي لاستخدام التقنيات في العملية التعليمية، وتزداد الحاجة إليها لذوي الاحتياجات الخاصة بصورة أكثر إلحاحا، ومع ظهور التقنيات المساندة والمخصصة لاحتياجات هذه الفئة بات من الممكن لذوي الاحتياجات الخاصة بالاستفادة من كامل طاقاتهم المعطلة، وتعد المقررات الالكترونية في الوقت الحالي مطلباً رئيسياً يجب تفعيله لتلك الفئة من خلال تفعيل عناصر المقرر من محتوي تعليمي وأنشطة مصاحبة وتطبيقات التواصل التعليمي وكذلك الاختبارات الالكترونية وزيادة توافق تلك العناصر مع البرامج والأجهزة الخاصة بذوي الإعاقة.

من خلال ما سبق يمكن عرض علاقة توظيف التكنولوجيا بمجال ذوي الإعاقة كما يلي:

١- لم يقتصر توظيف تكنولوجيا الواقع في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة على فئة معينة بل أمتد ليشمل كافة الفئات.

٢- تشير الدراسات إلى إنتقال أثر التعلم واكتساب المهارات من بيئات الواقع الافتراضي إلى مواقف الحياة الواقعية، مما يدعو إلى استغلال أمثل لامكانيات هذه التكنولوجيا لخدمة هؤلاء الأفراد.

٣- عدم الاقتصار على البرمجيات فقط بل شمل الأجهزة، والمعدات حيث تم إنتاج أجهزة تناسب فئات مختلفة من ذوي الاحتياجات الخاصة (نوفل، خالد ،٢٠١٠).

يرتبط التعليم واكتساب اللغة بشكل أساسي بحاسة السمع فالإنسان يتلقى معظم المهارات والمعارف من خلال السمع بل أن تقليد الأصوات وتعلم الكلام لا يتم إلا عن طريق السمع فالطفل الأصم لا يستطيع الكلام لعدم قدرته على سماع الأصوات، لذا فإن لحاسة السمع الأهمية الأولى في التعليم، وقد ورد تقديم حاسة السمع في القرآن الكريم على بقية الحواس في كثير من آيات الذكر الحكيم.

قال تعالى(وَجَعَلَ لَكُمُ الْسَّمْعَ والأبصار والأفئدة لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ) (النحل، ٧٨) وقال تعالى(إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً) (الإسراء، ٣٦) وقال تعالى(وَهُوَ الَّذِي أَنشَأَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ) (المؤمنون، ٧٨) ، ومما يدل على أهمية السمع هو أن حاسة السمع تتكون لدى الإنسان، وتستجيب للأصوات منذ الولادة بل أن هناك دراسات تشير إلى وجود هذه الحاسة أثناء وجود الجنين في رحم أمه.

ويعد التعليم بمثابة الطاقة المحركة لتنمية البشر؛ لأنه يهدف إلى تحقيق التقدم من خلال تشكيل قدرات المتعلمين ومعارفهم ومهاراتهم، بما يُمكنهم من التفاعل المباشر والمستمر مع البيئة المحيطة بمكوناتها المادية والمؤسسية والبشرية(مالك، خالد،٢٠٠٥، ١٣٥)، وتأكيداً لما حققه التعليم الإلكتروني من فعالية في جوانب مختلفة منها زيادة التحصيل وتنمية كلاً من التفكير والمهارات التي أسهمت جميعها في رفع الجودة الشاملة للعملية التعليمية، حيث تناول التعليم الإلكتروني مواصفات هذه الجودة من خلال وضع بدائل تعليمية تحكمها معايير، فقد أوضح (مالك،خالد،٢٠٠٥،١٣٩)أن التعليم الإلكتروني يتم من خلال إتاحة الفرصة للتعليم بمساعدة أساليب تكنولوجية إلكترونية تفاعلية سواء متزامنة أو غير متزامنة، وهذه الأساليب التكنولوجية الإلكترونية تتضمن: مصادر وأدوات التعليم القائمة على الكمبيوتر وتكنولوجيا الإنترنت وغيرها، وذلك لخلق البيئة التعليمية الافتراضية التي تحقق أهداف التعليم بكفاءة وفعالية.

كما يعتبر التعليم الإلكترونى من أهم الأساليب الحديثة التى تدعم العملية التعليمية، وتقوم بتحويلها من طور التلقين إلى طور الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات.

(شاهين،سعاد،٢١٣،٢٠٠٥)

كما أكد (طلبه، عبد العزيز، ٢٠٠٥، ١٣٩) أن التعليم الإلكترونى هو أحد تطبيقات الاتصالات والمعلومات فى مجال التعليم، والتى أدت إلى ظهور مفاهيم جديدة فى الميدان

التعليمى، مثل المدارس الإلكترونية والمقرر الإلكترونى ومدرسة المستقبل والمكتبة الإلكترونية والتعليم عن بعد والجامعة الافتراضية والمعلم الافتراضى وغيرها من المفاهيم، لذا كان من الضرورى تهيئة النظم التعليمية للتجاوب مع هذه المفاهيم، وتزويد المتعاملين معها بالمعارف والمهارات الجديدة التى تمكنهم من استخدام هذه التقنيات، والتعامل معها بشكل فعال .

ويعد التعليم الإلكتروني نظام قائم على استخدام آليات الاتصال الحديثة، كأجهزة الكمبيوتر والشبكات والوسائط المتعددة وبوابات الإنترنت من أجل إيصال المعلومات للمتعلمين بأسرع وقت وأقل تكلفة، وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها وقياس وتقييم أداء المتعلمين. فبيئات التعلم الشخصية هى النظم التى تساعد المتعلمين على إدارة التعلم الذاتى والسيطرة عليه، وتتصف بأنها متمركزة حول المتعلم ، وبهذه الفلسفة فإن مفهوم التعلم المستمر أو ما يطلق عليه أحياناً التعلم مدى الحياة حيث يمكن جعل العملية التعليمية شخصية لتلبية الاحتياجات الفردية للمتعلم (الخليفة، هند، ٢٠٠٩، ٢١٦).

كما يعتبر التعلم الالكتروني من الروافد الأساسية الداعمة لمنظومة التعليم المتكاملة في المجتمعات العصرية، وذلك لدفع عجلة التنمية الشاملة نحو مجتمع المعرفة، ولقد لعب التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد دوراً محورياً في التواصل مع راغبي التعلم متحديا كافة الظروف والصعوبات التي واجهتهم ليشكلوا نسيج متكامل المعارف داعم لعمليات التنمية المستدامة في بلادهم، وفقاً لبعض الدارسات المتخصصة، تبين أن نسبة (٤٨%) من المعاهد والجامعات التقليدية كانت قد طرحت مناهجها بشكل مباشر على الإنترنت في عام ١٩٩٨، في حين ارتفعت النسبة إلى (٧٠%) في عام ٢٠٠٠، وفي المقابل هنالك جامعات لا تقدم خدماتها ومناهجها سوى عن طريق الإنترنت مثل جامعة إنجل وود(Englewood) وكولو (Colo) وكابيلا ومن المتوقع أن تحقق صناعة التعلم الإلكتروني المباشر عبر الإنترنت نمواً كبيراً المنتجة من (٦.٣) مليار دولار في العام ٢٠٠٢ إلى أكثر من (٢٣) مليار دولار في العام ٢٠٠٤، وذلك حسبما أظهرته الدراسات التي قامت بها مجموعة (آي دي سي) لأبحاث السوق، مستندة بذلك على التطور الكبير في قطاع الأعمال الإلكترونية، وازدياد الطلب على المحترفين والمتخصصين، ومن جهتها تقوم كل من (أوراكل وساب) وغيرهما من الشركات للبرامج بالانضمام لهذا القطاع الهام وتصميم المنتجات المناسبة له (الموسى، عبد الله ،٢٠٠٧: ٤).

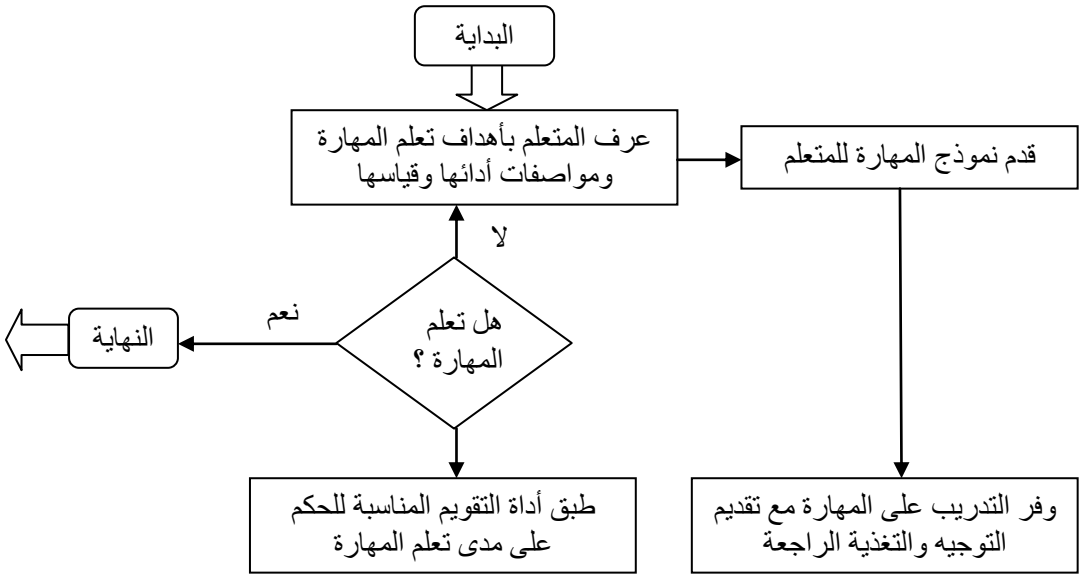
فتقنية المعلومات الممثلة في الكمبيوتر والإنترنت وما يلحق بهما من وسائط متعددة من أنجح الوسائل لتوفير البيئة التعليمية الثرية، حيث يمكن العمل في مشاريع تعاونية بين مدارس مختلفة ، ويمكن للطلبة أن يطوروا معرفتهم بمواضيع تهمهم من خلال الاتصال بزملاء وخبراء لهم نفس الاهتمامات، وتقع على الطلبة مسؤولية المشروع البحثي عن المعلومات، وصياغتها مما ينمي مهارات التفكير لديهم.

ففي دراسة (حامد،٢٠١٣) والتي هدفت إلى التعرف على المواصفات الفنية والتربوية لتصميم المحتوى التعليمي للطلاب المعاقين سمعياً في التعلم الالكتروني الذي استهدف هذه الفئة المهملة من الطلاب في عالمنا العربي، والتي لديهم طاقات وقدرات إنتاجية معطلة بسبب إعاقتهم الحسية، والتي يمكن الاستفادة منها واستثمارها على أمثل وجه لصالح المجتمع، إذا ما قُدم لهم تعليماً الكترونياً مناسباً به مقررات الكترونية صُممت محتوياتها التعليمية، وفق أسس ومواصفات علمية خاصة بهذه الفئة ضمن برامج التعلم الالكتروني المنتشرة على شبكة الانترنت، ولكي يحقق الباحث هدف البحث وهو التوصل لقائمة المواصفات الفنية والتربوية لتصميم المحتوى التعليمي للطلاب المعاقين سمعياً في التعلم الالكتروني، قام بالتعرف على النواحي السيكولوجية للمعاقين سمعياً وإدراكهم البصري وطبيعة الذاكرة والانتباه لديهم، ثم التعرف على كيفية توظيف لغة الإشارة الخاصة بهم في المحتوى التعليمي لبرامج التعلم الالكتروني، مستعرضا الأسس العامة لتصميم المحتوى التعليمي للمعاقين سمعيا على شبكة الانترنت، ومن ثم دراسة بعض نماذج من بيئات تعلم الكترونية صُممت محتوياتها التعليمية خصيصا لفئة الطلاب المعاقين سمعيا للتعلم الالكتروني، والتي في ضوئها تحقق هدف البحث.

وفيما يلى عرض لمفهوم المهارة بشكل عام تمهيداً لتقديمهم للتأهيل اللغوى وتنمية مهارات التواصل باللغة الانجليزية لدى المعاقين سمعياً بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال عرض (اللقاني، أحمد والجمل، على، ١٩٩٦،١٨٧) على أنها أداء معتمد على فهم ما يتعلمه الإنسان حركياً وعقلياً، بحيث يكون ذلك الأداء سهلاً ودقيقاً لتحقيق نشاط معين مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول، كما تناولها (زيتون، حسن،١٩٩٩،٦٢٠) على أنها مجموعة إستجابات الفرد الأدائية المتناسقة التى تنمو بالتعلم والممارسةٍ، حتى تصل إلى درجة عالية من الإتقان.

وتناولت الباحثتان المهارة إجرائياً على أنها القدرة على التعبير بالاعتماد على الفهم الناتج عن التعلم مع تقليل الوقت والجهد والتكاليف، ويتم ذلك من خلال قياس فاعلية التأثير، وبلوغ الأهداف وتحقيق النتائج المرجوة من خلال تحديد الأثر الناتج عن مرور العينة بخبرات برنامج التعليم الإلكترونى المقترح، وقياس أثره فيما يتعلق بالتأهيل اللغوى وتنمية مهارات التواصل باللغة الانجليزية لدى المعاقات سمعياً بمدارس الدمج في المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، وتعرف الباحثتان مهارات التواصل اللغوى إجرائياً على أنها قدرة المعاقين سمعياً على التفاعل لنقل المعلومات والمعارف في المجالات الحياتية لهم،وتم تحليل العلاقة بين الذكاء اللغوي والكفاءة اللغوية،فالذكاء اللغوي هو قدرة الفرد على استخدام الكلمات شفهياً وتحريرياً بكفاءة،وهذا يتضمن القدرة على إنتاج اللغة واستخدام التعبيرات المناسبة وإيجاد المترادفات ومعرفة معاني الكلمات (غزالة، شعبان ، ٢٠٠٥، ٢٧٨).

تحتاج المهارات بشكل عام لتدريب وممارسة وتطبيق حتى يتم تنميتها، وعرض (الجزار، عبد اللطيف،١٩٩٩،٣٢-٣٣) مجموعة من الخطوات يمكن اتباعها لتدريس المهارة، تمثلت فى ضرورة توفير التعليمات المتصلة بأداء المهارات وجوانبها المعرفية من مفاهيم وحقائق ونظريات حتى يتم تعلم المهارة بفهم، ويُفضل استخدام الصور المتحركة أو الثابتة بجانب التعليمات اللفظية فى تحليل المهارة أمام المتعلم؛ لكى يتم شد انتباهه وإثارة استعداده للتعلم؛ يلى ذلك تقديم نموذج أو بيان عملى لتنفيذ المهارة أمام المتعلم، وذلك بطرق مباشرة من المعلم أو أى شخص محترف أو باستخدام الوسائط التعليمية، ثم توفير التدريب الفعلى من جانب المتعلم مع توفير التغذية الراجعة والتدعيم والإثارة أثناء قيام المتعلم بالتدريب على تنفيذ المهارة مع إمكانية تقديم توجيهات للمتدرب لمساعدته على إصدار استجابة صحيحة. كما يجب إتاحة الوقت الكافى للتدريب؛ حتى يصل المتعلم إلى درجة التمكن والثقة فى تنفيذ المهارة، وتم تقديم الخطوات السابقة في النموذج الموضح بالشكل(١):



شكل(١) نموذج تنفيذ المهارة

ولقد عرضت عويس، عفاف (٢٠٠٨، ١٢٧) جوانب مختلفة للذكاء اللغوي، منها استخدام اللغة استخداماً صحيحاً في المواقف المختلفة وتوظيفها بأساليب متعددة، وإيجاد مترادفات للكلمات، وتركيب الجمل وإتقان النطق، ووجود حصيلة لغوية، وإجادة الحوار والمناقشة، وسرد القصص والاستماع لها، والقدرة على استنتاج وتحليل أحداث القصص وشخصياتها، والقدرة على وصف الصور شفهياً وصفاً دقيقاً، وتأليف وإكمال قصص من الخيال .

كما أشارت الدراسات إلى أن الصم يكتسبون المفاهيم بنفس درجة التسلسل التى لدى العاديين إلا إن اكتساب الصم للمفاهيم المختلفة يتم فى أعمار زمنية اكبر من العاديين، كما إنهم يعانون من صعوبات فى اكتساب المفاهيم المتناقضة والمفاهيم المتشابهة ودمج بعض المفاهيم مع بعضها البعض. ويتضح: أن فقدان السمع بما يمثله من تعطيل للجهاز السمعي، يمثل تعطيلاً لجزء من الكل مما قد يؤثر بدورة علي القدرات العقلية لدي الطفل الأصم بعملياتها المختلفة، وقد يؤدي هذا إلي اضطراب تلك القدرات، وأن يصبح نموها غير كامل وغير ناضج،

كمرجعية لقصور الإدراك اللحظي البيئي المكتسب من خلال التفاعلات اليومية والمواقف الحياتية المعاشة، ولذلك قد يوصف الصم بسمة المهارة في الحرفة والعقلية ذات الذكاء الحاد.

ولقد أثبت التعليم الإلكترونى فعاليته على اختلاف أنماطه والأساليب المعرفية المستخدمة معه في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية من خلال التدريب، وتنمية المهارات مثل التعلم الذاتي، والتفكير الابتكاري، والاتجاهات نحو استخدام التعليم الإلكترونى فى العملية التعليمية بالتطبيق على عينات مختلفة ومراحل عمرية متباينة، وهنا أشارت الباحثتان لبعض من الدراسات السابقة والبحوث التى تم الاعتماد عليها أثناء عرض الإطار النظري بشكل دعمته الأدبيات المرتبطة بمحاور الدراسة الحالية، فمن بين هذه الدراسات دراسة (نوبي، أحمد، ٢٠٠١)، دراسة (عبد الغنى، هلال ٢٠٠٧)، دراسة (الشوادفى، أحمد، ٢٠٠٨)، دراسة (المطيري، سلطان، ٢٠٠٨)، دراسة (صالح، نهلة ٢٠٠٨)، دراسة (أحمد، عبد العال، ٢٠٠٩)، دراسة (نعيم، مُحَمَّد، ٢٠٠٩)، كما أوصت بعض الدراسات بضرورة تفعيل التعليم الإلكترونى لدوره فى تطوير العملية التعليمية من بينهم دراسة (طلبة، منى ٢٠١٤)، وأكدت نتائج بعض الدراسات على فعالية المقررات التعليمية في ضوء معايير جودة التعليم الإلكتروني منها دراسة (خليل، حنان، ٢٠٠٨)، دراسة (إبراهيم، رشا، ٢٠٠٩).

أهداف تعليم المهارات الحياتية:

يعتبر تعليم المهارات الحياتية وسيلة لتحقيق الغايات الأبعد للمتعلمين، والقصد من ذلك أن تعليم المهارة ليس هو الهدف في حد ذاته، وإنما الهدف هو كيف يستفيد المتعلم من خلال اكتساب المهارة في حياته العامة ، ولأن إعداد الطالبِ المعاق سمعياً للحياة يعتمد في الغالبِ على مراحل التعليم العام التي يمر بها؛ لما لها من الخصائص المختلفة التي تجعله قابلاً ومستعداً للتعلم عن بقية المراحل العمرية المتقدمة؛ لذلك كان للتعليم المبني على المهارات الحياتية خصوصاً في هذه المراحل أهداف تناولها العديد من التربويين والباحثين، منها: تحسين الحياة النفسية والاجتماعية بالنسبة لطلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية، وتنميةُ الخصائص الشخصية للمتعلم، مثل الاتصال والتعاون مع الآخرين، وممارسة العمل ضمن الفريق الواحد، وتزويده بالمعلومات والخبرات المتعلقة بإدارة المواقف الحياتية اليومية، واطلاعه على التقنيات الحديثة، وتوجيهه للاستخدام الأمثل لها، والقدرة على استخدام المراجع العلمية في البحث عن

المعلومات، ومِن ثم الاستفادة منها وتفعيلها، والتجريب المستمر لتنمية مهاراتِ التعليم الذاتي، وإكساب اتجاهات ومهارات عملية إيجابية عن طريق إقامة علاقات أُسرية واجتماعية طيبة، تنعكس إيجاباً على التلاحم بين فئاتِ المجتمع المختلفة، وتنمية الملاحظة الواعية وتوجهها كمنطق لتكوينِ التفكير العلمي بأنواعِه المختلفة حسب الحاجة التي يحددها الموقف، من مهاراتٍ للتفكير الإبداعي، إلى مهاراتِ النقدِ، والوقوف على مهارات وطرقِ حل المشكلات، وتحديد أفضل الحلول الممكنة؛ ليتم الاختيار الأمثل بينها، وكذلك تنمية مهاراتِ اتخاذ القرارِ وضوابطه السليمة، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الاهتمام بالمشتركات العامة للناس، كترشيد الاستهلاك في مجالات الحياة المختلفة، والاهتمامِ بمنابع الطاقة والحفاظ عليها، كما تهدف المهارات الحياتية إلى تشجيعِ المتعلمين على ممارسة بعضِ المناشط الضرورية لتوفيرِ الأمن والسلامة في بيئتهم.

ويمكن تلخيص أهداف تعليم المهارات الحياتية في أربعة محاور:

١- تنمية ثقافةِ المتعلم بقدرتِه على التعاملِ بنجاحٍ مع متغيراتِ الحياة المختلفة.

٢- تنمية قدرةِ المتعلم على حل المشكلات الحياتية، من مهارات بيئية - محلية وعالمية.

٣- تنمية قدرة المتعلم على التفاعل الاجتماعي، والتواصل مع الآخر.

٤- تنمية قدرة المتعلم على الاستدلال المنطقي، والتفكير العلمي.

تصنيف المهارات الحياتية:

ليس هناك تصنيف موحد للمهاراتِ الحياتية، وإنما يتم تحديد هذه المهارات من خلالِ معرفة حاجات الطلاب وتطلعاتهم، وكذلك بحسب المشكلات التي تنجم عندما لا يحقق الطلاب السلوكيات المتوقعة منهم، وكذلك من خلال الرجوع إلى القوائم والنماذج التي افترضَها المتخصصون كمهارات للحياة.

كما أنَ تصنيف المهارات الحياتية لمجتمعٍ ما يتم في ضوء طبيعة العلاقة التبادلية بين أفراده، مما يؤدي إلى التشابه في نوعية بعض المهارات الحياتية اللازمة للإنسان في العديد من المجتمعات، كما تختلف عن بعضِها تبعاً لاختلاف طبِيعة، وخصائص المجتمع،ومن ذلك:

"تصنيف المنظمات العالمية كمنظمة "اليونسيف"(٢٠٠٥)

فقد صنفت المهارات الحياتية إلى:

- (مهارات التواصل والعلاقات بين الأشخاص)، وتضم: التواصلَ اللفظي والتواصل غير اللفظي، والإصغاء الجيد، والتعبيرَ عن المشاعرِ، وإبداء الملاحظات.
- (مهارات التفاوض والرفض)، وتضمُ: مهاراتِ التفاوض وإدارة النزاع، ومهارات توكيد الذات، ومهارات الرفض.
- (مهارات التقمصِ العاطفي) – تفهم الغير والتعاطف معه – وتضم: القدرةَ على الاستماع لاحتياجاتِ الآخر وظروفه، وتفهمها والتعبير عن هذا التفهم.
- (مهاراتِ التعاون وعمل الفريق) وتضم: مهارات التعبير عن الاحترام، ومهارات تقييمِ الشخص لقدراتِه، وإسهامه في المجموعة.
- (مهارات الدعوة لكسب التأييد)، وتضم: مهارات الإقناع، ومهارات الحفز، ومهارات صنع القرار، والتفكير الناقد.
- (مهارات جمع المعلومات)، وتضم: مهاراتِ تقييمِ النتائج المستقبلية، وتحديد الحلول البديلة للمشكلات، ومهارات التحليل المتعلقة بتأثير القيم والتوجهات الذَاتية، وتوجهات الآخرين عند وجود الحافز المؤثر.
- (مهارات التفكير الناقد)، وتضم: مهارات تحليل تأْثير الأقران ووسائل الإعلام، ومهارات تحليل التوجهات والقيم والأعراف والمعتقدات الاجتماعية، ومهارات تحديدِ المعلومات ومصادر المعلومات، ومهارات التعامل وإدارة الذات.
- (مهارات لزيادة تركيزِ العقل الباطني للسيطرة)، وتضم: مهارات تقدير الذات، ومهارات الوعي الذَاتي، ومهارات تحديد الأهداف، ومهارات تقييم الذات.
- (مهارات إدارة المشَاعرِ)، وتضم: مهارات إدارة امتصاص الغضب، ومهارات التعامل مع الحزن والقَلق، ومهارات التعامل مع الخسارة والصدمة والإساءة.
- (مهارات إدارة التعامل مع الضغوط)، وتضم: مهارات إدارة الوقت، ومهارات التفكير الإيجابي، ومهارات تقنيات الاسترخاء.

"تصنيف منظمة الصحة العالمية (١٩٩٣) على موقعها الإلكتروني"

ويشتمل على عشر مهارات أساسية، تعد من أهمِ مهارات الحياة بالنسبة للفرد، وهي: مهارة اتخاذ القرار، ومهارة حل المشكلات، ومهارة التفكير الإبداعي، ومهارة التفكير الناقد،

ومهارة الاتصال الفعال، ومهارة العَلاقات الشخصية، ومهارة الوعي بالذات، ومهارة التعاطف، ومهارة التعايش مع الانفعالات، ومهارة التعايش مع الضغوط.

ومن خلال اقتناع الكثير من الدول بتبني التعليم المبني على المهارات الحياتية، سعت العديد من المؤسسات التعليمية المختلفة في تلك الدول إلى تصنيف المهارات الحياتية تصنيفات متعدِدة، ومنها:

"تصنيف مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية التابع لوزارةِ التربية والتعليم في مصر"

فقد صنفت المهارات الحياتية إلى:

(مهارات انفعالية)، وتشمل: ضبط المشاعر، والمرونة، والقدرة على التكيف، ومراعاة مشاعرِ الآخرين ومواكبةِ التطور، وسعة الصدرِ، والتسامح، وتحمل الضغوط.

و(مهاراتٍ اجتماعية)، وتشمل: تحمل المسؤولية، والمشاركة في الأعمالِ الاجتماعية، واتخاذ القرارات السليمة، والقدرة على تكوينِ العَلاقَات، واحترام الذَات، والقدرة على التفاوض؛ و(مهارات عقلية) وتشمل: القدرةَ على التفكير الناقد، والقدرةَ على التخطيط السليم، والقدرةَ على الابتكار، والقدرةَ على التجديد، والقدرةَ على البحث، والقدرةَ على التجريب، وإدراك العلاقات.

تصنيف وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية":

صنفت المهارات الحياتية إلى مهارات متعددة، منها:

مهارات مرتبطة بالخصائص الشخصية؛ مثل الاتصال، والتعاون مع الآخرين، وتوجيه المتعلمين إلى ترشيدِ الاستهلاك، واكتساب المتعلِّمين مجموعة من المهاراتِ العلمية؛ كإدارةِ الوقت، وإكساب المتعلمين القدرةَ على التواصل، ومتطلبات الأمن والسلامة.

تبنى العديد من الباحثين في دراساتِهم العلميةِ للمهاراتِ الحياتية تصنيفات أخرى متعددة تبعاً لأغراضِ واتجاهات تلك الدراسات، ومنها:

"تصنيف "كوفاليك" (kovalik 2000) للمهاراتِ الحياتية" إلى:

مهارات (التنظيم وحل المشكلات، والتأمل، والمبادأة، والمرونة، والمثابرة، وتحمل المسؤولية، والتعاون، وإدراك الذات، واكتسابِ المعرفة).

"تصنيف (عمران، تغريد وآخرون، ٢٠٠١) للمهارات الحياتية" باعتبارِها مهارات أساسية لا غنى لفرد عنها في تفاعله مع مواقف حياته اليومية إلى قسمين:

الأول:(مهارات ذهنية)،ومن أمثلتِها: صناعة القرار،وحل المشكلات،والتخطيط لأداء الأعمال، وإدارة الوقت والجهد، وضبط النفس، وإدارة مواقفِ الصراع، وإجراء عمليات التفاوض، وإدارة مواقف الأزمات والكوارث، وممارسة التفكير الناقد، وممارسة التفكير المبدع.

الثاني: (مهارات عملية)، ومن أمثلتها: العناية الشخصية بالجسمِ، والعناية بالملبس، واستخدام الأدوات والأجهزة المنزلية، والعناية بالأدوات الشخصية، واختيار المسكن، والعناية بالمسكن والأثاث المنزلي، وإجراء بعضِ الإسعافات الأولية، وحسن استخدامِ موارد البيئة، وترشيد الاستخدام.

"تصنيف (اللقاني، وأخرون ،٢٠٠١) للمهارات الحياتية" إلى: (مهاراتٍ عقلية): كالتفكير، والابتكار، وحب الاستطلاع، وحل المشكلات، و(مهارات يدوية): كاستخدامِ التكنولوجيا و(الكمبيوتر)، و(مهارات اجتماعية): كالتعاملِ مع الآخرين، واتخاذِ القرار، والحوارِ، وإدارة الوقت، وتقبلِ الآخر وتحملِ المسؤولية، والتفاوض.

ويلاحظ على هذه التصنيفات اتفاقها في كثيرٍ من المهارات، سواء المهارات الأساسية أو الفرعية، بينما تباينت وجهات النظر في الأهمِ منها، فنجد منظمةَ الصحة العالمية على سبيل المثال تحدد أهم المهاراتِ الحياتية في عشرِ مهارات، كما تباينَ التصنيف تبعاً للحواس، فنجد في تصنيف (عمران، ٢٠٠١) أن المهارات الحياتية، إما مهارات ذهنية، وإما مهارات عملية، بينما نجد (اللقاني، وأخرون،٢٠٠١) يضيف قسماً ثالثاً، وهو المهارات اليدوية. ومن تلك الخصائص يلاحظ أن "المهارات الحياتية" مجال واسع وشامل، يمكن أن يستهدف كافة الفئات العمرية والمراحل التعليمية، كما أنها مطلقة المجال والمستوى، فليستْ خاصةً بمستوى تعليمي محدَّد، أو بمجال معينٍ من المهارات، وكذلك نراها متحرِكةً تخضعُ لحاجات ومتطلبات الفئة المستهدفة، والكفاءة المطلوبة، فكان من الواجبِ على المؤسسات التعليمية في عالمنا العربي اليومَ أنْ تسعى بكل قوة إلى تبني مفهوم "المهارات الحياتية" كمجالٍ تربوي حديث، وتكوِن له المشاريعَ التنموية، التي تناسبُ كافة المراحلِ التعليمية، وأن تكون برامجَ نوعية تستهدف جميع وسائلِ

التربية، بما يضمَنُ إعادةَ هيكلتِها؛ لتناسب تنميةَ المهاراتِ الحياتية، حتى تجمعَ كافة أهداف التربية المنشودة.

وفى ضوء ما سبق، اتضح ضرورة قياس أثر استخدام مجموعة مؤشرات تعتمد على نظام التعليم الإلكتروني، هذه المؤشرات تهدف إلى إنشاء بيئة تعليمية غير نمطية تعمل على توفير خدمات التعليم المتميز، وتفعيل مبدأ التعلم الذاتى والتقويم الشخصى، وإتاحة الفرص للمتعلمين لإجراء حوارات تعليمية مع أقرانهم، وتيسير نشر الأعمال التعليمية المتميزة حتى يستفيد منها الآخرون. وتعمل جميع هذه العناصر على تنمية المهارات اللغوية التى تعتمد على الممارسات الفعالة القائمة على الأنشطة للتأهيل اللغوي، وتنمية مهارات التواصل باللغة الانجليزية للمعاقين سمعياً الفئة المستهدفة.

فروض البحث:

يستخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي للتحقق من صحة الفروض التالية:

- لا تلبي المفاهيم الموجودة بمنهج اللغة الإنجليزية للطالبات المعاقات سمعياً بالمرحلة الثانوية إلى التأهيل اللغوي، وتنمية مهارات التواصل لديهم بنسبة ٥٠%.
- يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات الطالبات المعاقات سمعياً القبلي والبعدي في معدل الكسب لمهارات التواصل الحياتية المكتسبة من خلال البرنامج القائم على التعلم الإلكتروني لصالح القياس البعدي.

الطريقة والإجراءات: The method and procedures

عينة البحث: the study sample

اشتملت مجموعة البحث على عدد(١٠) عشر طالبات معاقات سمعياً مدمجات مع العاديات بالصف الأول الثانوي تحت مسمى (دمج عوق سمعي).

أدوات البحث: study tools

١- أدوات للقياس تتمثل في:

أ- اختبار قبلي وبعدى في المهارات الحياتية للتواصل باللغة الانجليزية (من إعداد الباحثتان) لقياس أثر البرنامج المقترح في التأهيل اللغوي، وتنمية مهارات التواصل للطالبات المعاقات سمعياً في مقرر اللغة الانجليزية بالمرحلة الثانوية.

٢- أدوات للتجريب متمثلة في:

أ- برنامج الكتروني مقترح في التأهيل اللغوي وتنمية مهارات التواصل للطالبات المعاقات سمعياً في مقرر اللغة الانجليزية بالمرحلة الثانوية (من إعداد الباحثتان).

أولاً: إعداد القائمة لتنمية مهارات التواصل الحياتية باللغة الإنجليزية لدى المعاقات سمعياً بمدارس الدمج في المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف:

لما كان البحث الحالي مهتماً بمفهوم مهارات التواصل الحياتية باللغة الإنجليزية ومدى توفرها في منهج اللغة الإنجليزية للمعاقات سمعياً بالصف الأول الثانوي، لذا تم إعداد قائمة بأبعاد ومكونات المهارات الحياتية، والتأكد من صحتها ثم استخدام هذه القائمة في بناء برنامج الكتروني لتنمية مهارات التواصل الحياتية باللغة الإنجليزية لدى المعاقات سمعياً بمدارس الدمج في المرحلة الثانوية، وقد قامت الباحثتان بإعداد القائمة في ضوء:

- الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بموضوع البحث الحالي.
- دراسة طبيعة المهارات الحياتية للطالبات المعاقات سمعياً.
- مراجعة الأدبيات والتجارب العالمية ذات العلاقة بموضوع البحث.
- طبيعة مقرر اللغة الإنجليزية وأهداف تدريسه.
- خصائص الطالبات المعاقات سمعياً بالمرحلة الثانوية.

وبناءً على ما تقدم فقد تم التوصل إلى قائمة مبدئية بأبعاد ومكونات مهارات التواصل الحياتية الواجب توفرها في اللغة الإنجليزية بالصف الأول الثانوي، وقد قسمت القائمة إلى خمسة أبعاد رئيسية يتضمن كل بعد منها مجموعة من الأبعاد الفرعية وذلك على النحو التالي:

- مهارات التفاعل الاجتماعي.
- مهارات النمو اللغوي.
- مهارات تناول الطعام، وارتداء الملابس.
- مهارات نفس حركية.

- مهارات سلوكيات شخصية.

وللتأكد من صحة القائمة، وسلامتها فقد تم عرضها على مجموعة من المحكمين، وذلك لتحقيق الأغراض الآتية:

أ- إبداء الرأي حول مدى مناسبة الأبعاد، والمكونات الواردة بالقائمة المعدة لتنمية مهارات التواصل الحياتية للمعاقات سمعياً بمدارس الدمج بالمرحلة الثانوية وإبداء الرأي حول مدى شمول القائمة وارتباطها بمقرر اللغة الإنجليزية.

ب- إمكانية الإضافة أو الحذف أو التعديل بالقائمة.

وقد أبدى السادة المحكمين بعض الملاحظات تم أخذها بعين الاعتبار عند إعادة بناء القائمة في صورتها النهائية ملحق (١).

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات ارتباط أبعاد قائمة مهارات التواصل الحياتية الواجب توفرها في اللغة الإنجليزية بالصف الأول الثانوي والدرجة الكلية لها، وقد أسفرت النتائج عن معاملات ارتباط موجبة دالة احصائياً عند مستوى (0.01) مما يعني تمتع أبعاد القائمة بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

ثبات المقياس:

وللتحقق من ثبات المقياس تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين تطبيق القائمة والإعادة على عينة قوامها (٥) طالبات معاقات سمعياً من خارج عينة الدراسة لها نفس خصائص عينة الدراسة ، ثم أُعيد تطبيق المقياس على المجموعة نفسها بفاصل زمني قدره خمسة عشر يوماً ، وتم حساب معاملات الارتباط بين القياسين ، وأسفرت النتائج أن جميع معاملات الثبات مرتفعة مما يعني تمتع أبعاد المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات.

ثانياً: بناء وتطبيق البرنامج الإلكتروني لتنمية بعض مهارات التواصل الحياتية لدى الطالبات المعاقات سمعياً بالصف الأول الثانوي:

يتم في هذا الجزء من البحث بناء برنامج الكتروني لتنمية بعض مهارات التواصل الحياتية لدى الطالبات المعاقات سمعياً بالصف الأول الثانوي، وذلك في ضوء القائمة السابق إعدادها، وتحقيقاً لهذا الغرض سوف تتبع الخطوات الآتية:

١- تحديد الفلسفة العامة أو المنطلقات الفكرية التي يقوم عليها البرنامج المقترح.
٢- تحديد الأسس العامة للبرنامج المقترح.
٣- تحديد أهداف البرنامج.
٤- تحديد محتوى البرنامج.
٥- تحديد طرق وأساليب تدريس البرنامج.
٦- تحديد الأنشطة المقترحة في تنفيذ دروس البرنامج.
٧- تحديد أساليب التقويم.

وفيما يلي توضيحاً لذلك:

أولاً: تحديد الفلسفة العامة أو المنطلقات الفكرية للبرنامج:

من الأهمية بمكان أن يستند أي برنامج مقترح إلى فلسفة محددة أو منطلقات فكرية واضحة، واعتماداً على هذا المبدأ فإن البرنامج الحالي يستند إلى:

أ- أهمية المهارات الحياتية وضرورة ظهورها جلية في مناهج اللغة الإنجليزية فهي تعد من مظاهر التجديد التربوي التي تقتضي موقفاً تربوياً أو منظوراً تعليمياً يدرك المعاقين من خلاله كيفية تناول أبعاد ومكونات (المهارات الحياتية عامة والمهارات الحياتية البيئية بصف خاصة، وذلك بهدف تنمية مهارات التواصل الحياتية)، وتحويلها إلى واقع ملموس من خلال المناهج التعليمية.

ب- أن البرنامج المقترح قائم على التعلم الالكتروني، وأن هذا البرنامج يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمحتوى الفعلي للمنهج الحالي.

ج- أنه من الأفضل أن تدمج أبعاد ومكونات المهارات الحياتية في موضوعات متضمنة في مناهج اللغة الإنجليزية لتستشعر الطالبات المعاقات سمعياً أهمية دراسة مقرر اللغة الإنجليزية.

ثانياً: الأسس العامة للبرنامج المقترح: سيتم بناء البرنامج المقترح في ضوء:

أ- طبيعة مقرر اللغة الإنجليزية وأهداف تدريسها.
ب- خصائص واحتياجات الطالبات المعاقات سمعياً.
ج- طبيعة وخصائص المعاقين سمعياً.
د- قائمة المهارات الحياتية البيئية السابق إعدادها.

هـ- الاتجاهات العالمية والتجارب السابقة المرتبطة بالبحث الحالي.

ثالثاً: أهداف البرنامج المقترح: تم تحديد أهداف البرنامج في ضوء:

- طبيعة المهارات الحياتية.
- أهداف تدريس اللغة الإنجليزية.
- ما أسفرت عنه نتائج البحوث والدراسات السابقة وكذلك ما أسفرت عنه القائمة السابق إعدادها والمتعلقة بتنمية بعض مهارات التواصل الحياتية لدى الطالبات المعاقات سمعياً بالصف الأول الثانوي.

وعند تحديد الأهداف التعليمية للبرنامج ما يلي:

- أن تكون أهداف البرنامج شاملة لجميع جوانب التعلم(معرفية—وجدانية— نفس حركية).
- أن تكون أهداف البرنامج معبرة عن النشاط المتوقع أن تقوم به الطالبة المعاقة سمعياً ومن ثم استبعدت الأفعال الغامضة التي قد يصعب تحقيقها أو قياسها.

أهداف البرنامج بناء على ما تقدم فقد تم تحديد أهداف البرنامج كالآتي:

الهدف العام من البرنامج: مساعدة الطالبات المعاقات سمعياً من اكتساب بعض المعارف ومهارات التواصل الحياتية، لذا فمن المتوقع بعد الانتهاء من دراسة البرنامج أن تكون الطالبة المعاقة سمعياً قادرة على بلوغ الأهداف الآتية:

أهداف معرفية:

١- اكتساب المفاهيم الآتية: (بيئية – لغوية— تناول الطعام – ارتداء الملابس – بيع –شراء- تعاون – وقاية).

٢- تبدي رأيها في بعض السلوكيات الخاطئة.

أهداف نفس حركية:

١- القدرة على التصرف السليم في حالة.

٢- القدرة على حفظ النفس.

٣- القدرة على إبداء الرأي – الحوار – التفاوض.

أهداف وجدانية:

١- اكتساب الميل نحو المشاركة والتفاعل الإيجابي مع الآخرين.

٢- تنمية الاتجاه نحو التسامح مع الغير.

٣- تنمية الميل نحو التمسك بالطريقة السلمية في حل المشكلات والخلافات.

٤- تنمية الإحساس بالآخرين وتقدير مشاعرهم.

رابعاً: تحديد محتوى البرنامج: لتحديد محتوى البرنامج قامت الباحثتان بما يلي:

أ- تحديد الأفكار الرئيسية لموضوعات البرنامج.

ب- صياغة محتوى البرنامج مع التركيز على المهارات الحياتية المتضمنة بالقائمة وجمع المادة العلمية اللازمة لتغطية الأفكار الرئيسية التي تم التوصل إليها.

ج-تقسيم البرنامج إلى عدة دروس قائمة على الأنشطة بالكمبيوتر بلغ عددها سبع دروس متدرجة في مستوياتها بحيث يرتبط كل درس بما قبله ويمهد لما بعده.

د- يركز محتوى كل درس على موضوع رئيس يتم تناوله من خلال مجموعة من الأنشطة بالكمبيوتر تستند بدورها إلى مجموعة من الأفكار الفرعية.

وعند تنظيم محتوى البرنامج تم مراعاة الاعتبارات الآتية:

- طبيعة المهارات الحياتية وتنوع أبعادها وارتباطها بالمحتوى الفعلي لمقرر اللغة الإنجليزية للطالبات المعاقات سمعياً.
- تنويع الخبرات التي يتضمنها المحتوى.
- مراعاة التنظيم المنطقي والسيكولوجي أثناء تنظيم المحتوى بحيث يكون ذات معنى وأهمية بالنسبة للطالبات المعاقات سمعياً، وتناسب المحتوى العقلي لديه وكذا مرحلة النمو التي يمر بها وتقابل حاجاته وتنمي ميولاً مفيدة لديه.

خامساً: طرق التدريس في البرنامج المقترح:

لما كان البرنامج يعتمد أساساً على الأنشطة الكمبيوترية، لذا قامت الباحثتان بتنفيذ دروس البرنامج بالاعتماد على خبرات الطالبات المعاقات سمعياً، ونشاطاتهم وتفاعلهم الإيجابي خلال الموقف التعليمي، تم استخدام العديد من الطرق والأساليب التي تحقق ذلك ملحق رقم (٢).

سادسا: تطبيق البرنامج:

- يعتمد برنامج التعليم الإلكتروني المقترح لمنهج اللغة الإنجليزية على تأهيل المعاقات سمعياً للتواصل اللفظي مع الآخرين باستخدام اللغة المنطوقة بأقصى حد تسمح به قدراتهم السمعية والعقلية، ويركز البرنامج على عمليتي الإرسال والاستقبال كونهم شقيين أساسيين في عملية التواصل اللغوي لتنمية المهارات والتأهيل المرغوب لدى العينة الخاصة بالبحث.
- تضمنت مراحل البرنامج مرحلتين وهما مرحلة التأهيل السمعي ومرحلة تدريبات النطق والكلام. وشملت أهداف البرنامج تنشيط أعضاء النطق والكلام وتشجيعها على العمل في مجال التأهيل اللغوي، وتنمية مهارات التواصل باللغة الإنجليزية وكذلك التعود على استخدام المعينات السمعية بصورة منتظمة، وتنمية القدرات الفطرية المبكرة للأصوات تحسين المهارات السمعية على مستوى التعرف السمعي للأصوات، وتحسين المهارات السمعية على مستوى التمييز السمعي للأصوات، وتنمية المهارات الإدراكية ومهارات اللغة الداخلية، وتنمية مهارات الثروة اللغوية الاستقبالية والتعبيرية وعلاج اضطرابات النطق والكلام التي تعاني منها العينة المستهدفة.
- ويتميز برنامج التعليم الإلكتروني المقترح أنه يعمل على التأهيل اللغوي وتنمية مهارات اللغة الانجليزية لدى المعاقات سمعياً، فحاسة السمع من نعم الله على الإنسان وتستقبل الأذن المثيرات السمعية ، وأي اضطرابات في السمع يتبعها اضطرابات في النطق لذا فمن المهم التأكد من سلامة حاسة السمع في سنوات العمر الأولى والمد بالمثيرات السمعية لتنمية مهارات الانتباه السمعي والإدراك السمعي والذاكرة السمعية مما يؤدي إلى الرقى بالمستوى اللغوي والتعليمي، ويقوم البرنامج بتدريب العينة المستهدفة على اكتساب معارف سمعية باللغة الانجليزية تمكنهم من التمييز بين الأصوات المختلفة وانتقاء المثيرات السمعية في معزل عن المشتتات السمعية الأخرى من خلال التدريبات المختلفة الموجودة في البرنامج مما يؤدى إلى تحقيق أهداف البحث المنشود تحقيقها.
- ويركز برنامج التعليم الإلكتروني المقترح في منهج اللغة الانجليزية إلى تدريب الفئة التي تعانى من ضعف سمع يتراوح من المتوسط إلى الشديد، ويتوافر لديهم بقايا سمعية يمكن الاستفادة منها في تكوين ثروة لغوية استقباليه وتعبيرية، على الإحساس والوعي

بالأصوات وتحسين المهارات السمعية على مستوى التعرف السمعي للأصوات البيئية ومدهم بالمثيرات السمعية لتنمية مهارات الانتباه السمعي والإدراك السمعي، والذاكرة السمعية.

- كما يحاول العمل على تحسين المهارات السمعية على مستوى الاستجابة التلقائية للأصوات، وتحديد مصدر واتجاه الصوت والتعرف السمعي والتمييز السمعي للأصوات البيئية والتمييز بين أصوات الحروف الهجائية، ومقاطع الأصوات والكلمات باللغة الانجليزية وتنمية اللغة الاستقبالية على مستوى المفردات والأفعال الأساسية والأوامر البسيطة.
- كما يقدم برنامج التعليم الإلكتروني المقترح تدريبات النطق والكلام حيث تختلف المهارات التي يتم التدريب عليها في البرنامج باختلاف البقايا السمعية والقدرات العقلية خاصة معامل الذكاء وقدرات الحالة الإدراكية والتواصل البصري والانتباه،.
- ويركز البرنامج في بداية مراحله على التدريب المنظم الذي يهدف إلى إخراج أصوات الحروف الهجائية باللغة الانجليزية التي تعجز بعض الحالات عن نطقها وعلاج اضطرابات النطق التي تعاني منها العينة المستهدفة وتكوين كلمات من حصيلة الأصوات المتوافرة لديهم آو تلك التي ينجح التدريب في تحقيقها مع مراعاة مجموعة عوامل في انتقاء الحروف الكلمات التي يتم التدريب عليها تمثلت في انتقاء الحروف الكلمات التي يتم التدريب عليه.
- كما روعي في البرنامج مبدأ التدرج في التدريب على إخراج أصوات الحروف من الأسهل إلى الأصعب وسهولة الكلمة ووضوح مخارج حروفها، والبساطة في شكل الكلمة وعدد حروفها، وأن تكون من الكلمات المألوفة شائعة النطق، التركيز في بداية التدريب على الكلمات التي لها دلالة حسية.
- كما يساعد البرنامج عينة البحث على تلبية حاجاتهم للتأهيل اللغوي والتواصل باللغة الانجليزية ويستخدم التدريب على التمييز السمعي في تنمية مهارات ضعاف السمع وتطويرها لديهم ومن ثم التمييز بين الأصوات أو الكلمات باستخدام الوسائل البصرية والمعينات السمعية التي تساعد على نجاحها وتعمل على جذب انتباههم من خلال إصدار

بعض الأصوات وتقليد كلمات بسيطة، والتعبير عن حاجاتهم الشخصية، واستخدام كلمات في جمل مفيدة باللغة الانجليزية.

- ويتم التدريب في البرنامج بأن يسمع أفراد العينة الصوت ويرى الصورة التي تعبر عنه، ويعرض عليه صورتين ويطلب منه أن يقلد ما تدرب عليه لقياس درجة التواصل اللغوي، ومدى تحقيق التأهيل اللغوي.

نتائج البحث ومناقشتها:

استخدمت الباحثتان الأساليب الإحصائية اللابارامترية في تحليل البيانات (اختبار مان وتني) وذلك لصغر حجم عينة البحث وعددها (١٠) طالبات معاقات سمعياً مدمجات مع العاديات من مدرسة الثانوية الثانية بمدينة الطائف،تم استخدام برنامج SPSS عند تنفيذ تجربة البحث لتحليل نتائج البحث واستخلاصها ثم عرضها وتفسيرها وفقا لفروض الدراسة السابقة كما يلي :

أولاً: عرض ومناقشة النتائج الخاصة بقائمة المفاهيم والتأكد من صحة الفرض الأول والذي ينص على أن :

- لا تلبي المفاهيم الموجودة بمنهج اللغة الإنجليزية للطالبات المعاقات سمعياً بالمرحلة الثانوية إلى التأهيل اللغوي وتنمية مهارات التواصل الحياتية لديهم بنسبة ٥٠%.

وقد توصلت الباحثتان إلى المفاهيم التي يشتمل عليها المنهج الحالي ملحق (٣) والتي تتماشى مع المعاقات سمعياً وهي تشمل نسبة (٤٣ %) من قائمة المفاهيم التي يقترح تضمينها في المنهج المقترح ، حيث تشمل القائمة على (٣٠) مفهوم، وقد تم حساب النسبة المئوية من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{المفاهيم التي يشتمل عليها المنهج الحالي}}{\text{المفاهيم المقترح تضمينها في التصور المقترح}} \times ١٠٠$$

$$= ٣٠/١٣ \times ١٠٠ = ٤٣ \%$$

يتضح من المعادلة السابقة أن المفاهيم الموجودة بمقرر اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي لا تلبي احتياجات الطالبات المعاقات سمعياً؛ لكسب مهارات التواصل باللغة الإنجليزية بنسبة (٥٠%)حيث تمثل هذه المفاهيم نسبة(٤٣%)مما يؤكد صحة الفرض الأول من فروض البحث.

ثانياً:عرض وتفسير النتائج الخاصة بتحصيل مفاهيم منهج اللغة الإنجليزية، والتأكد من صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات الطالبات المعاقات سمعياً القبلي والبعدي في معدل الكسب لمهارات التواصل الحياتية باللغة الإنجليزية لصالح القياس البعدي، ولتعرف دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجاتZ، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة القبلي والبعدي في تحصيل مفاهيم منهج اللغة الإنجليزية القبلي والبعدي، وجاءت النتائج كما هو موضح بجدول (١) وجدول (٢).

جدول (١)الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة القبلي والبعدي

في تحصيل مفاهيم منهج اللغة الإنجليزية

القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	z قيمة	مستوى الدلالة
قبلي	١٠	9.5000	.70711	3.378	دالة احصائياً
بعدي	١٠	10.6364	3.04213		

جدول (٢)

المتغيرات التابعة	قيمة z	قيمة r الدلالة العملية	مقدار حجم التأثير
مهارات التواصل الحياتية باللغة الإنجليزية	٣.٣٧٨	٣	متوسط

يتضح من الجدول(١)أن قيمة Z تساوي (3.378)وهذا يعني أنها دالة عند مستوى (٠.٠٥) ويتفق هذا مع الفرض الثاني من فروض الدراسة يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات الطالبات المعاقات سمعياً القبلي والبعدي في تنمية مهارات التواصل الحياتية باللغة الإنجليزية لصالح القياس البعدي، وهذا يدل على تأثير البرنامج المقترح حيث كان مقدار التأثير متوسط كما اتضح في الجدول (٢) الذي أوضح أن حجم تأثير العامل المستقل (البرنامج الالكتروني) على العامل التابع (تنمية مهارات التواصل الحياتية باللغة الإنجليزية) متوسطاً حيث كانت قيمة r متوسطة حيث بلغت (٣) أي أن تدريس مهارات التواصل الحياتية باللغة الإنجليزية (كمتغير مستقل) فسرت (٥٠%) من تباين r التحصيل (كمتغير تابع) وهذا يدل على تأثير البرنامج الالكتروني المقترح بدرجة متوسطة، وليست كبيرة نظراً لصعوبة مقرر اللغة الانجليزية من خلال عرض موضوعات الوحدة التي تناسب نوعاً ما مستوى وحاجات الطالبات المعاقات سمعياً، ويعزى هذا التأثير إلى ملائمة التعديلات التي تم

إجراؤها على الوحدة بدرجة متوسطة بالنسبة للطالبات المعاقات سمعياً بالصف الاول الثانوي، والإجراءات التي استخدمت عند عرض دروس الوحدة، وكذلك طرق التدريس التي اتبعتها الباحثتان والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم المتنوعة، وكذللك التقويم الذاتي؛ مما أدى إلى هذا التقدم بدرجة متوسطة في القياس البعدي في تحصيل مفاهيم منهج اللغة الإنجليزية للوحدة التدريسية، وهذا يتفق مع دراسة (طلبة، منى ٢٠١٤) التي أوصت بضرورة تفعيل التعليم الإلكتروني لدوره في تطوير العملية التعليمية ودراسة كل من (خليل، حنان، ٢٠٠٨)، دراسة (إبراهيم، رشا، ٢٠٠٩) التي أكدت على فاعلية المقررات التعليمية في ضوء معايير جودة التعليم الإلكتروني.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

١. القران الكريم سورة النحل الآية (٧٨)، الإسراء الآية(٣٦)، المؤمنون(٧٨).

٢. إبراهيم، رشا أحمد (٢٠٠٩). فاعلية تطوير برامج الكمبيوتر التعليمية متعددة الوسائط القائمة على معايير الجودة في تنمية المفاهيم العلمية لدى أطفال الرياض، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، المنصورة.

٣. أحمد، عبد العال عبد الله (٢٠٠٩). تصميم وإدارة بيئة التعليم الإلكتروني في ضوء المتطلبات التربوية والتكنولوجية لكليات التربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة..

٤. عمران، تغريد وآخرون (٢٠٠١)؛ المهارات الحياتية، القاهرة، مكتبة زهراء الشَّرق.

٥. الجرف، ريما سعد (٢٠٠٢). مدى فاعلية التعلم الإلكتروني في تعليم اللغة الإنجليزية بالمرحلة الجامعية بالمملكة العربية السعودية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود.

٦. الجزار، عبد اللطيف الصف (١٩٩٩). مقدمة في تكنولوجيا التعليم النظرية والعملية، توزيع وحدة المعلومات وتكنولوجيا التعليم والتدريب وحدة ذات طابع، كلية البنات – جامعة عين شمس، القاهرة.

٧. حامد، مُحَمَّد (٢٠١٣) . المواصفات الفنية والتربوية لتصميم المحتوى التعليمي للطلاب المعاقين سمعيا في التعلم الإلكتروني . المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد . المملكة العربية السعودية الرياض .

٨. الخليفة، هند بنت سليمان (٢٠٠٩). من نظم إدارة التعلم الإلكتروني إلى بيئات التعلم الشخصية (عرض وتحليل)، ورقة عمل مقدمة بمؤتمر التعليم الإلكتروني، كلية علوم الحاسب والمعلومات ، جامعة الملك سعود، الرياض.

٩. الحفناوي، أحمد والحفناوي ، محمود (٢٠١٣) . نموذج مقترح لتفعيل معايير المقررات الإلكترونية لذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم العالي ، المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد . المملكة العربية السعودية الرياض

١٠. خليل، حنان حسن على (٢٠٠٨). تصميم ونشر مقرر إلكتروني في تكنولوجيا التعليم في ضوء معايير جودة التعليم الإلكتروني لتنمية الجوانب المعرفية والأدائية لدى طلاب كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

١١. خليل، حنان حسن على (٢٠٠٨). تصميم ونشر مقرر إلكتروني في تكنولوجيا التعليم في ضوء معايير جودة التعليم الإلكتروني لتنمية الجوانب المعرفية والأدائية لدى طلاب كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

١٢. كامل، داليا احمد شوقي (٢٠٠٩). أسس تطوير المواد التعليمة التفاعلية وغير التفاعلية للمعاقين بصرياً ، دكتوراه غير منشورة، جامعة حلوان، كلية التربية.

١٣. زيتون،حسن حسين(١٩٩٩).تصميم التدريس رؤية منظوميه،القاهرة،عالم الكتب.

١٤. شاهين، سعاد أحمد (٢٠٠٥).تحديد الاحتياجات التدريبية للمستفيدين من مشروع التعليم الإلكتروني بوزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية دراسة وصفية المؤتمر العلمي السنوي العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بعنوان تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة،كلية البنات جامعة عين شمس، القاهرة.

١٥. الشوادفي، أحمد يوسف(٢٠٠٨). تأثير برنامج مقترح باستخدام الوسائط المتعددة الكمبيوترية على تحصيل الدراسات الاجتماعية وتنمية التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المعافيين ذهنياً (القابلين للتعلم) المؤتمر الدولي السادس تأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة: رصد الواقع.

١٦. صالح، نهلة المتولي إبراهيم (٢٠٠٨). استخدام بعض مداخل التعليم الإلكتروني لتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة قناة السويس ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

١٧. طلبة، منى حلمي (٢٠١٤). استخدام بعض مداخل التعليم الإلكتروني لتنمية مهارات التواصل لدى الطالبات المعاقات سمعياً بكلية التربية جامعة الطائف، المؤتمر العالمي الدولي (كليات التربية واعادة بناء التعليم) في الفترة من ١٠-١١/ مايو٢٠١٤، كلية التربية، جامعة اسيوط ، صص٧٨٩-٨٤٠.

١٨. طلبه، عبد العزيز عبد الحميد (٢٠٠٥). أثر اختلاف كل من النمط التعليمي والتخصص الأكاديمي على اكتساب بعض كفايات التصميم التعليمي لبرمجيات التعلم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية ، المؤتمر العلمي السنوي العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بعنوان تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة .

١٩. عبد الحميد، سعيد كمال (٢٠١١). تربية وتعليم المعوقين سمعياً ، عمان ، الاردن :دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٢٠. عبد الغنى،هلال أحمد (٢٠٠٧).فعالية برنامج كمبيوتري متعدد الوسائط في تنمية مهارات طلبة كلية التربية جامعة صنعاء على استخدام تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحوها،رسالة دكتوراه غير منشورة،معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

٢١. عطار، عبد الله بن اسحاق (٢٠٠٩). أثر استخدام استراتيجية التعليم بالحاسوب في تحسين بعض مهارات الخط العربي لدى طلبة كلية المعلمين في مكة المكرمة ، مجلة العلوم التربوية ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.

٢٢. عويس، عفاف أحمد (٢٠٠٨) : التأهيل النفسي والتربوي لذوى الاعاقات بناء على نظرية الذكاءات المتعددة ، المؤتمر الدولي السادس تأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة : رصد الواقع واستشراق المستقبل ، في الفترة ١٦-١٧ يوليو ، المجلد الأول ، مجلة العلوم التربوية ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة

٢٣. عيد، سحر فايز (٢٠٠٨). فعالية برنامج مقترح باستخدام مشروعات الإنترنت في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة الأكاديمية باللغة الإنجليزية لدى طلاب الدراسات العليا، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة.

٢٤. غزالة، شعبان عبدالقادر(٢٠٠٥).فاعلية برنامج مقترح في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، العدد (١٢٧) الجزء الثالث، عدد نوفمبر.

٢٥. فتحي، نهى إبراهيم (٢٠٠٨). تصميم برنامج قائم على تكنولوجيا التعليم الإلكتروني لتنمية مهارات اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية فرع دمياط ، جامعة المنصورة.

٢٦. ـــــــــــــــ .(٢٠١١). برنامج تعليم إلكتروني مقترح لتنمية مهارات اللغة الإنجليزية لطلاب معاهد الحاسب الآلي في ضوء معايير الجودة الشاملة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات.

٢٧. اللقاني، أحمد حسين وآخرون (٢٠٠١)؛ مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، القاهرة، عالم الكتب.

٢٨. اللقاني، أحمد حسين (١٩٩٦م)؛ المنهج (الأسس- المكونات - التنظيمات)، دار عالم الكتب، عمان.

٢٩. مالك، خالد مصطفى مُحَمَّد (٢٠٠٥): القوى البشرية اللازمة للتعليم الإلكتروني ، المؤتمر العلمي السنوي العاشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بعنوان تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة،كلية البنات جامعة عين شمس، القاهرة

٣٠. المطيري، سلطان هويدي سلطان (٢٠٠٨).أثر مدخل تكنولوجي متكامل في التدريب الإلكتروني لتنمية بعض مهارات إدارة المقررات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية واتجاهاتهم نحوها ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.

٣١. الموسى،عبد الله(٢٠٠٧).التعليم الإلكتروني مفهومة.خصائصه.فوائده.عوائقه ص٤ ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل في الفترة١٦-١٧/٨/هـ جامعة الملك سعود.

٣٢. نوبي، أحمد مُحَمَّد سعيد(٢٠٠١).أثر اختلاف نوع وحجم التفاعل في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائل على التحصيل لدى طلاب كلية التربية ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.

٣٣. نوفل، خالد محمود (٢٠١٠). تكنولوجيا الواقع الافتراضي واستخداماتها التعليمية، ط١، عمان الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

٣٤. نعيم، مُحَمَّد مُحَمَّد السعيد (٢٠٠٩). أثر التفاعل بين أنماط التعلم الإلكتروني المعرفية للطلاب على بعض نواتج التعلم ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

٣٥. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (٢٠٠٧)؛ وثيقة منهاج مادة المهارات الحياتية للصفوف (١-١٢) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

٣٦. يونس،مُحَمَّد،والسيد،مُحَمَّد(٢٠٠٦).دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم،ورقة عمل مقدمه للمؤتمر العلمي للجمعية العربية لتكنولوجيا التعليم (المعلوماتية ومنظومة التعليم)،معهد الدراسات التربوية،جامعة القاهرة، ٥-٦ يوليو.

ثانياً: المصادر الأجنبية:

1- -Adascalitie, Adrain (2008): ICT enabled programs offered by universities' departments of teacher education , 4th international scientific conference about E- learning and software for education , Bucharest , Romania ,in April 17-18 ,2008.

2- -Al-Bayati, MahaA & Hussein, KarimQ(2009): Effects of Tutorial-Lessons for Hearing Impaired Personson Motivation Towards Learning ،European Journal of Scientific Research ، vol 38،63.

3- Drigas .A.S ،Vrettaros. J(2004). E-learning Environment for Deaf people in the E-Commerce and New Technologies Sector ،WSEAS Transactions on Information Science and Applications,.Issue5. vol1،P31.

4- Gremp,M.A.(2011).the Effects of Visuospatial Sequence Training with Children who are deaf or hard of Hearing Ph.D., Washington University in St . Louis 173p.

5- Olga C. Santos ،Jesus G. Boticario (2006): Building Virtual (Learning) Communities To Support People With Special Needs Upon Alpe Platform ، European Journal of Science and Technology ،2006 Issue 2. vol 343.

6- Oussama El ghoul(2013). Using virtual avatars to generate accessible courses for deaf, 3rd International Conference For e-learning & Distance Education.

7- Mohamed Atef Elhamy(2013). Virtual Reality as an Urban Design E-Learning Technology: Potentials and Challenges in Developing Countries(Case Study of Egypt) 3rd International Conference For e-learning & Distance Education.

ثالثاً: المواقع الالكترونية:

http://www.nursing4all.com/forum/showthread.php?t=5813-
http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_art&ArtCat=9&id=1270
. http://www.assakina.com-

- موقع منظمة اليونيسف.
- موقع منظمة الصحة العالمية.

أنموذج مقترح لإدارة المدارس المستقلة السعودية في ضوء بعض التجارب العربية والعالمية

A proposed model for the Management of Independent Saudi Schools in the Light of Some Arab and International Experiences.

إعداد

د/ شدى بنت إبراهيم بن حسين فرج

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المشارك

كلية التربية – جامعة الطائف

المستخلص

هدف البحث إلى بناء أنموذج مقترح لإدارة المدارس المستقلة السعودية في ضوء بعض التجارب العربية والعالمية، وقد استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لملائمته في تحقيق أهدافه، وكانت أهم نتائج البحث بناء أنموذج مقترح لإدارة المدارس المستقلة السعودية يتضمن: أهداف الأنموذج المقترح، ومنطلقاته، ومراحله، ومن أهم توصيات البحث: تبني الأنموذج المقترح لإدارة المدارس المستقلة في المملكة العربية السعودية، إنشاء مركز بكليات التربية في الجامعات السعودية لزيادة كفاءة وفعالية إدارة المدارس المستقلة وتميزها التربوي، قياس قدرات خريجي المدارس المستقلة مقارنة بالمدارس الحكومية التقليدية تحت إشراف إدارة التعليم.

الكلمات المفتاحية: المدارس المستقلة – إدارة المدارس المستقلة – أنموذج.

Abstract

The objective of the research is to build a proposed model for the management of independent Saudi schools in the light of some Arab and international experiences. The research used descriptive analytical methods to suit its objectives. The most important results of the research were the construction of a proposed model for the management of Independent Saudi includes:

The objectives of the proposed model, its starting points and stages

Among the most important recommendations of the research is to adopt the proposed model for the management of independent schools in the Kingdom of Saudi Arabia, establish a center in the faculties of education in Saudi universities to increase the efficiency and effectiveness of independent schools' management and educational excellence, measure the capabilities of independent school graduates compared to traditional government schools under the supervision of Education Department.

Kay words:

Independent Schools-Management of Independent Saudi Schools- model

أولا: الإطار العام للدراسة:

المقدمة:

إنما يتميز به هذا العصر هو التطور المستمر الذي يشمل كافة المجالات الاقتصادية والتكنولوجية والتعليمية والثقافية والاجتماعية، وان جميع الدول تسعى لمواكبة هذه التغيرات والتي في مقدمتها التعليم وتحقيق جودة مخرجاته، ونتيجة للاتجاه العالمي بعدم المركزية بأبعادها المختلفة والتوجه إلى اللامركزية، وتوسيع نطاق المشاركة المجتمعية، ومنح القطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدني دور اكبر في عملية التنمية، لذلك فان المؤسسات التعليمية أصبحت مطالبة أكثر من السابق بتحسين مخرجاتها؛ حتى تتحقق الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي.ومع أن أهداف التعليم العام في خطة التنمية التاسعة كانت تتضمن "تطوير النظم الإدارية ومكوناتها والحد من المركزية" (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠١٠: ٣٧٥). إلا أن المؤسسات التعليمية على المستوى العربي لازالت تعاني العديد من الصعوبات التي تعوق تحقيق الأهداف، ومن أهمها الإدارة التعليمية التي تميل نحو المركزية في اتخاذ القرارات مع محدودية الصلاحيات الخاصة بالمدرسة.

حيث تنحصر صلاحياتالقائد في المدرسة بمتابعة سير العمل المدرسي، وتعبئة السجلات اليومية، وإبلاغ المعلمين بالقوانين، وتوجيههم في تطبيقها والمحافظة على الانضباط(حلاق،٢٠١٢: ١٦١). وبالتالي فان المهام التقليدية التي تقوم بها الإدارة المدرسية لازالت قاصرة عن تحقيق جودة المخرجات، وبناء على ذلك فان تطوير الأسلوب الإداري لدى قادة المدرسة بمنحة مزيد من الصلاحيات يساعد على جودة التعليم والرقي بمخرجاته.(العنزي، ٢٠١٣: ٢٢١).

ومع توجه المملكة العربية السعودية في رؤيتها ٢٠٣٠ لتطوير التعليم، وذلك بما تضمنته اتجاهات التغيير في اعتماد التوجه الإداري غير المركزي، ومنح الصلاحيات في المدارس للإدارة المدرسية بما يخدم العملية التعليمية(وزارة التعليم،٢٠١٨: ١).

وبما أن التجارب التي اهتم بها المعنيين بتطوير التعليم أظهرت أن منح الصلاحيات للمدرسة والتركيز عليها بصفتها محور للتغيير والإصلاح هو سر نجاح فاعلية المدرسة(مشروع الملك عبد العزيز لتطوير التعليم العام، ١٤٣٣: ٢٤).

قرر مجلس الوزراء بعد الاطلاع على التوصية المعدة في مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية رقم (٢-١٣/ ٣٩/ ت) وتاريخ ٢٥ / ٦ / ١٤٣٩هـ، الموافقة على مبادرة المدارس المستقلة، وذلك ابتداء من العام الدراسي ١٤٤١هـ بتحويل ٢٥ خمس وعشرين مدرسة حكومية كمرحلة أولى ليكون تشغيلها من قبل القطاع الخاص، وأن تتولى لجنة إشرافية في إدارة التعليم لكل منطقة تنفيذ تلك المبادرة وفقاً للأحكام المنصوص عليها في قواعد عمل اللجان الإشرافية للقطاعات المستهدفة بالتخصيص ومهماتها(المواطن،٢٠١٨: ١).

وبحلول عام ٢٠٢٠ تعمم التجربة على ٢٠٠٠ مدرسة حيث يحقق هذا النموذج ثلاثة أهداف رئيسية، وهي: "مشاركة القطاع الخاص، والكفاءة والفعالية، وجودة التعليم" (وزارة التعليم، ٢٠١٨: ١). ويعتبر مدخل الإدارة الذاتية من أهم المداخل الإدارية المعاصرة في فعالية أداء المدارس المستقلة، حيثظهر أسلوبالإدارة الذاتية في المؤسسات التعليمية في أواخر السبعينات من القرن الماضي، وهناك عدة مسميات للمفهوم في المجال التربوي لدى العديد من الدول، منها: الولايات المتحدة الأمريكية تعرف بمصطلح الإدارة القائمة على المدرسة(School Based Management)، وفي استراليا تعرف بالإدارة الذاتية(Self-ManagementSchool)، وفي انجلترا الإدارة المحلية للمدرسة(Local Management of School)، وكذلك في الدول العربية، ومنها: قطر تعرف بالمدارس المستقلة، وفي عمان تعرف الإدارة اللامركزية.(مؤذن، ٢٠١٧: ٨٨؛ النجار،٢٠١٦: ١٣٢).

وقد أوصت دراسة السيسي والعروى(٢٠١٤) بضرورة التوجه نحو اللامركزية، مع التوسع في منح المزيد من الصلاحيات لمدلر التعليم لصنع واتخاذ قراراتها بفاعلية وذلك يُعد من انجح طرائق الإصلاح الإداري في مؤسسات التعليم، وكذلك أوصت دراسة الرشيدي(١٤٣٥هـ) على تطبيق اللامركزية في إدارة المدارس، كما أكدت نتائج دراسة السبعي(٢٠١٥) على أن تفعيل مدخل الإدارة الذاتية ضرورة لتطوير الأداء لمدير المدرسة.

بالإضافة إلى أن العديد من الدراسات أكدت على فعالية المدارس المستقلة، منها دراسة ماكروميك وبارنت وعلوي ونيوكومب (McCormick&Barnett&Alavi&Newcombe,2006)، إن دور المجلس المدرسي لإدارة المدارس المستقلة له دور فعال ومهم مقارنه بدور إدارة المدرسة التقليدية، كما أكدت دراسة

الشعر(٢٠٠٨) التي أشارت إلى أن دور المدارس المستقلة في دولة قطر في تطوير التعليم واضح بدرجة كبيره من وجهة نظر المعلمين والإداريين،.

ومما سبق يتضح الأهمية المتزايدة والتطبيق الناجح للإدارة الذاتية في المدارس المستقلة، ومن هنا جاء هذا البحث ليسلط الضوء على أنموذج مقترح لإدارة المدارس المستقلة السعودية في ضوء بعض التجارب العربية والعالمية.

مشكلة البحث:

تواجه كل مؤسسة تعليمية مشكلات منها:الاعتماد على المركزية مثل البيروقراطية الشديدة، وعدم توفر الموارد، وارتفاع معدلات التسرب، وانخفاض مستوى جودة الخدمات التعليمية، وانخفاض مستوى قدرة المدرسة على اتخاذ القرارات دون الرجوع إلى السلطات المركزية في التعليم(خليل وديـاب، ٢٠١٣: ١٧). ويكـاد لا يوجـد اختـلاف علـى أن إدارة التعليـم في المملكة العربية السعودية إدارة مركزية، حيث تعد إدارة وتنظيم وتمويل التعليم مسؤولية وزارة التعليم،وان دور المدارس تنفيذ الخطط المحددة مسبقا، مما يؤثر على نوعية المنتج التعليمي وملائمته لمتطلبات سوق العمل (عبد العال، ٢٠١٨: ٧).

وقدأشارت نتائج احد الدراسات إلى ضرورة تحويل المدارس التي تعاني العديد من المشكلات إلى مدارس تستطيع الارتقاء بجودة المخرجات، وتطبيق استراتيجيات حديثة لتفعيل الإدارة المدرسية في ضوء الأساليب الإدارية الحديثة والتي أهمها أسلوب الإدارة الذاتية للمدرسة(كحل، ٢٠٠٧: ٢٦).

وأشارت احد الدراسات التي أجريت في الفلبين أن الإدارة المدرسية الذاتية ترقى بمستوى جودة العملية التعليمية في المدارس الحكومية وإعداد جيل مثقف وواعي ينافس في سوق العمل(Abulencia, 2015: 1). وكذلك تعتبراستقلالية المدارس عاملاً هاما لتطوير المدارس وتحسين الممارسات المدرسية، وان الإدارة الذاتية للمدرسة تلبي التوقعات المتغيرة في المجتمع، مما يؤدي إلى تعليم عالي الجودة (Haskova&Bitterova,2018: 306).

كما أضافت إحدى الدراسات في مدارس نيجيريا الثانوية ضرورة وجود مجلس أمناء لكل مدرسة لضمان استمرارية وجود علاقات متبادلة بين المدرسة والمجتمع، وجودة نتائج التعلم (Ayeni1 & Ibukun,2013: 38).

كما وضحت نتائج عدد من الدراسات وجود معوقات تحول دون تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية منها كما في نتائج دراسة العتل(٢٠١٧): الإدارية، وهي: ضعف الميزانية المخصصة للمدرسة من الوزارة وعدم حرية قائد المدرسة في التصرف بها، وعدم وجود حوافز مادية للمعلمين والاقتصار على الحوافز المعنوية، وكذلك معوقات مهارية وهي: ضعف مهارة التقويم الذاتي والتخطيط لدى منسوبي المدرسة، وكثرة الأعباء الإدارية الروتينية التي تفقد القائد القدرة على تدبير أمور المدرسة(العتل،٢٠١٧: ٤٥١). وكذلك دراسة الركابي(٢٠١٣) أشارت نتائجها إلى أن صعوبات تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة كانت بدرجة كبيرة في جميع المجالات وهي كالتالي: الصعوبات المتعلقة بمحدودية توزيع الأموال في المدرسة، والمتعلقة بالبيئة المدرسية، والمتعلقة بالقوى البشرية والإدارية، والمتعلقة بالشراكة بين إدارة المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي.

وفي ضوء المؤشرات السلبية ذات العلاقة بممارسه الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس السعودية، وما أوصت به العديد من الدراسات بأهمية الإدارة الذاتية في مؤسسات التعليم وبناء على توجه وزارة التعليم السعودية بإطلاق مبادرة المدارس المستقلة بدء من السنة الدراسية ١٤٤١هـ، حيث أن المدارس المستقلة تتطلب أن تكون الإدارة ذاتية، والحرص على نجاح هذه المبادرة فالحاجة ملحة إلى الوصول لأنموذج مقترح لإدارة المدارس المستقلة السعودية في ضوء تجارب بعض الدول العربية والأجنبية.

أسئلة البحث:

- ما هو مفهوم إدارة المدارس المستقلة في ضوء الأدبيات التربوية المعاصرة؟
- ما هي تجارب إدارة المدارس المستقلة في بعض الدول العربية والعالمية؟
- ما هي أوجه الاستفادة من تجارب بعضالدول العربية والعالمية؟
- ما الأنموذج المقترح لإدارة المدارس المستقلة السعودية في ضوء بعض التجارب العربية والعالمية؟

أهمية البحث:

أهمية نظرية:

١. تكتسب هذه الدراسة أهميتها لتزامنها مع الوقت الذي تشهد فيه المملكة العربية السعودية تحولات حول اللامركزية في جميع المجالات بصفة عامة وفي التعليم بصفة خاصة بما يواكب رؤية المملكة ٢٠٣٠.

٢. توجه وزارة التعليم إلى تطبيق مبادرة المدارس المستقلة مع بداية العام الدراسي ١٤٤١هـ.

٣. تأتي هذه الدراسة تلبية لتوصيات العديد من الدراسات التي أوصت بضرورة تطوير واستقلالية الإدارة المدرسية.

أهمية عملية:

١. الإسهام في تغيير ثقافة قادة المدارس حول الإدارة الذاتية من خلال المدارس المستقلة، وان الغرضهو تطويرالإدارة المدرسية، وزيادة الكفاءة الإدارية، وتحقيق أهداف الوزارة بفاعلية.

٢. محاولة الاستفادة من تجارب بعض الدول العربية والأجنبية في وضع أنموذج مقترح لإدارة المدارس المستقلة السعودية.

حدود البحث:

اقتصرت الدراسة على تحديد أنموذج مقترح لتطبيق لإدارة المدارسالمستقلة السعودية في ضوء بعض التجارب العربية والعالمية.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على وصف الواقع كما هو كائن وتفسيره،ولكونه يلائم طبيعة الدراسة،ويحقق أهدافها، ويتمثل استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة في:جمع الأدبيات ذات الصلة بالدراسة الحالية وتحليلها للإفادة منها في بناء الانموذج.

مصطلحات البحث:

إدارة المدارس المستقلة إجرائيا:هيالإدارة المدرسية الذاتيةالتي لها استقلال إداري ومالي، بزيادة منح الصلاحيات اللازمة لمجلس الأمناء لتطوير العمل، وصنع واتخاذ القرارات بناء على الإمكانيات والمواقف التي تواجه المدرسة، بما يحقق فعالية وجودة التعليم داخلها، مع خضوع الإدارة للمحاسبة عن طريق السلطة المركزية في التعليموالحكم على جودة مخرجات العملية التعليمية.

خطوات سير الدراسة: اتبعت الدراسة الخطوات التالية:

١. تحديد الإطار العام للدراسة ويشمل: المقدمة، والمشكلة، وأسئلة الدراسة، والأهمية، والحدود، والمنهج، والمصطلحات.
٢. التعرف على مفهوم إدارة المدارس المستقلة في ضوء الأدبيات التربوية المعاصرة.
٣. التعرف على بعض تجارب الدول العربية والعالمية في إدارة المدارس المستقلة، والدول هي، كالتالي: الولايات المتحدة الأمريكية، استراليا، بريطانيا، ايرلندا، اليابان، قطر، عمان.
٤. التعرف على أوجه الاستفادة من بعض تجارب الدول العربية والعالمية.
٥. وضع أنموذج مقترح لإدارة المدارس المستقلة السعودية في ضوء بعض التجارب العربية والعالمية.

ثانيا: مفهوم إدارة المدارس المستقلة في ضوء الأدبيات التربوية المعاصرة:

مفهوم المدارس المستقلة:

المدارس المستقلة هي مدارس حكومية تسمى مدارس الميثاق Charter Schools وهي نموذجا لتطبيق الإدارة الذاتية، حيث تتمتع بقدر من الاستقلال والحرية في قبول الطلاب دون الالتزام بالقبول حسب التوزيع الجغرافي، ولها استقلاليتها في اختيار المعلمين والتعاقد معهم(النجار، ٢٠١٦: ١٥٤). يتم تطبيق عملية صنع القرار داخل المدرسة حول الجوانب العلمية والعملية في المدرسة بمشاركة أولياء الأمور ورعاة، وفئات من المجتمع، وان استقلالية المدارس تكون بدرجات متفاوتة(Departmentof Education and Skills,2016: 4) . وأشارت نتائج العديد من الدراسات إلى زيادة فاعلية الإدارة المدرسية بزيادة درجة استقلالها، حيث أشارت نتائج دراسة كل من: كولدول(Caldwell ,2016) إن المدارس التي تتمتع بدرجة مرتفعة نسبيا من الاستقلالية في السلطة والمسؤولية واتخاذ القرار في استراليا وجدت تحسن سريع طرا على المستوى التحصيلي للطلاب من خلال أداء هذه المدارس، وكذلك بالنسبة لانتقاء الموظفين وتوفير الأموال من خلال الموازنة الخاصة بالمدرسة، بالإضافة إلى فاعلية القيادة، وسولومو وباشياريديس (Solomou & Pashiardis , 2016) التي اقترحت نموذج للاستقلالية المدرسية الفعالة في قبرص يحدد طبيعة القرارات التي يتعين اتخاذها على مستوى المدرسة التي تتمتع بمستوى مرتفع من الاستقلالية، وهي: كافة القرارات الأكاديمية والإدارية

والمالية والخاصة بالموارد البشرية على مستوى المدرسة، وأن القرارات التي يتعين اتخاذها بشكل استثنائي من جانب السلطة المركزية لكي يتم دعم وتعزيز مدى فاعلية المدرسة، هي القرارات الخاصة بعملية التدريس، والكتب المدرسية، وتعيين الموظفين، والترقية، والرواتب، والفصل من العمل بالنسبة لهذه القرارات يتعين التوجيه والدعم والضبط من جانب السلطات التعليمية، وكولياس وهاتزوبولوس وباباداكيس (Hatzopoulos&Kollias&Papadakis,2018) إلى أن تعميق الاستقلال للمدارس في أوروبا يساعد على تطوير القيادة المدرسية بالرغم أن ذلك يخلق تحديات جديدة للحكومة المركزية تتعلق بكيفية محاسبة قادة المدارس على قراراتهم وجودة المخرجات.وكو وتشيونج ولي(Ko&Cheng&Lee,2016) إلى التأثيرات الايجابية لاستقلالية المدرسة بالنسبة لإدارة المدرسة، والمهام الخاصة بالمدرسين، والمناهج الدراسية، والمستوى التعليمي للطلاب بالأهمية الكبيرة؛ عندما تكون هناك قيادة قوية، وتطور مهني شامل ومستمر ومناخ دراسي ايجابي يتسم بالتعاون، وتتضافر كل هذه العناصر مع استقلالية المدرسة بغرض إعداد مناخ ايجابي. ورادزي وايه غاني وسيراج (Radzi&A. Ghani&Siraj ,2015) إلى تصميم قائمة من الممارسات لتطوير أسلوب الإدارة المدرسية المالية الذاتية في ماليزيا التي تم تصنيفها تحت أربعة عناصر، وهي: التخطيط المالي، والقبول المالي، والإنفاق، والتقييم. باعتبارها معنية بإعداد إنسان واعي ومثقف وعمالة ماهرة ومدربة ومجتمع تكنيكي فني، ودولة متحضرة قادرة على مواجهة التحديات المستقبلية بدرجة كبيرة.

أما دراسة ارار وابو رومي(Arar&Abu-Romi,2015) فقد أجرت مقارنة بين المدارس التي تستخدم أسلوب الإدارة المدرسية الذاتية والمدارس التي بدأت باستخدامه، والمدارس التي لم تستخدمه، وكانت أهم نتائج الدراسة: أن الهيكل التنظيمي، والمشاركة في صنع القرار، وإدارة الموازنة بصورة فعالة، ورضا المعلمين أعلى مقارنة بالنمطين الآخرين للمدارس. كما أشارت نتائج دراسة جويل(Juhel,2015) إلى أن المهارات الهامة لإدارة المدارس المستقلة هي: إدارة فرق العمل، وبناء العلاقات على أساس الثقة، وإدارة مجلس الأمناء، والتواصل بشكل فعال مع جميع منسوبي المدرسة.

ويتضح مما سبق فعالية أسلوب الإدارة الذاتية في تطوير الأداء بالمدارس المستقلة، وبالتالي ضمان نوعية جيدة من المخرجات التعليمية.

نشأت المدارس المستقلة:

بدا تطبيق فكرة المدارس المستقلة في عام ١٩٩١ في ولاية مينيسوتا في الولايات المتحدة الأمريكية، وبلغ عددها حتى عام ٢٠٠٦ نحو ٤٠٠ مدرسة تنتشر في ٤٠ ولاية أمريكية وتقدم خدماتها إلى مليون طالب، ويتم تأسيس تلك المدارس بناء على تعاقد بين الأشخاص الراغبين في إنشاء مدرسة من هذا الطراز، وبين كيان رسمي من سلطته منح هذا العقد، ويوضح التعاقد رؤية المدرسة وبرامجها وأهدافها التي تلتزم بتنفيذها وطرق تقييم أداء المدرسة، وطرق التمويل لها، وتمنح فرصة للعمل من (٣-٥) سنوات يتممن خلالها تقييم أداء المدرسة من حيث التزامها بتحقيق الأهداف المتفق عليها، وبناء على ذلك يتم تجديد العقد أوإيقاف عملها، ولاقت اهتمام كبير من قبل المسؤولين في التعليم حيث حققت فعالية عالية في المجال التعليمي، ومنها: تقديم نتائج تعليمية عالية المستوى، وتقديم مخرجات تعليمية مدربة مؤهلة تنافس في سوق العمل، وأتاحت خيارات جديدة لتعليم الموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة مع المحافظة على القيم الأساسية للتعليم الحكومي المجاني(محمد، ٢٠١٧: ٢٧٨؛ النجار، ٢٠١٦: ١٥٥). ثم تم توسيع نطاق المدارس المستقلة إلى أن أصبحت عام ٢٠١٧ تشمل حوالي ٤٢ ولاية وتمثل حوالي (٦,٢ %)من المدارس الحكومية في الولايات الأمريكية المتحدة (Flanders,2017:1)

كما بدأت فكرة المدارس المستقلة في الدول العربية في دولة قطر بتشغيل (١٢) مدرسة مستقلة مع بداية عام ٢٠٠٤/٢٠٠٥م تمولها الدولة ويتوفر لها الاستقلالية المالية والإدارية واعتبرت مدارس نوعية جديدة تشجع على الابتكار، أما في عام ٢٠١٠م تم تحويل جميع المدارس الحكومية إلى مدارس مستقلة(العماري، ٢٠١٧: ٣١ ، ٣٣).وأكدت نتائج دراسة منج وتشن وباو تشوانج (Meng&Chun&PaoChuang,2015) بان العلاقة بين الموازنة الذاتية للمدارس والإدارة الابتكارية في تايوان علاقة ايجابية، تؤدي إلى الارتقاء بمستوى فاعلية المدرسة وكفاءتها.

فإدارة المدارس المستقلة هي إدارةذاتية عرفها تشنج Chengبأنها: عملية تتضمن مجموعه من الأنشطة المدرسية والإجراءات المخططة التي تم تنفيذها عن طريق مشاركة جميع منسوبي المدرسة وتفعيل دورهم لتحسين العمليات التعليمية والإدارية وحل المشكلات، من اجل الارتقاء بجودة الأداء المدرسي(العجمي،٢٠١١: ١٢٩).

وهي مرتبطة بالنظام اللامركزي للإدارة المدرسية، وذلك من اجل تمكين ومنح العديد من الصلاحيات لقائد المدرسة والمعنيين بالعملية التعليمية فيها، وأولياء الأمور من صنع واتخاذ القرارات التي تخص المدرسة، ضمن إطار محدد من المعايير والمساءلة من السلطة المركزية.(النجار، ٢٠١٦: ١٢٩).

ومما سبق يتضح وجود العديد من المتطلبات للإدارة الذاتية المدرسية، ومنها: ما أشيرإليه في نتائج دراسة كل من: العتل(٢٠١٧) في المدارس المتوسطة بدولة الكويت ، وهي: منها: صياغة رؤية مشتركة بين الإدارة المدرسية ومنسوبي المدرسة تؤكد على مشاركة جميع الأطراف في عملية صنع واتخاذ القرار المدرسي، والمرونة في تطبيق اللوائح والقوانين والقرارات من قبل مديري المدارس، وتهيئة البيئة التعليمية المناسبة التي تشجع على المشاركة المجتمعية، وتوفير المعلومات اللازمة لصنع واتخاذ القرار بناء على نظام للمعلومات يساعد في اختيار القرار الأفضل من بين البدائل المتاحة، والتعامل مع المشكلات بأسلوب علمي وواقعي، ودعم السلطات العليا المسؤولية عن التعليم العام لتطبيق الإدارة الذاتية ومتابعتها بالمدارس المتوسطة.ومؤذن(٢٠١٧) في المدارس الثانوية بمحافظة الطائف بأنها: متطلبات البشرية، متطلبات المادية، متطلبات التنظيمية على الترتيب.والحربي(٢٠١٣) بالتأكيد على المتطلبات التنظيمية والبشرية لتطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة.

ويتضح مما سبق إن الإدارة الذاتية في الدول العربية خاصة بحاجة الى العديد من المتطلبات التي أهمها: استقلالها المالي والإداري في ضوء معايير محددة؛ حتى تتحقق جودة المخرجات التعليمية.

مبررات تطبيق الإدارة الذاتية المدرسية:

أشار اودين وويلزتيتر(Odden&Wohlstetter) أن من دواعي تطبيق الإدارة الذاتية الأتي:التحول من المركزية إلى اللامركزية خلال استقلالية المدارس ماليا وإداريا، وصعوبة التواصل بين المدرسة وإدارة المنطقة التعليمية التابعة لها، بالإضافة إلى تأسيس بنية تحتية جيدة لمدارس التعليم العام، وبناء الشخصية التربوية الحرة المستقلة بضوابط محددة (السلمي، ٢٠١٥: ٢١).لاحتياج المدارس إلى الحرية للتميز والتنافس والالتزام بتمكين المجتمع، ومشاركة منسوبي المدرسة في صناعة القرار التعليمي، وتحسين جودة الخدمات التعليمية(حسين، ٢٠٠٦: ٢٥).

وهذا ما أكدته نتائج دراسة روانج (Rawung,2015) التي أشارت إلى إن تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية بغرض الارتقاء بمستوى جودة التعليم في المدارس الثانوية والمدارس المهنية في ميناهاسا ريجنسي تم بنجاح وذلك من خلال نتائج التقييم. كذلك مرونة عملية التخطيط واستمرارها تبدأ من المدرسة كوحدة مستقلة بذاتها وفقا للظروف المادية والبشرية، وتشجيع الرقابة الذاتية لدى منسوبي المدرسة ودعمهم وتحفيزهم بالحوافز المادية والمعنوية المقترنة بمستوى كفاءة الأداء(الساعدي، ٢٠١٣: ٤٥-٤٦). بالإضافة إلى نمو المؤسسات التعليمية ومنها المدارس بشكل كبير، مع وجود التحديات التي تواجهها النظم التعليمية، ومنها: العولمة، والثورة العلمية التقنية، والاستخدام الأمثل للمعلومات المتدفقة بسرعة هائلة في العديد من المجالات(النجار، ٢٠١٦: ١٣١).

وبناء على ذلك هدفت العديد من الدراسات التي أجريت على مستوى الدول العربية بصفة عامة، وعلى مستوى المملكة العربية السعودية بصفة خاصة إلى قياس درجة ممارسة القادة للإدارة المدرسية الذاتية، ومنها دراسة: البلوي والزبون(٢٠١٧) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة ممارسة كل من قادة المدارس للقيادة الذاتية في المملكة العربية السعودية وفق مدخلي تحليل النظم وإدارة المعرفة كانت متوسطة، والسيسي والعروى(٢٠١٤) التي أشارت نتائجها إلى أن الإدارة الذاتية في مدارس المرحلة الابتدائية للبنات بالمدينة المنورة تطبق بدرجة متوسطة، والفياض(١٤٣٣هـ) التي أشارت نتائجها إلى أن واقع تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية في مدينة الرياض من وجهة نظر القائدات والمعلمات جاءت بدرجة متوسطة، أما المعوقات الأكثر تكرارا هي: كثرة الأعباء الإدارية الروتينية، وكثر الأعمال التنفيذية الملقاة على المعلمة، وضعف الدعم المالي للمدرسة من الوزارة، وقلة الصلاحيات الممنوحة للقائدة. كما أشارت نتائج دراسة الكعبي(Al Kaabi,2015) إلى إن جميع مجالات الإدارة المدرسية الذاتية وهي: القيادة المدرسية الفعالة، تخصيص الموازنة، الاستراتيجيات الخاصة بالإدارة، تطوير المعلمين، المنهج الدراسي والعملية التعليمية، الموارد المتاحة، بمدارس العين في الإمارات العربية المتحدة بحاجة إلى تطوير، وكذلك دراسة أبو انعير(٢٠١١) التي أشارت نتائجها إلى إن إمكانية تطبيق مبادئ المدارس المستقلة (الاقتصادية والرقابية) من وجهة نظر الخبراء التربويين في الأردن جاءت بدرجة متدنية. ويتبين من ذلك أن درجة ممارسة الإدارة

الذاتية المدرسية في مدارس الدول العربية كانت تتراوح مابين المتدنية إلى المتوسطة، وأنها بحاجة إلى تطوير.

كما أشارت نتائج دراسة العمري والعجمي(٢٠١٢) إلى أن جاهزية المدارس الابتدائية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة لتفعيل الإدارة الذاتية كانت بدرجة كبيرة، وان المبادئ التي تقوم عليها الإدارة الذاتية للمدرسة مرتفعة بدرجة كبيرة، وكذلك نتائج دراسة جبران والشمري(٢٠١١) التي أشارت إلى أن واقع تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الحكومية في مدينة الرياض من وجهة نظر أفراد العينة جاءت بدرجة كبيرة، وبدرجة كبيرة جدا على المجالات التالية: شؤون الطلاب، والأهداف التربوية، والإشراف التربوي، والشؤون المالية، ثم بدرجة كبيرة في المجاليين التاليين: شؤون المعلمين والعاملين، والمبنى المدرسي، ثم بدرجة متوسطة في مجال المناهج المدرسية. وبالإضافة إلى نتائج دراسة العنزي(٢٠١٣) التي أشارت إلى أن اتجاهات مديري المدارس الثانوية بدولة الكويت نحو تطبيق الإدارة الذاتية ايجابية حول: أهمية الإدارة الذاتية، لامركزية الإدارة المدرسية، المشاركة المجتمعية، المساءلة التعليمية.

وهذا ما يدل أن المدارس في المملكة بحاجة إلى الاستقلال ولديها الاستعداد بان تُمنح المزيد من الصلاحيات لتكون مدارس مستقلة، وذلك ما يؤيد فعالية مبادرة وزارة التعليم بتحويل المدارس الحكومية إلى مدارس مستقلة يتم إدارتها ذاتيا لضمان جودة المنتج التعليمي.

ثالثا : تجارب إدارة المدارس المستقلة في بعض الدول العربية والعالمية:

سعت العديد من الدول إلى تحسين جودة المخرجات التعليمية الخاصة بها وذلك بتطبيق الإدارة الذاتية وتحويل المدارس الحكومية إلى مدارس المستقلة، وفيما يلي نستعرض بعض من هذه التجارب:

الدول العالمية:

الولايات الأمريكية المتحدة:

تعد إدارة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية مثالا حيا للإدارة اللامركزية، حيث تختص مسؤولية التعليم لحكومة كل ولاية على حدة، وانُسبت مسؤولية المدارس إلى الهيئات والمجالس المحلية، وبذلك يتضح مفهوم الرقابة المجتمعية على التعليم، وتختص كل ولاية بالإنفاق على التعليم وتوفير الخدمات، وفي ظل هذا التفويض للسلطات والمسؤوليات أعيدت هيكلة إدارة

التعليم وأصبحت المدرسة مستقلة وهو ما يطلق علية الإدارة الذاتية المدرسية(SBM) والتي تحول سلطة صنع واتخاذ القرار إلى المجالس المدرسية للارتقاء بجودة مخرجات التعليم(احمد،٢٠١٥: ٤٧٣).

حيث اتخذت الإدارة المدرسية هيكل تنظيمي جديد غير مركزي، ونظاما للتخطيط والتنظيم والتقويم والرقابة الذاتيةللمدرسة والاعتماد على ربط الأهداف بالنتائج والتوقعات، وحصول الطلاب على معدلات عالية في اختبارات الأداء(مؤذن، ٢٠١٧: ٩٨).

ويتضح مما سبق فاعلية المدارس المستقلة، وهذا ما أكدته نتائج دراسات أجرت مقارنة بين فاعلية المدارس المستقلة والمدارس الحكومية التقليدية،ومنها دراسة:

ارار وأبو رومي(Arar&Abu-Romi,2015)،وفلاندرز(Flanders,2017)، وستنبرج (Steinberg,2017) التي أشارت إلى إن المدارس المستقلة أكثر فاعلية من المدارس الحكومية التقليدية.

وهناك العديد من الاستراتيجيات التي ساهمت في نجاح الإدارة الذاتية، وهي:تنفيذ العمليات والتغلب على الصعوبات والتحديات، التعلم من الأخطاء، ممارسة القيادة الذاتية بفاعلية، تكوين الفريق المناسب، فهم الإطار الهيكلي للإدارة، إدارة العلاقات، وإدارة الصراع داخل المدرسة(Edwards,2013:4). بالإضافة إلى اختيار المعلمين على مستوى المدرسة بما يضمن أفضل نوعية من المعلمين(Keddie,2016:263)بناء الرؤية والأهداف المشتركة،وإعادة تصميم المنظمة ودعم الإنتاجية، دعم العلاقات مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، ربط المدرسة بالبيئة، إدارة الأنشطة المدرسية، التطوير المهني لمعلمين(Steinberg & Cox ,2017: 142). وقد كشفت دراسة ستنبرج (Steinberg,2017) عن استجابة المديرين والنظار للمبادرة الخاصة بالاستقلالية ذات الطابع التدريجي في المدارس الحكومية في فيلادلفيا، وكانت أهم نتائج الدراسة تغيير الاستراتيجيات الخاصة بالعملية التعليمية، والمناهج الدراسية، والتطوير المهني من النظار الذين يتمتعوا بدرجة كبيرة من الاستقلالية مقارنة بالنظار الذين لم يتمتعوا بالاستقلالية.

ويتكون المجلس المدرسي في الغالب، من: (قائد المدرسة، ثلاثة من المعلمين، اثنين من أولياء الأمور، وطالب يمثل الطلاب في المدارس الثانوية) يعقد لمدة سنتين يجتمع على الأقل

مرتين كل فصل دراسي لاتخاذ القرارات (Keddie,2016:262).ويرجع تحديد عدد الأعضاء من كل فئة في المجلس إلى كل ولاية. وذلك للقيام بالتالي:

تحديد رؤية ورسالة المدرسة وإجراءات تحقيق الأهداف، وتقييم أداء قائد المدرسة في التوجيه والإشراف وتجديد عقده إذا اثبت فعالية أداءه الإداري، اعتماد خطة تطوير المدرسة التي يعدها القائد بالتشاور مع أصحاب المصلحة ذوي الصلة، وكذلك الموافقة على توزيع ميزانية المدرسة، مع التحسين المستمر للمدرسة بما يؤدي إلى ضمان جودة العملية التعليمية، بالإضافة إلى تحديد مؤشرات المساءلة وذلك بالتغذية الراجعة المستمرة (عبد العال، ٢٠١٨: ٧٩). ومشاركة الآباء والمجتمع المحلي في صنع قرارات المدرسة مع المساندة اقتصادية للطلاب المحتاجين وأسرهم، ومشاركة الطلاب في تقديم الخدمات المجتمعية (مؤذن،٢٠١٧: ٩٨).

استراليا

المدارس المستقلة في استراليا زادت من ايجابية التعليم العام وذلك بزيادة المساهمات المالية التي تدعم تمويل المدارس وإدارة الموارد المالية بمرونة وحرية من قبل مجلس الأمناء، ومشاركة أولياء الأمور في صنع القرارات المتعلقة بالمدرسة، والاستفادة من مقترحات المجتمع المحلي التي تدعم الأنشطة الإنتاجية وتخدم المجتمع(احمد،٢٠١٥: ٤٧٩). ويعتبر كارميل(Karmel,1973) من دعا إلى التوجه نحو اللامركزية واستقلال المدارسفي استراليا من خلال دعوته إلى ضرورة مشاركة أولياء الأمور والمعلمين وأعضاء المجتمع المحلي في عملية صنع واتخاذ القرار داخل المدرسة، ومنذ منتصف السبعينات اتجهت استراليا إلى مفهوم اللامركزية في التعليم (Bandur,2008:317).وبحلول عام ١٩٩٨ تمتعت جميع المدارس الاسترالية بتقديم النماذج الخاصة بها في الإدارة الذاتية للمدارس المستقلة وبدعم تشريعي(خليل وديب، ٢٠١٣: ١٢٤).

ويتكون المجلس المدرسي، من: مدير المدرسة، عضو يعين من قبل السلطة المدرسية، عضوين من المعلمين يتم انتخابهم من زملائهم، ثلاث أعضاء يتم انتخابهم من قبل أولياء الأمور، وطالب منتخب(Gamage& Zajda,2009: 8).

وتتضمن أعماله: التخطيط لأولويات صرف الميزانية ومراجعة تقارير نتائج الطلاب واستيفائها للمعايير المتفق عليها (Gamage&Zajda, 2009: 28). كما يتم اختيار المعلمين

على مستوى المدرسة بما يضمن أفضل نوعية من المعلمين (Keddie, 2016:263).وكذلك تحديد أولويات العمل المدرسي والتخطيط الاستراتيجي للمدرسة، ووضع استراتيجيات واليات التنفيذ والتركيز على النتائج، وضمان جودة البرامج المقدمة من المدرسة والتي تتفق مع أهدافها، والتأكيد على ضبط سلوك الطلاب وتنمية الاتجاهات الايجابية لهم وتقدير الجهود الذاتية (مؤذن، ٢٠١٧: ٩٨؛ McCormick&Barnett&Alavi&Newcombe, 2006:430).

وبذلك تتحمل المدرسة المحاسبة على أدائها والقرارات المتخذة بها ونتائج الطلاب من السلطة المركزية(خليل ودياب، ٢٠١٣: ١٢٥).

بريطانيا:

في عام ١٩٩٣ صدر قانون التعليم الذي حدد إطارا عاما للمدارس لانتقالها إلى الإدارة الذاتية والذي يشار إليه بالإدارة المحلية للمدارس Local School Managementوتمتعت المدارس بالاستقلال في إدارة شؤونها وتفويضها سلطة التمويل وإدارة الموارد إلى مجلس إدارة المدرسةمقابل خضوعها للمساءلة(الدوسري، ٢٠٠٧: ١٢٠).

مجلس إدارة المدرسة له سلطات واسعة على منسوبي المدرسة ويتولى دور هام في صناعة القرار المدرسي، ويتكون من(٨-٢٢) عضوا حسب عدد طلاب المدرسة: قائد المدرسة، ومعلمين، وأولياء الأمور، وأفراد المجتمع المحلي الذين يرغبون في المشاركة في إدارة المدرسة،وتتضمن أعمالة:

توزيع أكثر عدالة لميزانية المدرسة، التخطيط والمساءلة لكفاءة استخدام الموارد والميزانية في المدرسة، التخطيط لتطوير العملية التعليمية في المدرسة، التخطيط للتنمية المهنية للمعلمين لتطوير مهاراتهم وقدراتهم، مراجعة الوضع الراهن للمدرسة(مؤذن،٢٠١٧: ٩٩). واختيار المعلمين بمعايير محددة والتعاقد معهم، مع فرض عقوبات أو حوافز لمنسوبي المدرسة سواء كانت مادية أو معنوية، وتقديم تقارير عن نتائج الطلاب، وأداء المدرسة بالإضافة إلى مستوى جودة العمل المدرسي، وفي المدارس المستقلة البريطانية تترك حرية الآباء في تدريس الأبناء في المدرسة التي يرغبونها حسب ما تقدمة المدرسة من برامج دون التقيد بالتوزيع الجغرافي، ويرتبط التمويل بعدد الطلاب في المدرسة(النجار، ٢٠١٦: ١٦٠). كما يرتبط ذلك بمبدأ المسائلة والمحاسبة على جميع المدارس المستقلة من السلطات العليا والمجتمع المحلي، وأولياء الأمور من خلال عدد

من الآليات.التفتيش بواسطة مفتشين يعملون بشكل مباشر مع مكتب المعايير التربوية، لمراجعة التقارير السنوية الخاصة بالأداءونتائج الطلاب، والتقارير والسجلات الخاصة بانجاز إدارة المدارس المستقلة (احمد، ٢٠١٥: ٤٧٧-٤٧٨؛ سرور،٢٠٠٨: ٨١).

ايرلندا:

إدارة المدارس المستقلة تتحمل المسؤولية كاملة في اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالميزانية والتدريس وغيرها من الموارد، بمشاركة مجلس إدارة المدرسة الذي يضم أولياء الأمور وأفراد من المجتمع المحلي، وتضمن مسؤولياته اختيار وتعيين موظفي المدرسة ذوي الكفاءة العالية، والاتفاق على مستوى الأجور، والسياسات الخاصة بالهيكل التنظيمي، والتطوير الوظيفي، وضوابط الانضباط في العمل، وتخصيص الحوافز المستندة على الأداء، وشروط قبول الطلاب، وتحديد طبيعة المناهج بناء على نقاط القوة لدى المعلمين؛ وهذا يسمح للمعلمين بالإبداع والابتكار في المنهج، مع قدر اكبر من المساءلة للإدارة المدرسية، فهي ملزمة بالوفاء بالمعايير الوطنية التي تحددها السلطة المركزية الحكومية(Department of Education and Skills,2016: 14).

اليابان:

قامت اليابان بإعادة النظر في المركزيةودور الحكومة على المستويين الداخلي والخارجي وإعادة تنظيم العمليات الإدارية، والمدارس في المقاطعات، بالهيكل التنظيمي غير المركزي(مؤذن،٢٠١٧: ٩٨-٩٩). واتجهت إلى الإدارة الذاتية واهتمت بالمعلم واختياره ودعمه بالحوافز ورفع الرواتب لتصبح في قمة الرواتب في السلم الوظيفي في اليابان، وذلك لدعم التعليم والتشجيع على الإبداع والابتكار والعمل على جودة المخرجات التعليمية، ، وإعطاء الطلاب قدر من الحرية في اختيار المدارس الملائمة لهم بناء على رغباتهم(سليم، ٢٠١٥: ٣٣).

الدول العربية:

قطر:

أعلن عام ٢٠٠٤ بإنشاء مدارس تتمتع بالاستقلال ومنحها الصلاحيات الكافية في الشؤون المالية والإدارية، وتقوم الدولة بتمويلها وتسمى بالمدارس المستقلة(المجلس الأعلى للتعليم في قطر،٢٠٠٥: ١).

وتركز المدارس المستقلة على الاستقلالية والهيكل التنظيمي غير المركزي، ويتكون المجلس المدرسي من: قائد المدرسة، معلمين، أولياء أمور، وأفراد من المجتمع المحلي؛ وذلك ما يضع المدرسة في موضع مسؤولية من حيث:

تحديد الفلسفة التعليمية والخطة التعليمية والعملية الخاصة بها، ومراجعة تقارير نتائج الطلاب ومدى تقدم أداء المدرسة التعليمي، والتنويع بتوفر بدائل مع الحفاظ على معايير ثابتة لمستوى الأداء، حيث يتاح لأولياء الأمور الاختيار بين المدارس لأبنائهم بما يتناسب مع رغباتهم وإمكانياتهم وقدراتهم(الصمادي، ٢٠٠٩: ١٧١؛ مؤذن،٢٠١٧: ١٠٠). وكذلك تعيين المعلمين ويتم ذلك بناء على معايير وضعها المجلس الأعلى للتعليم في دولة قطر مع إعطاء المدرسة الحق في إضافة ماتراه مناسبا لتحقيق أهدافها، وتتضمن (المعايير المهنية للمعلمين والقادة، وكذلك المعايير الخاصة بالحد الأدنى للمؤهلات الواجب توافرها مساعدين قادة المدارس والمعلمين وذلك لغير القطريين، بالإضافة إلى لائحة شؤون الموظفين لجميع منسوبي المدارس المستقلة)(المجلس الأعلى للتعليم،٢٠١٠: ٤).

وقد أظهرت بعض المدارس المستقلة تميزا في تحصيل طلابها في قطر وهذا ماأكدتة نتائج دراسة الرشيدي(٢٠١٥) التي أشارت إلى أن الاستقلالية والحرية في إدارة المدارس المستقلة أعطت القائد المجال في اختيار أفضل العاملين من الهيئتين: التدريسية، والإدارية، وكذلك إنهاء خدمات غير الفاعلين، وان أسلوب فرق العمل ذات الصلاحيات مكّن المدارس المستقلة المتميزة من تحقيق كثير من الانجازات، وأعطاها نوع من الاستقلالية مكنها من توجيه برامج التنمية المهنية للمعلمين لكي تتوافق مع رؤية المدرسة، واحتياجات المعلمين.

عمان:

بدا تطبيق الإدارة الذاتية عام ٢٠٠٦م بتفويض الصلاحيات الإدارية للمدرسة على ٢٢ مدرسة بواقع مدرستين في كل محافظة تعليمية في مجالات الشؤون الإدارية والمالية، وشؤون قبول الطلاب والامتحانات والأنشطة المدرسية، وشؤون السلامة والصيانة والخدمات والمشاريع، والإشراف التربوي، ثم في عام ٢٠٠٩ تم إضافة مقترحات للإدارة المدرسية الذاتية، وحدد بكل محافظة مدارس مستقلة وذلك لتطوير الأداء المدرسي وزادت الصلاحيات فيها لإدارة المدرسة(الساعدي، ٢٠١٣: ٧٥).

كما بدأت بعض الدول الأقل نمو إلى التعرف على تأثير المدارس المستقلة داخل المجتمع كما في دراسة تودو وكوزاكا وساوادا(Todo&Kozuka&Sawada,2016) التي أشارت نتائجها إلى أن الإدارة المدرسية الذاتية في بوركينا فاسو (Burkina Faso) عززت عامل الثقة داخل المجتمع بالتواصل المباشر من خلال لجنة الإدارة المدرسية الخاصة بالإدارة الذاتية مما أدى إلى تطور الأنشطة والخدمة المجتمعية والتمويل غير الرسمي للمدرسة من أفراد المجتمع.

وكذلكنتائج دراسة اياني وابوكان (Ayeni1 & Ibukun,2013)التي أشارت إلى التوصل لنموذج مفهومي لتعزيز قدرة لجنة الإدارة المدرسية الذاتية في إتاحة الخدمات الفعالة ونتائج التعلم الجيد في المدارس الثانوية بنيجيريا.

رابعا: التعرف على أوجه الاستفادة من تجارب الدول العربية والعالمية:

١. إن إدارة المدارس المستقلة يمكن أن توفر نموذجا بديلا لإدارة المدارس من اجل تحقيق اللامركزية، والمرونة، والمشاركة الفعالة، والقيادة الرشيدة، والرقابة الذاتية، والإنتاجية والمساءلة.

٢. أن يكون لكل مدرسة مستقلة أعضاء للمجلس المدرسي، متمثلين في مجموعه من أولياء الأمور، والقائد المدرسي، وأعضاء من المجتمع المحلي، ومجموعه من المعلمين وذلك يتم بعدد محدد خاص بكل دولة من الدول.

٣. أن تكون أعمال أعضاء المجلس المدرسي، تتضمن التالي:

تحديد رؤية ورسالة المدرسة واليات تحقيق الأهداف، تحديث آليات تحقيق الأهداف وذلك بمراجعة الوضع الراهن للمدرسة بصورة دورية، التخطيط لكيفية صرف الأموال حسب الميزانية المحددة للمدرسة، اختيار المعلمين وتحديد الأجور المناسبة لهم، تحديد العقوبات والحوافز لمنسوبي المدرسة، وضع خطة للتنمية المهنية للمعلمين، شروط قبول الطلاب في المدرسة، ضوابط سير العمل في المدرسة، تحديد نقاط القوة لدى المعلمين بناء على تخصصاتهم ومهاراتهم وبناء علية تحديد طبيعة المناهج، مراجعة تقارير نتائج الطلاب ومقارنتها بالمعايير التربوية المحددة من الإدارة المركزية، تقييم أداء قائد المدرسة وتحديد عقدة في حالة فعالية أداءهالإداري.

خامسا: الأنموذج المقترح لإدارة المدارس المستقلة السعودية في ضوء تجارب بعض الدول العربية والعالمية.

أهداف الأنموذج المقترح:

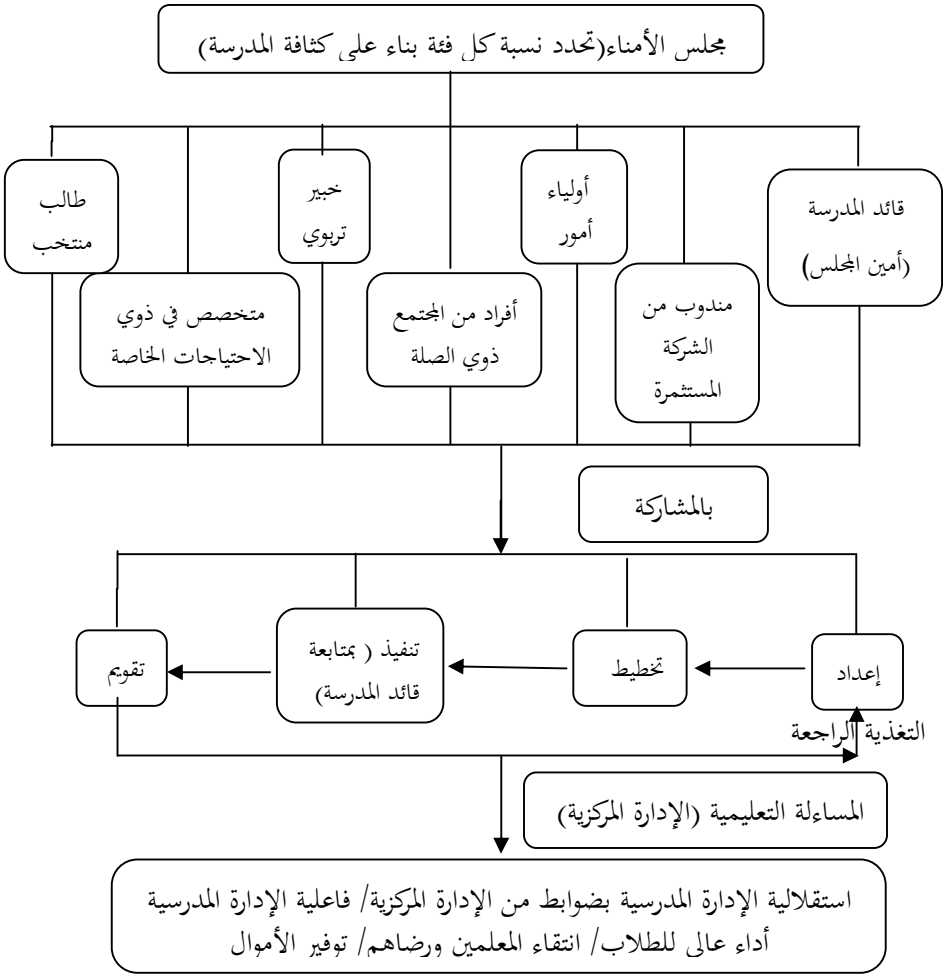
تنبع أهداف الأنموذج المقترح من أهداف البحث الحالي، ويسعى إلى محاولة تقديم صورة مقترحة لإدارة المدارس المستقلة السعودية في ضوء بعض التجارب العربية والعالمية، كذلك تخفيف الإنفاق الحكومي على التعليم بمراحله الأساسية، ومساعدة متخذي القرار في وضع آليات لتفعيل إدارة المدارس المستقلة السعودية، وذلك بمشاركة القطاع الخاص في تمويل المدارس، وبناء على ذلك تقل المشكلات التي تتعرض الإدارة المدرسية، مع ضمان التطوير والتحديث المستمر للمدارس، بالإضافة إلى ضمان جودة المنتج التعليمي، وموائمة مهاراته لسوق العمل؛ حيث يكون للطالب أولوية القبول في الجامعات حسب التخصص المكثف للمدرسة التي تخرج منها في مراحل التعليم الأساسية، ويتناول الشكل التخطيطي التالي صورة الأنموذج المقترح لإدارة المدارس المستقلة السعودية في ضوء بعض التجارب العربية والعالمية بشكل مختصر.

منطلقات الأنموذج المقترح:

يرتكز الأنموذج المقترح على عدة منطلقات أساسية أهمها:

١. واقع مدارس التعليم في المملكة العربية السعودية إلى مركزية التمويل والإدارة، بالإضافةإلى العديد من الصعوبات الناتجة عن هذه المركزية والتي بدورها تؤثر على مدارس التعليم بصفة عامة والمنتج التعليمي بصفة خاصة.
٢. تجارب بعض الدول في استقلالية المدارس التي أشارت إلى ضرورة التخطيط المدرسيلضمان نجاح استقلاليتها،وتبنى بعضها آليات مشتركة في استقلال المدارس منها:الخروج من نمطية التمويل الحكومي بمشاركةالقطاع الخاص في تمويل المدارس، دون تحمل الدولة لمزيد من الأعباء مطلب حيوي ومهم لجميع مؤسسات التعليم خاصة المدارس؛ الذي يسهم في تحسين خدماتها، ويعد مطلب من متطلبات التحول حاليا في رؤية المملكة ٢٠٣٠.
٣. التفكير في آليات تحد من التداخلات الفكرية في المناهج المعتمدة لكل مدرسة مستقلة.
٤. دور قائد المدرسة الإشرافي والتوجيهي لجميع مهام المدرسة المستقلة.

شكل(١)الأنموذج المقترح لإدارة المدارس المستقلة السعودية



مراحل تطبيق الأنموذج المقترح:

يتبع تطبيق الأنموذج المقترح أربعة مراحل في إدارة المدارس المستقلة، حيث تنفرد كل مرحلة بآليات إجرائية تتكامل فيما بينها.

مرحلة الإعداد: يتم في هذه المرحلة الإعداد لكل ما يخص إدارة المدرسة المستقلة كالتالي:

١. نشر ثقافة المدارس المستقلة في المجتمع السعودي عن طريق وسائل الإعلام.

٢. مسح احتياجات المدرسة الحكومية التي يتم تحويلها إلى مستقلة من الموارد المادية والبشرية.

٣. ترشيح الخبراء المختصون من الجامعات ومن إدارة التعليم وكذلك القطاع الخاص الممول للمدرسة وبعض من أولياء الأمور وأفراد من المجتمع المحليذوي الصلة للمشاركة فيإعداد ميثاقلإدارة المدرسة المستقلة يتضمن محددات لمشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي،يقدم مع طلب الترخيص الخاص بالمدرسة المستقلة.

٤. تشكيل هيئة في إدارة التعليم يتمثل دورها في المتابعة المستمرة لإدارة المدارس المستقلة، في تنفيذها للمعايير التربوية الأساسية التي تطبق على المدارس الحكومية بصوره عامة.

٥. رصد إدارة التعليم للتحديات التي تواجه تنفيذ استقلالية المدارس لإيجاد آليات تسهم في التغلب عليها قبل حدوثها ولا تؤثر على مبادرة المدارس المستقلة السعودية.

٦. الالتزام بسياسة وزارة التعليم عند تعيين المعلمين، مع مراعاة نسبة الطالب إلى المعلم، وذلك بناء على نصاب التدريس للمعلم، مع الاحتياجات التدريبية لهم.

٧. تشكيل أعضاء مجلس أمناء لكل مدرسة مستقلة على أن يتضمن: (قائد المدرسة، أولياء أمور، أفراد المجتمع المحلي ذوي الصلة بالمدرسة، عضو من المؤسسة الخاصة التي تساهم في تمويل المدرسة، طلاب، متخصص في الاحتياجات الخاصة، خبير تربوي)، ويتم تحديد العدد من كل فئة بناء على كثافة المدرسة، كما يجتمع أعضاء المجلس بصوره دورية.

٨. تهيئة البيئة المدرسية التي تشجع على المشاركة المجتمعية وتوفير المعلومات التي تساعد على ذلك.

٩. تنمية ثقافة العمل بروح الفريق بين منسوبي المدرسة في كافة مجالات العمل المدرسي.

مرحلة التخطيط:

يتعاون أعضاء مجلس الأمناء لوضع خطة لكل مجالات العمل في المدرسةكالتالي:

١. وضع رؤية ورسالة وأهداف المدرسة مع مراعاة عدم تعارضها مع سياسة التعليم في المملكة، بالإضافة إلى ضمان جودة المنتج التعليمي.

٢. وضع خطة إجرائية تستهدف سد الاحتياجات المادية والبشرية.

٣. وضع سياسات لقبول الطلاب في المدرسة.

٤. وضع لائحة لشؤون الموظفين لا تتعارض مع لوائح وزارة التعليم مع احتفاظ المدرسة بحق ماتراه مناسبا لرؤيتها وتحقيق أهدافها. بالإضافة إلى المرونة في تحديد الحوافز المادية المناسبة لمؤهلات وقدرات كل معلم في المدرسة.
٥. وضع خطة لتنمية قدرات ومهارات المعلمين في المدرسة بناء على الاحتياجات التدريبية.
٦. وضع خطة لتبادل الخبرات الدولية والمحلية لأعضاء المجالس المدرسية يدعمها القطاع الخاص الممول للمدرسة من اجل الاستفادة للمدارس المستقلة.
٧. ابتكار أدوات تقويمتتناسب مع طبيعة المدارس في البيئة السعودية.
٨. تحديد متخصصين للمشاركة في إعداد المناهج الإضافية للمدرسة؛ لمراعاة موافقة محتوى المناهج لعادات وتقاليد المجتمع السعودي، ثم عرضها على المجلس المدرسي ثم اعتماد محتوى المناهج من وزارة التعليم.
٩. إعدادأنشطةعلاجية تستخدم عند حاجة إدارة المدرسة لها أثناء التطبيق الفعلي لإدارة المدرسة المستقلة.
١٠. وضع خطة للطلبة المتفوقين في المدرسة المستقلة لتطوير قدراتهم واستثمارهم في قطاعات معينة.

مرحلة التنفيذ:تتمثل مرحلة التنفيذ فيما يلي:

١. سد احتياجات المدرسة من الموارد المالية والبشرية.
٢. عقد ورش عمل مع منسوبي المدرسة لاعتماد رؤية ورسالة وأهداف المدرسة.
٣. النشر لآلية قبول الطلاب بعد اعتمادها في مجلس الأمناء.
٤. عقد ورش عمل للمعلمين في التدريس الفعال للمناهج المدرسية.
٥. تجهيز المدرسة بالوسائل التكنولوجية الحديثة في ضوء متطلبات تدريس المناهج المعتمدة للمدرسة ومتطلبات سوق العمل.
٦. عقد برامج تدريبية لأساليب التقويم المخطط لماليتم تنفيذها بصورة فعالة من قبل منسوبي المدرسة.
٧. عقد ورش عمل لمنسوبي المدرسة خاصة بالمهارات التالية: المشاركة في صنع القرار، التقييم الذاتي، المحاسبية، تفويض السلطة، التنمية المهنية.

٨. متابعة وسائل الأمن والسلامة المدرسية.
٩. تعزيز مبدأ الرقابة الذاتية في المدارس المستقلة لضمان جودة العملية التربوية.
١٠. تهيئة السبل والطرق للمدرسة لتحقيق أهدافها.

مرحلة التقويم(متابعة تنفيذ الأنموذج المقترح):

التقويم عملية مستمرة بهدف التطوير والتحسين ويتحقق ذلك فيما يلي:

١. قياس اتجاهات الطلاب والمعلمين وأفراد من المجتمع وأولياء الأمور نحو إدارة المدرسة المستقلة.
٢. قياس رضا أفراد القطاع الخاص الداعم للمدارس عن جودة الخدمات المقدمة من الإدارة للمدرسة.
٣. متابعة الخريجين من المدرسة بالتعاون مع مؤسسات التعليم العالي لتقديم التغذية الراجعة عن مخرجات المدرسة.
٤. قياس أداء المدرسة في الشؤون الفنية، والإدارية، والتربوية، والتعليمية، مع التغذية الراجعة المستمرة لتصحيح المسارات.
٥. تقديم التغذية الراجعة في صورة الأنشطة العلاجية عند ظهور أوجه قصور من إدارة المدرسة.
٦. مقارنة العائد من المدارس المستقلة في المنتج التعليمي بالجهد المبذول فيها.

التحكيم لصلاحية الأنموذج المقترح:

جدول (١) نتائج أراء المحكمين وتكرارات استجاباتهم ونسبها المئوية

مجال الحكم	عدد المحكمين	عالية		متوسطة		منخفضة	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
درجة واقعية الأنموذج	١٥	١١	%٧٣.٣٣	٤	%٢٦.٦٧	٠	%٠.٠٠
درجة وضوح الأنموذج		١١	%٧٣.٣٣	٤	%٢٦.٦٧	٠	%٠.٠٠
درجة شمولية الأنموذج		١٢	%٨٠	٣	%٢٠	٠	%٠.٠٠
إمكانية تطبيق الأنموذج		١٤	%٩٣.٣٣	١	%٦.٦٧	٠	%٠.٠٠

بعد بناء الأنموذج المقترح لإدارة المدارس المستقلة السعودية قامت الباحثة بعرضه على (١٥) من الخبراء المختصين في كلية التربيةمن جامعة الطائف وجامعات أخرى سعودية.

وتم استطلاع أرائهم حول درجةواقعية الأنموذج، وشموليته، ووضوحه، وإمكانيةتطبيقه في المدارس.وتم اخذ جميع الملاحظات بالاعتبار.

ويتضح منالجدول رقم (١) رأي المحكمين بالنسبة لدرجة واقعية الأنموذج، حيث جاءت بمتوسط حسابي(**٢.٧٣**)، ودرجة(عالية)، وكذلك جاءت درجة وضوح الأنموذجبمتوسط حسابي(**٢.٧٣**)، ودرجة(عالية)، وجاءت درجة شمولية الأنموذج بمتوسط حسابي(**٢.٨**)، ودرجة(عالية)،وجاءت إمكانيةتطبيقه بمتوسط حسابي(**٢.٩٣**)، ودرجة (عالية) .

توصيات البحث:

تنبثق التوصيات من نتائج البحث، وهي كالتالي:

١. تبني الأنموذج المقترح لإدارة المدارس المستقلة في المملكة العربية السعودية عند البدء بتنفيذ وزارة التعليم لمبادرة المدارس المستقلة.
٢. نشر ثقافة المدارس المستقلة كتهيئة للمجتمع السعودي قبل البدء بالمبادرة في العام الدراسي ١٤٤١هـ.
٣. قياس قدرات خريجي المدارس المستقلة مقارنة بالمدارس الأخرى المماثلة تحت إشراف إدارة التعليم
٤. قياس قدرات خريجي المدارس المستقلة في الجامعات لموائمتها لسوق العمل حسب التخصص.
٥. قياس رضا مؤسسات القطاع الخاص الداعم للمدارس المستقلة عن جودة الخدمات المقدمة من إدارة هذه المدارس.
٦. مقارنة العائد من المدارس المستقلة في المنتج التعليمي بالجهد الإداري المبذول فيها.
٧. من منطلق المشاركة بين التعليم العام والتعليم العالي وسد الفجوة بينهما من حيث البرامج والأنظمة وضرورة وجود خبير تربوي في مجلس الأمناء الخاص بكل مدرسة مستقلة؛ فذلك يتطلب إنشاء مركز بكليات التربية في الجامعات السعودية لزيادة كفاءة وفعالية إدارة المدارس المستقلة وتميزها التربوي يختص بما يلي:
   - إعداد خطة إستراتيجية (رؤية، ورسالة، وأهداف) للمدارس المستقلة.

- ضمان جودة التعليم وجودة المناهج المستحدثة الخاصة بكل مدرسة مستقلة وبما يتناسب مع طبيعة المجتمع.
- تقديم نماذج لفعالية إدارة وتنظيم تمويل المدارس المستقلة، إعداد نماذج لضوابط مشاركة القطاع الخاص في تمويل المدارس.
- إعداد نماذج لسياسة قبول الطلاب في المدرسة بناء على إمكانيات كل مدرسة.
- إعداد نماذج لتقويم العاملين في المدارس المستقلة من حيث القدرات والاحتياجات وتجديد عقودهم بناء على ذلك.
- الموائمة بين مقررات المدارس المستقلة وتخصصات الجامعات السعودية والمهارات لسوق العمل، بحيث يكون لطلاب المدارس المستقلة أولوية القبول في الجامعات؛ لضمان النوعية الجيدة من شرائح الطلاب المتقدمين إلى الجامعات.
- انضمام أعضاء المركز بكليات التربية في مجالس الأمناء الخاصة بكل مدرسة مستقلة بنسبة عضو واحد لكل مجلس (خبير تربوي) للقيام بالمهام التالية:

المشاركة في الإعداد والتخطيط والتقويم للمدرسة المستقلة، تهيئة المدارس المستقلة للحصول على الاعتماد المدرسي وفقا لنماذج هيئة تقويم التعليم، وتقديم أعضاء المركز التغذية الراجعة من مخرجات المدارس المستقلة المنتسبين للجامعات في صورة أنشطة علاجية تقدم للمدارس المستقلة.

المقترحات :

١. إجراء دراسة لأنموذج مقترح لتمويل المدارس المستقلة السعودية في ضوء رؤيه ٢٠٣٠.

٢. إجراء دراسة لتصور مقترح عن دور كلية التربية بالجامعات السعودية في ضمان جودة مخرجات المدارس المستقلة السعودية .

المراجع:

١. أبو انعير، نذير(٢٠١١). إمكانية تطبيق مبادئ المدارس المستقلة من وجهة نظر الخبراء التربويين. **مجلة الجنان،** (١)، ص ٣١٠-٣٢٦.

٢. احمد،نعمات(٢٠١٥).الإدارة الذاتية مدخل للارتقاء بكفاءة المدرسة المنتجة في ضوء خبرات بعض الدول: دراسة تحليلية.**مجلة كلية التربية بأسيوط**،٣(١)، ص ٢٧٧-٤٧٩.

٣. البلوي،حسين؛ والزبون، محمد(٢٠١٧). أنموذج مقترح للقيادة الذاتية للمدارس في المملكة العربية السعودية وفق مدخل تحليل النظم وإدارة المعرفة،مجلة دراسات،٤٤(١)،ص٤٣-٦٧

٤. جبران، علي؛ والشمري، راضي(٢٠١١). درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية من وجهة نظر القادة التربويين بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية . **مجلة دراسات العلوم التربوية**،الأردن، ٢٨(٢)، ص ١٣٢٣-١٣٤٣.

٥. الحربي،نايف(٢٠١٣).متطلبات تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الثانوية في مدينة مكة المكرمة منوجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين،**رسالة ماجستير غير منشورة**،جامعة أم القرى، السعودية.

٦. حسين، سلامة(٢٠٠٦). الإدارة الذاتية ولا مركزية التعليم. **دار الوفاء**: الإسكندرية.

٧. حلاق، محمد (٢٠١٢).المتطلبات اللازمة لتحقيق اللامركزية في مدارس التعليم الأساسي والثانوي والعام في الجمهورية العربية السورية. **مجلة جامعة دمشق**، ٢٨(٢)، ص ١٦١.

٨. خليل، نبيل؛ ودياب، عبد الباسط (٢٠١٣). الإدارة الذاتية للمدرسة في كل من المانيا وفرنسا واستراليا وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية، **مجلة التربية**، ١٦(٤٦)، ص١٢٤،١٧، ١٢٥.

٩. الدوسري، خلود(٢٠٠٧). الإدارة الذاتية في مدارس البنات في مدينة الرياض: تصور مقترح، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

١٠. الرشيدي، غازي(٢٠١٥). عناصر النجاح في المدارس المستقلة المتميزة في دولة قطر: دراسة تقويمية ، **مجلة كلية التربية بالإسكندرية**، ٢٥(٥)، ص ٨٩-١٣٥.

١١. الرشيدي، مسعود(١٤٣٥هـ). تطوير الإدارة المدرسية في ضوء أسلوب الإدارة الذاتية للمدرسة في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، **رسالة ماجستير غير منشوره**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

١٢. الركابي، هيفاء(٢٠١٣). الإدارة الذاتية في مدارس التعليم العام للبنات في المدينة المنورة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة طيبة.

١٣. الساعدي،علي(٢٠١٣). مدى ممارسة مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية في المدارس المدارة ذاتيا في سلطنة عمان،**رسالة ماجستير**، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

١٤. السبعي،سعيد(٢٠١٥). تفعيل مدخل الإدارة الذاتية في تطوير الأداء الإداري لمدير المدرسة. **مجلة التربية**، ٣(١٦٣)، ص ٢٥٦.

١٥. سرور، سهى(٢٠٠٨). تطوير الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم الإدارة الذاتية للمدرسة،**رسالة ماجستير**، كلية التربية،الجامعة الإسلامية، غزة.

١٦. السلمي، فايزة (٢٠١٥). معوقات تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية من وجهة نظر المديرات والمعلمات وسبل علاجها، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

١٧. سليم، خالد(٢٠١٥). واقع تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية المدارة ذاتيا بمحافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر مديريها ومعلميها،**رسالة ماجستير** ، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

١٨. السيسي،أريج؛والعروى، رسمية(٢٠١٤). إمكان تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس الابتدائية للبنات بالمدينة المنورة.**مجلة العلوم الإنسانية بجامعة طيبة**،١٥(١)،ص١٧٠-١٧٨

١٩. الشعر، مرشد(٢٠٠٨). المدارس المستقلة في دولة قطر ودورها في تطوير التعليم من وجهة نظرالإداريين والمعلمين فيها، **رسالة ماجستير**، جامعة اليرموك، الأردن.

٢٠. الصمادي، خليل(٢٠٠٩). تجربة جريئة: المدارس الحكومية تتحول إلى مستقلة. المعرفة، http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=358&Model=index&SubModel=152&ID=357&ShowAll=On

٢١. عبد العال، خلاف(٢٠١٨). دراسة مقارنة لمدخل الإدارة المرتكزة إلى المدرسة SBMوالمحاسبية في كل من الولايات المتحدة الأمريكية واستراليا، وإمكان الإفادة منها في المملكة العربية السعودية. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج،ص ٧٩،٧.

٢٢. العتل، أماني(٢٠١٧). متطلبات تطبيق مدخل الإدارة الذاتية في إدارة المدرسة المتوسطة بدولة الكويت.**مجلة البحث العلمي في التربية**، ١٨، ص ص٤٤٥- ٤٧٠.

٢٣. العجمي،محمد(٢٠١١)استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف**دار المسيرة**:الأردن

٢٤. العماري، بدرية(٢٠١٧). مشكلات نظام مبادرة التعليم من وجهة نظر أولياء الأمور والمعلمين وأصحاب التراخيص في المدرسة المستقلة القطرية المتخصصة.**المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، ٦(٨)، ص ٣٣،٣١.

٢٥. العمري، فواز؛ والعجمي، محمد(٢٠١٢). واقع جاهزية تفعيل الإدارة الذاتية في المدارس الابتدائية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة طيبة.

٢٦. العنزي،خليفة(٢٠١٣).اتجاهات مديري المدارسالثانوية بدولة الكويت نحو تطبيق الإدارة الذاتية: دراسةميدانية، **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر**، ٢(١٥٤)، ص٢١٩- ٢٥٣.

٢٧. الفياض، تهاني(١٤٣٣هـ).واقع تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات، والمعلمات. **رسالة ماجستير**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.

٢٨. كحل، أمل(٢٠٠٧). إستراتيجية مقترحة لتطوير إدارة مدارس مرحلة التعليم الأساسي في ضوء متطلبات مدرسةالمستقبل، **رسالة دكتوراه**، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٢٩. المجلس الأعلى للتعليم في قطر(٢٠٠٥). المدارس المستقلة.
http://www.education.gov.qa/schools/ISsearch.htm

٣٠. المجلس الأعلى للتعليم في قطر(٢٠١٠). الإطار العام للهيكل التنظيمي الموحد للمدارس المستقلة، www.education.gov.qa

٣١. محمد، هيام(٢٠١٧). تصور مقترح لتطبيق نموذج المدارس المستقلة في إصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر. **مجلة الثقافة والتنمية**، ١٨(١١٧)، ص ٢٧٨.

٣٢. مشروع الملك عبد العزيز لتطوير التعليم العام(١٤٣٣). وثيقة أنموذج تطوير المدارس. فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر: الرياض.

٣٣. المواطن. كل ما تريد معرفته عن المدارس المستقلة(٢٠١٨).صحيفة الوطن.
https://www.almowaten.net/2018/05

٣٤. مؤذن، أسامة(٢٠١٧). مدى توافر متطلبات تحقيق الإدارة الذاتية في المدارس الثانوية بمحافظة الطائف. **مجلة القراءة والمعرفة**، مصر،(١٨٤)، ص ص٨١-١٢٢.

٣٥. النجار، فاتن(٢٠١٦). دور قادة المدارس في تنمية المهارات الصفية للمعلمين في ضوء الإدارة الذاتية الحديثة. **الدار العالمية**: القاهرة.

٣٦. وزارة الاقتصاد والتخطيط (٢٠١٠). خطة التنمية التاسعة، تنمية الموارد البشرية،
https://www.mep.gov.sa/ar/development-plans

٣٧. وزارة التعليم، ٢٠١٨، المدارس المستقلة.
https://www.moe.gov.sa/ar/news/Pages/spe-sch-2018.aspx

1. Abulencia,A(2015). School-Based Management: A Structural Reform Intervention, https://www.researchgate.net/publication/277957224/download
2. Al Kaabi,S(2015). An Evaluation Of The School-Based Management Prctices In The New School Model: A Study On Al Ain Schools. thesisMaster,United Arab Emirates University.
3. Arar, K &Abu-Romi, A(2015). School-based management: Arab education system in Israel.Journal of Educational Administration, 54(2), PP191-208.
4. Ayeni1,A&Ibukun, W(2013).A Conceptual Model for School-Based Management Operation and Quality Assurance in Nigerian Secondary Schools. Journal of Education and Learning, 2(2), PP36-43.
5. Bandur, A(2008). A Study Of The Implementation Of School Based Management In Flores Primary Schools In Indonesia, Ph. D Thesis, University of Newcastle.
6. Caldwell ,B (2016). Impact of school autonomy on student achievement: cases from Australia.International Journal of Educational Management, 30(7),PP 1171-1187.
7. Department of Education and Skills(2016), Advancing School Autonomy in the Irish School System. https://www.education.ie/en/Press-Events/Events/Advancing-School-Autonomy-in-Ireland/Submissions template .pdf
8. Edwards,R(2013).The New Reality For Charter And Autonomous School Leaders. Educational Administration, 18, PP4.
9. Flanders, W (2017).Bang for the Buck: Autonomy and Charter School Efficiency in Milwaukee.Journal of School Choice, 11(2),PP282-297.

10. Gamage, D &Zajda, J(2009). Decentralisation and School Based Governance: A Comparative Study of Self-GoverningSchool Models, Decentralisation, School-Based Management, andQualityGlobalisation, Comparative Education and Policy Research(8), PP8,28.
11. Haskova,A&Bitterova,M(2018).School Autonomy And School Leadership: Case Study Of School Operation In Slovakia, Problems Of Education In The 21st Century, 76(3),PP 306.
12. Hatzopoulos,P&Kollias,A&Papadakis,K (2018). School leadership for equity and learning and the question of school autonomy,EestiHaridusteadusteAjakiri, 3(1),PP65-79.
13. Juhel, J(2015). Leading and Managing Today's Independent School: A Qualitative Analysis Of The Skills And Practices Of Experienced Heads Of Independent Schools In The New York Metropolitan Area, Ph. D Thesis,University of. Pennsylvania.
14. Keddie, A (2016).Maintaining the Integrity of Public Education: A Comparative Analysis of School Autonomy in the United States and Australia.Comparative Education Review, PP262-263.
15. Ko,J&Cheng,Y&Lee,T (2016).The development of school autonomy and accountability in Hong Kong.International Journal ofEducationalManagemen, 30(7),PP1207-1230.
16. McCormick,J&Barnett,G&Alavi, S &Newcombe,K(2006). Board governance of independent schools, Journal of Educational Administration, 44(5), PP430,429.
17. Meng, J& Chun, C&Pao Chuang, C(2015) .The Relationships Among School-Based Budgeting, Innovative Management, and School Effectiveness: A Study on Specialist Schools in Taiwan.Asia-Pacific Edu Res, 24(4), P P679–693.
18. Radzi,N&A. Ghani ,M&Siraj ,S.(2015).Development of an effective school-based financial management profile in Malaysia: The Delphi method application. Academic journals, 10(12),PP1679-1688.
19. Rawung,F(2015).The Implementation of School-Based Management to Alleviate the Quality of Education in High Schools and Vocational Schools in Minahasa Regency. International Journal of Humanities and Social Science Invention, 4(7),PP53-64.
20. Solomou,G&Pashiardis ,P(2016). An effective school autonomy model.International Journal of Educational Management,30(5),PP718-734.
21. Steinberg, M & Cox, A(2017).School Autonomy and District Support: How Principals Respond to a Tiered Autonomy Initiative in Philadelphia Public Schools.Leadership And Policy In Schools,16(1),P142.
22. Steinberg,M (2017). School Autonomy and District Support: How Principals Respond to a Tiered Autonomy Initiative in Philadelphia Public Schools.Leadership and Policy in Schools, 16(1),PP130-165.
23. Todo, Y&Kozuka, E&Sawada, Y(2016).Can School-Based Management Generate Community-Wide Impacts in Less Developed Countries?Evidence from Randomized Experiments in Burkina Faso. JICA Research Institute, (115) ,PP1-34.

معايير معلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم ووجهة نظر مشرفيهم وقادة المدارس بالمملكة العربية السعودية

Standards of special education teachers from their point of view and the point of views of their supervisors and schools` Principals in Saudi Arabia

اعداد

د. مالك محمد سالم الرفاعي

أستاذ التربية الخاصة المساعد

قسم التربية الخاصة–كلية التربية

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على معايير معلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم وجهة نظر مشرفي التربية الخاصة وقادة المدارس، عن طريق تطبيق قائمة معايير التربية الخاصة على عينة قوامها (٢١٤) معلماً من معلمي التربية الخاصة، و (٣٨) مشرف تربية خاصة و (٢٨) قائد مدرسة للتربية الخاصة أو ملحق بها برامج للتربية الخاصة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي، كما تم استخدام الاساليب الإحصائية وهي معاملات الارتباط، معامل الفا–كرنباخ، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، اختبار ت، تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: مستوى معايير معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، وأيضاً من وجهة نظر مشرفي التربية الخاصة وقادة المدارس ذات مستوى مرتفع؛ الا انه لا توجد فروق دالة إحصائياً في تقدير معايير معلم التربية الخاصة بين معلمي التربية الخاصة ومشرفيهم وقادة المدارس، لا توجد فروق دالة إحصائياً في معايير معلم التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم و مشرفي التربية الخاصة وقادة المدارس طبقاً للتخصص. واظهرت النتائج ايضًا فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في درجات قائمة معايير معلم التربية الخاصة وأبعادها لصالح الإناث.

في ضوء النتائج قدمت الدراسة عددًا من التوصيات من أهمها: الاستفادة من المعايير التي استخدمت في الدراسة الحالية في وضع معايير معلم التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، واعتبار معايير معلم التربية الخاصة أداة لتقويم أداء المعلم والتي بناءً عليها يتم ترقية المعلمين.

الكلمات المفتاحية: معايير معلمي التربية الخاصة، مشرفي التربية الخاصة، قادة المدارس.

Abstract

This study examined the special-education teachers' perspectives as well as the special-education supervisors and school' leaders' views about special education teachers' standards. The researcher applied the inventory for standards of special education with a sample of 214 special-education teachers, 38 supervisors, and 28 schools' leaders. A descriptive analysis was used. The standards for special-education teachers, from teachers and from supervisors and leaders' point of view were higher. There were no statistically significant differences regarding the standards for special-education teachers according to the teachers, the supervisors, and the school leaders based the specialization. There were statistically significant differences in the standards for special-education teachers, except for the second standard, based on the years of experience in education field; there were statistically significant differences among gender when scoring the special-education teacher standards and their dimensions that favors of females. The standards used for this study may provide useful information when setting the requirements for special-education teachers in Saudi Arabia. In addition, these standards should be considered as a tool to evaluate the teachers' performance and to receive promotions.

Keywords:

Standards of special education teachers, special education supervisors, school principals

مقدمة:

نظراً للتغيرات الإقتصادية والعلمية والتقنية وتطور المجتمعات التي أدت إلى تغير في المهام التي تقوم بها المؤسسات التعليمية المختلفة وتبعاً لذلك تغير دور المعلم في المدارس حيث تطلب منه القيام بأدوار جديدة لم تكن مطلوبة من قبل تماشياً مع حاجات المجتمع وبالطبع كان للتغيرات المعاصرة تأثيرًا على معلم التلاميذ العاديين وكذلك على معلم التربية الخاصة.

ولكي يتم تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل فعال وتلبية احتياجاتهم التعليمية والاجتماعية والانفعالية والمهنية لا بد من استحداث طرق تعليمية خاصة لهم، ويتطلب ذلك تطوير المناهج وطرق التدريس والموارد التعليمية ووسائط الاتصال والبيئة التعليمية من أجل مراعاة الفروق الفردية في التعلم بينهم؛ بهدف تحويلهم من أشخاص اعتماديين إلى أشخاص منتجين وفعالين في المجتمع (Ministry of Education , 2015). لذا تم وضع معايير للمعلم بوجه عام ومعايير لمعلم التربية الخاصة، ومتى توافرت هذه المعايير ومؤشراتها نستطيع أن نطمأن على أداء المعلم لدوره المنوط به في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

والشخص الذي يتم تعيينه معلمًا للتربية الخاصة من المتوقع أن تقع على عاتقه أعباء أكثر من معلم التلاميذ العاديين حيث تواجهه العديد من التحديات العاطفية والجسدية والعقلية ويتطلب ذلك حصوله على تدريب مكثف ليتمكن من التعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. لذلك يجب أن يتمتع معلمو هؤلاء التلاميذ بالصبر. وايضًا التركيز على تفريد التعليم والإهتمام أكثر بهؤلاء الطلاب نظرًا لتنوع ظروف كل تلميذ من تلاميذ فصول التربية الخاصة (Ministry of Education, 2015).

ومن هذا المنطلق يحتاج معلم التربية الخاصة إلى العديد من المعارف والمهارات التي تمكنه من التعامل السليم مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المتباينة خصائصهم واحتياجاتهم، وحتى يستطيع القيام بهذه المهام بشكل فعال يتطلب ذلك وضع معايير تمثل إطارًا لجودة أداء المعلمين، وكيفية اختيارهم لاستراتيجيات التعليم. وتعد عملية وضع المعايير ذات أهمية كبيرة داخل الميدان التربوي حيث أنها تحدد للمعلم أهدافًا واضحة يسعى إلى تحقيقها وتعتبر ايضًا وسيلة تقييم لأداء المعلم.

ويذكر Woolf (2015) أن تقييم أداء المعلمين يمثل مسألة عالية المخاطر كما تركز بشكل محوري على إصلاح التعليم على الصعيدين الوطني والدولي، ولا يزال قادة التعليم الوطني يواجهون ضغوطاً كبيرة لاعتماد معايير مقننة تربط بيانات تحصيل الطلبة بالتقييمات الرسمية لأداء المعلمين، إلا أنه لم توضع أي إجراءات لتقييم أداء المعلم لاستخدامها مع معلمي التربية الخاصة أو المواقف التي يدرسون فيها.

ويمكن الاستفادة من معايير معلمي التربية الخاصة في مجال إعداد المعلمين على أن تكون البرامج التي تقرها مؤسسات إعداد المعلمين تستند لهذه المعايير والممارسات المهنية للمعلم، كما يتطلب العمل بالتدريس استخراج رخصة مزاولة مهنة معلم تربية خاصة، وفي الولايات المتحدة الأمريكية (Blanton; Boveda; Munoz; Pugach, 2017)

مشكلة الدراسة:

رغم أهمية معايير معلمي التربية الخاصة والتي تعد محددًا للأداء المهني للمعلم ومحددًا لجوانب القوة والضعف في المجال المهني إلا أنه لا توجد معايير تحدد جودة عمل معلم التربية الخاصة في البيئة السعودية، وإن وجدت غالبًا لايتم تطبيقها في الميدان وبذلك لا يعي معلم التربية الخاصة معايير أدائه وطرق تقيَم أدائه المهني، وتناولت بعض الدراسات معايير الجودة لمؤسسات وبرامج إعداد معلم التربية الخاصة ومنها على سبيل المثال Al Hwaiti (2015) معايير إعداد معلمي التربية الخاصة وهذه المعايير قد تتعلق بالمقررات التي يدرسها الطالب المعلم وبرنامج إعداده، وتناولت دراسة الشريف (٢٠١٣) تناولت تصور مقترح لمعايير جودة مؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة، اما دراسة الحمد (٢٠١٠) فتناولت إعداد معلم التربية الخاصة حسب معايير مجلس الأطفال غير العاديين؛ إلا أن الممارسة المهنية في ميدان التربية الخاصة تختلف عن المعرفة النظرية والأكاديمية التي يتلاقها الطلاب في دراستهم الجامعية خلال مرحلة إعدادهم كمعلمين.

كما لا توجد في حدود علم الباحث دراسات تناولت معايير معلم التربية الخاصة عدا دراسة البدر(١٤٣٠هـ) والتي هدفت للتعرف على أهم المعايير المهنية اللازم توافرها لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فقط، والتعرف على المعايير المتوافرة حالياً. لذا فالدراسة الحالية تناولت" معايير معلمي التربية الخاصة من وجهة نظرهم ووجهة نظر مشرفيهم وقادة المدارس

بالمملكة العربية السعودية طبقاً لبعض المعايير الدولية وفي ضوء سياسة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية " لذا تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

١- ما مستوى معايير معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة أنفسهم؟

٢- ما مستوى معايير معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر مشرفي التربية الخاصة وقادة مدارس التربية الخاصة ومدارس الدمج؟

٣- هل توجد فروق في تقييم معايير معلمي التربية الخاصة بين معلمي التربية الخاصة ومشرفيهم وقادة مدارس التربية الخاصة ومدارس الدمج؟

٤- هل توجد فروق في معايير معلم التربية الخاصة من وجهة نظر عينة الدراسة طبقاً للتخصص (صعوبات تعلم، إعاقة فكرية، إعاقة سمعية، اضطرابات سلوكية، وإعاقة بصرية)؟

٥- هل توجد فروق في تقدير أهمية معايير معلم التربية الخاصة من وجهة نظر عينة الدراسة تبعاً لسنوات الخبرة؟

٦- هل توجد فروق في معايير معلم التربية الخاصة من وجهة نظر عينة الدراسة تبعاً للنوع (ذكور وإناث)؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد ما يلي: -

١- مستوى معايير معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة أنفسهم.

٢- مستوى معايير معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر مشرفي التربية الخاصة وقادة مدارس التربية الخاصة ومدارس الدمج.

٣- الفروق في معايير معلم التربية الخاصة بين معلمي التربية الخاصة ومشرفيهم وقادة مدارس التربية الخاصة ومدارس الدمج.

٤- الفروق في معايير معلم التربية الخاصة من وجهة نظر عينة الدراسة طبقاً للتخصص (سمعي، عقلي، بصري، توحد، صعوبات تعلم).

٥- الفروق في تقدير أهمية معايير معلم التربية الخاصة من وجهة نظر عينة الدراسة تبعاً لسنوات الخبرة.

٦-الفروق في معايير معلم التربية الخاصة من وجهة نظر عينة الدراسة تبعاً للنوع(ذكور وإناث).

أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة من التالي: -

١- أهمية المعايير التي تحدد إطار العمل والواجبات التي ينبغي على معلم التربية الخاصة القيام بها

٢- يعد تصميم وإعداد المعايير المهنية للمعلمين ذا أهمية في التعليم لأنه يتيح المحاسبية وتحقيق مستوى عالي من الجودة في الأداء.

٣- تحديد جوانب القوة والضعف من خلال تطبيق المعايير على معلم التربية الخاصة مما يساعد في معرفة الاحتياجات التدريبية التي من شأنها رفع كفاءة معلم التربية الخاصة ليصبح قادرًا على توظيف امكانيات وقدرات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مما يساعد على تمكينهم ومشاركاتهم بفاعلية في بالمجتمع.

٤- ترجمة وتقنين أداة تمثل معايير لمعلم التربية الخاصة في كل من انجلترا-امريكا –استراليا يعد اسهام في صياغة معايير لمعلم التربية الخاصة في البيئة السعودية واختيار ما يناسب البيئة السعودية.

٥- تطبيق معايير معلم التربية الخاصة يحدد جوانب القوة والضعف مما يساعد في تطوير برامج إعداد معلم التربية الخاصة بأقسام التربية الخاصة بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية.

٦- نظراً للتطورات السريعة في شتى مجالات الحياة والتي يجب على معلم التربية الخاصة مواكبتها فلابد من تحديد ادوار المعلم " المعايير" ومراجعتها وتطويرها من فترة إلى أخرى.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي التربية الخاصة ومشرفي وقادة مدارس التربية الخاصة ومدارس الدمج، وبناء على البيانات التي تم جمعها باستخدام قائمة معايير معلمي التربية الخاصة في العام الدراسي ١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ.

منهج الدراسة:

بناءً على ما تقدم في مشكلة الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن أسئلة الدراسة.

مصطلحات الدراسة الاجرائية:

المعايير: هي مجموعة المؤشرات التى تدل على مستوى الأداء الملائم والكافى والذي يوصف بالكفاءة المهنية لقيام المعلمين بالتدريس للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المعارف والمهارات الضرورية لهم.

معلمو التربية الخاصة: من يقومون بتقديم الرعاية والخدمات التربوية وما يرتبط بها لذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات التعليمية ودور الرعاية.

مشرفو التربية الخاصة: هم الأفراد الذين يعملون بإدارات التعليم بكل محافظة ويقومون بالاشراف على معلمي التربية الخاصة بالمدارس ومتابعة قيامهم بالأعمال الموكلة لهم وتقييم أداء المعلمين.

قادة المدارس: ويقصد به قائد المدرسة التي تطبق نظام الدمج لفئة أو أكثر من ذوي الاحتياجات الخاصة أو قائد مدرسة ذوي الاحتياجات الخاصة، وكان يطلق عليه من قبل " مدير المدرسة ".

الإطار النظري:

تسمو رسالة التعليم وتعلو بأهدافها المهمة للحضارات الأنسانية حيث إنها تعد الأجيال لمواجهة التحديات والنهوض بالمجتمعات وبما أن الدور الرئيس في هذا البناء يقع على عاتق المعلم لما يقدمه من معارف ومهارات متنوعة وضرورية لتطور النشء وتقدمه؛ لذا حظي المعلم بإهتمام العديد من الدراسات والبحوث النفسية والتربوية، ولكن بدرجة أقل من تركيزها على المحورين الآخرين من محاور العملية التعليمية "الطالب، والمناهج وطرق التدريس"

(حسين، ١٩٩٣).

ويوصف عمل المعلم مع الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة بالمسئولية المهمة جدًا كما هو الحال مع الأطفال الآخرين خصوصًا أن للتعليم في الصغر تأثير كبير على حياة الأشخاص في الكبر، مما يحتم على معلم التربية الخاصة ان يكون قادرًا على تقييم الاحتياجات، وقادرًا على تطوير أهداف واقعية وايجابية لكل طفل بشكل منفرد، وهذا يتطلب درجات مرتفعة من الوعي والفهم. (Savolainen 2009).

فالمعلم هو المسؤول الأول عن الطالب ذى الاحتياجات الخاصة، وهو أيضًا المسؤول عن التصميم والإشراف على البرنامج التعليمي وتقييم هذا الطالب، وعمليات التعاون مطلوبة ضمان اتباع نهج منسق، خصوصًا في المدارس الثانوية حيث يشارك العديد من المعلمين في تعليم الطالب، لذا فإن عملية التخطيط هي عمل تعاوني يحدد فيها الطالب والآباء والمربون الأهداف التعليمية التي تكون مناسبة للطالب، وسبل تحقيقها، وتبدأ عملية التخطيط عند دخول المدرسة أو حين تصبح احتياجاتهم الخاصة معروفة ومحددة لتسهل عملية بناء الخطة التربوية الفردية (IEP) .British Columbia ministry of education (2016)

بشكل عام يستند تقييم المعلم بناءً على تقدير ممارساته من خلال العديد من الملاحظات على طول العام الدراسي، عن طريق أداة تم إجازتها وأعتمادها من قبل الحكومة أو الوزارة، ولابد لمعلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة أن يكونوا على علم ومعرفة بالأداة المستخدمة في التقييم قبل انطلاق إجراءات التقييم وينبغي على المقيمين الجلوس مع المعلمين ومناقشتهم حول مايلي:

- الممارسات المتخصصة، والتعديلات المنفذة في الخطة التربوية الفردية للطلاب.
- الأدلة التي يعمل في ضوئها المعلمون.
- المستويات الحالية للتحصيل الدراسي والأداء الوظيفي.
- الأدوار المكلف بها كل معلم في الصف بشكل عام.
- التقييمات التي سيتم استخدامها للحكم على مستوى الإنجاز والتقدم للمعلم، بالإضافة الى التعديلات والتقييمات البديلة والخاصة بتقييم الطلاب الذين يصعب تقييم تقدمهم وتطورهم بالتقييمات العامة. (Achieve, 2017).

وينبغي على المعلمين الذين يدرسون للطلبة ذوي الإعاقة تقديم أدلة في هذه العملية توضح الاستراتيجيات التي يستخدمونها لتفريد التعليم في الفصول الدراسية، ويشجع قادة مدارس التربية الخاصة، ومعلمو التربية الخاصة على التعاون في إعداد وتقديم الملاحظات والمؤتمرات، ويكون تقييم المعلم والحكم على ممارساته الجيدة هو إحداث تقدم في مستوى التلاميذ، وهي أهداف أكاديمية محددة وقابلة للقياس على المدى الطويل تتماشى مع معايير منهج الولاية (British Columbia ministry of education (2016).

وتم تحديد معايير معلم التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية كما يلي:
(قياس، د. ت ٢٠١٤، ص٤٠-٤٦).

١-يعرف معلم التربية الخاصة المفاهيم والأسس التي يرتكز عليها تخصص التربية الخاصة.

٢-يعدد معلم التربية الخاصة البدائل التربوية وخدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة والبرامج التأهيلية في التربية الخاصة.

٣-يعرف معلم التربية الخاصة مراحل وخصائص النمو والأسباب العامة للإعاقة والفروق الفردية.

٤-يعرف معلم التربية الخاصة أساليب القياس والتقويم في مجال التربية الخاصة.

٥-يميز معلم التربية الخاصة تأثير الإعاقة على تعلم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

٦-يستخدم معلم التربية الخاصة طرق تدريس عامة.

٧-يستخدم معلم التربية الخاصة البرنامج التربوي الفردي.

٨-يوظف معلم التربية الخاصة البرامج السلوكية لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

٩-يطبق معلم التربية الخاصة استراتيجيات تنمية المهارات الحياتية لدى الطالب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

ويتمتع معلمي التعليم العام ومعلمي التعليم الخاص بالعديد من القدرات، والسمات، والمهارات التي يتشاركون في امتلاكها، أيضا هناك مجالات اخرى مثل الخبرات المختلفة، وهذه واحدة من أهداف المعايير التي تظهر أوجه التشابه وأوجه الاختلاف في الأدوار المكلف بها كل معلم، ونوع المعرفة التي يمتلكها وطبيعة المهارة التي يجيدها.

وعلى الرغم من وضع معايير مهنية للمعلمين الأستراليين منذ عدة سنوات، فإن الوزارة أو الحكومة الاسترالية لم تضع بعد معايير من هذا القبيل لمعلمي التربية الخاصة، ويرتبط عدم وجود معايير لمهنة معلمي التربية الخاصة بغياب عملية الاعتماد في أستراليا وعدم الوضوح في الأهداف التي قد يسعى المعلمون إلى تحقيقها، لذا تمت مراجعة المعايير المهنية لمعلمي التربية الخاصة في المملكة المتحدة والولايات المتحدة، من أجل وضع معايير خاصة بمعلم التربية الخاصة داخل استراليا، وهذا العمل سينفذ بشكل قريب (Dempsey & Dally , 2014).

وعملية وضع معايير لمعلمي التربية الخاصة مفيدة في تطوير برامج إعداد معلمي التربية الخاصة الجدد، إلا ان المعايير غير ثابتة بل تتغير من وقت إلى آخر، ومما يدفع بكليات إعداد معلم التربية الخاصة إلى مراجعة خططها باستمرار. ويذكر في هذا الصدد Fuchs; Fahsl & James (2014) أن برامج إعداد المعلمين في جميع أنحاء البلاد تواجه العديد من السياسات التي تهدف إلى زيادة قدرة ومهارة وفعالية المعلمين في المستقبل، فمثلا في ولاية إلينوي، يجب على جميع برامج إعداد المعلمين مراجعة الخطط الدراسية، وإعادة توصيف المقررات الدراسية لتواكب المعايير المهنية الجديدة الخاصة بمتطلبات منح الترخيص للمعلم.

ولقد صممت وزارة التعليم بأثيوبيا سبعة معايير تحت أربعة مجالات لإعداد المعايير المهنية للمعلم الذي يعمل في المدرسة، يمكن أن تناسب هذه المعايير جميع معلمي المواد الدراسية و كما أنها مناسبة لتقييم معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة فيما عدا الحالات التي تتعلق بمجال تخصص معرفة المعلم، بما أنه لا يوجد منهج دراسي مصمم ليتم تدريسه في المدرسة لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة مباشرة، لذلك فالمعايير المهنية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة يتم استبعاد واحدة من المعايير السبع والذي يرتبط بمعرفة مدرس التربية الخاصة بمجال الموضوع الأكاديمي، من أجل هذا يمكن تقييم معلم التربية الخاصة من خلال المعايير التي تم تصميمها بالفعل لمعلمي المواد الأخرى.(Ministry of Education, 2015).

وتم التحقق من ستة معايير مرتبطة بالمحتوى لتوجيه المعلمين لممارسة دور متقدم في التدريس أو الإدارة في التربية الخاصة، وتتوزع المعايير المتعلقة بالمعرفة والمهارات عبر ست فئات: القيادة والسياسة، تطوير وتنظيم البرامج، إجراء البحوث، التقويم الفردي والبرامج، التطوير المهني والممارسات الأخلاقية، والتعاون .(Othman. Kieran & Anderson, 2015)

المعايير Standards

جاء في المعجم الوجيز المعيار "ما اتخذ أساساً للمقارنة والتقدير، وعيار النقود مقدار ما فيها من معدن خالص، ومنها " المعايرة " أي التقدير بالحجم بمحاليل قياسية معروفه قوتها، أما اصطلاحًا فمعناه المقياس أو المحك الذي يمكن الرجوع إليه أو استخدامه أساسًا للمقارنة أو التقدير" (مجمع اللغة العربية، ١٩٩٤، ٤٤٣-٤٤٣).

والمعايير هي الباب الرئيسي للوصول الى جودة التعليم في مؤسسة ما، ولذلك فهي تعد عقدًا اجتماعيًا متفق عليه بصفة عامة حول متطلبات التعليم، للوصول الى التوقعات المراد الوصول اليها، والمعيار عبارة عن آلية لتحسين الأداء وتقييمه في آن واحد، وكلمة Standard تترجم في العادة على انها المعيار وهو عبارة عن حالة Statement واضحة قابلة للقياس (أحمد، حسين، ٢٠٠٩).

وجدير بالذكر أن مصطلح معيار يختلف عن المصطلحات الأخرى مثل مصطلح:

المؤشر Indicator ، وهى الصياغة الأبسط التى تنبثق إجرائياً عن المعيار، فمن المتوقع أن يكون لكل معيار مجموعة من المؤشرات مصاغة بطريقة أكثر إجرائية، والمعيار يمكن أن يكون مؤشرًا إلا أن ليس لكل المؤشرات معاييرًا ، وكذلك هناك مصطلح الوحدة القياسية Rubric وهو الذى يمكننا من أن نحكم على أن معيارًا محددًا قد توافرت فيه مؤشرات بدرجة محددة، وغالباً ما تكون متدرجة على خمسة أو أربعة مستويات، ويشير المستوى الخامس إلى الأفضل فى تحقيق المعيار، أما المحكات فهى أسس خارجية للحكم على البرامج فلكى نحكم على نجاح برنامج تدريبى أو تعليمى معين فى تحقيق أهدافه يمكن مقارنة أداء الدارسين فيه بمستويات الكفايات الإنتاجية كما تتحدد فى الميدان الفعلى للعمل أو المهنة (عبد العزيز، حسين ، ٢٠٠٥ ، ص ٤٧٠ – ٤٧١)، (وزارة التربية والتعليم المصرية ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٧-٣٠).

والمعيار هو مقياس يستخدم لقياس ضمان جودة العمليات وأداء المخرجات وبالتالى هو مقياس لتقييم وقياس الجودة فهو يقييم الجودة من حيث توفرها أو غيابها، وبذلك فهو يعد مؤشرًا للأداء، ولايعتبر كل مؤشر معيار (Mishra, 2006)، تتصف المعايير بشموليتها فهناك معايير للمعلم والمتعلم ومحتوى المادة العلمية المقدمة ومعايير للصفات المهنية والشخصية الواجب توافرها في القائمين على العملية التعليمية، وهي معايير متغيرة بحسب متغيرات متطلبات العمل وحاجاته. (أحمد وحسين، ٢٠٠٩).

وتصف المعايير المهنية للمعلمين المعارف والمهارات التي يحتاجها المعلمون ليقدموا خبرات ثرية لتعلم تلاميذهم، وتعد المعايير ضرورية لتطوير التدريس وتقديم مستوى مرتفع من الجودة في التدريس، كما أن المعايير متناسقة ويوجد اتفاق فيها بين الدول المختلفة (AlHwaiti, 2015).

الدراسات السابقة:

تناولت دراسة Muscott (1996)معايير معلمي الطلاب المضطربين سلوكيًا Behaviorally disabled (BD) والمنضمين إلى أربعة بدائل تعليمية، حيث طبق عليهم مقياس معايير المعلمين Teachers Standards Instrument (TSI) على عينة قوامها (١٠٨) من المعلمين، يقدمون خدمات التربية الخاصة لذوي الاضطرابات السلوكية في غرف المصادر أو في الصفوف الملحقة بالمدارس، أو مراكز التربية الخاصة، أو مدارس الايواء الداخلي، حيث تم التركيز في هذه الدراسة على تقييم المدرسين لتحديد ما إذا كانت معايير السلوك المقبول من التلاميذ مختلفة. واشارت النتائج إلى أن معايير المعلمين تختلف، لكن الاختلاف لم يشمل كل البدائل التعليمية، حيث وجدت الاختلافات بين المعلمين في البرامج الابتدائية فقط.

وهدفت دراسة البدر(١٤٣٠هـ) إلى التعرف على أهم المعايير المهنية اللازم توافرها لدى معلمي طلاب صعوبات التعلم، والتعرف على المعايير المتوفرة حالياً، والتعرف على درجة الاختلاف في مدي الأهمية، وتوافر المعايير المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (١٣٤) معلماً من معلمي صعوبات التعلم من مدينة الرياض، وجاءت نتائج جميع المعايير المهنية مهمة بدرجة كبيرة واختلفت المعايير من حيث توافرها حيث جاء معيار التخطيط التدريسي ومعيار التقييم بدرجة كبيرة، وبقية المعايير توافرت بدرجة متوسطة.

وتناولت دراسة الحمد (٢٠١٠) عرض المعايير المعتمدة لإعداد المعلم في مجال التربية الخاصة بشكل عام وفي مجال صعوبات التعلم ومجال الاضطرابات السلوكية والانفعالية بشكل محدد، واستعراضت الدراسة احتياجات الـ (CEC) لمعلمي التربية الخاصة ذوي الجودة العالية. ومدى إمكانية تطبيق هذه المعايير في دول الخليج العربي على برامج إعداد معلمي التربية الخاصة. وذلك بتناول خطة عام ١٩٨٤م كدراسة حالة في مدى تطبيق هذه المعايير بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

ودراسة Grskovic& Trzcinka (2011) والتي هدفت إلى تحديد المعرفة والمهارات الضرورية لإعداد معلمي ذوي الإعاقة بالمرحلة الثانوية، حيث تم تحديد عينة من معلمي التربية الخاصة ذوي الخبرة في المدارس الثانوية وتم تطوير نسخة معدلة من معايير إعداد معلمي

الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في مجلس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لأهميتها في إعداد معلم التعليم العام، وخلصت الى تحديد (٣١) معيارًا "أساسيًا" يوصى بتوفرها في المناهج الدراسية الثانوية، وأكدت الدراسة أهمية معايير إعداد معلمي التعليم العامة ومعلمي التربية الخاصة، مما يدلل على تقاطع معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة في الكثير من المعايير.

دراسة O'Gorman (2011) والتي هدفت إلى تحديد متطلبات وجوانب النمو المهني لمعلمي مصادر التعلم لذوي الاحتياجات الخاصة، تكونت عينة الدراسة من معلمين المرحة الابتدائية العامة، ومعلمين من مدارس الدمج بالمرحلة الابتدائية، ومدراء من المدارس العامة الابتدائية، ومدراء من مدارس الدمج بالمرحلة الابتدائية، وتوصلت الى اهمية جوانب التنمية المهنية والمعرفية لدى المعلمين.

دراسة عيسى، عماشة (٢٠١٢) والتي هدفت إلى تقييم الكفاءة المهنية لمعلمى الطلاب المعاقين بصرياً وفقًا للمعايير الدولية فى مصر والسعودية ومدى تأثر الكفاءة المهنية للمعلمين بالنوع والجنسية وسنوات الخبرة وتحديد الفرق بين الأهمية والتنفيذ لهذه المعايير. واشارت النتائج إلى ارتفاع استجابات العينة السعودية على مجال الأهمية وكانت متوسطة على مجال التنفيذ، في حين كانت استجابات العينة المصرية مرتفعة في المجالين.

وفي سياق آخر خلصت دراسة Latunde , Louque (2012) إلى إن التعاون بين المدرسة والمنزل يعد جزءًا من معايير معلمي التربية الخاصة، حيث تناولت هذه الدراسة ممارسات (٢٥) معلمًا من معلمي التربية الخاصة في مرحلة ماقبل الخدمة ومدى التزامهم بمعايير الولاية.

وتناولت دراسة الشريف (٢٠١٣) معايير جودة مؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة في مصر، حيث قامت بتحليل العديد من التجارب الدولية في محاولة لمعرفة ماهي المواصفات التي يجب ان تتوفر في المؤسسات الخاصة بإعداد المعلمين في مجال التربية الخاصة، وقامت بتطوير قائمة خاصة بمعايير الجودة لمؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة بناء على آراء أعضاء هيئة التدريس والمعلمين والمشرفين والمستشارين بالتربية والتعليم في مصر.

دراسة National Association for Gifted Children (2013) والتي درست مدى إتقان المعايير الأولية لإعداد معلمي الموهوبين، وجدت هذه الدراسة أن العديد من التربويين المشاركين في تعليم الموهوبين يتطور نموهم في الميدان باتجاه تحقيق أكبر للمعايير المهنية المتقدمة في مستويات ما بعد الثانوية. وهذا يعني للبعض تقدمًا في الفهم وزيادة في الخبرة وإضافة جديدة لمهارات القيادة داخل الفصول الدراسية.

وفي دراسة دراسة Caruana (2015) والتي تناولت معايير الخطة التربوية الفردية بالولايات المتحدة الأمريكية، منذ إعادة تطبيق قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة في عام ٢٠٠٤م، الا انه لم تضع سوى ٣٧ ولاية دليلاً على تنفيذ برامج الخطة التربوية الفردية القائمة على المعايير، لذا يحتاج المتخصصين في التربية الخاصة إلى المساعدة لتطوير الكفاءة في مجال كتابة أهداف الخطة التربوية الفردية القائمة على المعايير وفقا لمعايير الولاية الأساسية العامة.

ودراسة الديحاني، الهيم (٢٠١٥) والتي هدفت إلى تحديد مدى امتلاك معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في دولة الكويت لكفايات التدرب من وجهة نظرهم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال غير العاديين في الولايات المتحدة (CEC) ، وأظهرت نتائجها توافق أداء معلمي ذوي الإعاقة العقلية بدرجة متوسطة مع معايير الكفايات الدولية واشارت الدراسة أيضًا إلى وجود فروق في مجال التخطيط و مجال تنفيذ التدريس، لصالح المتخصصين في مجال التربية الخاصة.

دراسة قعدان (٢٠١٥) والتي كان هدفها تقدير درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم، وأظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات أفراد العينة حول تقديرهن لدرجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في الجامعة، لصالح تقدير جيداً جداً فأعلى، واوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بما يناسب معايير ضمان الجودة المحلية والدولية.

دراسة Al Hwaiti (2015) والتي هدفت إلى تحديد مدى ملائمة المعايير الأمريكية لإعداد معلم التربية الخاصة على برامج إعداد معلم التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية، ويتم تقويم برامج إعداد معلم التربية الخاصة وطرق التدريس المتبعة في إعداد معلمي التربية

الخاصة طبقاً للمتطلبات والمعايير الدولية، وتوصلت الدراسة إلى أن النسخة الأصلية لمعايير إعداد معلم التربية الخاصة بالولايات المتحدة ١٠ معايير متضمنة ٢١٨ عنصرًا وعند دراسة مدى ملائمة هذه المعايير للمجتمع السعودي وجد أن منها ٩ معايير تتضمن ٧٦ عنصرًا تم تطويرها.

دراسة Adoniou and Gallagher (2017)والتي تناولت اتجاهات المعلمين والمديرين نحو معايير المعلمين الجديدة في أستراليا، وأجريت هذه الدراسة النوعية على ٣٦ معلماً ومدير مدرسة على مدى ١٢ شهراً حيث أن المعلمين الجدد في خمس مدارس اجابوا على استبيان معايير المعلمين اثناء تدريبهم، ومن نتائجها أن المعلمين والمديرين لهم اتجاهات إيجابية تجاه معايير المعلمين، وهذا يوضح مدى امتلاك المعلمين للمعايير وتنفيذها، ومدى تقبلهم لهذه المعايير الجديدة للمعلمين.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تباينت أهداف الدراسات السابقة حيث تناولت دراسة (Adoniou and Gallagher 2017)اتجاهات المعلمين والمديرين نحو معايير المعلمين الجديدة في أستراليا ، ودراسة(2015) AlHwaiti والتي هدفت إلى تحديد مدى ملائمة المعايير الأمريكية لإعداد معلم التربية الخاصة على برامج إعداد معلم التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية ، ودراسة قعدان(٢٠١٥) والتي هدفت إلى تقدير درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم ، ودراسة (2015) Caruana والتي تناولت معايير الخطة التربوية الفردية بالولايات المتحدة الأمريكية، ودراسة National Association for Gifted Children (2013) إتقان المعايير الأولية لإعداد معلمي الموهوبين، ودراسة عيسى، عماشة (٢٠١٢) والتي هدفت إلى تقييم الكفاءة المهنية لمعلمى الطلاب المعاقين بصرياً طبقاً للمعايير العالمية فى كل من مصر والسعودية.

من خلال هذا العرض للدراسات السابقة نجد بعضها يمثل تقييمًا لأداء وكفاءة معلمي التربية الخاصة في أحد مجالات التربية الخاصة مثل دراسة دراسة عيسى، عماشة (٢٠١٢) في مجال الإعاقة البصرية، بينما دراسة National Association for Gifted Children (2013) ركزت على بعد إتقان المعايير الأولية لإعداد معلمي الموهوبين. البعض الآخر تناول

معايير برامج إعداد معلم التربية الخاصة بكليات التربية والتي تختلف عن معايير الممارسة العملية في الميدان وتطبيق لوائح وقوانين العمل ومن هذه الدراسات دراسة قعدان (٢٠١٥) والتي طبقت على طالبات التربية الخاصة بجامعة الاميرة نورة، ودراسة Al Hwaiti (2015) والتي تناولت المعايير الامريكية التي تتفق مع البيئة السعودية في إعداد معلم التربية الخاصة.

والدراسة الحالية تطبق قائمة المعايير الأسترالية والتي شملت المعايير الأسترالية السابقة ومعايير معلم التربية الخاصة بانجلترا والولايات المتحدة الأمريكية لتحديد وجهة نظر معلمي التربية الخاصة ومشرفيهم وقادة المدارس في هذه المعايير بالمملكة العربية السعودية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لأنه المنهج المناسب للإجابة عن تساؤلات الدراسة. حيث يعُرف عبيدات (٢٠٠٣، ٢٤٧) المنهج الوصفي بأنه ذلك المنهج العلمي الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً.

المعالجة الاحصائية:

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ومعاملات الارتباط، ومعاملات الثبات الفا–كرنباخ، والتجزئة النصفية، واختبار ت، وتحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي التربية الخاصة وقادة المدارس، ومشرفي التربية الخاصة بإدارة التعليم بكل من مكة المكرمة والمدينة المنورة والطائف وجدة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة والبالغ عددها ٢٨٠ معلماً وقائدًا ومشرفاً بالتربية الخاصة بكل من مدينة مكة المكرمة والمدينة المنورة ومدينة الطائف وجدة. وشملت هذه العينة على مؤهلات مختلفة ولكنهم يعملون في التعليم والاشراف على ذوي الاحتياجات الخاصة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١) توزيع عينة الدراسة بناء على المؤهل الدراسي

م	العدد	النسبة المئوية	المؤهل
١	١٤٨	٥٢.٩	بكالوريوس تربية خاصة
٢	٣٥	١٢.٥	ماجستير تربية خاصة
٣	٣٣	١١.٨	دكتوراه تربية خاصة
٤	٦٤	٢٢.٩	بكالوريوس فقط أو بكالوريوس+ دبلوم تربية خاصة
المجموع	٢٨٠	١٠٠.٠	

وتتوزيع عينة الدراسة بناء على النوع (ذكور، إناث) والوظيفة معلم، مشرف، قائد مدرسة كما موضح في الجدول التالي: –

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة بناء على النوع والوظيفة

م	الوظيفة	ذكور	إناث	المجموع
١	معلم	٨٠	١٣٤	٢١٤
٢	مشرف	٢٠	١٨	٣٨
٣	قائد مدرسة	١٤	١٤	٢٨
	المجموع	١١٤	١٦٦	٢٨٠

أداة الدراسة:

١–قائمة معايير معلمي التربية الخاصة (تعريب وتقنين: الباحث)

طور هذه القائمة Dally& Dempsey (2015) في صورتها الحالية من الصورة الأصلية التي تم اعدادها في ٢٠١٢م، حيث يرى الباحث أنه بناء على أهمية المعرفة وأستخدام التدريس الفعال والذي يقود إلى تحسين نتائج العملية التعليمية لجميع الطلبة سواء كانوا ذوي احتياجات خاصة أو عاديين، وعلى الرغم من وجود معايير للمعلمين لدى معلمي فصول العاديين إلا أنه يوجد قصور في معايير معلمي التربية الخاصة، وهذا القصور لا يساعد في وضع برامج تدريبية لهؤلاء المعلمين وعدم اتساق التدريب مع الاحتياجات، ورغم أنه بدأ الاهتمام بوضع معايير لمعلمي التربية الخاصة إلا أن هذه المعايير موجودة لدى انجلترا وأيضاً لدى الولايات المتحدة الأمريكية منذ عقود مضت. لذا تم التطوير والتحقق من صدق مجموعة من

المواقف لمعلمي التربية الخاصة الأسترالي لتمثل معايير معلمي التربية الخاصة. بإستخدام معايير المعهد الاسترالي لتطوير المعايير المهنية للتدريس والقيادة المدرسية the Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL]، تم إعداد مجموعة من المفردات التي تصف المهارات والمعارف المحددة المطلوبة من المعلمين الأستراليين العاملين في التربية الخاصة ومواقف الدمج في المدارس، استعرضت مجموعتان من الخبراء المتمرسين وتم تنقيحها وتصنيفها وتم تحديد مدى ملاءمة المجموعة الكاملة والمكونة من ٤٩ موقفًا. وطبقاً لتقييمات الخبراء لصدق محتوى كل عبارة والمعيار المقابل استوفت قائمة المعايير الشروط المطلوبة. وللتحقق من صدق قائمة المعايير مرت بإجراءات كثيرة ومنها عرض القائمة على معلمي التربية الخاصة والمشرفين والاداريين والعاملين في مجال التربية الخاصة وآباء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وقائمة معايير معلم التربية الخاصة تتضمن ٤٩ مفردة موزعة على (٧) أبعاد (معايير) هي:

المعيار الأول: يعرف التلاميذ وكيفية تعلمهم.

المعيار الثاني: معرفة المحتوى وكيفية تدريسه.

المعيار الثالث: التخطيط وتنفيذ التدريس والتعلم الفعال.

المعيار الرابع: ينشئ بيئات تعليمية داعمة وآمنة والمحافظة عليها.

المعيار الخامس: تقييم وتقديم التغذية الراجعة وتقديم تقرير عن تعلم الطلاب.

المعيار السادس: يستمتع بالتعلم المهني.

المعيار السابع: مستمتع مهنياً مع زملائه، والآباء / مقدمي الرعاية والمجتمع.

وتم جمع هذه المفردات سواء كانت معدة من قبل أو تم تعديل البعض أو إضافة مفردات جديدة وبالاعتماد على معايير التربية الخاصة باستراليا التي وضعت في ٢٠٠٥م، ومراجعة معايير معلمي التربية الخاصة بانجلترا وكذلك معايير معلمي التربية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية فبلغت عدد المفردات التي تم تعديلها لكي تعبر عن المواقف ٣٠ مفردة وتم اضافة ١١ مفردة جديدة وتم الاحتفاظ بـ ٨ مفردات موجودة من قبل وبالتالي أصبح العدد النهائي ٤٩ مفردة. تم التحقق من صدق القائمة من خلال الصدق السطحي face validation حيث تم عرض قائمة المعايير على (٣) من الخبراء في مجال التربية وتم عمل التعديلات البسيطة في (١٩) مفردة، ثم تم عرض القائمة مرة أخرى على (١٠) خبراء في التربية الخاصة وطلب منهم وضع

تقدير مدى ارتباط المفردات بالمهارات في ميدان التربية الخاصة وذلك بناء على طريقة ليكرت رباعي التدريج (غير مرتبطة، منخفضة الارتباط ، متوسطة الارتباط، مرتفعة الارتباط) والتي تقابل الدرجات من ١-٤ للمفردة بالترتيب؛ وصدق المحتوى content validation من خلال حساب معاملات الاتفاق بين آراء الخبراء العشرة وتبين أن القائمة تتمتع بصدق مرتفع.

وهي معايير معلمي التربية الخاصة باستراليا، حيث تجمع بين المعايير الأسترالية ومعايير الولايات المتحدة الأمريكية ومعايير معلم التربية الخاصة بانجلترا، وبناء على ما يتفق مع البيئة السعودية يتم اختيار المعايير وأخذ رأي عينة البحث في أهمية هذه المعايير.

صدق قائمة معايير معلمي التربية الخاصة في الدراسة الحالية:

أ-صدق المحكمين: تم عرض القائمة على عدد (٧) من اعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة وقسم علم النفس وبناءً على آرائهم تم تعديل صياغة بعض المفردات دون حذف أو إضافة لمفرددات جديدة.

ب: صدق التكوين أو صدق البناء: وتم ذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة والبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٣) معاملات ارتباط المفردات بالبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة بقائمة معايير معلمي التربية الخاصة (ن = ٥٠ معلماً ومديراً ومشرفاً)

المعيار الأول: يعرف التلاميذ وكيفية تعلمهم		**المعيار الثالث: التخطيط وتنفيذ التدريس والتعلم الفعال**		**المعيار الخامس: تقييم وتقديم التغذية الراجعة وتقديم تقرير عن تعلم الطلاب**		**المعيار السابع: مستمتع مهنيا مع زملائه، والآباء / مقدمي الرعاية والمجتمع**	
م	ر	م	ر	م	ر	م	ر
١	٠.٨٨٧**	١٧	٠.٨٥٧**	٣٣	٠.٨٢١**	٤٤	٠.٧٨٧**
٢	٠.٧٢٠**	١٨	٠.٨٦٦**	٣٤	٠.٨٠٠**	٤٥	٠.٧٩٠**
٣	٠.٦٧١**	١٩	٠.٨٤٧**	٣٥	٠.٨٥٢**	٤٦	٠.٨٨٨**
٤	٠.٧٩١**	٢٠	٠.٧٧٥**	٣٦	٠.٧٩٨**	٤٧	٠.٨٥٠**
٥	٠.٧٠٤**	٢١	٠.٦٦٣**	٣٧	٠.٧٨٤**	٤٨	٠.٧٥٨**
٦	٠.٧٣٠**	٢٢	٠.٧٧٦**	٣٨	٠.٨٦٧**	٤٩	٠.٧٠٥**
٧	٠.٧٦٨**	٢٣	٠.٨٠٤**	٣٩	٠.٨١٤**		
٨	٠.٦٥٤**	٢٤	٠.٨٠٠**				
٩	٠.٨٣٤**	٢٥	٠.٧٨٥**				
١٠	٠.٥٤٨**	٢٦	٠.٩٠٣**				
المعيار الثاني: معرفة المحتوى وكيفية تدريسه		**المعيار الرابع: ينشئ بيئات تعليمية داعمة وآمنة والمحافظة عليها**		**المعيار السادس: يستمتع بالتعلم المهني**	
١١	٠.٨٣٣**	٢٧	٠.٨٠١**	٤٠	٠.٧٦٨**
١٢	٠.٨٢٦**	٢٨	٠.٦٧٠**	٤١	٠.٨٥٦**
١٣	٠.٧٩٣**	٢٩	٠.٧٥٢**	٤٢	٠.٨٤٤**
١٤	٠.٧٢٣**	٣٠	٠.٧٩١**	٤٣	٠.٧٧٥**
١٥	٠.٨٣٧**	٣١	٠.٦٥٤**		
١٦	٠.٨١٦**	٣٢	٠.٧٤٩**		

*دالة عند ٠.٠٥، ** دالة عند ٠.٠٠١؛ ر: تعني معامل الارتباط

يتضح من خلال الجدول (٤) أن جميع مفردات قائمة معايير معلمي التربية الخاصة ترتبط ارتباطًا دالًا احصائياً عند مستوى (٠.٠١) وهذا يؤكد صدق وصلاحية استخدام الأداة في الدراسة الحالية.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين المعايير والدرجة الكلية لقائمة المعايير كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين المعايير والدرجة الكلية لقائمة المعايير

المعايير	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الدرجة الكلية
الأول	١							
الثاني	٠.٨٨٢**	١						
الثالث	٠.٨٤٥**	٠.٨٣٥**	١					
الرابع	٠.٨٥٤**	٠.٨٥١**	٠.٨٠٤**	١				
الخامس	٠.٨٢٤**	٠.٨٥٧**	٠.٧٨٩**	٠.٨٤٠**	١			
السادس	٠.٧٥٦**	٠.٧٥٣**	٠.٧١٤**	٠.٧٨٤**	٠.٨٧٤**	١		
السابع	٠.٧٨٧**	٠.٧٨٩**	٠.٧٢٣**	٠.٧٨٧**	٠.٧٥٨**	٠.٧١٦**	١	
الدرجة الكلية	٠.٩٤٥**	٠.٩٣٩**	٠.٩١٧**	٠.٩٢٢**	٠.٩١٣**	٠.٨٥٤**	٠.٨٦٢**	١

*دالة عند ٠.٠٥، ** دالة عند ٠.٠٠١؛ ر: تعني معامل الارتباط

يتضح من خلال الجدول (٤) أن جميع أبعاد قائمة معايير معلمي التربية الخاصة ترتبط فيما بينها وكذلك مع الدرجة الكلية ارتباطات دالة احصائياً عند مستوى (٠.٠١) وهذا يؤكد صدق وصلاحية استخدام الأداة في الدراسة الحالية.

ثبات قائمة معايير معلمي التربية الخاصة في الدراسة الحالية:

تم حساب ثبات القائمة بطريقتين هما طريقة الفاكرنباخ وطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان –براون) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٥)

معاملات ثبات قائمة معايير معلم التربية الخاصة وأبعادها (ن = ٥٠ معلم ومدير ومشرف)

المعايير	عدد المفردات	معامل الفا– كرنباخ	التجزئة النصفية
المعيار الأول: يعرف التلاميذ وكيفية تعلمهم	١٠	٠.٩٣١	٠.٩٣٨
المعيار الثاني: معرفة المحتوى وكيفية تدريسه	٦	٠.٩٣٣	٠.٩٤٢
المعيار الثالث: التخطيط وتنفيذ التدريس والتعلم الفعال	١٠	٠.٩٢٦	٠.٩٣٥
المعيار الرابع: ينشئ بيئات تعليمية داعمة وآمنة والمحافظة عليها	٦	٠.٩٠٣	٠.٩١٨
المعيار الخامس: تقييم وتقديم التغذية الراجعة وتقديم تقرير عن تعلم الطلاب	٧	٠.٩٣٦	٠.٩٤١
المعيار السادس: يستمتع بالتعلم المهني	٤	٠.٩١٧	٠.٩٣٦
المعيار السابع: مستمتع مهنيا مع زملائه، والآباء / مقدمي الرعاية والمجتمع	٦	٠.٩١٣	٠.٩٢٤
الدرجة الكلية	٤٩	٩٥٨	٠.٩٦٧

يتضح من خلال الجدول (٥) أن معاملات ثبات الأبعاد تتراوح ما بين (٠.٩٠٣ إلى ٠.٩٣٦) بطريقة الفاكرنباخ، وبلغت أيضاً (٠.٩١٨ إلى ٠.٩٤١) بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان – براون) للابعاد وفي كلا الطريقتين معاملات ثبات الأبعاد مرتفعة جداً، أما معامل ثبات الدرجة الكلية للاستبانة ٠.٩٥٨، ٠.٩٦٧ بطريقتي الفا–كرنباخ والتجزئة النصفية على الترتيب وهذه معاملات ثبات مرتفعة جداً مما يتيح استخدام هذه الاستبانة في الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

السؤال الأول:

ما مستوى معايير معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة أنفسهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لمتوسط المفردة، حيث إن مستويات الاستجابة لكل مفردة (أهمية مرتفعة، أهمية متوسطة، أهمية منخفضة، بلا أهمية) والتي تأخذ الدرجات ٤، ٣، ٢، ١، والتي تمثل مدى = ٤–١ = ٣ وباعتبار أن لهذه الدرجات ثلاثة مستويات يكون طول كل فئة ٣ ÷٣ = ٠١ وبالتالي تكون مستويات الاستجابة كالتالي:

من ١ إلى أقل من ٢ ضعيف

من ٢ إلى أقل من ٣ متوسط

من ٣ إلى ٤ مرتفع

وفي ضوء هذه المعايير تم الحكم على استجابات عينة الدراسة كما هو موضح في التالي:

جدول (٦) استجابات عينة الدراسة من معلمي التربية الخاصة على قائمة معايير معلمي التربية الخاصة (ن = ٢١٤ معلم ومعلمة)

م	المعايير	م البعد	ع	م المفردة	ع	النسبة المئوية	مستوى الاستجابة
١	المعيار الأول: يعرف التلاميذ وكيفية تعلمهم	٣٢.٩٨١	٦.٣٢٥	٣.٢٩٨	٠.٦٣٣	٨٢.٤٥	مرتفع
٢	المعيار الثاني: معرفة المحتوى وكيفية تدريسه	١٩.٥٩٦	٤.٢٦٣	٣.٢٦٦	٠.٧١١	٨١.٦٥	مرتفع
٣	المعيار الثالث: التخطيط وتنفيذ التدريس والتعلم الفعال	٣٢.٥٣١	٦.٨٢٢	٣.٢٥٣	٠.٦٨٢	٨١.٣٣	مرتفع
٤	المعيار الرابع: ينشئ بيئات تعليمية داعمة وآمنة والمحافظة عليها	١٩.٧٦٥	٤.٣٥٦	٣.٢٩٤	٠.٧٢٦	٨٢.٣٥٠	مرتفع
٥	المعيار الخامس: تقييم وتقديم التغذية الراجعة وتقديم تقرير عن تعلم الطلاب	٢٣.١٥٠	٤.٩٢٦	٣.٣٠٧	٠.٧٠٤.	٨٢.٦٩	مرتفع
٦	المعيار السادس: يستمتع بالتعلم المهني	١٣.١٧٤	٢.٩٥١	٣.٢٩٣	٠.٧٣٨	٨٢.٣٣	مرتفع
٧	المعيار السابع: مستمتع مهنيا مع زملائه، والآباء / مقدمي الرعاية والمجتمع	٢٠.٥٠٧	٤.٢٦١	٣.٤١٨	٠.٧١٠	٨٥.٤٥	مرتفع
	الدرجة الكلية	١٦١.٧٠٤	٣٠.٩٥٣	٣.٢٩٨	٠.٦٣٣	٨٢.٤٥	مرتفع

يتضح من خلال الجدول (٦) على أن متوسط المفردة لكل معيار من المعايير السبعة تتراوح ما بين ٣.٢٥٣ إلى ٣.٤١٨ وجميع المتوسطات تقع في المستوى المرتفع وكذلك متوسط المفردة للدرجة الكلية لقائمة معايير معلمي التربية الخاصة يساوي ٣.٢٩٨ وهذه القيمة تدل على أن الاستجابة عامة تقع في المستوى المرتفع، وهذا يرجع لقناعة عينة البحث بأهمية المعايير وتأثيرها في الحكم على أداء معلم التربية الخاصة تبعاً للمعايير التي تتعلق بقدرته على تعليم التلاميذ المعاقين، وقدرته على التخطيط لعملية التدريس، ونشئ بيئات مناسبة للتعليم وقياس تقدم تلاميذه والاستمتاع بهذا العمل مع تكوين علاقات طيبة مع الزملاء وأولياء أمور التلاميذ المعاقين. وهذا يتفق مع دراسة Adoniou and Gallagher (2017) والتي توصلت إلى أن المعلمين والمديرين لهم اتجاهات إيجابية تجاه معايير معلمي التربية الخاصة وهذا يعبر عن إيمانهم بأهمية المعايير. وتتفق أيضاً مع نتائج Zionts،(2010) Shellady & Zionts التي أوضحت أن المعلمين وجدوا أن المعايير المهنية ذات أهمية كبيرة وأن كان بعضها صعب التنفيذ ومنها ما

يرتبط بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. وتتفق مع دراسة البدر (١٤٣٠هـ) والتي أكدت على أهمية جميع معايير معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

السؤال الثاني: ما مستوى معايير معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر مشرفي التربية الخاصة وقادة مدارس التربية الخاصة بمدارس الدمج؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية لمتوسط المفردة، حيث مستويات الاستجابة لكل مفردة (أهمية مرتفعة، أهمية متوسطة، أهمية منخفضة، بلا أهمية) والتي تأخذ الدرجات ٤، ٣، ٢، ١ والتي تمثل مدى = ٤-١ = ٣ وعلى اعتبار أنه توجد ثلاثة مستويات للاستجابة يكون طول كل فئة ٣ ÷٣ = ١ وبالتالي تكون مستويات الاستجابة كالتالي:

من ١ إلى أقل من ٢ ضعيف من ٢ إلى أقل من ٣ متوسط من ٣ إلى ٤ مرتفع

وفي ضوء هذه المعايير تم الحكم على استجابات عينة الدراسة كما هو موضح في الجدول التالي

جدول (٧) استجابات عينة الدراسة من قادة المدارس ومشرفي التربية خاصة على قائمة معايير معلمي التربية الخاصة (ن = ٦٦ قائد مدرسة ومشرف تربية خاصة)

م	المعايير	متوسط درجة البعد	ع للبعد	متوسط المفردة	ع للمفردة	النسبة المئوية	مستوى الاستجابة
١	المعيار الأول: يعرف التلاميذ وكيفية تعلمهم	٣٢.٨٠٣	٧.١٠٦	٣.٢٨٠	٠.٧١١	٨٢.٠٠	مرتفع
٢	المعيار الثاني: معرفة المحتوى وكيفية تدريسه	١٩.٣٧٩	٤.٣٧٤	٣.٢٣٠	٠.٧٢٩	٨٠.٧٥	مرتفع
٣	المعيار الثالث: التخطيط وتنفيذ التدريس والتعلم الفعال	٣٢.٤٢٤	٦.٨٥٢	٣.٢٤٢	٠.٦٨٥	٨١.٠٥	مرتفع
٤	المعيار الرابع: ينشئ بيئات تعليمية داعمة وآمنة والمحافظة عليها	١٩.٤٨٥	٤.١٥٩	٣.٢٤٨	٠.٦٩٣	٨١.٢٠	مرتفع
٥	المعيار الخامس: تقييم وتقديم التغذية الراجعة وتقديم تقرير عن تعلم الطلاب	٢٣.١٠٦	٥.٢٣٩	٣.٣٠١	٠.٧٤٩	٨٢.٥٣	مرتفع
٦	المعيار السادس: يستمتع بالتعلم المهني	١٣.٥٠٠	٢.٨٣٥	٣.٣٧٥	٠.٧٠٩	٨٤.٣٨	مرتفع
٧	المعيار السابع: مستمتع مهنيا مع زملائه، والآباء / مقدمي الرعاية والمجتمع	٢٠.٣٤٩	٤.٠١٠	٣.٣٩١	٠.٦٦٨	٨٤.٧٨	مرتفع
	الدرجة الكلية	١٦١.٠٤٦	٣١.٩٢٧	٣.٢٨٠	٠.٧١١	٨٢.٠٠	مرتفع

يتضح من خلال الجدول (٧) على أن متوسط المفردة لكل معيار من المعايير السبعة تتراوح ما بين ٣.٢٣٠ إلى ٣.٣٩١ وجميع المتوسطات تقع في المستوى المرتفع وكذلك متوسط المفردة للدرجة الكلية لقائمة معايير معلمي التربية الخاصة ٣.٢٨٠ وهذه القيمة تدل على أن الاستجابة عامة تقع في المستوى المرتفع. وهذا يرجع لقناعة عينة البحث بأهمية المعايير وتأثيرها في الحكم على أداء معلم التربية الخاصة تبعاً للمعايير التي تتعلق بقدرته على تعليم التلاميذ المعاقين، وقدرته على التخطيط لعملية التدريس، ونشئ بيئات مناسبة للتعليم وقياس تقدم تلاميذه والاستمتاع بهذا العمل مع تكوين علاقات طيبة مع الزملاء وأولياء أمور التلاميذ المعاقين. وهذا يتفق مع دراسة كل من: Adoniou and Gallagher (2017) ، Zionts, et al.(2010) ، و البدر(١٤٣٠ هـ) والتي توصلت أن المعلمين والمديرين لهم اتجاهات إيجابية تجاه معايير معلمي التربية الخاصة وهذا يمثل ادراكهم لأهمية المعايير.

السؤال الثالث: هل توجد فروق في تقييم معايير معلمي التربية الخاصة بين معلمي التربية الخاصة ومشرفيهم وقادة المدارس؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA للتعرف على الفروق ودلالتها بين متوسطات فئات العينة تبعاً للوظائف بعد التأكد من شروط ملائمة الدرجات لاستخدام تحليل التباين (٣ × ١) كما موضح فيما يلي:

جدول (٨) تحليل التباين في اتجاه واحد ANOVA للفروق في درجات قائمة المعايير وأبعادها تبعاً للوظيفة (معلم، مشرف تربية خاصة، قائد مدرسة)

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
١-يعرف التلاميذ وكيفية تعلمهم	بين المجموعات	٤.٢٠٨	٢	٢.١٠٤	٠.٠٤٩	٠.٩٥٢
	داخل المجموعات	١١٧٥٩.٧٥٦	٢٧٦	٤٢.٦٠٨		
	المجموع	١١٧٦٣.٩٦٤	٢٧٨			
	بين	٥.٠٩٠	٢	٢.٥٤٥	٠.١٣	٠.٨٧

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
٢-معرفة المحتوى وكيفية تدريسه	المجموعات				٨	١
	داخل المجموعات	٥٠٩٤.١٠٠	٢٧٦	١٨.٤٥٧		
	المجموع	٥٠٩٩.١٩٠	٢٧٨			
٣-التخطيط وتنفيذ التدريس والتعلم الفعال	بين المجموعات	١٢.٥١٧	٢	٦.٢٥٩	٠.١٣٤	٠.٨٧٥
	داخل المجموعات	١٢٩٠٥.٢٢٥	٢٧٦	٤٦.٧٥٨		
	المجموع	١٢٩١٧.٧٤٢	٢٧٨			
٤-ينشئ بيئات تعليمية داعمة وآمنة والمحافظة عليها	بين المجموعات	٤.١١٦	٢	٢.٠٥٨	٠.١١٠	٠.٨٩٦
	داخل المجموعات	٥١٤٦.٥٩٤	٢٧٦	١٨.٦٤٧		
	المجموع	٥١٥٠.٧١٠	٢٧٨			
٥-تقييم وتقديم التغذية الراجعة وتقديم تقرير عن تعلم الطلاب	بين المجموعات	٨.٩٨٦	٢	٤.٤٩٣	٠.١٧٩	٠.٨٣٦
	داخل المجموعات	٦٩١٨.٥٦٣	٢٧٦	٢٥.٠٦٧		
	المجموع	٦٩٢٧.٥٤٨	٢٧٨			
٦-يستمتع	بين	٥.٩٢٣	٢	٢.٩٦١	٠.٣٤	٠.٧٠

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
بالتعلم المهني	المجموعات				٥	٨
	داخل المجموعات	٢٣٦٨.٥١٤	٢٧٦	٨.٥٨٢		
	المجموع	٢٣٧٤.٤٣٧	٢٧٨			
٧-مستمتع مهنيا مع زملائه، والآباء/مقدمي الرعاية والمجتمع	بين المجموعات	٢٤.٢٣٥	٢	١٢.١١٧	٠.٦٨٧	٠.٥٠٤
	داخل المجموعات	٤٨٧١.٢٥٦	٢٧٦	١٧.٦٤٩		
	المجموع	٤٨٩٥.٤٩١	٢٧٨			
الدرجة الكلية لقائمة المعايير	بين المجموعات	٥٨.٤١٣	٢	٢٩.٢٠٦	٠.٠٣٠	٠.٩٧١
	داخل المجموعات	٢٦٩٣٢٦.٦٨٤	٢٧٦	٩٧٥.٨٢		
	المجموع	٢٦٩٣٨٥.٠٩٧	٢٧٨			

يتضح من الجدول (٨) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في تقدير عينة الدراسة لأهمية معايير معلمي التربية الخاصة تبعاً لوظائف العينة الثلاثة: معلمو التربية الخاصة، مشرفو التربية الخاصة، وقادة المدارس التي تتضمن برامج التربية الخاصة. وهذا يؤكد على أن جميع التخصصات والمستويات الوظيفية تؤكد على أهمية المعايير وهذا يتفق مع نتائج الإجابة عن السؤال الأول والثاني. كما يتفق مع دراسة Adoniou and Gallagher (2017) والتي توصلت أن المعلمين والمديرين لهم اتجاهات إيجابية تجاه معايير معلمي التربية

الخاصة وهذا يمثل إدراكهم لأهمية المعايير. وأيضاً ما يؤكد ذلك ما قدمته هيئة الإرشاد لذوي الاحتياجات الخاصة من معايير ومسؤوليات تقديم الخدمات التعليمية الخاصة للأطفال:

١-السعى باستمرار إلى تحسين وتوفير الإدارة المنظمة لتعليم الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢-العمل بشكل تعاوني مع المهنيين الآخرين وتشجيعهم على تحسين وتوفير التعليم الخاص.

٣-تقديم تقارير موضوعية إلى المشرفين أو المديرين على الموارد، وتعزيز الإجراءات التصحيحية المناسبة.

٤-مراقبة المكان التعليمي غير المناسبة في التربية الخاصة والتدخل على المستويات المناسبة.

٥-اتباع القوانين والأنظمة المحلية والخاصة بالولاية / الفدرالية التي تنص على توفير تعليم عام مناسب مجاني للطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة وحماية حقوقهم وتحقيق تكافؤ الفرص في المجتمع (Special Education today,2013).

وهذا يؤكد على أن معايير تقديم الخدمات ليست قاصرة على المعلمين وإنما تتطلب إدارة وحكومة الخدمة واتباع القوانيين والأنظمة مما يجعل للمشرفين وقادة المدارس دور مهم مثل دور المعلمين في خدمة ذوي الاحتياجات الخاصة.

السؤال الرابع: هل توجد فروق في معايير معلمي التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ومشرفي التربية الخاصة وقادة المدارس تبعاً للتخصص (صعوبات تعلم، الاعاقة الفكرية، الإعاقة السمعية، الاضطرابات السلوكية، الإعاقة البصرية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA للتعرف على الفروق ودلالتها بين متوسطات فئات العينة تبعاً للتخصص بعد التأكد من شروط ملائمة الدرجات لاستخدام تحليل التباين (١ X ٥) كما موضح فيما يلي:

جدول (٩) تحليل التباين في اتجاه واحد ANOVA للفروق في درجات قائمة المعايير وأبعادها تبعاً للتخصص

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
١-يعرف التلاميذ وكيفية تعلمهم	بين المجموعات	١٨٤.٠٥١	٤	٤٦.٠١٣	١.٠٨٨	٠.٣٦٣
	داخل المجموعات	١١٦٢٩.٥٩٢	٢٧٥	٤٢.٢٨٩		
	المجموع	١١٨١٣.٦٤٣	٢٧٩			
٢- معرفة المحتوى وكيفية تدريسه	بين المجموعات	٩.٥٠١	٤	٢.٣٧٥	٠.١٢٨	٠.٩٧٢
	داخل المجموعات	٥١٠٩.٤٦٧	٢٧٥	١٨.٥٨٠		
	المجموع	٥١١٨.٩٦٨	٢٧٩			
٣- التخطيط وتنفيذ التدريس والتعلم الفعال	بين المجموعات	٨٥.٠٣٦	٤	٢١.٢٥٩	٠.٤٥٤	٠.٧٧٠
	داخل المجموعات	١٢٨٨٨.٦٧٥	٢٧٥	٤٦.٨٦٨		
	المجموع	١٢٩٧٣.٧١١	٢٧٩			
٤-ينشئ بيئات تعليمية داعمة وآمنة والمحافظة عليها	بين المجموعات	٦٤.٧٠٣	٤	١٦.١٧٦	٠.٨٧١	٠.٤٨١
	داخل المجموعات	٥١٠٤.٤٤٠	٢٧٥	١٨.٥٦٢		
	المجموع	٥١٦٩.١٤٣	٢٧٩			
٥-تقييم وتقديم التغذية الراجعة وتقديم تقرير عن	بين المجموعات	٨٩.٣٥٣	٤	٢٢.٣٣٨	٠.٨٩٥	٠.٤٦٧
	داخل المجموعات	٦٨٦١.٧٣٢	٢٧٥	٢٤.٩٥٢		
	المجموع	٦٩٥١.٠٨٦	٢٧٩			

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
تعلم الطلاب						
٦- يستمتع بالتعلم المهني	بين المجموعات	١٠.٤٢٧	٤	٢.٦٠٧	٠.٣٠٢	٠.٨٧٦
	داخل المجموعات	٢٣٧١.٥٤١	٢٧٥	٨.٦٢٤		
	المجموع	٢٣٨١.٩٦٨	٢٧٩			
٧- مستمتع مهنيا مع زملائه، والآباء / مقدمي الرعاية والمجتمع	بين المجموعات	٧٥.٦٦٠	٤	١٨.٩١٥	١.٠٧٦	٠.٣٦٨
	داخل المجموعات	٤٨٣٢.٢٥١	٢٧٥	١٧.٥٧٢		
	المجموع	٤٩٠٧.٩١١	٢٧٩			
الدرجة الكلية لقائمة المعايير	بين المجموعات	٢٤٨٥.٤٣٠	٤	٦٢١.٣٥٧	٠.٦٣٧	٠.٦٣٦
	داخل المجموعات	٢٦٨٠٨٢.٣٤٢	٢٧٥	٩٧٤.٨٤٥		
	المجموع	٢٧٠٥٦٧.٧٧١	٢٧٩			

يتضح من الجدول (٩) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في تقدير عينة الدراسة لأهمية معايير معلمي التربية الخاصة تبعاً للتخصص (صعوبات تعلم، الاعاقة الفكرية، الإعاقة السمعية، الاضطرابات السلوكية، الإعاقة البصرية). وهذا يؤكد على أن جميع التخصصات تؤكد على أهمية المعايير وهذا يتفق مع نتائج الإجابة عن السؤال الأول والثاني، وتؤكد دراسة Muscott (1996) أن المعلمين اختلفوا في تقدير سلوك طلابهم بناءً على المكان المحول له هؤلاء الطلاب أي يتوقف رأي المعلمين تبعاً لحدة الاضطرابات السلوكية، وهذا يؤكد على أهمية المعايير لجميع معلمي فئات ذوي الاحتياجات الخاصة،

وحيث أكدت الهيئة الدولية على المعايير الدولية للتدريس وما يجب أن يعرفه معلمو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ويكونوا قادرين على: الالتزام نحو الطلاب وتعلمهم، أن يكون المعلمون على دراية تامة بالمواد التي يدرسونها وكيفية تدريس هذه المواد للطلاب، يعد المعلمون مسؤولون عن إدارة ومراقبة تعلم الطلاب، أن يفكر المعلمون بشكل منهجي حول ممارساتهم ويتعلمون من الخبرة، المعلمون أعضاء في مجتمعات التعلم (National Board for Professional Teaching Standards, 2016).

السؤال الخامس: هل توجد فروق في تقدير أهمية معايير معلم التربية الخاصة من وجهة نظر عينة الدراسة تبعاً لسنوات الخبرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA للتعرف على الفروق ودلالتها بين متوسطات فئات سنوات الخبرة الثلاثة :١-٤ عام، ٥-٨ عام، ٩-١٢ عام كما موضح فيما يلي:

جدول (١٠) تحليل التباين في اتجاه واحد ANOVA للفروق في درجات قائمة المعايير وأبعادها تبعاً لسنوات الخبرة (١-٤، ٥-٨، ٩-١٢) عام

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
١- يعرف التلاميذ وكيفية تعلمهم	بين المجموعات	٣٣٦.٩٥٤	٢	١٦٨.٤٧٧	٤.٠٦٦	٠.٠١٨
	داخل المجموعات	١١٤٧٦.٦٨٨	٢٧٧	٤١.٤٣٢		
	المجموع	١١٨١٣.٦٤٣	٢٧٩			
٢- معرفة المحتوى وكيفية	بين المجموعات	٩٩.٨٤٢	٢	٤٩.٩٢١	٢.٧٥٥	٠.٠٦٥
	داخل المجموع	٥٠١٩.١٢٦	٢٧٧	١٨.١٢٠		

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
تدريسه	ت					
	المجموع	٥١١٨.٩٦٨	٢٧٩			
٣- التخطيط وتنفيذ التدريس والتعلم الفعال	بين المجموعات	٥٧٥.٨٩٣	٢	٢٨٧.٩٤٦	٦.٤٣٣	٠.٠٠٢
	داخل المجموعات	١٢٣٩٧.٨١٨	٢٧٧	٤٤.٧٥٧		
	المجموع	١٢٩٧٣.٧١١	٢٧٩			
٤- ينشئ بيئات تعليمية داعمة وآمنة والمحافظة عليها	بين المجموعات	١٣٣.٥٧٦	٢	٦٦.٧٨٨	٣.٦٧٤	٠.٠٢٧
	داخل المجموعات	٥٠٣٥.٥٦٧	٢٧٧	١٨.١٧٩		
	المجموع	٥١٦٩.١٤٣	٢٧٩			
٥-تقييم وتقديم التغذية الراجعة وتقديم تقرير عن تعلم الطلاب	بين المجموعات	٢٢١.٧٠٧	٢	١١٠.٨٥٤	٤.٥٦٣	٠.٠١١
	داخل المجموعات	٦٧٢٩.٣٧٨	٢٧٧	٢٤.٢٩٤		
	المجموع	٦٩٥١.٠٨٦	٢٧٩			
٦- يستمتع بالتعلم المهني	بين المجموعات	٨١.٨٤٥	٢	٤٠.٩٢٣	٤.٩٢٨	٠.٠٠٨
	داخل المجموعا	٢٣٠٠.١٢٣	٢٧٧	٨.٣٠٤		

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	الدلالة
	ت					
	المجموع	٢٣٨١.٩٦٨	٢٧٩			
٧- مستمتع مهنياً مع زملائه، والآباء / مقدمي الرعاية والمجتمع	بين المجموعات	١٤٧.٩٥٨	٢	٧٣.٩٧٩	٤.٣٠٥	٠.٠١٤
	داخل المجموعات	٤٧٥٩.٩٥٢	٢٧٧	١٧.١٨٤		
	المجموع	٤٩٠٧.٩١١	٢٧٩			
الدرجة الكلية لقائمة المعايير	بين المجموعات	٩٨٠٥.٧٢٢	٢	٤٩٠٢.٨٦١	٥.٢٠٨	٠.٠٠٦
	داخل المجموعات	٢٦٠٧٦٢.٠٥٠	٢٧٧	٩٤١.٣٧٩		
	المجموع	٢٧٠٥٦٧.٧٧١	٢٧٩			

يتضح من خلال الجدول (١٠) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين فئات العينة بناء على سنوات الخبرة في جميع المعايير والدرجة الكلية ماعدا المعيار الثاني غير دال احصائياً في معايير معلمي التربية الخاصة، ولتوجيه الفروق تم استخدام اختبار " أقل فرق دال" LSD كما موضح في الجدول التالي:

جدول (١١) اختبار " أقل فرق دال LSD "للمقارنات البعدية بين فئات الخبرة الثلاثة في درجات قائمة معايير معلم التربية الخاصة وأبعادها

المعايير	الفئات الخبرة	٥-٨ عام	٩-١٢ عام
١-يعرف التلاميذ وكيفية تعلمهم	١-٤ عام	٢.٣٢٢*	
	٥-٨ عام		٢.٤٧٥*
٣-التخطيط وتنفيذ التدريس والتعلم الفعال	٥-٨ عام		١.٤٦٧*
٤-ينشئ بيئات تعليمية داعمة وآمنة والمحافظة عليها	١-٤ عام	١.٤٨٩*	
	٥-٨ عام		١.٥٣٥*
٥-تقييم وتقديم التغذية الراجعة وتقديم تقرير عن تعلم الطلاب	١-٤ عام	١.٦١٨*	
	٥-٨ عام		٢.١٥٨*
٦-: يستمتع بالتعلم المهني	١-٤ عام	٠.٩٧٢*	
	٥-٨ عام		١.٣١٥*
٧-مستمتع مهنيا مع زملائه، والآباء / مقدمي الرعاية والمجتمع	١-٤ عام	١.٦٩٦*	
	٥-٨ عام		١.٤٥١*
الدرجة الكلية لقائمة المعايير	١-٤ عام	١٢.١٧٧*	
	٥-٨ عام		١٣.٦٢٤*

***الفرق دال إحصائياً**

يتضح من خلال الجدول (١١) أنه توجد فروق دالة إحصائياً فى المعيار الأول والذي ينص "يعرف التلاميذ وكيفية تعلمهم" بين الفئتين الأولى (١-٤ سنوات) والثانية (٥-٨ سنوات) لصالح الفئة الأولى وكذلك بين الفئة الثانية والثالثة (٩-١٢ سنة) لصالح الفئة الثالثة. وكذلك في المعيار الثالث" التخطيط وتنفيذ التدريس والتعلم الفعال" توجد فروق بين الفئة الثانية والفئة الثالثة لصالح الفئة الثالثة. كما توجد فروق دالة إحصائياً فى المعيار الرابع " ينشئ بيئات تعليمية داعمة وآمنة والمحافظة عليها" بين الفئة الأولى والفئة الثانية لصالح الفئة الأولى؛ وكذلك توجد فروق بين الفئة الثانية والفئة الثالثة لصالح الفئة الثالثة. وتوجد فروق دالة إحصائياً فى المعيار الخامس " تقييم وتقديم التغذية الراجعة وتقديم تقرير عن تعلم الطلاب " بين الفئة الأولى والفئة الثانية لصالح الفئة الأولى؛ وكذلك توجد فروق بين الفئة الثانية والفئة الثالثة لصالح الفئة الثالثة. وتوجد فروق دالة إحصائياً فى المعيار السادس "يستمتع بالتعلم المهني " بين الفئة الأولى والفئة الثانية لصالح الفئة الأولى؛ وكذلك توجد فروق بين الفئة الثانية والفئة الثالثة لصالح الفئة الثالثة. وتوجد فروق دالة إحصائياً فى المعيار السابع " مستمتع مهنياً مع زملائه، والآباء / مقدمي

الرعاية والمجتمع " بين الفئة الأولى والفئة الثانية لصالح الفئة الأولى؛ وكذلك توجد فروق بين الفئة الثانية والفئة الثالثة لصالح الفئة الثالثة. وتوجد فروق دالة إحصائياً فى الدرجة الكلية لمعايير معلمي التربية بين الفئة الأولى والفئة الثانية لصالح الفئة الأولى؛ وكذلك توجد فروق دالة إحصائياً بين الفئة الثانية والفئة الثالثة لصالح الفئة الثالثة.

وبوجه عام كانت الفئة الأولى ذات الخبرة من ١-٤ سنوات أعلى في تقديرها لأهمية المعايير وكذلك الفئة (٩-١٢ سنة) بينما تقدير الفئة الثانية (٥-٨ سنوات) لأهمية المعايير منخفض ويفسر الباحث ذلك في ضوء الإجراءات التي اتبعت في تعيين هؤلاء المعلمين ذوي الخبرات الأعلى ٩-١٢ سنة هؤلاء التحقوا ببرنامج التربية الخاصة نظراً لأن لديهم رغبة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة رغم أن تخصصهم لم يكون حينها منذ البداية تربية خاصة ولكنهم قد يكونوا التحقوا للحصول على دبلوم تربية خاصة، وكذلك الفئة الحديثة التخرج ١-٤ سنوات تم تعيينهم بناء على درجة انتقاء عالية وصارمة من المتفوقين بين الخريجين لذا فهم متميزون نظرًا لتزايد أعداد الخريجين عن حاجة سوق العمل، بينما الفئة الثانية (٥-٨) سنوات تم تعيينهم بناء على تخرجهم بغض النظر عن معدلات تخرجهم،وبوجه عام جميع الفئات لها مستويات مرتفعة من المعايير وهذا يتفق مع ما ذكرته الهيئة الدولية لذوي الاحتياجات الخاصة حيث ذكرت " ما يجب أن يتوفر من معرفة ومهارات لدى معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ما يلي:

١- يلتزم المعلمون بالطلاب وتعلمهم.

٢- أن يلم المعلمون بالمواد التي يدرسونها وكيفية تدريسها للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

٣- يعد المعلمون مسؤولين عن إدارة ومراقبة تعلم الطلاب.

٤- يفكر المعلمون بشكل منهجي حول ممارساتهم ويتعلمون من الخبرة.

٥- المعلمون أعضاء في مجتمعات التعلم

(National Board for Professional Teaching Standards, 2016).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة البدر (١٤٣٠هـ) في أن المعايير تتأثر بسنوات الخبرة لدى معلمي صعوبات التعلم وإن كانت عينة الدراسة الحالية من معلمي ذوي الحاجات الخاصة بوجه عام.

السؤال السادس:

هل توجد فروق في درجات قائمة المعايير وأبعادها تبعاً للنوع (ذكور، إناث)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين كما موضح في الجدول التالي:

جدول (١٢) الفروق في درجات قائمة المعايير وأبعادها تبعاً للنوع (ذكور ، إناث)

المعايير	النوع	ن	م	ع	ت	د ح	مستوى الدلالة
المعيار الأول	ذكور	١١٤	٣٠.٥٠٩	٥.٩٤٩	٥.٥٠٠	٢٧٨	٠.٠٠٠
	إناث	١٦٦	٣٤.٦٥١	٦.٣٥١			
المعيار الثاني	ذكور	١١٤	١٧.٩٢١	٤.٢٧٨	٥.٥٨٨	٢٧٨	٠.٠٠٠
	إناث	١٦٦	٢٠.٦٨٧	٣.٩١٩			
المعيار الثالث	ذكور	١١٤	٣٠.٠٩٧	٦.٧٩٩	٥.١٧٧	٢٧٨	٠.٠٠٠
	إناث	١٦٦	٣٤.٢٠٥	٦.٣٢٩			
المعيار الرابع	ذكور	١١٤	١٨.٠٨٨	٤.٢٨١	٥.٥٠٩	٢٧٨	٠.٠٠٠
	إناث	١٦٦	٢٠.٨٣١	٣.٩٦١			
المعيار الخامس	ذكور	١١٤	٢١.٦٩٣	٤.٧١٧	٤.١٨٦	٢٧٨	٠.٠٠٠
	إناث	١٦٦	٢٤.١٦٣	٤.٩٣٩			
المعيار السادس	ذكور	١١٤	١٢.٤٣٠	٢.٨٦٦	٤.٠٥١	٢٧٨	٠.٠٠٠
	إناث	١٦٦	١٣.٨٣١	٢.٨٣٠			
المعيار السابع	ذكور	١١٤	١٩.٠٩٧	٤.٢٠٥	٤.٧٥٥	٢٧٨	٠.٠٠٠
	إناث	١٦٦	٢١.٤٣٤	٣.٩٢٤			
الدرجة الكلية	ذكور	١١٤	١٤٩.٨٣٣	٢٩.٦٣٩	٥.٥٤٥	٢٧٨	٠.٠٠٠
	إناث	١٦٦	١٦٩.٨٠١	٢٩.٥٧٩			

يتضح من خلال الجدول (١٢) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في درجات قائمة معايير معلم التربية الخاصة وأبعادها لصالح الإناث. ويعتقد الباحث أن هذا قد يرجع إلى طبيعة الإناث وزيادة التعاطف وتعامل الأمومة مع ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر من الذكور، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (عيسى، عماشة، ٢٠١٢م) والتي توصلت إلى إنه توجد فروق بين المعلمين والمعلمات في معايير معلمي التلاميذ المعاقين بصرياً لصالح المعلمات في بعض الأبعاد في كلا المجالين: أهمية المعايير وكذلك الجانب التنفيذي لهذه المعايير حيث تشعر المعلمات بدرجة أعلى بأهمية المعايير وكذلك بدرجة أعلى في التنفيذ مقارنة بالمعلمين. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الديحاني، الهيم (٢٠١٥) وأيضاً مع دراسة العجمي،

الدوسري (٢٠١٦) والتي توصلت أن المعلمات أعلى في الكفاءة المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. مما يؤكد تأييد المعلمات بدرجة أعلى من المعلمين في أهمية المعايير.

التوصيات:

١- الاستفادة من المعايير التي استخدمت في الدراسة الحالية في وضع معايير معلم التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية.

٢- اعتبار معايير معلم التربية الخاصة أداة لتقويم أداء المعلم والتي بناء عليها يتم ترقية المعلمين.

٣- أن يتم عقد ورش تدريبية للمعلمين عن كيفية تحقيق مؤشرات المعايير أثناء تأدية أعمالهم.

٤- يجب أن يؤخذ في الحسبان معايير معلم التربية الخاصة في برامج إعداد معلمى التربية الخاصة بكليات التربية بالمملكة العربية السعودية.

٥- يجب أن توظف معايير معلمي التربية الخاصة في انتقاء معلمي التربية الخاصة للعمل بالمدارس بعد التخرج من الجامعة.

٦- يجب أن تتكامل معايير معلمي التربية الخاصة مع معايير الدمج ومعايير الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

٧- يمكن تضمين المعايير ومؤشراتها الفرعية في المناهج التي تدرس بأقسام التربية الخاصة بكليات التربية، ويتم تضمين تلك المعايير ومؤشراتها في برامج تدريب معلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة.

٨- ينبغي أن يدرس طلبة كلية التربية بعض المقررات عن ثقافة التعامل مع ذوي الحاجات الخاصة في ظل التوجه نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين .

المراجع:

١. أحمد، أشرف محمود؛ حسين، مُحَمَّد جاد (٢٠٠٩). سلسلة الاعتماد والجودة (١). القاهرة: عالم الكتب.

٢. حسين، مُحَمَّد عبدالمؤمن (١٩٩٣). أسباب إقبال المعلمين على تدريس الأطفال غير العاديين (دراسة تحليلية مقارنة بين المجتمع المصري والبحريني)، ع٢٦، السنة السابعة، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ص ص ٣٤-٤٩.

٣. البدر، عبد العزيز إبراهيم عبد العزيز(١٤٣٠هـ). المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.رسالة ماجستير، قسم التربية الخاصة، كلية التربية جامعة الملك سعود

٤. الديحاني، منال حميدي؛ الهيم، عيد صقر (٢٠١٥). لكفايات التدريسية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في ضوء المعايير الدولية بدولة الكويت. مجلة الطفولة والتربية. ع. ٢٢، ج. ٢، س. ٧، ص ص٥٨٧ -٦٥٢.

٥. الحمد، خالد عبد العزيز (٢٠١٠). إعداد معلم التربية الخاصة حسب معايير مجلس الأطفال غير العاديين CEC ومدى تطبيقه ا في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الخليج العربي)جامعة الملك سعود كنموذج. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر كلية التربية-جامعة الكويت تحت عنوان "أعداد معلم التربية الخاصة للإعاقات البسيطة والمتوسطة "ابريل ٢٠١٠، http://www.dr-khalidh2.com/wp-content/uploads

٦. المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي (د. ت). معايير معلمي التربية الخاصة، مشروع المعايير المهنية للمعلمين وأدوات التقويم.
http://www.qiyas.sa/Tests/ProfessionalTesting/DocLib1

٧. العجمي، ناصر بن سعد ؛ الدوسري ، عبد الهادي بن مبارك (٢٠١٦). التحقق من واقع الكفايات المهنية لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية واهميتها من وجهة نظرهم بمدينة الرياض. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات المتحدة، ٣٩، ص ص ٤٨-٨٥.

٨. الشريف، منى مُحَمَّد أبو المواهب على (٢٠١٣). تصور مقترح لمعايير جودة مؤسسات إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء بعض التجارب العالمية. دكتوراه تخصص أصول التربية، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر.

٩. وزارة التربية والتعليم المصرية (٢٠٠٣). مشروع إعداد المعايير القومية: المعايير القومية للتعليم فى مصر. المجلد القومى، المجلد الأول.

١٠. مجمع اللغة العربية (١٩٩٤). المعجم الوجيز.وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية.

١١. عبد العزيز، صفاء محمود؛ حسين، سلامة عبد العظيم (٢٠٠٥). ضمان جودة ومعايير اعتماد مؤسسات التعليم العالى فى مصر – تصور مقترح. المؤتمر السنوى الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالتعاون مع كلية التربية ببنى سويف " الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية "، ٢٤ – ٢٥ يناير، ج ٣، القاهرة، دار الفكر العربى.

١٢. عبيدات، ذوقان (٢٠٠٣). البحث العلمي–مفهومه أدواته أساليبه. الكويت: إشراقات للنشر والتوزيع.

١٣. عيسى، جابر مُحَمَّد عبد الله؛ عماشه، سناء حسن (٢٠١٢). تقييم الكفاءة المهنية لمعلمى الطلاب المعاقين بصرياً طبقاً للمعاييرالعالمية فى كل من مصر والسعودية" دراسة مقارنة. دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق) يونيو ٢٠١٢، ع ٧٥، ص ص٣٥٣-٤٤٤.

١٤. قعدان، هنادي (٢٠١٥). درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. المجلة التربوية المتخصصة، مج (٤) ع ٥، ص ١٦٧-١٨٢.

15. Achieve, N.J. (2017). Evaluation of Special Education Teachers. http://www.nj.gov/education/AchieveNJ/teacher/SpecialEducatorOverview.pdf
16. Adoniou, M.; Gallagher, M. (2017). Professional Standards for Teachers--What Are They Good For? Oxford Review of Education, 43 (1), 109-126.
17. Al Hwaiti, M.M. (2015). The Development of Professional Standards for Bachelor of Special Education Programs in Saudi Arabian

Universities. Ph.D. A dissertation submitted to the University of Newcastle.
18. Blanton, L. P.; Boveda, M.; Munoz, L. R.; Pugach, M. C. (2017). The Affordances and Constraints of Special Education Initial Teacher Licensure Policy for Teacher Preparation. Teacher Education and Special Education, 40 (1), 77-91.
19. British Columbia ministry of education (2016). Special education services: A Manual of Policies, Procedures and Guidelines. Victoria British Columbia Canada
20. Caruana, V. (2015). Accessing the Common Core Standards for Students with Learning Disabilities: Strategies for Writing Standards-Based IEP Goals .Preventing School Failure, 59 (4), 237-243.
21. Dally, K. A., & Dempsey, I. (2015). Content Validation of Statements Describing the Essential Work of Australian Special Education Teachers. Australian Journal of Teacher Education, 40(2), 112-125.
22. Dempsey, I. & Dally, K. (2014). Professional Standards for Australian Special Education Teachers. Australasian Journal of Special Education, 38 (1), 1-13.
23. Fuchs, W.W.; Fahsl, A. J. &James, S. M. (2014). Redesigning a Special Education Teacher-Preparation Program: The Rationale, Process, and Outcomes. New Educator, 10 (2), 145-152.
24. Grskovic, J. A. &Trzcinka, S. M. (2011). Essential Standards for Preparing Secondary Content Teachers to Effectively Teach Students with Mild Disabilities in Included Settings. American Secondary Education, 39 (2),94-106.
25. Latunde, Y.& Louque, A. (2012). investing in collaboration: Preservice special educators and their readiness for home school collaboration. Journal of Urban Learning, Teaching, and Research, 8, 73-82.
26. Ministry of Education (2015). Teacher is standard. Licensing and relicensing Directorate. Professional standards for special needs Education teachers, Grade 1-12. February 2015, the Federal Democratic Republic of Ethiopia.
27. Mishra, S. (2006). Quality assurance in higher education; an introduction. Published by national assessment and accreditation council & commonwealth, NACC Publication, Karnataka, India, Available at "http:// www.naacindia.org".
28. Muscott, H.S. (1996). Special Education Teachers' Standards for the Classroom Behavior of Students with Behavioral Disabilities across a

Variety of Cascade Placements. Education and Treatment of Children, 19 (3), 300-315.
29. National Association for Gifted Children; Council for Exceptional Children (2013). Advanced Standards in Gifted Education Teacher Preparation. ERIC Number: ED562615.
30. National Board for Professional Teaching Standards.(2016). Exceptional Needs Standards Second Edition for teachers of students ages birth–21+. www.boardcertifiedteachers.org
31. Ní Chróinín, D., Tormey, R., & O'Sullivan, M. (2012). Beginning teacher standards for physical education: Promoting a democratic ideal? .Teaching and Teacher Education, 28(1), 78–88.
32. O'Gorman, E. (2011). Professional Development for Teachers Working in Special Education/Inclusion in Mainstream Schools: The Views of Teachers and Other Stakeholders. School of Education, University College Dublin, Belfield, Dublin4.ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/ Professional _Development_of_Teachers.
33. Othman, L.B., Kieran, L. & Anderson, C.J. (2015). Educators' Perspectives: Survey on the 2009 CEC Advanced Content Standards. TLAR, 20 (1), 31-46.
34. Savolainen, H. (2009): Responding to diversity and striving for excellence: The case of Finland. Prospects, 39,281–292.
35. Special Education today (2013). Special Educators Must Advocate for Children: the CEC Professional Standards for Advocacy. https://kcsspecialeducationlaw.com.
36. Woolf, S. B. (2015). Special Education Professional Standards: How Important Are They in the Context of Teacher Performance Evaluation? Teacher Education and Special Education, 38 (4), 276-290.
37. Zionts, L. T., Shellady, S.M. & Zionts, P. (2010). Teachers' Perceptions of Professional Standards: Their Importance and Ease of Implementation. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 50, Issue 3, 5-12.