العميد

مجلة فصلية محكمة

تعنى بالأبحاث والدراسات الإنسانية

تصدر عن

العتبة العباسية المقدسة

مركز العميد الدولي للبحوث والدراسات

مجازة من

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

معتمدة لأغراض الترقية العلمية

السنة السابعة المجلد السابع العدد السابع والعشرون

محرم ١٤٤٠هـ ايلول ٢٠١٨م

الترقيم الدولي

ردمد: Print ISSN: 2227–0345

ردمد الألكتروني: Online ISSN: 2311 - 9152

رقم الإيداع في دار الكتب والوثائق العراقية ١٦٧٣ لسنة ٢٠١٢م

كربلاء المقدسة ـ جمهورية العراق

الرمز البريدي للعتبة العباسية المقدسة:٥٦٠٠١

صندوق البريد (ص.ب) :٢٣٢

Tel: +964 760 235 5555 **Mobile:** +964 7602323337

http: //alameed.alkafeel.net

Email: alameed@alkafeel.net

بسم الله الرحمن الرحيم
يرفع الله الذين ءامنوا منكم
والذين أوتوا العلم درجات
والله بما تعملون خبير
صدق الله العلي العظيم

المجادلة (١١)

العتبة العباسية المقدسة. مركز العميد الدولي للبحوث والدراسات.
العميد : مجلة فصلية محكمة تعنى بالابحاث والدراسات الانسانية / تصدر عن العتبة العباسية المقدسة مركز العميد الدولي للبحوث والدراسات.ـ كربلاء، العراق : العتبة العباسية المقدسة، مركز العميد الدولي للبحوث والدراسات، 1433 هـ. = 2012-
مجلد : ايضاحيات ؛ 24 سم
فصلية.-السنة السابعة، المجلد السابع، العدد السابع والعشرين (ايلول 2018)-
ردمد : 2227-0345
تضم ملاحق.
تتضمن ارجاعات ببليوجرافية.
النص باللغة العربية ؛ ومستخلصات باللغة الانجليزية.
1. الانسانيات--بحوث--دوريات. 2. خديجة بنت خويلد (س)، 68-3 قبل الهجرة--نقد وتفسير--دوريات.
الف. العنوان.

Z6265 A8365 2018 VOL. 7 NO.27
مركز الفهرسة ونظم المعلومات

المُشرف العام

السّيد أحمَد الصّافي

نائب المشرف العام

السيد ليث الموسوي

رئيس التحرير

أ. د. سَرحان جَفات سَلمانْ . كليَّة التربيَة . جامعَة القادسِيَّة

الهَيْأة الإسْتِشارِيَّة

أ.د. طارق عبد عون الجنابي . كلية التربية . الجامعة المستنصرية

أ.د. رياض طارق العميدي . كلية التربية للعلوم الإنسانية . جامعة بابل

أ.د. كريم حسين ناصح . كلية التربية للبنات . جامعة بغداد

أ. د. تقي بن عبد الرضا العبد واني . كلية الخليج . سلطنة عمان

أ. د. غلام نبيل خاكي . جامعة كشمير . مركز دراسات آسيا الوسطى

أ.د. عباس رشيد الدده . كلية التربية للعلوم الإنسانية . جامعة بابل

أ.د. مشتاق عباس معن . كلية التربية . ابن رشد . جامعة بغداد

أ.د. علاء جبر الموسوي . كلية الآداب . الجامعة المستنصرية

مدير التحرير

أ. د. شوقي مصطفى الموسوي

(كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل)

سكرتير التحرير

رضوان عبدالهادي السلامي

(م.شعبة الفكر و الإبداع)

السكرتير الفني

حسين فاضل الحلو

هيأة التحرير

أ. د. **عادل نذير بيري** (كلية التربية للعلوم الإنسانية .جامعة كربلاء)

أ. د. **علي كاظم المصلاوي** (كلية التربية للعلوم الإنسانية .جامعة كربلاء)

أ. **حيدر غازي الموسوي** (كلية التربية للعلوم الإنسانية .جامعة بابل)

أ. د. **أحمد صبيح محسن الكعبي** (كلية التربية.جامعة كربلاء)

أ. م. د. **خميس الصباري** (كلية الآداب والعلوم. جامعة نزوة) سلطنة عمان

أ.م.د. **علي حسن عبد الحسين الدلفي** (كلية التربية. جامعة واسط)

تدقيق اللغة الانكليزية

أ.د.رياض طارق العميدي(كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل)

أ. حيدر غازي الموسوي (كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل)

تدقيق اللغة العربية

أ. د. شعلان عبد علي سلطان(كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة بابل)

أ.م. د. علي كاظم علي المدني(كلية التربية/ جامعة القادسية)

الإدارة والمالية

عقيل عبدالحسين الياسري

ضياء محمد حسن عودة

الادارة الفنية

م.م.ياسين خضير عبيس

ثائر فائق هادي رضا

زين العابدين عادل الوكيل

الموقع الإلكتروني

ســـــــامر فلاح الصافي

محمد جاسم عبد ابراهيم

التنسيق و المتابعة

محمد خليل الاعرجي

أسامة بدر الجنابي

علي مهدي الصائغ

الإخراج الطباعي

حسين عقيل ابو غريب

قواعد النشر في المجلة

مثلما يرحّب العميد أبو الفضل العباس عليه السلام بزائريه من أطياف الإنسانية، تُرحّبُ مجلة (العميد) بنشر الأبحاث العلمية الأصيلة، وفقا للشروط الآتية:

١. تنشر المجلة الأبحاث العلمية الأصيلة في مجالات العلوم الإنسانية المتنوّعة التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالميا، ومكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنكليزية، التي لم يسبق نشرها.

٢. يقدَّم الأصل مطبوعا على ورق (A4) بنسخة واحدة مع قرص مدمج (CD) بحدود (٥,٠٠٠–١٠,٠٠٠) كلمة، بخط Simpelied Arabic على أن ترقّم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٣. تقديم ملخص للبحث باللغة العربية، وآخر باللغة الإنكليزية، كلّ في حدود صفحة مستقلة على أن يحتوي ذلك عنوان البحث، ويكون الملخّص بحدود (٣٥٠) كلمة، على ان يحوي البحث على الكلمات المفتاحية.

٤. أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث اسم الباحث وعنوانه، جهة العمل (باللغتين العربية والإنكليزية) ورقم الهاتف، والبريد الألكتروني، مع مراعاة عدم ذكر اسم الباحث في صلب البحث، أو أية إشارة إلى ذلك.

٥. يُشار إلى المصادر جميعها بأرقام الهوامش التي تنشر في أواخر البحث، وتراعى الأصول العلمية المتعارفة في التوثيق والإشارة بأن تتضمّن: اسم الكتاب، ورقم الصفحة .

٦. يزوَّد البحث بقائمة المصادر منفصلة عن الهوامش، وفي حالة وجود مصادر أجنبية تضاف قائمة بها منفصلة عن قائمة المصادر العربية، ويراعى في إعدادها الترتيب الألفبائي لأسماء الكتب أو الأبحاث في المجلات، أو أسماء المؤلفين.

٧. تطبع الجداول والصور واللوحات على أوراق مستقلة، ويُشار في أسفل الشكل إلى مصدره، أو مصادره، مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٨. إرفاق نسخة من السيرة العلمية إذا كان الباحث يتعاون مع المجلة للمرة الأولى، وعليه أن يُشير فيما إذا كان البحث قد قدّم إلى مؤتمر أو ندوة، وأنه لم ينشر ضمن أعمالهما، كما يُشار إلى اسم أية جهة علمية، أو غير علمية قامت بتمويل البحث، أو المساعدة في إعداده.

٩. أن لا يكون البحث قد نشر سابقاً، وليس مقدما إلى أية وسيلة نشر أخرى، وعلى الباحث تقديم تعهّد مستقلّ بذلك.

١٠. تعبر جميع الأفكار المنشورة في المجلة عن آراء كاتبيها، ولا تعبّر بالضرورة عن وجهة نظر جهة الإصدار، ويخضع ترتيب الأبحاث المنشورة لموجبات فنية.

١١. تخضع الأبحاث المستلمة لبرنامج الإستلال العلميTurnitin .

١٢. تخضع الابحاث لتقويم سرّي لبيان صلاحيتّها للنشر، ولا تعاد البحوث إلى أصحابها سواء أقبِلت للنشر أم لم تقبل، وعلى وفق الآلية الآتية:

أ) يبلّغ الباحث بتسلّم المادة المرسَلة للنشر خلال مدّة أقصاها أسبوعان من تاريخ التسلّم.

ب) يخطر أصحاب الأبحاث المقبولة للنشر موافقة هيأة التحرير على نشرها وموعد نشرها المتوقّع.

ج) الأبحاث التي يرى المقوّمون وجوب إجراء تعديلات أو إضافات عليها قبل نشرها تعاد إلى أصحابها، مع الملاحظات المحددة، كي يعملوا على إعدادها نهائيا للنشر.

د) الأبحاث المرفوضة يبلّغ أصحابها من دون ضرورة إبداء أسباب الرفض.

هـ) يمنح كل باحث نسخة واحدة من العدد الذي نشر فيه بحثه.

١٣. يراعى في أسبقية النشر:

أ) الأبحاث المشاركة في المؤتمرات التي تقيمها جهة الإصدار.

ب) تاريخ تسلم رئيس التحرير للبحث.
ج) تاريخ تقديم الأبحاث التي يتم تعديلها.
د) تنويع مجالات الأبحاث كلما أمكن ذلك.

١٤. لا يجوز للباحث أن يطلب عدم نشر بحثه بعد عرضه على هيأة التحرير، إلا لأسباب تقتنع بها هيأة التحرير، على أن يكون خلال مدة أسبوعين من تاريخ تسلّم بحثه.

١٥. يحق للمجلة ترجمة البحوث المنشورة في أعداد المجلة الى اللغات لأخرى، من غير الرجوع الى الباحث.

١٦. ترسل البحوث على الموقع الالكتروني لمجلة العميد المحكمة alameed.alkafeel.net من خلال ملء إستمارة إرسال البحوث، أو تُسلم مباشرةً الى مقر المجلة على العنوان التالي: العراق، كربلاء المقدسة، حي الاصلاح، مجمع الكفيل الثقافي.

بسم الله الرحمن الرحيم

Republic Of Iraq
Ministry Of Higher Education & Scientific Research
Research and Development

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
دائرة البحث والتطوير

No :
Date:

العدد : ب ح ع/ ٢١٤
التاريخ : ١٢/ ٢/ ٢٠١٢

العتبة العباسية المقدسة / قسم الشؤون الفكرية والثقافية

م/ مجلة العميد

تحيـــــــة طيبـــــــــة...

اشارة الى رسالتكم الالكترونية الواردة بتاريخ ٢٠١٢/٣/١١ و بكتابنا المرقم ب ت ١٢٢٣١/٤ في ٢٠١٢/١٢/٢٠ ، ونظرا لحصول مجلتكم (مجلة العميد) على الترقيم الدولي (ISSN) الخاص بها ، تقـرر إعتماد المجلة اعلاه لاغراض الترقية العلمية .

...مع التقديـــــــــر

أ.م.د محمد عبد عطية السراج
المـدير العـام لـدائرة البحث والتطوير
٢٠١٢/٣/١٢

نسخة منه الى :
- البحث والتطوير/ قسم الشؤون العلمية
- الصادرة

Email scientificdep@rddiraq.com
(الموقع الالكتروني للدائرة) www.rddiraq.com
الهاتف / ٦٥٠٢٣٣/٣
Tel : 7194065

بسم الله الرحمن الرحيم

..كلمة العدد ..

الحمد لله ربّ العالمين الذي أرسل رسوله هادياً بإذنه ليعلّم عباده ويهديهم لما يسرّهم ويفرحهم إلى يوم الدين، صفيه من خلقه وحبيبه، وخاتم أنبيائه، وسيد أصفيائه، المخصوص بالمقام المحمود، في اليوم المشهود، وصلوات ربّ العالمين على اهل بيت النبوة الائمة الاطهار من ال بيت محمد صلى الله عليه واله وسلم

اما بعد ... فبفضل الله وتوفيقه دخلت «العميد» عامها السابع على التوالي وفي عددها «السابع والعشرين» إذ مرت في سبعة اعوام شهدت من خلالها مراحل من التطور والازدهار ، سعياً لتحقيق الطموح الذي يراود المشتغلين عليها بان تصبح من أوائل المجلات العلمية المحكمة ليس في العراق فحسب بل في العالم العربي ، ومن أكثر القنوات فاعلية في الاتصال العلمي بين الباحثين والدارسين لكونها المصدر المعلوماتي المهم لنشر الإنتاج العلمي للبحوث المتخصصة بالعلوم الإنسانية ، وكان مما ازدان به هذا العدد اضمامة من الأبحاث الاكاديمية المميزة عن شخصية السيدة خديجة الكبرى سلام الله عليها وبعنوان (أُمُّ المؤمنينَ خديجةُ الكبرى عليها السلام في التاريخِ والادبِ) ، لتعطر -المجلة - صفحاتها بأريج اسم السيدة ، وشذا صفاتها فضلاً عن مجموعة أخرى من الأبحاث المتخصصة اختلفت موضوعاتها ما بين الجغرافيّة والأدبية والتربوية والقرآنية.

وختاماً نرجو لباحثينا الكرام وللمتذوقين من قرّاء العميد التوفيق والنجاح وهم يتواصلون مع مجلتنا الغرّاء ، ونأمل أن نقدّم لهم ما يلبّي طموحاتهم، وبذلك نكون قد تقدمنا خطوة لما فيه رضا الله عز وجل.

والحمد لله رب العالمين ...

٢١	زواج النبي محمد ﷺ من السيدة خديجة ﷺ دراسة في مرويات الخطوبة	أ.د. أياد عبد الحسين صيهود الخفاجي/ جامعة كربلاء/ كلية التربية للعلوم الإنسانية/ قسم التاريخ .
٥٥	صورة السيدة خديجة ﷺ لدى الكتاب المصريين في القرن العشرين دراسة تحليلية	ا.د. احمد صبيح الكعبي/ جامعة كربلاء/ كلية التربية للعلوم الإنسانية م.م. محمد سعيد طعمة الزهيري/ المديرية العامة للتربية/ محافظة كربلاء المقدسة.
٨٥	أموال السيدة خديجة بنت خويلدﷺ وآثارها الاقتصادية في حياة رسول اللهﷺ	م.م. ازر عبد الكاظم إسماعيل / مديرية تربية بابل
١٢١	آيات عدم التساوي في القرآن الكريم «دراسة تحليلية»	أ.م. د. سيد يوسف محفوظي موسوي / جامعة شهيد چمران اهواز/ كلية الالهيات والمعارف الاسلامية/ قسم علوم القرآن الحديث.
١٦٧	تأثير العوامل الجغرافية في تملح التربة في قضاء الهندية	أ.د. سلمى عبد الرزاق عبد/ جامعة كربلاء/ كلية التربية للعلوم الإنسانية. الباحث: حيدر محمد مجيد الحسيني (مركز كربلاء للدراسات والبحوث).

٢٠٧	المشكلات التي تواجه المدرسين و المدرسات عند تدريس المواد الاجتماعية للصف الاول المتوسط من وجهة نظرهم في مديرية تربية محافظة كربلاء المقدسة (المركز)	أ.م.د علي عبد الكريم/ م. سرمد أسدخان الدعمي/ جامعة كربلاء/ كلية التربية للعلوم الإنسانية/ قسم العلوم التربوية والنفسية.
٢٦١	البلاغة العربية والقراءة النسقية المعاصرة محمد العمري،فعل المجاوزة والأسئلة المستمرة	د.محمد عبد البشير مسالتي/ د. مرغم احمد/ جامعة سطيف٢/ كلية الآداب واللغات/ قسم اللغة العربية.
17	**The Pedagogical Assessment in Second Language Classroom**	Asst.Lectur. Ra'ad Abdulhussein Hamoud Thaidan/ Directorate of Education in Dhi-Qar / Iraq

أمُّ المؤمنين خديجةُ الكبرى عليها السلام
في التاريخِ والادبِ

زَواجُ النبيِ محمدﷺ من السيدة خديجةؓ
دِراسَة في مَرويات الخُطوبة

Marriage of the Prophet Muhammad
with Sayadat. Khadija
(Peace be upon them)
(Study on the Engagement Narratives)

أ.د. أياد عبد الحسين صيهود الخفاجي
Prof.Dr.Ayad `Abidalhussein Seihud Al-Khufaji

زواج النبي محمد ﷺ من السيدة خديجة عليها السلام

دراسة في مرويات الخطوبة

Marriage of the Prophet Muhammad with Sayadat. Khadija
(Peace be upon them)
(Study on the Engagement Narratives)

أ.د. أياد عبد الحسين صيهود الخفاجي
جامعة كربلاء/ كلية التربية للعلوم الإنسانية / قسم التاريخ

Prof.Dr.Ayad `Abidalhussein Seihud Al-Khufaji
Department of History، College of Education for Huanist Sciences ، University of Karbala

dr.ayad1976@hotmail.com

تاريخ التسليم :١٦/ ٠٧/ ٢٠١٦
تاريخ القبول : ٠٢/ ١٠/ ٢٠١٧
خضع البحث لبرنامج الاستلال العلمي
Turnitin - passed research

ملخص البحث

إن الانكفاء عن دراسة جذر الرواية التاريخية والركون إلى دراسة الرواية بحسب الفكر التقليدي غيب الكثير من الحقائق التاريخية؛ لذا ارتأينا دراسة جذر الرواية للوقوف على ما أُدخل من أخبار،وموضوعات،ومحاولة معالجتها أو قل التعريف بها على الأقل،لأنها أصبحت فيما بعد الأساس الذي يستند اليه التكفيريون في فتاواهم، وأعمالهم متخذين من تشريعات العصر الأموي جذرا لهم،ومن هذا المنطلق شرعنا باعداد سلسلة من البحوث الخاصة بعصر النبي محمد ﷺ كان منها عنوان بحثنا.

وذلك لبيان ما ادخل من موضوعات سيما في العصر الاموي الذي يعد عصر شيوع الاخبار والروايات الموضوعة بل نواتها .

Abstract

Reverting into the traditional ways in studying the narratives misses many a historical fact . Thus it is of necessity to delve into the root of such narratives to trace what is inserted into them; issues، and to rectify them ، in the minimum of the effort. As these narratives grow momentum as the cornerstone the kafirizers exploit to have their existence and crimes and consult the Umayyad legislations as their root . That is why it is to focus upon certain articles to have the title of the current study on the era of the prophet Muhammad to concentrate on what is interpolated in particular in the Umayyad time ، the time of the interpolated news and narratives in all types

المقدمة :

تعد مرحلة عصر الرسالة النبوية من المراحل المهمة في التاريخ الإسلامي،إذ إنها نواة الأحداث السياسية، والاجتماعية،والاقتصادية التي جرت في المراحل التاريخية اللاحقة لعصر الرسالة،تلك الأحداث التي أصابتها يد التحريف والتزوير بما يلائم متطلبات الوضاعين الذين كانت قبلة الوضع عندهم هذه المرحلة،وأعني بها عصر الرسالة لقدسيتها أولا،فضلا عن مساحتها المعطاء للأيدي الكاذبة ثانيا،وذلك بنسبة ما يفترون من روايات الى شخصيات الصحابة والتابعين يعتمد على تلك الروايات لتبرير اعماله، إذ كانت أفعال من أتى بعد وفاة النبي محمدﷺ من حكام مرهون تبريره بتلك المرحلة، لذا اختلق الوضاعون روايات اوجدوا لها جذورا وهمية بروايات شبيهة ترجع إلى عهد النبي محمدﷺ،وسلكوا طرقا ساعدتهم على مبتغاهم منها:استعمالهم السند المقلوب،أي تركيب سند صحيح متفق عليه على متن كاذب،أو بالعكس تركيب سند ضعيف منكر على متن صحيح؛ وقد سلكوا طرقا أخرى منها :تحريف الألفاظ،أو إسقاط السند،أو إضعاف الراوي،أو اتهامه بالرفض،أو التشيع، أو الالتفاف على روايات الفضائل ، كل هذه الأفعال لم تواجهها مدرسة علمية بالرد عليها،إلا ردودا وصفية كانت جل عملها كشف العلة لا علاجها،واقصد هنا علاجها من حيث الجذر.

وانسجاما مع منهج البحث التاريخي فقد قسمنا بحثنا هذا على ثلاثة مباحث، سبقها مقدمة وتلتها خاتمة، جاء المبحث الأول تحت عنوان:(جذر الرواية التاريخية دراسة في المفاهيم) خصص للتعريف ببعض المفاهيم،والوقوف على علة اختيار عنوان البحث،فيما خصص المبحث الثاني لدراسة (مروايات خطوبة السيدة خديجة ؓ)،وتسليط الضوء على ما حوته بعض الروايات من فرى في حق السيدة خديجة

عليها السلام،وأرتأينا أن تكون رواية ثمل والدها خويلد أنموذجا،لذا فقد شرعنا بنقد الرواية،من حيث أسانيدها،وطرقها،ومتنها.

أما المبحث الثالث،فقد تناولنا فيه(فرية اخذ خديجة عليها السلام بيد رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم)، فقد تقصينا فيه جذر الرواية،وبينا وضعها،والعلة التي وضعت من أجلها،من خلال نقد متنها،ودلالة الألفاظ الواردة فيها.

المبحث الأول : جذر الرواية التاريخية .دراسة في المفاهيم :-

شهد عصر الرسالة كثيراً من المدخلات الفكرية التي جاءت بعد وفاة النبي محمدﷺ سيما في العصر الأموي،إذ كان المنطلق الأول في خلق الافتراءات حول عصر الرسالة، وربما يمكن القول إن القصد وراء ذلك يعود إلى جملة من الأسباب التي يأتي في مقدمتها اختلاق نصوص حديثية،وأخرى تاريخية لشرعنة الاعمال التي قامت بها السلطة الأموية وعمالها،وهذا ما يسمى بحسب المنهج الذي سرنا عليه في جامعة كربلاء بجذر الرواية التاريخية، وقبل الولوج الى هذا المفهوم حري بنا أن نعرج على بعض المفاهيم التي تعد مدخلا لدراسة جذر الرواية التاريخية، يأتي في مقدمة تلك المفاهيم الفرق بين(الرواية، والمروية) من حيث الاصطلاح التاريخي، فيمكن القول إن الرواية أو المروية لها مفهومان الأول:مطلق ، والآخر مقيد؛ أما المطلق فللرواية أو المروية هي ذكر الأفعال، والأقوال المراد الكلام عليها ـ بصرف النظر عن وحده الموضوع من عدمها – بدون التقييد أو مراعاة المفاهيم العلية الواردة في متنها،ونقصد بالمفاهيم العلية مدى وثاقة المروي عنهم (سلسلة السند) وتناسي دراية الرواية،فضلا عن عدم مراعاة عنصري الزمان،والمكان في فهم الرواية.

أما المفهوم المقيد للرواية، فهو: التزام الراوي بضوابط متعددة توصل روايته أو تجعلها قريبه من الحقيقة التاريخية التي يمكن أن نطلق عليها نسبية علم التاريخ .

بقي القول عن الفرق بين(الرواية،والمروية) فيمكن تعريف ذلك:انه من حيث المعنى لا يوجد اختلاف أو قل من حيث المادة،وطبيعة تعامل الباحث معها،ولم أقف عند احد ميّز بين اللفظين سيما التمييز الأكاديمي التاريخي؛ لذا وجب علينا أن نفرق بينهما وفق ما تعلمناه من مسيرة حياتنا العلمية وعلمناه لطلبتنا في الدراسات

العليا،إذ إن أي معلومة سواء مسندة كانت أم غير مسندة تعد رواية بشرط أن تعود لمؤلف الكتاب، أي ورد ذكرها بين دفتي الكتاب المراد دراسته أو قراءته، أما ما روي عن صاحب هذا الكتاب في مؤلفات غيره ،فيعد مروية [1] .

ومثال ذلك أن كل ما أورده الطبري من معلومات تاريخية في كتابه(تاريخ الرسل والملوك) بمختلف موارده يعد روايات للطبري،أما المروية،فهي: كل ما نقل من معلومات تاريخية عن رواة،كالمجالس العلمية،والمناظرات،والمسايرات، وغالبا مايطلق ذلك على الأخبار التي نقلت عن الرواة الذين لم تصلنا نتاجاتهم سيما في المرحلة الشفهية من الرواية،ويمكن تبسيط ذلك بمثال: إذ إن جهود محمد ابن إسحاق الواردة في(تاريخ الرسل والملوك) للطبري تعد (مرويات محمد بن إسحاق) ، وكذلك جهود عبد الله بن أبي بكر بن حزم الأنصاري في الطبري أيضا تعد مرويات؛أما مجمل ما نقله الطبري من مرويات فانها تعد روايات له .

نأتي الآن إلى تعريف جذر الرواية،وما نقصد به ؟وما الفرق بينه وبين اصلها؟

يعد جذر الرواية التفسيرية أو الحديثية،أو العقدية،أو التاريخية أمرا مهماً لدى الباحث لاسيما في مرحلة عصر الرسالة النبوية، وتأتي هذه الأهمية من أهمية هذه المرحلة التي أصبحت فيما بعد جذرا لتمرير كثير من المرويات،ويمكن إرجاع ذلك إلى العديد من الأسباب منها مثلا : قدسية هذه المرحلة،وهذا لا يختلف عليه اثنان،ومن هذا المنطلق بدأ الوضاعون لأخبار السيرة ينتهلون معينهم، فإذا أرادوا تمرير مروية ما أرجعوها إلى عصر النبي محمدﷺ، وصنعوا لها موردا لشرعنة إعمالهم،وأقوالهم ،وبما إن شخص النبي محمدﷺ كان مقدسا عند المسلمين، لذا وجدوا ضالتهم في شخصه ﷺلتمرير كل ما يحتاجون إليه،فيقومون بخلق أصلٍ للرواية تارة،وجذرٍ لها تارة أخرى، وسوف نعطي بعض الأمثلة على ذلك بعد أن

نميز بين الأصل والجذر.

أولا.التمييز بين جذر الرواية واصلها :

لم يسبقنا أي باحث بحدود اطلاعنا عَرفَ أو التفت إلى مفهوم(جذر الرواية) أو أصلها،وهذا فراغ واضح لدى الباحثين في الرواية بجميع أنواعها (التفسيرية،والحديثية والتاريخية ...) ، وربما يرجع السبب في ذلك إلى صعوبة تعقب جذور الروايات والوقوف على أحوالها،وأحوال رواتها؛وفضلا عن غياب دراسة جذور الروايات التاريخية ، فان مقاصد المؤرخين في رواياتهم هي الأخرى لم يلتفت إليها احد من الباحثين على حد اطلاعي ؛ لذا فقد انبريت لوضع تعريفات تسد الفراغ الحاصل في هذا الجانب .

يمكن أن نعرف جذر الرواية على انه:أصل تكوينها،وإنشاء فكرتها،وبعبارة أخرى علة الإتيان بها سواء علة عمدية أم رسلية المهم في الأمر فكرة تأليف الرواية،ولعل للزمان ،والمكان اثراً واضحاً في تاريخ تأليف الرواية سواء الوهمي منها أم الحقيقي،فضلا عن أن علة التأليف ترتبط بمتن الرواية لا سندها أو ذيلها؛وهنا يأتي الفرق بين الجذر والأصل . اذن ما الأصل؟ [٢] .

أصل الرواية هو الشخص الذي أتى بها ، يعني أول من رواها؛وإيجازا سوف نعطي مثالا تطبيقا لما ذكرناه .

كلنا يعرف أفعال معاوية وقد وصفه النبي محمد ﷺ بأنه من أهل النار،وانه يموت على غير ملته،فقد ورد عن عبد الله بن عمرو بن العاص ما نصه:((كنت جالسا عند النبي محمد صلى الله عليه وسلم فقال: يطلع عليكم من هذا الفج رجل يموت يوم يموت على غير ملتي.قال : وتركت أبي يلبس ثيابه فخشيت أن

يطلع،فطلع معاوية))[٣].

وحينما آلت الأمور إلى البيت الأموي حاولوا إيجاد جذرا لهذا الحديث فوضعوا هذا الحديث : ((عن عروة بن الزبير قال: حدثتني عائشة قالت : كنت عند رسول الله إذ اقبل العباس وعلي ، فقال : يا عائشه ان هذين يموتان على غير ملتي ...))[٤].

فانظر كيف تمت شرعنة الحديث السابق،وصرفه من حديث قيل بحق رجل كافر سافك للدماء إلى آخر عابد عارف بحق الله تعالى،وهي فكرة ذكية تترك المجال أمام القارئ بان يقول إن كلا الحديثين باطل، والدليل على بطلانهما ذكر علي بن أبي طالب عليه السلام،والعباس بن عبد المطلب رضي الله عنه ،وليس معاوية،أو على الأقل انه تتم المقارنة بين الإمام علي عليه السلام ،و معاوية ونحن هنا لا نريد أن نطيل المقام،إذ سوف تكشف المباحث اللاحقة زيف التحريف الأموي وكيفية التلاعب بجذور المرويات

التاريخية وتوظيفها وإيجاد جذور واهية لها .

المبحث الثاني : روايات خطوبة السيدة خديجة ع

لعل مقصدنا أصبح واضحا عند القارئ الكريم، ومنهجنا في الكاتبة، وهو: البحث عن جذور الروايات التي أخلت بالسيرة النبوية والوقوف على أصولها التاريخية فضلا عن معرفة مقاصد واضعي تلك الروايات ، إضافة إلى التعريف بطبيعة مواردها .

وقد وجب علينا أن نتبع المنهج الموضوعي الذي يأتي تحت إطاره التسلسل الزمني في معالجة المرويات وسوف نختار الروايات الواهية في مرحلة الخطوبة كي نضعها في ميزان النقد التاريخي لنعرج أولا على موارد مرويات مرحلة الخطوبة وأصولها التاريخية ، ونظرا لضيق المقام فسوف نختار نماذج من هذه المرويات :-

أولا : فرية ثمل خويلد بن أسد عند الخطوبة :-

إن اشد فرية – بحسب اطلاعنا على المصادر – جاءت عن مرحلة خطوبة السيدة خديجة عليها السلام هو النص الذي نقلته المصادر الإسلامية حول سكر والد السيدة خديجة عليها السلام والنص هو:((إن خديجة سقت أباها الخمر حتى ثمل ونحرت بقرة وخلقته بخلوق،و ألبسته حُلّة حبرة،فلما صحا قال:ما هذا العقير،وما هذا العبير وما هذا الحبير؟،قالت: زوجتني محمد. قال:ما فعلت. أنا افعل هذا،وقد خطبك أكابر قريش،فلم افعل !))[٥]؛يعد نص ابن سعد هذا أقدم نص،وقد تبعه في ذلك احمد بن حنبل بقوله:((حدثنا عبد الله حدثني أبي ثنا أبو كَامِلٍ ثنا حَمَّادُ بن سَلَمَةَ عن عَمَّارِ بن أبي عَمَّارٍ عَنِ بن عَبَّاسٍ فِيمَا يَحْسَبُ حَمَّادٌ أَنَّ رَسُولَ الله صلى الله عليه وسلم ذَكَرَ خَدِيجَةَ وكان أَبُوهَا يَرْغَبُ أَنْ يُزَوِّجَهُ فَصَنَعَتْ طَعَاماً وَشَرَاباً فَدَعَتْ أَبَاهَا وَزُمَراً

من قُرَيْشٍ فَطَعِمُوا وَشَرِبُوا حتى ثملوا فقالت خَدِيجَةُ لأَبِيهَا:إن مُحَمَّدَ بن عبد الله يخطبني،فزوجني إِيَّاهُ،فَزَوَّجَهَا إِيَّاهُ فَخَلَعَتْهُ وَأَلْبَسَتْهُ حُلَّةً وَكَذَلِكَ كَانُوا يَفْعَلُونَ بِالآبَاءِ فلما سُرِّيَ عنه سُكْرُهُ نَظَرَ فإذا هو مُخَلَّقٌ،وَعَلَيْهِ حُلَّةٌ،فقال: ما شأني ما هذا قالت: زوجتني مُحَمَّدَ بن عبد الله قال أنا أُزَوِّجُ يَتِيمَ أبي طَالِبٍ لاَ لعمري،فقالت: خَدِيجَةُ أَمَا تستحي تُرِيدُ أَنْ تُسَفِّهَ نَفْسَكَ عِنْدَ قُرَيْشٍ تُخْبِرُ الناس انك كُنْتَ سَكْرَانَ فلم تَزَلْ بِهِ حتى رضي))[٦] .

وعند الموازنة بين النصين السابقين نجد أن رواية ثمل والد خديجة عليها السلام واضحة بصرف النظر عن اختلاف الألفاظ؛وحري بنا هنا قبل أن نبدأ بدراسة الرواية أن نعرض نصا مهما للدولابي (ت :٣١٠هـ/ ٩٢٢م) الذي اختصر نصوص مهمة من الرواية ورفع عنها ألفاظ السكر،والثمل، وربما جاء بذلك لرفع ما يراه غير ملائم لشخص السيدة خديجة عليها السلام فضلا عن الذين معها في قصة الثمل هذه، واليك النص الذي اختصره الدولابي:((إن رسول الله صلى الله عليه واله وسلم ذكر لخديجة فصنعت طعاما وشرابا فدعت أباها ونفرا من قريش فطعموا وشربوا ، فقالت خديجة لأبيها إن محمد بن عبد الله يخطبني،فزوجها إياه فخلقته وألبسته حلة وكذلك كانوا يصنعون إذا زوجوا نساءهم))[٧] .

ومن الجدير بالقول هنا إن علة ذكر النصوص السابقة جاء لأنها شاملة لأغلب الألفاظ التي جاءت بها الروايات التي ذكرت قصة ثمل خويلد بن أسد[٨]،وسوف نحلل الرواية سندا ومتنا ونكشف عللها ومقاصد واضعيها .

١.سند الرواية :

أ.سند رواية ابن سعد وطرقها :-

عند قراءة سند الرواية قراءة دقيقة نجد أن أول من اظهر تلك الفرية ابن سعد

في روايتين:الأولى ذكر فيها سلسة إسناد وهي:((اخبرنا خالد بن خداش بن عجلان اخبرنا معتمر بن سلمان قال سمعت أبي يذكر أبا مجلز [سيأتي ذكره] حدث أن خديجة ...))[٩]، والثانية ساقها بقوله:((اخبرنا محمد بن عمر بغير هذا الإسناد ...))[١٠]، ويقصد بمحمد بن عمر شيخه الواقدي .

إن الذي يمعن النظر في السند الأول الذي نقل من طريقه ابن سعد روايته هذه يجد فيه طريقين الأول قوله : اخبرنا خالد بن خداش[١١]

والطريق الثاني يقول فيه اخبرنا معتمر بن سلمان[١٢]،وان قول معتمر هذا يعتمد فيه على سماعه من أبيه سلمان[١٣]،الذي ينقل عن شخص يدعى أبا مجلز[١٤]،وبذلك فإن أصل رواية ابن سعد في هذا الموضع هو:(خالد بن خداش) وسوف نقف عنده لنطلع على ما يقوله فيه علماء تراجم الرجال :

قال عنه علي المديني[١٥]،الذي كان احد علماء الحديث وأئمته: ((انه ضعيف))[١٦]، ووافقه على ذلك زكريا الساجي[١٧]،ونعته ابن حجر: بأنه((كان يخطئ))[١٨].

ومن الجدير بالإشارة هنا أن خالد هذا كان يروي عن مجاهيل،غير معروفين عند رجال الحديث،وغالبا ما ينقل الأحاديث المنكرة،إذ كان يروي عن أبي عون بن أبي ركبة،وهو مجهول،وأيضا روى عن عبد الله بن زيد بن اسلم،وكتب حديثه،علما إن زيدا كان ضعيف[١٩]،وقد عرف عنه انه يروي الأحاديث الموضوعة فقد ذكر اسمه في طرق أسانيد لأحاديث موضوعة[٢٠].

وفضلا عما تقدم من توثيق كشف سوء نقل ابن سعد عن شيخه خالد ، فإن الطريق الثاني الذي اعتمد عليه ابن سعد يكشف عن شخصية أخرى ربما وهمية ، عرف عنها العلل وكثرة الموضوعات في النقل إلا وهو أبو مجلز .

أبو مجلز،هو: لاحق بن حميد السدوسي عده ابن سعد من الثقات[٢١]،وروى عنه العديد من الروايات،إلا إن ابن سعد سرعان ما تقهقرت ثقته فيه،ولكن دون إعلان ذلك، فالمتتبع لروايات ابن سعد في الطبقات يجد ذلك جليا، فقد نقل أن أبا مجلز كان ينقل عن بعض الموالي،من أمثال عكرمة مولى عبد الله بن عباس، وعكرمة هذا كان قد روى عنه ابن سعد في اثناء ترجمته له ، أخباراً تدل على تعاطيه الهدايا من الأمراء وقبوله إياها، فقد سئل عن سبب مجيئه إلى سمرقند – بعد أن شوهد بصحبة غلام وقطع من الحرير– فأجابه الحاجة إلى ذلك [٢٢].

وقد نقل عن احد أهل سمرقند انه رأى عكرمة وعمامته متخرقة فقال له:ألا أعطيك عمامتي فقال:إنا لا نقبل إلا من الأمراء[٢٣]،فضلا عن انه كان يتختم بالذهب،فقد شوهد وفي يده خاتم من ذهب[٢٤]،ومما تجدر الإشارة إليه هنا أن احمد بن حنبل كان منصفا في نقله عن أبي مجلز،فقد ذكر انه حدث عن رجال لم يدركهم وهذا يدل على موضوعية ابن حنبل في علله[٢٥] .

أما الإسناد الثاني لابن سعد فهو عن طريق شيخه الواقدي كما يدعي بقوله:((اخبرنا محمد بن عمر بغير هذا الإسناد))[٢٦]،ولكن لم يذكره !! وذلك دلالة واضحة على عدم صحة الرواية أو ضعفها لان ابن سعد كثيرا ما كان ينقل طرق الإسناد سقيمها،و صحيحها،سيما إذا ما صرح به،فلماذا لم يصرح بالطريق الذي نقله عن شيخه .

نقول : هذا احد أساليب الوضع في الرواية التاريخية وهي الإتيان برواية مع سندها والتعليق في ذيلها بأن وردت عن فلان،وفلان أما احد شيوخ الراوي أو معاصر له على شرط انه عرف عنه معاصرته له ، وهو يقترب عن معنى الإرسال الخفي الذي صرح به علماء الجرح والتعديل،إلا انه يختلف عنه بالتصريح الجزئي مع المقارنة الخفية، التي تتخذ من ذيل الرواية مقصدا وغاية للوضع [٢٧] .

ب. سند رواية احمد بن حنبل وطرقها :-

أما رواية احمد بن حنبل حول ثمول خويلد فسلك لإيرادها كما هو واضح من خلال السند سابق الذكر ثلاثة طرق : الأول عن أبيه،والثاني عن أبي كامل،والثالث:عن حماد بن سلمه ؛أما والده فلم أجد علة – بحدود اطلاعي على المصادر التي ترجمت له – في حياته من حيث القدح؛وأما أبا كامل،وهو:فضيل بن حسين الجحدري،فلم أجد من يقف عنده بجرح،أو تعديل إذ اكتفت المصادر التي ترجمت له بذكر سنة وفاته (٢٣٧هـ/ ٨٥١م) وعدته من البصريين [٢٨].

وأما الطريق الثالث لسند ابن حنبل فهو حماد بن سلمة ، الذي نقل عن عمار بن ابي عمار وسوف نقف عند حماد وعمار لنرى ما قالته المصادر الاسلامية بحقهما :

حمّاد بن سلمة :

هو حمّاد بن سلمة بن دينار الخزاز،من أهل البصرة،توفي سنة(١٦٧هـ/ ٧٨٣م) [٢٩]، فحمّاد بن سلمة لا يمكن الوثوق به، إذ تناقضت أقوال العلماء فيه[٣٠]،ففي سياق كلامهم عليه يطلقون عبارات تثير الشك عند القارئ حول شخصه ،فابن حبان يذكر أن حمّاد كان ينقل من شيوخ عُرفوا بالزندقة،فعندما يترجم لأحد المجروحين[٣١]، يقول:((شيخ كأنه كان زنديقا.يروى عن أبي بكرة [٣٢]،عن ابن مسعود[٣٣]:إن الله تبارك وتعالى إذا غضب انتفخ على العرش حتى يثقل على حملته. روى عنه حمّاد بن سلمة ، كان كذابا لا يحل ذكر مثل هذا [الحديث] ولا كتابته)) [٣٤].

أما ابن عدي فاتهمه بالتدليس[٣٥]،وسوء الحفظ[٣٦]،فضلا عن ذلك كان سيء اللفظ ينتقص من العلماء،فقد ورد عنه انه قال :((ما ولد في الإسلام مولود أضر

على الإسلام من أبي جيفة،يعني أبا حنيفة))[٣٧].

وفضلا عما تقدم فان حماد كثيرا ما كان يَدُس في كتبه، فيقال إن ابن أبي العوجاء[٣٨]، كان ربيبه فكان يدس في كتبه الأحاديث المنكرة[٣٩]،وكان الذهبي يعد أيوب بن عبد السلام الزنديق شيخاً لحماد بن سلمة [٤٠] وكان يقول عن حماد:((يغلط))[٤١]،وسواء أكان هو بنفسه غير موثق أو دُس في حديثه ، نصل إلى نتيجة أنه لا يمكن اعتبار مروياته،سيما ذات المتون الركيكة.

عمار بن أبي عمار:

عمار، هو:الشخص الذي نقل عنه حمّاد بن سلمة رواية الثمل سابقة الذكر،وهو :مولى بني هاشم،ويقال مولى بني الحارث بن نوفل، يكنى، أبا عمرو، وقيل أبو عمر، وفي قول آخر،أبو عبد الله،توفي بعد سنة(١٢٠هـ/ ٧٣٧م)[٤٢].

ولعل عينة بسيطة لبعض المرويات التي نقلت عنه تكشف لنا كيفية تعامل المصادر الإسلامية مع رواياته ، فقد ضعّفه البخاري بقوله:((لا يتابع عليه)) [٤٣]،وذلك بعد أن نقل عنه الرواية الآتية:عن عمار بن أبي عمار عن ابن عباس قال:((توفي النبي صلى الله عليه وسلم وهو ابن خمس وستين))[٤٤]، وكان يرسل في الحديث،فقد كان يروي عن عمر بن الخطاب،والإمام علي عليه السلام إرسالا[٤٥]، وكان يروي عن أبي هريرة الموضوعات،فقد روى عن أبي هريرة أن النبي صلى الله عليه وآله وسلم قال:((إن موسى عليه السلام لطم عين ملك الموت فأعوره))[٤٦].

٢.متن الرواية :

أما متن الرواية فهو محاولة لتأسيس إباحة شرب الخمر وان تعزى هذه الحالة الى اشرف رجال قريش ابتداءً من خويلد بن أسد والد السيدة خديجة عليها السلام ومرورا بابي طالب الذي نقلت المصادر انه كان من ضمن الخطابين لخديجة عليها السلام ،وذلك لإجهاض روايات فضائله ودوره في خطوبة السيدة خديجة عليها السلام ،إذ إن متن الرواية لم يستثن أية شخصية من شخصيات قريش،ناهيك عن أن المتن يعطي تصورا آخر، إذ يظهر أن خديجة عليها السلام تستعمل المحرمات لتمرير رغباتها في الزواج، ناهيك عن أن النص لم يستبعد حتى شخص النبي محمدﷺ الذي كان موجوداً مع الثملين بحسب رواية ابن سعد .

وهنا يظهر لنا جليا أن الأمويين والحكام الذين جاءوا بعدهم أرادوا أن يجدوا جذرا روائيا لأعمالهم القبيحة التي منها شرب الخمر،فدسوا الأخبار بمهنية مدروسة،بحيث سددوا سهامهم المسمومة لوالد السيدة خديجة عليها السلام وهذا احد أساليب الوضع في الرواية يقصدون شخصاً فيعلقون الأخبار بذمة آخر .

أما عنصر الزمان في هذه الرواية ففيه استعبار واضح وهو أن أبا خديجة عليها السلام توفي بحسب إجماع المصادر في حرب الفجار[٤٧]،عندها كان عمر الرسولﷺ أربعة عشر عاما ، هذا إذا ما علمنا أن النبيﷺ لم يقترن بخديجة عليها السلام – بحسب المصادر– قبل الخمس والعشرين عاما من عمره الشريف[٤٨]،أي إن هناك فرق عشرة اعوام تقريبا في الرواية، أضف إلى ذلك أن الذي وافق على زواج السيدة خديجة عليها السلام هو عمها عمرو بن أسد [٤٩].

المبحث الثالث : (فرية اخذ خديجة عليها السلام بيد رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم):-

مما لاشك فيه أن من أهم الفرى خطورة تلك الرواية التي نقلها لنا برهان الدين الحلبي والتي اخترنا من نصها الآتي:((ذكر الفاكهي عن أنس رضي الله تعالى عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم كان عند أبي طالب فاستأذن أبا طالب في أن يتوجه إلى خديجة ... ولعله بعد أن طلبت منه صلى الله عليه وسلم الحضور إليها وذلك قبل أن يتزوجها فأذن له وبعث بعده جارية له يقال لها نبعه فقال:انظري ما تقول له خديجة ، فخرجت خلفه فلما جاء صلى الله عليه وسلم إلى خديجة أخذت بيده فضمتها إلى صدرها ونحرها ثم قالت : بأبي أنت وأمي والله ما أفعل هذا الشيء ولكني أرجو أن تكون أنت النبي الذي سيُبعث ، فإن تكن هو فاعرف حقي ومنزلتي وادع الإله الذي سيبعثك لي))[٥٠]،فقال لها النبي محمد صلى الله عليه وآله وسلم بحسب رواية الحلبي:((والله لئن كنت أنا هو لقد اصطنعت عندي مالا لا أضيعه أبدا ، وإن يكن غيري فإن الإله الذي تصنعين هذا لأجله لا يضيعك أبدا))[٥١] .

أولا: سند الرواية :-

جاءت هذه الرواية كما هو واضح من سندها الذي نقله الحلبي (ت:١٠٤٤ هـ/ ١٦٣٤م) عن الفاكهي صاحب كتاب أخبار مكة المتوفى سنة(٢٨٠هـ/ ٨٩٣م) الذي انفرد فيها وقد اخُتلف في وثاقة الفاكهي من عدمها، إلا إن اشمل نص عَرّفنا بالفاكهي وحاله -في التوثيق طبعا – هو قول المعلمي (ت: ١٣٨٦ هـ/ ١٩٦٨م) في كلامه عن الفاكهي و الأزرقي ما نصه:((الفاكهي وان كان كالازرقي في انه لم يوثقه احد من المتقدمين ، فقد أثنى عليه الفاسي[٥٢] ... ونزهه من ان يكون مجروحا ، وفضل كتابه على كتاب الأزرقي تفضيلا بالغا)) ؛وأضاف المعلمي قائلا:((ومع

هذا فالأخبار التي يتفقان عليها [أي الأزرقي والفاكهي] نجد الفاسي ومن قبله الطبري يُعنيان غالبا بنقل رواية الأزرقي ويسكتان عن رواية الفاكهي أو يشيران إليها إشارة))[٥٣].

وقد استشهد المعلمي بشاهد تاريخي عن طبيعة تعامل المصادر الاسلامية مع مرويات الفاكهي بقوله:((قيل لشعبة رحمة الله عليه:ما لك لا تحدث عن عبد الملك بن أبي سليمان وقد حسن الحديث عنه ؟ ،فقال:من حسنها فررت))[٥٤]،وهي إشارة واضحة الى إنكار مرويات الفاكهي عند المعلمي .

أثار هذا القول حفيظة بعض الكتاب الأمر الذي دعاهم الى محاولة الالتفاف عليه والإتيان بآراء خالية من روح الموضوعية هدفها عدم الخروج عن جادة المدرسة التقليدية وهي المدرسة التي تدعو إلى تقديس النصوص والعمل على مهاجمة كل من يحاول نقدها فهذا أبو تيمية احد الباحثين المُحدثين[٥٥] .

يرد على قدح المعلمي بالفاكهي بقوله:((بداية لم يُترجَم للفاكهي رحمه الله ترجمةً تليق به وبكتابه ، مع عظيم فائدة كتابه وغزارة مادته ونفاسة مروياته ، وقد شهد بذلك كثيرٌ من أهل العلم ممن اطلع على كتابه))[٥٦].

ومما تجدر الإشارة إليه هنا أن هذا القول غريب فقد استعمل أبو تيميه الإطلاق في توثيق الفاكهي ومروياته وعدها من النفائس،واستند في هذا التوثيق –بحسب قوله – الى شهادة كثير من أهل العلم ولم يصرح بأحدهم !! .

ولم يقف السيد الباحث عند هذا المقام ، بل اخذ يأتي بالأدلة الواهية لتوثيق الفاكهي منها مثلا : انه لديه رحلات علمية بين الأمصار الإسلامية ، وهذا ليس دليلاً على توثيقه فهناك عدد غير قليل من العلماء الذين كانوا لديهم رحلات علمية

إلا إنهم كانوا غير ثقات ؛ وأضاف الباحث دليلا آخر يوثق به الفاكهي بحسب رأيه بقوله:

((إن ممن روى عن الفاكهي وتتلمذ له الإمام العقيلي ... والإمام العقيلي إمام ناقد عارف ، لا تخفى عليه مرويات الفاكهي))؛وعند رجوعنا إلى ما نقله العقيلي عن شيخه الفاكهي فلم نجد إلا حديثين فقط أحداهما عن الحج،إذ ذكر الحديث في باب تضعيف المترجم له في الترجمة رقم ٨٥٥ وهو عبد الله بن عيس الجندي بقوله:إسناده مجهول فيه نظر أي إن ما أُسند عن الجندي مجهول[٥٧] .

والثاني:عن تعجيل الفطور وتأخير السحور[٥٨]،وقد نقل العقيلي هذا الحديث –الذي عده ضعيفا وعد من رواه كذلك – عن شيخه الفاكهي إذ ذكر في الترجمة رقم ٢٠٢٨ وهي ترجمة يحيى بن سعيد بن سالم القداح بأنه أي يحيى:في حديثه مناكير[٥٩] .

ومن المهم أن نذكر هنا أن العقيلي لم يكن يعتمد على الفاكهي في تضعيف احد او توثيقه ، بل ينقل عنه الحديث المنكر بقوله:(حدثنا) وسوف اذكر النص الآتي لغرض التوضيح : ((حدثنا محمد بن إسحاق الفاكهي قال : حدثنا سلمة بن شبيب قال : حدثنا عبد الرزاق قال حدثنا عبد بن عيسى ...عن ابي هريرة قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : ...)) [٦٠] .

ويعود الباحث (أبو تيميه) لصفة الإطلاق في التوثيق،فيوثق العقيلي بقوله أعلاه:لا تخفى عليه مرويات الفاكهي !! .

وفي الوقت نفسه حاول احد الباحثين إيجاد علة لرواية ضم السيدة خديجة عليها السلام يد الرسول صلى الله عليه وآله وسلم إذ علق هذا الأمر برقبة الحلبي بقوله:((لم أجد هذا النص أي ولعله بعد أن طلبت منه صلى الله عليه وسلم الحضور إليها وذلك قبل أن يتزوجها

)) ويضيف الباحث : ((ولعل هذا النص هو ما أثار الإشكال عند البعض،وبعد البحث وجدت أن النص من شرح الحلبي ... فهذه الزيادة وذلك قبل أن يتزوجها لا أصل لها في الرواية))[٦١] .

يمكن الإجابة عن هذه الترنحات بقولنا: إن النص الذي لم يجده الباحث عند ابن حجر في فتح الباري كما زعم ، عليه الرجوع إلى الجزء السابع من فتح الباري،فقد ورد الحديث في الصفحة ١٠٠ منه[٦٢] ،أما بالنسبة للزيادة التي أشار إليها الباحث فأين هو من باقي النصوص التي وردت في أصل الرواية ، والتي تظهر- كما سنرى في مناقشة متنها – أن أبا طالب كان يتجسس على النبي محمد ﷺ ، وهنا يبدو لنا الحقد على شخص أبي طالب رضي الله عنه وإبعاد مناقبه عنه .

ثانيا: متن الرواية :-

إن النص السابق الذكر فيه ألفاظ عديدة لا تصمد أمام النقد التاريخي ، منها مثلا بل أخطرها : إن خديجة أخذت بيد الرسول (صلى الله عليه وآله) وضمتها إلى صدرها ونحرها ، فأراد واضع هذه الرواية القول إنها بعيدة عن روح التوحيد عليها السلام ، الامر الذي ينسحب سلبا على فكرة الإمامة عند مريدي وشيعة النبي محمد ﷺ،إذ إن العصمة والإمامة توجب طهارة نسب الإمام ، وكذلك إمامة الصلاة ، وقد غرسوا في النص ما يؤكد ذلك بان جعلوا خديجة تنعت الله عز وجل ، بالإله بقولها:((وادع الإله)) والنبي ﷺ يوافقها النعت الذي جاء على لسانها بقوله:((وإن يكن غيري فإن الإله الذي تصنعين هذا لأجله لا يضيعك أبدا)).

ومن الأساليب التي اتبعها أعداء أهل البيت عليهم السلام هي محاولة سد الثغرات في الرواية فقد يشكك احدهم بقوله : من الذي نقل الحوار الذي دار بين

النبي ﷺ وخديجة ؟ ، فغرس الواضعون جارية لأبي طالب تدعى : (نبعه) ، حتى يعلم القارئ مصدر الخبر او الرواية ، او على الأقل يكون شكه فيها اقل وقعاً من تركها مطلقة .

فضلا عن أن متن الرواية فيه إساءة واضحة لشخص أبي طالب الذي فدى الرسول ﷺ بنفسه وأولاده،فقد أظهرته الرواية انه المتجسس على حركات النبي ﷺ،وأفعاله،واستعمل الوضاعون هنا أسلوب غاية في الدقة (من حيث تلبيس الروايات) بان زرعوا نص استئذان عند النبي ﷺ ((كان [ﷺ]عند أبي طالب فاستأذن أبا طالب في أن يتوجه إلى خديجة))،ولعل المدقق في هذه الرواية يكشف أسلوباً آخر من أساليب أعداء أهل البيت عليهم السلام إلا وهو محاولتهم إبعاد فضيلة خطوبة خديجة للنبي ﷺ عن أبي طالب كما مر بنا وهذا يتناقض مع الحقائق التاريخية المنقولة عن ابي طالب ووقفته المشرفة في الدفاع عن الرسول ﷺ بل حتى قول الرسول ﷺ بحقه ، مما ينفي ما ذهبوا اليه من محاولات وضع الروايات وتزييفها .

الخاتمة

بعد الانتهاء من البحث في الروايات الموضوعة في خطوبة النبيﷺ للسيدة خديجة عليها السلام توصلنا إلى النتائج الاتية:

١. لقد شاب سيرة الرسولﷺ كثير من الروايات المفتعلة التي ورد ذكرها في المصادر الإسلامية،فكانت تلك المرحلة المبكرة من تاريخ الإسلام،ونقصد مرحلة حياة الرسولﷺ في مكة والمدينة،مجالا خصبا لانطلاقة الموضوعات،والسبب في ذلك هو:أن اغلب التشريعات سواء العبادية،أو الاجتماعية،أو السياسية ، أسست في تلك المرحلة من عصر النبيﷺ،لذا فأي فعل يُرغب في إيجاد شرعنة له،يُختلق له جذر من تلك المرحلة.

٢.لعبت سياسية الأمويين، وتوجههم الفكري دورا مؤثرا في تغير الحقائق،واختلاق الموضوعات،فقد حرص الأمويون، في ظل تعسفهم وحكمهم القمعي،على تدوين روايات تدعم سياستهم،وتكسبهم الشرعية،وإلصاقهم بالنبيﷺ أفعال شبيهة بأفعالهم.

٣. كان الوضع نتاج عملية تحريف منظمة بدأت منذ عهد النبيﷺ،وتطورت في العهد الأموي،إذ أبدى الأمويون براعة لا نظير لها في تسخير أقلام مؤرخيهم المأجورة ، لكتابة ما يشاؤون،بالترغيب وشراء الذمم تارة،وبالترهيب تارة أخرى.

٤.أما طريقة الوضع في الأخبار،فقد سلك الوضاعون طرقاً مختلفة ،فتارة نجد الوضع السندي،وهو وضع سند صحيح لأخبار مكذوبة،وكذلك التلاعب بالسند من حيث الإرسال والتدليس والقلب،فضلا عن التلاعب بمتون الأخبار،وألفاظها، سواء بتحريفها أو باختلاقها.

٥. ومن طرق الوضع أيضا، اختلاق جذور وهمية للرواية،وكانت هذه الطريقة كثيراً ما تستعمل لشرعنة بعض الأفعال التي تتوافق مع منهج الوضاعين الفكري، والسياسي،أو لضرب معتقد،أو أصلٍ من أصول الدين.

٦. كان للوضاعين أسلوب في الوضع يصعب على غير المتخصصين ملاحظته،وهو الدس في المتن،فكان عبارة عن الفاظ توضع على لسان شخصيات الرواية لتثبيت فكرة ما تتماشى مع ميولهم المذهبية،وهذا الأسلوب سبب انتشارا كبيرا للموضوعات.

هوامش البحث

(١) الخفاجي، اياد عبد الحسين صيهود ، الدليل المسير في نقد الرواية وتحليلها ، كتاب غير منشور.

(٢) المصدر نفسه .

(٣) المنقري،وقعة صفين،ص٢٢٠؛البلاذري،انساب الأشراف،ج٥،ص١٩٧٨؛ محمد بن سليمان الكوفي،مناقب أمير المؤمنين،ج٢، ص١١٣ .

(٤)الشيرازي،كتاب الأربعين،ص٢٤٩.

(٥) ابن سعد،الطبقات الكبرى،ج١،ص١٣٢ .

(٦) المسند،ج١،ص٣١٢ .

(٧) الذرية الطهارة النبوية،ص٢٩ .

(٨) راجع الرواية باختلاف الألفاظ عند كل من: الطبراني،المعجم الكبير،ج١٢،ص٤٤١؛ج٢٢، ص٤٤٤؛البيهقي،السنن،ج٧،ص١٢٩؛الهيثمي،مجمع الزوائد،ج٩، ص٢٢٠؛الصالحي الشامي،سبل الهدى والرشاد،ج١١،ص١٥٦.

(٩) الطبقات الكبرى،ج١،ص١٣٢ .

(١٠) المصدر نفسه،ج١،ص١٣٢ .

(١١) خالد بن خداش بن عجلان،يكنى بأبي الهيثم،كان مولى آل المهلب بن أبي صفرة،من اهل البصرة،ثم نزل بغداد وسكن بها،توفي في جمادى الآخرة سنة(٢٢٣هـ/ ٨٣٧م وقيل

٢٢٤هـ/ ٨٣٨م).البخاري،التاريخ الكبير،ج٣،ص١٤٦؛الرازي،الجرح والتعديل،ج٣،ص ٣٢٧؛السمعاني،الأنساب،ج٥،ص٤١٩.

(١٢) معتمر بن سليمان بن طرخان التيمى البصري،مولى بنى مرة،كنيته أبو محمد، توفي سنة(١٨٧هـ/ ٨٠٢م).البخاري،التاريخ الكبير،ج٨،ص٩٤؛ابن حبان،مشاهير علماء الأمصار،ص١٦١.

(١٣) أبو المعتمر،سليمان بن طرخان التيمى،مولى بنى مرة،قيل إنه مولى لقيس،كان ينزل في بنى تيم،فنسب إليهم،توفي سنة(٤٣هـ/ ٦٦٣م). البخاري،التاريخ الكبير،ج٤،ص٢٠؛ ابن حبان،الثقات،ج٤،ص٣٠٠.

(١٤) ابن سعد،الطبقات الكبرى،ج١،ص١٣٢.

(١٥) أبو الحسن،علي بن عبد الله بن جعفر بن نجيح المديني،مولى السعديين، كان علما في معرفة الحديث والعلل،توفي سنة(٢٣٤هـ/ ٩٤٥م).البخاري،التاريخ الكبير،ج٦،ص٤٨٢؛الباجي،التعديل والتجريح،ج٣،ص٩٦٢.

(١٦) الذهبي،المغني في الضعفاء،ج١،ص٢٠٢.

(١٧) أبو يحيى،زكريا بن يحيى بن عبد الرحمن بن بحر بن عدي الضبي البصري،محدث،متبحر في علل الحديث،توفي سنة(٣٠٧هـ/ ٩١٩م). الذهبي،تذكرة الحفاظ،ج٢،ص٧١٠.

(١٨) تقريب التهذيب،ج١،ص١٨٧.

(١٩) راجع: الرازي،الجرح والتعديل،ج٩،ص٤١٤؛ الذهبي،ميزان الاعتدال،ج٤،ص١٠٣.

(٢٠).راجع:الذهبي،تلخيص الموضوعات،ص٣٢٥؛السيوطي،اللآلىء

المصنوعة،ج٢،ص٣٢٤،٢٠٥.

(٢١) الطبقات الكبرى،ج٧، ص٢١٦ .

(٢٢) المصدر نفسه،ج٥،ص٢٩١ .

(٢٣) المصدر نفسه،ج٥،ص٢٩١ .

(٢٤) ابن سعد،الطبقات،ج٥،ص٢٩٢ .

(٢٥) العلل،ج١،ص٣٩٤،ج٢،ص٢٥١ .

(٢٦) الطبقات الكبرى،ج١،ص١٣٢.

(٢٧) الخفاجي، سلسة محاضرات ألقيت على طلبه الدكتوراه،جامعة كربلاء، للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦ .

(٢٨) راجع مثلا :الرازي،الجرح والتعديل،ج٧، ص٧١ ؛الذهبي،الكاشف،ج٢، ص١٢٤ .

(٢٩) البخاري،التاريخ الكبير،ج٣،ص٢٢؛ابن حبان،مشاهير علماء الأمصار،ص ٢٤٧ .

(٣٠) راجع مثلاً:الرازي،الجرح والتعديل،ج٣،ص١٤٠؛ابن حبان، الثقات،ج٣ص٦١٢؛المزي،تهذيب الكمال،ج٧،ص ٢٦٧؛ الذهبي،سير اعلام النبلاء ،ج١،ص٢٠٢؛القرشي،ج١،ص٢٢٥.

(٣١) أيوب بن عبد السلام،اختلف في اسمه فيقال الزبير،أبو عبد السلام لم يُذكر عنه بحسب اطلاعنا سوى أسمه؛ راجع مثلاً: ابن حبان،المجروحين،ج ١،ص ١٦٥ ؛ ابن القيسراني،معرفة التذكرة في الأحاديث الموضوعة،ج١،ص١٠٦؛ابن الجـوزي،الضعفاء والمتروكين،ج٣،ص٢٣٤؛ ابن حجر،تهذيب التهذيب ، ج٧،ص٧٧.

(٣٢) أبو بكرة :أسمه نفيع بن مسروق،كان عبدا بالطائف فلما حاصر رسول اللهﷺ نزل مع عدة من عبيد أهل الطائف ،فكان يقول أنا مولىﷺ توفي سنة (٥٢هـ/ ٦٧٢م)؛ ابن سعد،الطبقات الكبرى،ج ٧،ص١٥؛ابن خياط،تاريخ ابن خياط،ص ١٦٥ .

(٣٣) عبد الله بن مسعود بن الحارث بن شمخ بن مخزوم،كنيته أبو عبد الرحمن،ممن شهد بدرا وسائر المشاهد،وكان من فقهاء الصحابة، ولي بيت المال الكوفة ، ومات بالمدينة سنة(٣٢هـ/ ٦٥٢م) ودفن بالبقيع؛ابن خياط، طبقات خليفة بن خياط،ص ٧٤؛ابن حبان،مشاهير علماء الأمصار،ص٢٩.

(٣٤) المجروحين،ج١،ص ١٦٥

(٣٥) الكامل في ضعفاء الرجال،ج٢،ص٢٥٣.

(٣٦) المصدر نفسه،ج٢، ص٢٦٠.

(٣٧) المصدر نفسه،ج٢، ص٢٥٥.

(٣٨) عبد الكريم بن أبي العوجاء ،كان يكنى أبا معاذ وكان أصله فارسيا من سبى أصبهان، فولد في الرق وهو أعمى فأعتقته امرأة من بني عقيل وقال الشعر وهو صغير و أجاد فيه ومدح الخلفاء والأمراء وكان يتعصب للعجم على العرب ويرى صحة رأي إبليس في ترك السجود لآدمﷺ وبلغ الخليفة المهدي انه يتزندق وانه هجاه فأمر بتأديبه،فضرب نحو سبعين سوطا،مات سنة (١٦٧هـ/ ٧٨٣م)؛الذهبي،ميزان الاعتدال،ج ٢،ص ٦٤٤؛ابن حجر،لسان الميزان،ج ٢،ص١٥.

(٣٩) ابن عدي،الكامل في ضعفاء الرجال،ج٢،ص٢٦٠.

(٤٠) المغني في الضعفاء،ج١، ص٩٧؛وراجع أيضاً: ابن القيسراني، معرفة التذكرة، ج١،ص١٠٦؛ابن الجوزي،الضعفاء والمتروكين،ج٣،ص٢٣٤؛ الكناني،تنزيه الشريعةج١،ص٤٠.

(٤١)الذهبي،الكاشف،ج١، ص٣٤٩

(٤٢) البخاري،التاريخ الكبير،ج٧،ص٢٦؛ابن حجر، تقريب التهذيب،ج١،ص٤٠٨.

(٤٣)التاريخ الأوسط،ج١،ص٢٩.

(٤٤) المصدر نفسه،ج١،ص٢٩.

(٤٥)الرازي،المراسيل،ج١،ص١٥٢؛العراقي،تحفة التحصيل في ذكر رواة

المراسيل،ج١،ص٢٣٦.

(٤٦)الأصبهاني، مشكل الحديث وبيانه،ج١،ص٣١٣.

(٤٧) ابن سعد،الطبقات،ج١،ص١٣١ .

(٤٨)المصدر نفسه، ج١،ص١٣١.

(٤٩) المصدر نفسه،ج١،ص١٣١.

(٥٠) السيرة الحلبية،ج١،ص٢٢٨ .

(٥١)المصدر نفسه،ج١، ص٢٢٨ .

(٥٢) راجع:الفاسي،شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام،ج١،ص٦.

(٥٣) كتاب مقام إبراهيم عليه وعلى نبينا الصلاة والسلام ، ص٦٢ .

(٥٤) المصدر نفسه،ص٦٢ .

(٥٥) راجع الموقع : http: / /www.ahlalhdeeth.com /vعليه السلام/ archive

(٥٦) المصدر نفسه .

(٥٧) المصدر نفسه،ج٢،ص٢٨٦ .

(٥٨) المصدر نفسه ،ج٤،ص٤٠٥ .

(٥٩) المصدر نفسه،ج٤،ص٤٠٥ .

(٦٠) المصدر نفسه،ج٢،ص٢٨٦ .

(٦١) راجع المقال للباحث احمد بن سالم المصري في الموقع :

٨٤٩٣٦٢=t?php.daerhtwohs/Bv/moc.hteedhlalha.www//:ptth

(٦٢) فتح الباري،ج٧، ص١٠٠ .

ثبت المصادر

ـــــ الأصبهاني،أبو بكر، محمد بن الحسن بن فورك (ت:٤٠٦هـ/ ١٠١٥م):

١. مشكل الحديث وبيانه،ط٢، تحقيق،موسى محمد علي، دار عالم الكتب(بيروت :١٤٠٦هـ/ ١٩٨٥م).

ـــــ الباجي،أبو الوليد ،سليمان بن خلف (ت:٤٧٤هـ/ ١٨٠١ م):

٢.التعديل والتجريح ،ط١،تحقيق،أبو لبابة حسين، دار اللواء (الكويت:١٤٠٦هـ/ ١٩٦٨م).

ـــــ البخاري،أبو عبدالله ،محمد بن إسماعيل بن إبراهيم الجعفي(ت: ٢٥٦هـ/ ٨٦٩ م):

٣.التاريخ الأوسط،ط١، تحقيق ،محمود إبراهيم زايد، فهرس أحاديثه يوسف المرعشي ، دار المعرفة (بيروت : ١٤٠٦ هـ/ ١٩٨٦م).

٤. التاريخ الكبير،تحقيق،السيد هاشم الندوي ،دار الفكر(بيروت: بلا تاريخ).

ـــ البلاذري، أحمد بن يحيى بن جابر (ت:٢٧٩هـ/ ٨٩٢م) :

٥.انساب الأشراف،ط١،تحقيق،سهيل زكار،رياض زركلي،دار الفكر(بيروت :١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م).

ـــــالبيهقي، أبو بكر، احمد بن الحسين(ت:٤٥٨هـ/ ١٠٦٥م):

٦.السنن الكبرى، تحقيق،محمد عبد القادر عطا،دار الباز(مكة: ١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م).

ـــــ ابن الجوزي،أبو الفرج،عبد الرحمان بن علي بن محمد(ت:٥٧٩هـ/ ١١٨٣م):

٧.الضعفاء والمتروكين،ط١،تحقيق،عبد الله القاضي،دار الكتب العلمية(بيروت :١٤٠٦هـ/ ١٩٨٥م).

ـــــ ابن حبان،محمد بن حبان بن احمد (ت : ٣٥٤هـ/ ٩٦٥م):

٨.الثقات،ط١،دائرة المعارف العثمانية (الهند:١٣٩٣هـ/ ١٩٧٣م).

٩.المجروحين من المحدثين والضعفاء والمتروكين ،ط١، تحقيق، محمود إبراهيم زايد ، دار الوعي (حلب :١٣٩٦هـ/ ١٩٧٦م).

١٠.مشاهير علماء الأمصار و أعلام فقهاء الأقطار،ط١،تحقيق،مرزوق إبراهيم، دار الوفاء(المنصورة :١٤١١ هـ/ ١٩٩١م) .

ـــــ ابن حجر،أحمد بن علي العسقلاني(ت :٨٥٢هـ/ ١٤٤٨م):

١١.تقريب التهذيب،ط٢،تحقيق:عبد القادر عطا،دار الكتب العلمية(بيروت : ١٤١٥هـ/ ١٩٩٤م).

١٢.تهذيب التهذيب،ط١،دارالفكر(بيروت:١٤ ٠٤هـ/ ١٩٨٣م) .

٣١.فتح الباري شرح صحيح البخاري ،ط٢، دار المعرفة (بيروت :بلا تاريخ).

١٤. لسان الميزان ،ط٢، مؤسسة الأعلمي(بيروت: ١٣٩١هـ/ ١٩٧١م)

ـــ ابن حنبل، أحمد بن محمد بن حنبل(ت:٢٤١هـ/ ٨٥٥م):

١٥.العلل ومعرفة الرجال،ط١، تحقيق وتخريج،وصي الله بن محمد عباس، المكتب الإسلامي (بيروت: ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٧م).

١٦.مسند أبن حنبل،دار صادر(بيروت: بلا تاريخ)

ـــ ابن خياط ،خليفة بن خياط (ت:٢٤٠هـ/ ٨٥٤م):

١٧.تاريخ ابن خياط، تحقيق ،سهيل زكار، دارالفكر(بيروت :١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م).

ـــ الدولابي، محمد بن أحمد بن حماد(ت: ٣١٠هـ/ ٩٢٢م):

١٨.الذرية الطاهرة النبوية ،ط١،تحقيق،سعد المبارك(بلا مكان:١٤٠٧هـ/ ١٩٨٦م).

ـــ الذهبي ،شمس الدين،محمد بن احمد بن عثمان(ت: ٧٤٨هـ/ ١٣٤٧م):

١٩. تلخيص كتاب الموضوعات لابن الجوزي،ط١، تحقيق، أبو تميم ياسر بن إبراهيم بن محمد، دار مكتبة الرشد(الرياض: ١٤١٩ هـ/ ١٩٩٨م).

٢٠.المغني في الضعفاء، تحقيق، نور الدين عتر(بلا مكان: بلا تاريخ).

٢١.الكاشف في معرفة من له رواية في كتب الستة،ط١، علق عليه وخرج نصوصه ،محمد عوانه، دار القبلة للثقافة(جده:١٤١٣هـ/ ١٩٩٢م).

٢٢.ميزان الاعتدال في نقد الرجال، ط١، تحقيق، علي محمد معوض ،عادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية (بيروت : ١٤١٤هـ/ ١٩٩٥م).

ـــ الرازي،أبو محمد، عبد الرحمن بن محمد التميمي الحنظلي(ت:٣٢٧هـ/ ٩٣٨م):

٢٣.الجرح والتعديل،ط١،دار إحياء التراث العربي (بيروت :١٢٧١هـ/ ١٩٥٢م).

٢٤.المراسيل،ط١،تحقيق، شكر الله

نعمة الله قوجاني،دار مؤسسة الرسالة (بيروت:١٣٩٧هـ/ ١٩٧٧م).

ـــ ابن سعد ، محمد بن سعد (ت : ٣٢٠هـ/ ٩٣٢م):

٢٥.الطبقات الكبرى،تحقيق،إحسان عباس،دار صادر(بيروت: ١٣٧٧هـ / ١٩٥٨م).

ـــــ السمعاني، أبو سعد ،عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي (ت: ٢٦٥هـ/ ٦٦١١م):

٢٦.الأنساب ،ط١،تحقيق،عبد الله عمر البارودي،دار الجنان(بيروت:٨٠٤١هـ/ ٧٨٩١م).

ـــ السيوطي،جلال الدين ،أبو الفضل، عبد الرحمن بن أبي بكر(ت:١١٩هـ/ ٥٠٥١م):

٢٧. اللآلىء المصنوعة في الأحاديث الموضوعة،ط١،تحقيق،أبو عبد الرحمن صلاح بن محمد بن عويضة،دار الكتب العلمية (بيروت: ١٤١٧ هـ / ١٩٩٦م).

ـــ الصالحي الشامي(ت:٩٤٢هـ/ ١٥٣٥م):

٢٨.سبل الهدى والرشاد،ط١، تحقيق وتعليق،عادل أحمد عبد الموجود،علي محمد معوض،دار الكتب العلمية(بيروت:١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م)

ـــــ الطبراني،أبو القاسم سليمان بن أحمد بن أيوب (ت:٣٦٠هـ/ ٩٧٠م):

٢٩.المعجم الكبير،ط٢،تحقيق،حمدي بن عبد المجيد السلفي، دار إحياء التراث العربي (القاهرة: بلا تاريخ).

ـــ ابن عدي، أبو أحمد عبد الله بن عدي الجرجاني(ت: ٣٦٥ هـ/ ٩٧٥م):

٣٠.الكامل في ضعفاء الرجال،ط٣،قرأها ودققها،يحيى مختار غزاوي،دار الفكر(بيروت: ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٨م).

ـــ الفاسي، أبو الطيب،محمد بن أحمد بن علي(ت: ٢٣٨هـ/ ٢٨٤١م):

٣١.شفاء الغرام بأخبار البلد الحرام،ط١، دار الكتب العلمية(بيروت:١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م).

ـــ القرشي، أبو محمد، عبد القادر بن أبي الوفاء(ت:٧٧٥هـ/ ١٣٧٣م):

٣٢.الجواهر المضية في طبقات الحنفية ،دار مير محمد (كراتشي: بلا تاريخ).

ـــ ابن القيسراني، أبو الفضل، محمد بن طاهر المقدسي (ت:٥٠٧هـ/ ١١١٣م):

٣٣.معرفة التذكرة في الأحاديث الموضوعة،ط١،تحقيق،عماد الدين أحمد حيدر دار مؤسسة الكتب الثقافية(بيروت:١٤٠٦ هـ/ ١٩٨٥م).

ـــ العراقي، ولي الدين ،أحمد بن عبد الرحيم بن الحسين (ت:٨٢٦هـ/ ١٤٢٢م)

٣٤تحفة التحصيل في ذكر رواة المراسيل،تحقيق،عبدالله نوارة،دارمكتبة الرشد (الرياض :١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م).

العقيلي ، محمد بن عمرو بن موسى بن حماد (ت : ٣٢٢هـ/ ٩٣٣م):

٣٥.الضعفاء الكبير، ط٢،تحقيق،عبد المعطي أمين قلعجي،دار الكتب العلمية (بيروت : ١٤١٨هـ/ ١٩٩٧م).

ـــ الكوفي، محمد بن سليمان (ت:٣٠٠هـ/ ٩١٢م):

٣٦. مناقب الإمام أمير المؤمنين،ط١، تحقيق،محمد باقر المحمودي، مطبعة : النهضة(بلا مكان:١٤١٢هـ/ ١٩٩١م).

ـــ المزي ، أبو الحجاج ، يوسف بن عبد الرحمن (ت:٧٤٢هـ/ ١٣٤١م):

٣٧..تهذيب الكمال في أسماء الرجال،تحقيق،بشار عواد معروف،مؤسسة الرسالة(بيروت:١٤٠٨ هـ/ ١٩٨٧م).

المنقري،ابن مزاحم(ت:٢١٢هـ/ ٨٢٧م):

٣٨.موقعة صفين ، ط٢ ، تحقيق وشرح ، عبد السلام محمد هارون ، مطبعة المدني (مصر:١٣٨٢هـ/ ١٩٦٢م)

ـ الهيثمي، أبو الحسن نور الدين علي بن أبي بكر المصري(ت٨٠٧هـ / ١٤٠٤م):

٣٩..مجمع الزوائد ومنبع الفوائد،دار الكتب العلمية،(بيروت: ١٤٠٨هـ / ١٩٨٧م).

ثانيا: المراجع

ـ الشيرازي ، محمد طاهر القمي(ت :١٠٩٨هـ/ ١٦٨٦م):

١.كتاب الأربعين، ط١، تحقيق،مهدي الرجائي ،مطبعة أمير(بلا مكان:١٤١٨هـ/ ١٩٩٧م).

ـــ المعلمي ، عبد الرحمن بن يحيى(ت :١٣٨٦هـ/ ١٩٦٨م):

٢.كتاب مقام إبراهيم عليه وعلى نبينا الصلاة والسلام،ط١،دار الراية(بلا مكان:١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م).

ثالثا: المحاضرات و مواقع الانترنيت

١.الخفاجي،اياد عبد الحسين صيهود، سلسة محاضرات ألقيت على طلبه الدكتوراه،جامعة كربلاء، للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦.

١. http://www.ahlalhdeeth.com/v/archive

٢. http://www.ahlalhdeeth.com//showthread.php?t=263948

صورةُ السيدة خديجة عليها السلام لدى الكُتّاب المصريين في القرن العشرين
دِراسَةٌ تحليليّة

Portrayal of Sayadat. Khadija (P. B.U.H.)
for the Egyptian Writers i n the Twentith
Century
(Analytic Study)

أ . د . أحمد صبيح محسن الكعبي
م.م. محمد سعيد طعمة الزهيري
Prof.Dr.Ahammad Sabeeh Muhassin Al-Ka`abi
Asst.Lectur.Mohammad Sa`aed Ta`ama Al-

صورة السيدة خديجة (عليها السلام) لدى الكتاب المصريين في القرن العشرين

(دراسة تحليلية)

Portrayal of Sayadat. Khadija (P. B.U.H.) for the Egyptian Writers i n the Twentith Century (Analytic Study)

أ . د . أحمد صبيح محسن الكعبي
جامعة كربلاء/ كلية التربية للعلوم الإنسانية / قسم اللغة العربية

Prof.Dr.Ahammad Sabeeh Muhassin Al-Ka`abi،
،Deopartment of Arabic
College of Education، Universiuty of Karbala
Asmka1978@yahoo.com

م.م. محمد سعيد طعمة الزهيري
المديرية العامة لتربية محافظة كربلاء المقدسة

Asst.Lectur.Mohammad Sa`aed Ta`ama Al-Zuheiri، General Directorate of Education in Karbala
muhammed.saaed2018@gmail.com

تاريخ التسليم :١٤/٠٦/٢٠١٨
تاريخ القبول :٢٠/٠٧/٢٠١٨
خضع البحث لبرنامج الاستلال العلمي
Turnitin - passed research

ملخص البحث

هذا البحث يسلط الضوء على كتابات العرب المصريين عن شخصية السيدة خديجة الكبرى ﵂ في القرن العشرين في مجال النثر، والصورة التي يعنيها البحث هنا هي الصورة السردية التي وردت في أشكال جديدة للسيرة النبوية كالقصص ، وأدب الرحلات ، والسيرة النبوية بطابعها الأدبي ، وقد تكرس جهد البحث في انتقاء نماذج من الكتاب العرب المصريين الذين عاشوا في القرن العشرين ودراسة مؤلفاتهم لغرض اختيار شواهد من صورهم التي صوروا بها السيدة خديجة الكبرى ﵂ ودراستها على وفق المنهج التحليلي.

Abstract

This research highlights the image of Sayadat. Khadija Bint Khuwailad (Peace be upon her) with the Prophet Muhammad (Peace be upon him) . Moreover، it focuses on the literary image for the purpose of analysis ، and the researcher follows an integrated approach in light of imagery in question . The texts are selected from books of writers who lived in the era of the twentieth century to tackle the literary products and the portraits found in their lines to be under the lenses of the explication .

مقدمة

الحمدُ لله ربِّ العالمين، والصّلاةُ والسلامُ على أشرف الأنبياءِ والمرسلين، وأشرفِ الخلقِ أجمعين حبيبنا وحبيبِ قلوبنا أبي القاسمِ محمد وآله الطيبين الطاهرين، وبعد:

فإنَّ الحديثَ عن شخصيةٍ عظيمة مثل السيدة خديجة الكبرى ﷺ التي اقتضت مشيئةُ الله سبحانه أن تكونَ زوجاً لنبيٍّ اختارَهُ اللهُ سبحانَهُ من بينِ عباده ليكونَ رسولاً للعالمين ليسَ أمراً سهلاً، فالمتحدّث عن حضرتها ﷺ يكُون في موقفِ المتحيّر، وكيفَ لا وهي المرأة التي فدتِ الاسلام بكلِّ ما تملك من مال لتحقيق الغاية التي بُعثَ من أجلها النبي ﷺ وهي إخراجُ الأُمّة من ظلماتِ الجاهلية إلى أنوارِ الهداية، وليس من شكٍّ أنّ الكلامَ عن السيدة خديجة الكبرى ﷺ كلامٌ عن النبي ﷺ؛ إذ من المستحيل الفصلُ بين تلكما الشخصيتين العظيمتين، ومن هنا كانت المؤلفاتُ التي تناولت صورة السيدة خديجة الكبرى ﷺ مخصصةً للحديث عن النبي ﷺ .

وهذا البحثُ يَقومُ على دراسة إبداع الكتاب في رسمِ صورةٍ للسيدة خديجة الكبرى ﷺ في القرن العشرين عبرَ أشكال أدبية جديدة للسيرة النبوية كالقصة، وأدب الرحلات والمقالة الأدبية، والسيرة النبوية ذات الطابع الأدبي.

وقد تيسّرَ لنا الاطلاع على دراساتٍ سابقة ركّزَ باحثوها على شخصية النبي ﷺ في الأدب العربي في القرن العشرين، وأولُ دراسةٍ كانت «محمد في الأدب المعاصر» لمؤلّفَيه فاروق خورشيد، وأحمد كمال زكي سنة ١٩٥٩، هذه الدراسة لم تكُنْ إلاّ كُتيّباً صغيراً لخّصَ فيه المؤلّفان عبر الوصف مضامينَ بعضِ المؤلفات الأدبية عن شخصية النبي ﷺ، فالكتاب بحقيقته وصفٌ لأسلوبِ المعالجة الأدبية للسيرةِ النبوية لدى بعض الكتاب أمثال الدكتور طه حسين في كتابه «على هامش السيرة»، والأستاذ

عباس محمود العقاد في كتابه «عبقرية محمد»، ونظمي لوقا في كتابه «محمد الرسالة والرسول»، فضلاً عن ذكرِ أشعارٍ لشعراءَ ذاع صيتُهم في ساحة الأدب الحديث ومنهم الشاعر «أحمد شوقي»، و «محمود سامي البارودي»، و «علي محمود طه»، أمّا الدراسةُ التي أعقبَت الدراسة آنفة الذكر فكانت بعنوان «محمد وهؤلاء» لمؤلفه أحمد عبد المعطي حجازي سنة ١٩٧١، ولكنّ هذه الدراسة كانت عبارة عن عملٍ مختصرٍ جداً، وأقلَّ اختصاراً من سابقه، وقد انصبَّ جهدُ مؤلّفهِ على دراسةِ المضامين الفكرية لبعض المؤلفات من دون دراسةِ الجوانب الأدبية والفنية، ومن الكتب التي اختارها المؤلف كتاب «محمد رسول الحرية» لعبد الرحمن الشرقاوي، وكتاب «حياة محمد»، لمحمد حسين هيكل، وكتاب «عبقرية محمد» للعقاد، وكانَ هدفُ الكاتب من اختيارهِ لهذه الكتب –كما يذكر في مقدمة كتابه– استعراضَ موقفِ الفكر العربي المعاصر من سيرة الرسول ﷺ، وما ترتب على هذا الموقف من تغييرات وتطورات.

أمّا خطةُ البحث فقد تكونت من مقدمة، وتمهيد، ومحورين، وخاتمة بأهم النتائجِ التي خَرجَ بها البحث ، ومن المعلوم أنّ مجالَ البحث يدورُ ضمن متون كتب السيرة النبوية بمختلف أشكالها الأدبية التي أشارَ البحث لها، وهي تدخلُ من ضمن «فن السرد» فمنَ البديهي أن يُخصّصَ التمهيدُ لبحثِ «الصورةِ السردية» من حيث مفهومها، وأهميتها، ووظيفتها.

أمّا المحور الأول من البحث ، فقد اختصَّ بدراسةِ صورةِ السيدة خديجة الكبرى ﵂ لدى الكتاب العرب المصريين بوصفها المرأة الصالحة ، أمّا المحور الثاني ، فقد استقلَّ بدراسةِ صورتها ﵂. بوصفها المرأة المضحية ،أمّا الخاتمة فقد كانت ملخصاً لأهمِّ النتائج التي توصّلَ لها البحث.

وأسألُ اللهَ الرحمنَ الرحيم أن يكونَ هذا العمل فيه رضاه، وفيه النّفع لكلِّ باحث يطلبُ الحقيقة.

وفي الختام نسألُ اللهَ العليَّ القدير أن يمُنَّ علينا بالتوفيق والتسديد، لخدمةِ العلمِ وأهله، وآخرُ دعوانا أن الحمدُ لله رب العالمين.

ـ التمهيد ـ

الصورة في السرد العربي الحديث

(مفهومها ، أهميتها)

الصورةُ في اللغةِ مِنْ مادّةِ (ص. و. ر)، وتعني الشّكلَ أو الهيئةَ، وقد ذكرَ الأزهري (ت٣٧٠هـ) ما نصَّهُ ((فالمصوِّرُ مِن صفاتِ الله تعالى لتصويرِهِ صورَ الخلق، ورجُلٌ مُصَوَّر: إذا كانَ معتدلَ الصّورة، ورجُلٌ صَيِّر: حَسنُ الصورة والهيئة))[١].

والدّلالةُ السابقةُ للصورة تُشيرُ إلى الشكلِ البصري المتعيّن غيرَ أنّ ابنَ منظور ذكرَ دلالةً للصّورة تتناسبُ معَ مفهومِ الصورةِ بوصفها مُتَخيَّلاً ذهنيّاً إذ ذَكَرَ ما نصّهُ ((وتصَّورتُ الشيءَ: توهَّمتُ صورَتَهُ فتصوَّرَ لي))[٢]، ويقول الدكتور جابر عصفور: ((ثمّةَ مادةٌ لغويةٌ هامّة هي التخيُّلُ، ترادفُ –لُغويّاً– التوهُّم والتمثُّل تقول: تخيّلتُهُ فتخيَّلَ لي، كما تقولُ : تصوَّرتُهُ فتصوَّرَ لي، وتوهَّمُ الشيء تَخَيُّلُهُ وتمثُّلُهُ، سواءٌ أكانَ في الوجودِ أمْ لَمْ يكُنْ))[٣].

وقد ركّزَ النّقادُ والبلاغيونَ عَلَى دراسةِ الصّورة في الشّعر، وأولوهَا عنايةً فائقةً، ولكنّهم لَمْ يغفَلُوا عَنْ دراسَتِها في النثر إلاّ أنّ الشعرَ كان له النصيبُ الأوفر، ومِنْ ذلكَ نذكرُ كتابَ (البديع) لابن المعتز (ت٢٩٦هـ)، إذ استعملَ مُصطلحَ «الكلام البديع» مقابل «الشعر البديع»[٤]، وكتاب (الصّناعتين) لأبي هلال العسكري (ت٣٩٥هـ) ويقصد بالصناعتين النثرُ والشعر، ويرى الاّ فرقَ بينَ دورِ الكلمة في المنظوم، ودورهَا في المنثور، إذ المعنى هو المدار، إذ يقول: ((فنجِدُ المنظومَ مثلَ المنثور في سهولةِ مطلعِهِ، وجودَةِ مقطعِهِ، وحسنِ رصفِهِ وتأليفه، وكمالِ صوغهِ وتركيبه))[٥].

أمّا عبد القاهر الجرجاني(ت٤٧١،٤٧٢هـ)، فحينَ درسَ مفهومَ الصورةِ الأدبية لم يكُن مقتصراً في دراستِها على الشعر من دون النثر، إذ كان يستشهِدُ بنماذجَ من الكلام المنثور موضّحاً بلاغةَ الصورةِ فيه ، ومن ذلك قوله: ((أمّا التمثيلُ الذي يكونُ مجازاً لمجيئكَ به على حدِّ الإستعارة فمثالُهُ قولُكَ للرجل: أراكَ تُقدّمُ رجلاً وتؤخّرُ أُخرى.... وكذلكَ تقولُ للرجلِ يعمَلُ في غيرِ مَعمَل: أراكَ تنفُخُ في غيرِ فحمٍ، وتخُطُّ على الماء...))[٦]، فواضحٌ من كلام عبد القاهر الجرجاني السابق انّهُ أرادَ توضيحَ بلاغة الصورة الكنائية عبر الشواهد النثرية التي ساقها، ويقولُ أيضاً مُستشهداً لبلاغة الصورة الاستعارية بوصفها نوعاً من أنواع الصُّورِ البيانية، وذلك عبر أمثلةٍ نثريّة يسوقُها: ((وكإجراءِ اليدِ نفسها على من يعِزُّ مكانَهُ كقولِكَ: أتُنازعُني في يدٍ بها أبطِشُ، وعينٍ بها أُبصِرُ، تُريدُ إنساناً لهُ حُكمُ اليد وفِعلُها، وغناؤها ودفعهَا...))[٧].

والنثرُ بطبيعةِ الحال له خصائصهُ الفنية، وقابليتهُ على التصوير التي يمتازُ بها عن الشّعر، ومن المحدَثين الذينَ أشاروا إلى هذه المسألة الدكتور(طه حسين)، إذ يقول: ((فالشّعرُ ضرورةٌ من ضروراتِ الحياة في طورٍ من أطوارِهَا، فإذا انقضى هذا الطّورُ أصبحَ الشّعرُ عاجزاً عَنْ أن يقومَ بشيءٍ من ذلكَ، وأصبحَ النثرُ خليفَتَهُ يصّورُ هذه الأشياء الجديدة))[٨]، ونلمحُ من كلامِ الدكتور طه حسين أنّ النثرَ وُجِدَ ليصوِّرَ مستحدثاتِ الحياةِ المتشعبةِ التي لم تجدْ لها حيّزاً في الشّعر، ويرى الدكتور طه حسين أنّ تغيّرُ الحياةِ يؤدّي بدورهِ إلى تغيير التفكير، ومن ثم تغيير العبارةِ التي يعبّرُ بها العربيُّ عَنْ نفسه، وقد أدّى هذا الأمرُ إلى نشوءِ فنٍّ جديد وهو «النثر» الذي عبَّر عن معانيهم من دون القيودِ الشعرية[٩].

وقد تحدّث الدكتور (مصطفى ناصف) عن «الصورة النثرية» التي وسَمَهَا بـ«الاستعارة» إذ يقولُ: ((ولا شكَّ أنَّ النثرَ مُختَلِفٌ عَن الشّعر، لكنَّ مَدَى الاختلاف ليسَ مِنَ اليسيرِ أَنْ يُحدَّدَ أو يُتَّفَقَ عليه، ويظهرُ ذلكَ جَليّاً في حديثِ المتحدّثين عَنِ الاستعارة في النثرِ الأدبي، فَمنَ الباحثين مَنْ يرى سَعَةَ الهوةِ بينهمَا في الموضوعِ والغاية، ومنهم مَنْ يَرى أَنَّ النثرَ فنٌّ الوصفِ التحليلي الذي لا يحتاجُ إلى الإدراكِ الاستعاري حاجةَ الشعر))[١٠].

والصّورةُ الأدبية – شعريةً كانت أم نثرية- على قدرِ تعبيرها، وتأثيرها، يتوقّفُ قبولها لدى القراءِ أو السّامعين، وبمعنى أكثر دقّة إنّ النثرَ الأدبي يمتازُ ((بدخول عُنصُرَي العاطفةِ والخيالِ في تكوينه، وإذا تجاوزنا إلى الشعر، رأينَا أنّ الشعرَ كذلكَ يعبّرُ عنِ العاطفةِ والفكرة، ويتخذُ الخيالَ للصورة ... فليسَ هناك تضادٌّ مطلَق بينَ الشّعرِ وبينَ النثرِ الأدبيِّ الفني))[١١].

فالنّص الأدبي سواءٌ أكان شعراً أم نثراً، توجدُ فيه عناصرُ مشتركَةٌ، وهذه العناصرُ تكونُ ((مصهورَةً، أو منسوجَةً تؤدّي الموضوعَ، وتعكسُ ذاتَ الأديب، وتؤثّرُ في نفس المتلقي، وهذه العناصرُ المشتركةُ هي اللّغةُ، والعاطفةُ، والصّور، ومن المعروف أنّ هذه العناصرَ حينَ تنسجمُ تُحدِثُ تأثيراً في نفسِ المتلقي، الاّ أنَّ هذا التأثير يختلفُ من ناقدٍ إلى آخر، ومن مُتذوّقٍ للأدب إلى آخر))[١٢].

أي إنّ الصورةَ السرديةَ كي تحققَ تأثيرَها الذهني لدى القارئ، فلا بدَّ من اطلاع القاريء على المتن كاملاً، فلا يمكنُ أنْ نَحصَلَ من النّص السّردي على صورةٍ كليةٍ من الصورِ الجزئية، بل إنَّ حصيلةَ تلكَ الصورِ الجزئية تقودُ في نهايتها إلى صورةٍ كليّةٍ واضحةٍ، فالصورةُ السرديّة صورةٌ موسّعةٌ فهيَ ((تصويرٌ لغويٌّ، وفنيٌّ،

وجماليٌّ، وتخييلي تعبّرُ عن الخلقِ، والابتكار، والإبداع الإنساني، والآتي أنّها تتشكّلُ من سياقاتٍ عدة: نصّية، وذهنيّة، وأجناسيّة، ونوعيّة، ولغوية، وبلاغية، بمعنى أن الصورةَ سواءٌ أكانت جزئيةً أم كلية، هي تعبيرٌ لغويٌّ، وتخييليٌّ وبلاغي، كما أنّها مجموعةٌ من القواعدِ التجنيسية، والنوعيّة وطاقة لغوية وبلاغية، تتجاوزُ البلاغةَ التزيينية التي ترتبطُ بالشّعرِ إلى بلاغةٍ سرديّةٍ موسّعة))[١٣].

وممّا لا شكَّ فيه أنّ النّصَ السّردي ينطوي على أُفقين: أفقُ التجربة الذي يتّجهُ نحوَ الماضي، ولا بُدَّ لَهُ من الصياغةِ التصويريّة التي تنقلُ تسلسلَ الأحداثِ إلى نظامٍ زمنيٍّ فعلي، وأُفقُ التّوقعِ، وهو أفقُ المستقبل الذي يذهبُ به النّصُ السرديُّ بحسبِ تقاليدِ النوع نفسه، فالنّصُ ليسَ نقلاً حرفياً للواقعِ الفعلي، بل هو نقلٌ بحسب مقتضياتِ السرديّة التي يوجهها النوعُ[١٤].

والحديثُ عن السيدة خديجة الكبرى عليها السلام حديثٌ عن النبي صلى الله عليه وآله وسلم، إذ استلهم الكتابُ العرب صورة للسيدة خديجة عليها السلام مستوحاة من سيرة النبي صلى الله عليه وآله وسلم بوصفها نصّاً سردياً؛ لأنّها تُعيدُ تقديمَ حدثٍ أو أكثر كما يفعَلُ السّرد[١٥]، فهي الأخرى ترتكزُ على قاعدة السّرد بمظهري: القصة والخطاب، فالنّصُ السّرديُّ قد يُقدَّمُ في وسائطَ مختلفة مثل ((الروايات، والقصص القصيرة، والتاريخ، والسيرة الذاتية، والملاحم والأساطير، والحكايات الشعبية، والأغاني، والتقارير الاخبارية والحكايات العفوية كما تردُ في المحادثاتِ اليومية))[١٦].

والسيرةِ النبوية المباركة تحتوي على المواقف، والشخصيّات،وهي تُمكّنُ الأديبَ من أن ينسج منها روايةً ذاتَ أهدافٍ ودلالاتٍ معروفة[١٧]، ومن هنا كانت أحداثُ السيرةِ النبوية بالنسبةِ للأديب ((أدواتٌ يستعينُ بها ليصوّرَ ما يشاءُ أن يصوّرَ من

خلجاتِ النفس، ونبضاتِ القلب وحركةِ الشعور))[١٨]، وصورة السيدة خديجة الكبرى ﷺ التي سنسلطُ الضوء عليها وردت في كتابات العرب المصريين للسيرة النبوية بطابعها الأدبي، فالكتابةُ الأدبية للسيرةِ النبوية الغرضُ منها التصويرُ الذي يبعَثُ التشويقَ والإثارة[١٩]، فأهميةُ الصورة تكمُنُ في إثارتها للخيال((إذ الوجداناتُ والمشاعرُ لا تُرى بالعينِ المجرّدة حتى تراها كما هي، وإنّما تراها بعينِ الخيال المحلّق، وهي عينٌ سحرية بعيدةُ الرؤيا))[٢٠] ، وكما أنّ الخيالَ يلعبُ دوراً أساسياً في تشكيلِ وإنتاجِ الصورة الأدبية، فَهوَ يلعبُ الدّور نفسَه عندَ استقبالها داخلَ ذاكرةِ المتلقي[٢١].

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ العباراتِ الحقيقية قد تكونُ دقيقةَ التصوير وتُثيرُ الخيالَ، فالصورة ((لا تلتزمُ ضرورةَ أن تكونَ الألفاظُ أو العباراتُ مجازيّة ، فقد تكونُ العباراتُ حقيقيةَ الاستعمال، وتكونُ مع ذلك دقيقةَ التصوير، دالّةً على خيالٍ خصبٍ))[٢٢]، أي إنّ الصّورةَ الأدبية قد تَتَحقَّقُ من طريقِ التعبيرِ المباشر، ولكنّ ذلكَ التعبيرَ ((يجيءُ ليستثيرَ في النفسِ كوامنها، ويحرّكَ مشاعرها، ويوقظَ إحساساتها))[٢٣]، فالصورة التي يسعى الأديبُ إلى خلقها ليست مجرّدَ زخرفةٍ لفظيّةٍ، ولكنّ الصورة توجدُ لتوضّحَ المعنى، أو تُثبّتَهُ في نفسِ المتلقي بقوّة، وقد عمدَ بعضُ الكتابِ العربِ إلى التصوير الوصفي في رسمِ صورةِ السيدة خديجة ﷺ، فضلاً عن البياني، فالنصوصُ الوصفية ((يسيطرُ عليها الوصفُ، وفيها يعرضُ الكاتبُ منظراً، أو مشهداً يكونُ الهدفُ من ورائهِ إعطاءَ صورةٍ حيّةٍ وواضحةٍ عن وضعٍ ما، أو حالةٍ ما))[٢٤]، ومن هنا فإنّ الصورةُ التي يعنيها البحثُ هي قُدرةُ كلماتِ النّص على إثارةِ خيالِ المتلقّي من طريقِ التعبيرِ الموحي والمُعبّر، وذلك التعبيرُ إمّا أن يكون من طريق الأداءِ البياني، أو من طريقِ الوصفِ التقريري الذي يأتي به الكاتبُ ليثبّتَ معنى من المعاني في نفسِ المتلقي قاصداً إثارتَهُ.

وما يهمنا هُنا هوَ أنَّ السيرة النبويةَ المباركة كانَت تُمثّلُ مصدراً رئيساً استلهمه الكتّابُ العربُ في تصويرِ شخصِية السيدة خديجة الكبرى عليها السلام بمختلفِ جوانبِ شخصيتها عليها السلام .

المبحث الأول / صورة المرأة الصالحة :

قدم الكتّاب العرب السيدة خديجة عليها السلام بوصفها امرأةً صالحة وهبها الله الإيمان ، فكانت تنظر للنبي صلى الله عليه وآله وسلم نظرةً روحية بوصفهِ مصدراً للرحمةِ والهداية سواءٌ لأهله، أو لأولادِه، أو أرحامِه، وهو الفيضُ الذي ليسَ قصراً على جانبٍ من دون آخر، وقد رسم الكاتب (عبد الحميد جودة السحّار) ذلك المعنى في قوله: ((وأَقبلَ محمدٌ على أهلِ بيتهِ وهو يبتسمُ، فرأت خديجةُ فيه هالةً مِنْ نورٍ تزدادُ تألّقاً على مَرِّ الأيام حتى لتكادُ أن تفيضَ على مكة وتملأُ الآفاقَ، ورأت فيه فاطمةُ جوهرَ الحنان، وينبوعَ الحبّ... ففتحَ لها ذراعيه، فارتمَت في أحضانه فرفعَها بين يديه، وقبّلها قبلةً رقيقةً... ورأى فيهِ عليٌّ الوالدَ الحنونَ، والقدوة الصّالحة، والأسوة الحسنة، ومدينةَ العلم التي ينهلُ منها ما يشاء، كيفما يشاء، وأنّى يشاء، ففتحَ نفسَهُ، وقلبَهُ، وعقلَهُ لأنوارِ المعرفةِ والحكمةِ المتدفقةِ من بينِ شَفتَي ابنِ عمّهِ الكريم))[٢٥].

أرادَ الكاتبُ من الصورةِ السّابقة بيانَ أنّ النبيّ صلى الله عليه وآله وسلم كانَ الموئلَ الذي يجدُ فيهِ كُلّ إنسانٍ ضالته، مهما كانَت درجتُه في القربِ والبعدِ من شخصِ النبي صلى الله عليه وآله وسلم، كزوجتِهِ أمّ المؤمنين خديجة بنت خويلد عليها السلام التي رأَت فيه مثالاً للزوجِ الرّحيم الذي لَمْ تفارقِ الابتسامَةُ وجهَهُ، وهو مصدرُ الهدايةِ الممتَدّ العطاء إلى كافّة النّاس ومنهُم أهلُ مكة، أو ابنته الوحيدةُ فاطمةُ الزّهراء عليها السلام التي أفاضَ عليها من عطفهِ الأبويّ وحنانه،

أو ابن عمّه علي بن أبي طالب (ع) الذي نهلَ من مدينةِ علمه ما سَمَا بنفسه، وقلبه، وعقله إلى أنوارِ المعرفةِ والحكمةِ، وهكذا نجدُ أنّ النّص قَد سيطَرت عليه فكرةٌ صميميّة تجسّدَت بخصوصية النظرة التي رأها كل شخصٍ مقربٍ للنبيﷺ ومنهم السيدة خديجةعليها السلام، وقد جاءَت تلك الفكرة عبرَ وصفِ الكاتب الخلّاق لشخصِ النبيﷺ ، والوصف الخلاق كما هو معلوم يكونُ دالاً على المعنى في نفسه من دون حاجةٍ إلى التصريح بالفكرة[٢٦]، أما الكاتب (مصطفى صادق الرافعي) ففي صورةٍ سردية يرسمُ بها السيدة خديجة عليها السلام بوصفِها المرأة التي بدأَت مع النبي ﷺ في دعوته المبكرة ولم يكن معه ﷺ إلّا نفرٌ قليل ازدادوا بعدَ هجرةِ النبيﷺ إلى المدينة، وتلكَ الصّورةُ جاءَت في أثناءِ قوله: ((نَشَأَ النبيﷺ في مكّةَ، واستُنبِيءَ على رأسِ الأربعين من سنّه .... فَلَم يكُنْ في الإسلام أوّلَ بدأتهِ إلاّ رجلٌ، وامرأةٌ، وغلام، أمّا الرجلُ فهوَ هُوَﷺ، وأمّا المرأةُ فزوجُهُ خديجة، وأمّا الغلام فعلي ابنُ عمّهِ أبي طالب ... وكأنَّ التأريخَ واقفٌ لا يتزَحزَحُ، ضيقٌ لا يتّسعُ، جامدٌ لا ينمُو، .... حتى إذا كانَت الهجرةُ من بعد، فانتقلَ الرسولُ إلى المدينة، بدأتِ الدنيا تَتَقلقَلُ، كأنّما مرّ بقدمهِ على مركزها فحرّكَهَا، وكانت خُطُواتهُ في هجرته تَخُطُّ في الأرض، ومعانيها تَخطُّ التأريخ...))[٢٧].

يرسمُ الكاتبُ في الصورة السردية السابقة صورةً للنبيﷺ في بدايةِ دعوته التي اتصفَتْ بقلةِ المتبعين لَهَا، إذ إنّ تلك الدعوة تشكلت في بدايتها من النبيﷺ، وزوجه السيدة خديجة (ع)، وابن عمّهِ الإمام علي بن أبي طالب(ع)، وقد أشارَ الكاتبُ إلى محدودية تلك الدعوة في بدايتها من طريق التصوير بالاستعارة الذي تمثل بقوله: (وكأنَّ التأريخَ واقفٌ ...)، وذلك ليعمقَ المعنى لدى المتلقي، إذ شبّه التأريخ بالإنسانِ الواقف، وذلكَ من بابِ «الاستعارة المكنية»، ومعناها ((أن تذكرَ المشبه،

وتريدُ به المشبه به دالاً على ذلكَ بنصبِ قرينةٍ تنصبها))[٢٨]، ثمَّ يعمَدُ الكاتبُ بعدها إلى تجسيم التأريخ وذلك بقوله: (ضيقٌ لا يتسع، وجامدٌ لا ينمو)؛ لغرضِ تقوية المعنى، فالمستعار منهُ حِسيّ وهو الجسمُ الماديّ القابل للاتساع والجمود، والمستعار لَهُ عقلي وهو التأريخ، وتلك الصورة الاستعارية التي جاءت لازمة من لوازم صورةِ النبيﷺ السردية مهّد بها الكاتب لصورةِ النبيﷺ المهاجر الذي وصفَ الكاتب حدثَ هجرته وصفاً استعارياً أيضاً مبتغياً قوّة التأثير، وذلك بقوله: (بدأتِ الدنيا تتقَلقَل) ليشبّه الدنيا بجسمٍ ماديّ يهتزُّ ويضطربُ لذلك الحدث ثمَّ يعمَدُ الكاتبُ إلى وصفٍ استعاري آخر ليشبه خطواتِ النبيﷺ بالأقلام والأرض التي يخطو عليها النبيﷺ بالقرطاس، وذلك من باب الاستعارةِ المكنية التي أشرنا لها آنفاً، ومن قبيل الاستعارةِ المكنية أيضاً يشبه الكاتب معانيَ ما خطتهُ خُطواتُ النبيﷺ بالأقلام التي تخطُّ في التأريخ الذي شبههُ الكاتبُ أيضاً بالقرطاس، وهكذا يضعنا الكاتبُ أمامَ صورةٍ سرديةٍ للنبيﷺ بوصفهِ النبي الذي بدأ دعوتَه بنفرٍ قليل سرعانَ ما ازدادَ ذلك النفر بعدَ حدث الهجرة النبوية، وتلك الصورةُ السردية تشكلت عبرَ صورٍ استعارية جزئية كوّنَتْ بمجموعها نسيجاً فنياً مؤثراً، فالصورةُ السرديةُ عبارة عن كيانٍ لغويّ مؤلف من مجموعةِ عناصرَ فنية تَتَناغَمُ فيما بينَها لتكوّنَ صورةً فنيةً كليةً لما يريدُ الأديبُ تقديمه.

وللكاتب (عبد الرحمن الشرقاوي) صورةٌ استعاريةٌ يصفُ فيها حالَ النبي ﷺ في عامِ الحزن بعد أن ماتَتْ زوجُهُ السيدة خديجةعليها السلام جاءت في قوله:((في أيامٍ قلائل يفقدُ محمدٌ عمّه الذي ربّاه، وزوجتُه التي شاركتهُ فرحَ الحياة وعذابهَا أكثرَ من عشرين عاماً، وشعرَ محمدٌ أنَّ المسرات تتخلّى عنه، وأَن بهاءَ الحياةِ يغيضُ، وكأنّما تنهارُ في أعماقهِ الضلوع ... وها هو ذا يُلقي نفسَهُ واحداً آخرَ الأمر، زايلَهُ ظلُّ عمّه،

وسيأوي من بيته إلى فراشٍ بارد تنوحُ فيه الذكريات))[٢٩].

الكاتبُ في الصورة السابقة يرسمُ إحساسَهُ العميق إزاء ما حَلَّ بالنبيﷺ في عام الحزن، وقد لمسنا ذلك الإحساس في بعض الاستعارات التي بثّها الكاتب في النص؛ ليجعلنا نَعيش ذلك الاحساس، وذلكَ في قوله: (المسرات تتخلّى عنه، وبهاء الحياة يغيض، وتنهارُ في أعماقه الضلوع)، فالكاتب يعمد إلى تشخيص المسرات ومنحها الحياة والحركة، ويعمدُ إلى استعارة الفعل (يغيض) الخاصِّ بالماء إلى البهاء المعنوي، ويعمَدُ إلى استعارة الانهيار للضلوع وتشبيهها عن طريق الاستعارة بالبناء، ثم يعرّج الكاتبُ بعدها إلى بيت النبيﷺ ليصفَ فراش النبيﷺ الخالي من السيدة خديجة(ع) بأنّه فراشٌ تنوح فيه الذكريات، إذ يشخّص الكاتبُ الذكريات ليشبّها بالنساء النوائح، وهكذا في نجد الاستعارات السابقة للكاتب ما يدُلُّ على الحزن، وهذا يتناسبُ مع إحساس الكاتب ومشاعره التي يحرص بأن يجعلها كما لو أنها تُشاهد أو ترى ليحققَ هدفَه من التأثير في المتلقي .

وصورة أخرى للكاتبة (عائشة عبد الرحمن) ترسمُ لنا عبرها حياة النبيﷺ الهانئة التي عاشها في ظلِّ زوجهِ السيدة خديجة بنت خويلد(ع)، وقد عزّزَت الكاتبةُ تلكَ الصورة ببعض الاستعارات جاءت في قولها: ((ويَبلُغُ معَ عمّهِ مبلغ السعي، فيصحبَهُ معه في رحلةِ قريش إلى الشام، ثمَّ يقترِحُ عليه بعدَها أن يخرُجَ إلى الشام في مالِ السيدة خديجة بنت خويلد، فتبدأُ مرحلَةٌ جديدة من حياةِ الشاب الهاشمي، تملأُ أعوامَه ما بين الخامسة والعشرين، والأربعين بنعمةِ الزوجية السعيدة الهانئة... وأرخى الزمنُ للزوجين السعيدين خمسةَ عشرَ عاماً، ارتوى فيها الشاب الهاشمي من نبعِ الحنان، معوّضاً حرمان ماضٍ ظامئ، ومتزوداً لغدٍ مُقبل، حافلٍ بالجهاد

والشواغل الجسام))[٣٠]

عَمَدَتِ الكاتبةُ في الصورةِ السابقة إلى اختيارِ استعاراتٍ منسجمةً معَ طبيعة السرد الواصف للعلاقة الزوجية الهانئة التي كانت قائمةً بينَ النبيﷺ والسيدة خديجة(ع)، وتلك الاستعارات جاءت في قولها: (ارتوى محمد من نبعِ الحنان)، إذ استعارَتِ الكاتبةُ لفظتَي (ارتوى، ونبع) الدالتين على الحِس لمفهوم الحنان المعنوي؛ بُغية إعطاء عُمق دلالي أكثر تأثيراً للصورة، وكذلك استعارت الكاتبةُ لفظتَي (جاف، وظامئ) الدالتين على الحسِّ أيضاً لمفهوم الماضي المعنوي؛ لتجعلنا نتصورُ الحياة القاسية التي عاشها النبيﷺ قبلَ زواجهِ من السيدة خديجة(ع) ومن الصور أيضاً ما قدّمه الكاتب (محمد شوكت التوني) واصفاً بها مشهدَ زفاف النبيﷺ وزوجه السيدة خديجة(ع) جاء في قوله:((ورفَعَ محمدٌ رأسَهُ، وأحسَّ رجفةً تهزُّ قلبَهُ الأمينَ الكريم ... ولقد تسرَّبتِ الرجفةُ من القلبِ الكبير إلى الجسدِ الطهور، الجسد الذي سيطرَت عليه أسمى المشاعر وأنبلُ الأحاسيس))[٣١].

يصورُ الكاتبُ في النّص السابق مشاعرَ السعادة الهادئة التي انتابَتْ كُلاً من النبيﷺ وزوجه السيدة خديجة(ع)، وقد انتقى الكاتبُ بعض الكنايات الموحية لتقريب معاني الحب، والسعادة، والرحمة التي كانت تسودُ جوَّ الزفاف، فقول الكاتب: (وأحسَّ رجفةً تهزُّ قلبه...) هو تعبيرٌ كنائي عن سعادة النبيﷺ وحبّهُ الذي أضمرَهُ للسيدة خديجة(ع)، وقد راعى الكاتبُ في أداءٍ فنيٍّ بليغ عدمَ التصريح باسم النبيﷺ وزوجه السيدة خديجة(ع)، إذ تركَ مهمةَ الاستحضار للمتلقي وذلك في قوله: (القلب الكبير)، وهي كنايةٌ عن النبيﷺ مثال الرحمة الكبيرة، وكنّى عن السيدة خديجة(ع) بـ(الجسد الطهور)، وهكذا جعلَ الكاتب من حَدثِ

الزفاف صورةً إيحائية عن كل معاني الحب، والرحمة، والمشاعر السامية والنبيلة.

المبحث الثاني / صورة المرأة المضحية :

نلمح في خطابات الكتاب العرب في القرن العشرين دلالات عميقة لاظهار الايثار والتضحية التي اتصفت بها ام المؤمنين عليها السلام فلم تكن زوجة صالحة فقط بل زوجة مضحية في سبيل اعلاء كلمة الحق ويقدّمُ الكاتب (عبد الحميد جودة السّحار) صورةً للسيدة خديجة(ع) استلهمَها من حادثةِ الحصار الذي فرضته قبيلةُ قريش على بني هاشم تنكيلاً بالنبيﷺ، لتبدوَ السيدة خديجة (ع) بوصفِها مثالاً للصبر، إذ بلغ الأذى بها قمتَهُ في حصارٍ دامَ ثلاث سنوات توالت فيه الاحزان على النبيﷺ واتباعه من المؤمنين، وقد جاءت تلك الصورة في سردِ الكاتب لموقفِ النبيﷺ في اثناء مروره بشِعبِ ابي طالب، وما أثارهُ ذلكَ المكانُ من حزنٍ وشجَن لدى النبيﷺ، إذ يقول: ((وبلغَ شِعبَ أبي طالب، فإذا بذكرياتِ أيامِ الحصار القاسية تطفو على سطحِ ذهنه، ففي ذلكَ الشِعبِ جمعَ ابو طالبُ بني هاشم وبني عبد المطلب..... ليحموه من فتكِ قُريش، وقَد صبروا على الجوعِ، والمقاطعةِ، والتشريد، ورأى بعينِ خياله خديجةَ وهي تتلوّى من الألم، وأمّ كلثوم، وفاطمةَ، وعلياً، وزيداً وهم يتضوّرونَ من الجوع... واحتلّتْ رأسَهُ أقسى المشاهدِ التي مرّت بالمحصورينَ في الشعب، فغامَتْ بالأسى صفحةُ وجهِ الانسانِ العظيم))[٣٢].

لاشكَّ أنّ وقائعَ السيرةِ النبوية كانت تُمثّلُ بمجملِهَا دروساً للصابرين، فالنبي ﷺ كانَت حياتُه كلُّها صبراً، وجهاداً ، وعملاً دؤوباً، والكاتب في الصّورةِ السابقة

يقدّمُ لنا النبيﷺ مدرسة للصبر، وقد اتضحَ ذلك الأمر في ابراز الكاتب لحالِ الثلةِ المؤمنة ممن تجرّعوا مرارةَ الأذى مع النبيﷺ، فتعلموا منه الصبرَ في سبيلِ المبدأ كأمّ المؤمنين خديجة(ع) التي آثرت ذلك العذاب والألم من أجل إعلاء رسالة الحق التي صدح بها زوجها النبي ﷺ ، وأُمِّ كلثوم ، والسيدة فاطمة الزهراء(ع)، والإمام علي بن ابي طالب(ع)، ومولاه زيدُ بن حارثة، ممن اشارَ لهم الكاتبُ فضلاً عن الآخرين ممن صبروا وتحملّوا أذى الحصار وقسوته وشدته ، وقد كان لعنصرِ العاطفة الأثرَ الواضحَ في ابراز تلكَ الصورة، إذ طغى الأسى والحزن على صورةِ الكاتب، ولكننا في الوقت نفسه نلمسُ الاعجاب بذلك الصبر .

وفي صورةٍ سردية يقدّمها الكاتبُ (محمد حسين هيكل) نجدُ السيدة خديجة (ع) مثالاً للزوجةِ الوفية لزوجها، وتلكَ الصورةُ جاءَت مُعزّزة ببعضِ الاستعارات التي جاء بها الكاتب لغرض زيادة مضمون الصورة قوة في التأثير،وذلكَ في أثناء وصف الكاتب للنبي ﷺ ، إذ يقول :

((فكانَ الوفاءَ لزوجهِ، والبرَ بأبنائه، وكانَ في ذلكَ أُسوةً ومثلاً كما كانَ في أمانته بين قومه... فوجدَ في خديجةَ الزوج الوفيّةَ البارةَ العطوف.... وفيها ذاقَ لذّةَ الحقيقة، والدعوةُ إليها لذةٌ تَسمُو على خصومةِ قُريش وأذاها، وفيها مَاتَتْ خديجةُ، وحزَّ في نفسهِ لفراقها، ثمَّ هَوّنَتْ رسالتُه الكبرى عليه ألَمَه...))[٣٣].

إنّ ممّا يُلاحَظُ في النّص السابق أنّ الكاتبَ بعدَ أن يقدّمَ لنا النبيﷺ مثالاً للزوجِ الوفي لزوجه، والأبِ البارّ بأبنائه، قدّمَ لنا الكاتبُ السيدة خديجة(ع) مثالاً للزوجةِ الوفيةِ البارّة يحاولُ أن يتسامى في لُغةِ السّرد من طريقِ الاستعارة التي تقصّدها في أثناءَ تصويره للسيدة خديجة(ع) التي كانت المحطةِ الأولى للنبيﷺ

في رسالته السماوية وذلك في قوله: (ذاقَ لذةَ الحقيقة) مُشبهاً مفهومَ الحقيقةِ كمعنى بما يستلذُ به الإنسانُ من طعامٍ أو شراب من طريق الاستعارةِ المكنية وذلك بغيةَ توصيل ذلكَ المعنى بلغةٍ بيانيةٍ أكثرَ تأثيراً من طريق الحِس، ثم يبَيِنُ الكاتبُ شدّةَ الألمِ الذي لقيهُ النبيﷺ من فقدهِ للسيدة خديجة(ع) بواسطة التصوير الاستعاري، وذلكَ بقوله: (وحزّ في نفسهِ لفراقها) ليشبّه أثرَ الفقد بالسكين التي تحزُّ بالنفس من طريق الاستعارةِ المكنية، ثم يُتمّمُ الكاتبُ ذلكَ التصوير باستعارةٍ أخرى جاءت في قوله: (ثمّ هوّنَت رسالتهُ الكبرى عليه ألَمَهُ)، فالكاتبُ يشبهُ الرسالة السماوية ومن طريق الاستعارة المكنية بالأمِّ الحنون، التي تهونُ على ولدها ألَمَه، أي إنّ الكاتبَ مَنحَ صفةَ ما يعقِلُ ويُدرَكُ بالحِس وهو الإنسان إلى الرسالةِ السماوية، وهي مفهومٌ عقلي يُدرَك بالفَهم، وهذا ما يسمّى بـ«التشخيص»، ويعني ((نسبة صفاتِ البشر إلى أفكارٍ مُجرّدة، أو إلى أشياءَ لا تتصفُ بالحياة))[٣٤]

ويرسمُ لنا الكاتب (عبد الحميد جودة السّحار) صورة أخرى للسيدة خديجة بن خويلد(ع) بوصفها سند النبيﷺ وملاذه الذي يأوي إليه من همومِ الدنيا، فالنبيﷺ الذي لاقى الألم والحزنَ في سبيل رسالته كان هناك من يشُدُ عضُدَه لتحملِ أعباءِ التبليغ وهي السيدة خديجة (ع) ، تلك الصورة جاءت في أثناء قول الكاتب : ((فالطّاهرةُ كانت قبلَ البعثة خيرَ مُعينٍ لَهُ ... وكانَتْ بعدَ الرسالة نبض الإسلام، وحاضنة الدعوة، والبلسم الشافي لكُلِّ الجراح، فما عادَ إليها مُثقَلاً بالهموم والأحزان، إلاّ أقبلَتْ عليه تشجعهُ وتواسيه، ولا تقومُ عنه حتى تمسحَ عَنْ قلبهِ الكبير الأوصاب، ويفترُ ثغرُهُ الجميلُ بالابتسام، ويتألقُ في عينيه الدعجاوين الآسرتين العزمُ والتصميمُ...))[٣٥].

نلمحُ في النص السابق صورتين بارزتين: الأولى: صورة السيدة خديجة بنت خويلد(ع)، التي عمدَ الكاتبُ فيها إلى مجموعة من التشبيهات البليغة كقوله: (نبضُ الإسلام، وحاضنة الدعوة، والبلسمُ الشافي)، وقد كانت الصورة السابقة ثيمةً جزئية من الثيمة الكلية للصورة التي أرادَ الكاتب تقديمها، أمّا الصورةُ الثانية: فقد تجسدَت بصورةِ النبيﷺ المهموم، والحزين، والمتعب؛ لشدّة ما لقيه من تبليغ رسالته، وقد اتحدّت الصورتان بنسيجٍ سرديٍّ واحد لتقديمِ صورةِ النبيﷺ الذي لاقى العناء والحزن من أجلِ رسالة السّماء، وذلك النبيﷺ كان مَسنُوداً، ومؤيداً، ومدعماً بزوجةٍ صالحة وقفت معه في دعوته، وارادَ الكاتب إظهار تلك الصورة الكلية المشكّلة من صورة السيدة خديجة(ع) وصورة النبيﷺ بعرضٍ بياني أكثر وقعاً في النفس فانتقى من أجل ذلك عدّة استعارات وهي ما جاء في قوله: (مثقلاً بالهموم والأحزان) في محاولة لتجسيم الهمومِ والأحزان وتشبيه كلٍّ منهما من طريق الاستعارة بالحمل الثقيل الذي يُثقلُ كاهلَ الإنسان، ومن الاستعاراتِ التي انتقاها الكاتب قوله: (تمسحُ عن قلبهِ الكبيرِ الأوصاب)، وهي محاولةٌ أخرى من الكاتب لتجسيمِ الأوصاب وتشبيهها بأجسامٍ ماديةٍ عالقةٍ بالقلب، ومن الاستعارات التي أوردها الكاتب قوله: (ويتألقُ في عينيه الدعجاوين الآسرتين العزم والتصميم) فالكاتب يشبه ومن باب الاستعارة كلاً من العزمِ والتصميم بالأجسام أو المعادن المتألقة، وهكذا تُسهِمُ الاستعاراتُ السابقة في تقديمِ عرضٍ فني مؤثر للصورة أكسبَها قيمتها التعبيرية فالاستعارة ((تسهمُ بجانب المعاني والأفكار في اكتمالِ وظيفةِ العمل الفني))[٣٦].

أمّا الكاتب (محمد شوكت التوني) فيسردُ لنا حدث زواج النبيﷺ من السيدة خديجة بنت خويلدﷺ في صورةٍ أدبيةٍ رائعةٍ جسّدَت لنا مكانةَ النبيﷺ الذي

رفضت لأجله السيدة خديجة بنت خويلدﷺ كلَّ من تقدّم لطلبها، وقد جاءت تلك الصورة في قول الكاتب: ((وأدنى محمدٌ قدميه من الخدرِ المصون لكي يتخطّى العتباتِ التي تخطّاهَا بالأمس يتيماً فقيراً ، وهو اليوم يتخطّاها في رونقِ العُرسِ، وموكبِ الاجلالِ والاشراق، وانّها العتباتُ التي كتبَ الله عليه أن يتخطاها... قويَّ القلب، عامر النفس بالإيمان،... وانّها العتباتُ التي سوفَ يتخطّاها من بعد في قدسيةِ النبي المكرّم بما حملَهُ الله من آياتهِ الخالداتِ الهاديات، فلا هو ينوءُ بها ولا هي تفرُ منه... واختلى محمد بخديجة وبالتاريخ ، واللهُ من ورائِهم- الثلاثة- محيطٌ وحافظ، يسبُلُ عليهم رضاءَهُ ومحبته، واصطفاءهُ، واختياره ، وفضلَهُ، ورحمته...)) (٣٧).

الكاتبُ في القطعةِ السّابقة يعمدُ الى صياغةِ حدثِ زواج النبيﷺ من السيدة خديجةعليها السلام بإضافةِ عناصرَ جمالية لها دلالاتها الخاصّة، فالكاتب يبين لنا في الصّورة السّابقة الخاصيّة التي امتازَت بها زوجُ النبيﷺ، فهي(الخدر المصون)، وعتبات بيتها لم تكن عتباتٍ عاديّة، وما كانَ ليطأ تلكَ العتبات أيُّ إنسان، بل إنها عتباتٌ خُصّصَتْ لنبيٍّ كريم حمّلَهُ اللهُ سبحانه من آياتهِ الخالدات الهاديات، فبيان منزلة السيدة خديجةﷺ هو بيانٌ لمنزلةِ النبيﷺ، كما انّ الكاتب يعمدُ الى الارتقاء بالحدث عبر ذلك التصوير الفني الأدبي، كإشارة الكاتب التي اطلقها بقوله: (واختلى محمدٌ بخديجة وبالتأريخ)، والمرادُ انّ ذلكَ الحدث لم يكُن حدثاً عادياً، بل هو انعطافةٌ نحو تغيير مجرى التأريخ، فكلماتُ النّص- بدون شك- كانت مُشعةً وموحية، وذلك الأسلوب يعمَدُ لَهُ الكاتب؛ ((ليبينَ رأيهُ، أو يعبّرَ عن موقفهِ بألفاظٍ مؤلّفة على صورةٍ تكونُ أقربَ لنيلِ الغرضِ المقصودِ من الكلام، وأفعلَ في نفسِ قارئه أو سامعه))(٣٨)

الخاتمة

استثمرَ الكتاب العرب إمكاناتِ اللغة وطاقاتها التعبيرية والبيانية في أثناءِ تصويرهم لشخصية السيدة خديجة الكبرى عليها السلام ، وذلك دليلٌ على المقدرة الإبداعية التي كانَ يتمتعُ بها الكاتبُ العربي في التّفنُّنِ باستعمالِ أساليبِ اللغة، الأمرُ الذي أدّى إلى منحِ صورة السيدة خديجة الكبرى عليها السلام طابعها الأدبي الموحي والمعبّر وقد ساهمت عاطفة الاعجاب الكبير لدى الكاتب العربي في تحقيق ذلك .

وشَكَّلَ بعدُ التضحية والصّلاح في سبيل الدين ونصرة النبي صلى الله عليه وآله وسلم في شخصية السيدة خديجة الكبرى عليها السلام قاسماً مشتركاً لدى الكتاب العرب استوحوه في أثناء تصويرهم لشخصيتها عليها السلام ، وذلك دليل على المكانة العظيمة للسيدة خديجة الكبرى عليها السلام والثابتة في كتب السيرة النبوية ، فالخصوصية التي تمتعت بها السيدة خديجة الكبرى عليها السلام من بين أزواج النبي صلى الله عليه وآله وسلم مما استفاض ذكره في كتب السيرة .

هوامش البحث

(١)ينظر: تهذيب اللغة: لأبي منصور محمد بن أحمد الأزهري (ت٣٧٠ ه)، تحقيق: الأستاذ أحمد عبد العليم البردوني: مادة (صار).

(٢) لسان العرب: محمد بن المكرم ابن منظور (ت٧١١ هـ)، تحقيق: عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي: ٢٨/ ٢٥٢٣: مادة (صورَ)، وقد اسهبت المصادر في تناول مفهوم الصورة، ونذكرُ منها لا على سبيلِ الحصر: الصّوُرة في الشعر العربي حتى آخر القرن الثاني الهجري دراسة في أصولها وتطورها، د. علي البطل، ونظرية النقد العربي، رؤية قرآنية معاصرة، د. محمد حسين علي الصغير، الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، د. جابر عصفور، وبنائية الصورة القرآنية، عمار عبد الأمير راضي السلامي، أطروحة دكتوراه، جامعة الكوفة، كلية الآداب، ٢٠١٠م.

(٣) الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، د. جابر عصفور: ١٥.

(٤) ينظر: البديع: ابو العباس عبد الله بن المعتز (ت٢٩٦هـ)، شرح وتحقيق: عرفان مطرجي:١١.

(٥) كتاب الصناعتين (الكتابة والشعر) : ابو هلال العسكري (ت٣٩٥هـ) تحقيق: علي محمد البجاوي، محمد ابو الفضل ابراهيم، دار احياء الكتب العربية:٥٥.

(٦) دلائل الإعجاز في علم المعاني: عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني (ت ٤٧١، ٤٧٢هـ)، تحقيق : د. عبد الحميد هنداوي: ٧٠ – ٧١ .

(٧) أسرار البلاغة: عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني (ت ٤٧١، ٤٧٢هـ)، قراه وعلق عليه: محمود محمد شاكر: ٤٦.

(٨) من حديثِ الشعر والنثر: د. طه حسين : ٢٤– ٢٥.

(٩) المرجع نفسه : ٢٥

(١٠) الصورة الأدبية : د. مصطفى ناصف : ٢٦٥.

(١١) المقدمة في نقد النثر مشروع رؤية جديدة في تقنيات البحثِ والكتابة : علي حب الله : ٢٣.

(١٢) المدخل إلى تذوق النص الأدبي: أ. سحر سليمان خليل: ٩.

(١٣) صورة المغرب في الرواية الاسبانية: د. محمد أنقار: ١٥.

(١٤) ينظر: الوجودُ والزمانُ والسرد (فلسفة بول ريكور) ترجمة وتقديم: سعيد الغانمي، تحرير: ديفيد وود: ٣١- ٣٢.

(١٥) ينظر: الواقع والتخييل، ابحاث في السرد تنظيراً وتطبيقاً، د. مرسل فالح العجمي : ١٨.

(١٦) المرجع نفسه : ١٨ .

(١٧) ينظر: اتجاهات قراءة السيرة النبوية: هيام شبل عبد الرحيم: ٢٣٦.

(١٨) ينظر: محمد في الأدب المعاصر : فاروق خورشيد، احمد كمال زكي: ١٣. ٦٧.

(١٩) الاتجاهُ الأدبي في كتابة السيرة: ١٠٧.

(٢٠) الصورة الأدبية في القرآن الكريم ، د. صلاح الدين عبد التواب: ٩-١٠.

(٢١) ينظر: الرؤية والعبارة (مدخل إلى فهم الشعر): ٤٢٨ عبد العزيز موافي: ٣٧٣.

(٢٢) النقد الأدبي الحديث : محمد غنيمي هلال : ٤٢٢ .

(٢٣) الأسلوبية العربية ، دراسة تطبيقية ، د. أحمد طاهر حسنين : ٤٥ .

(٢٤) النص الأدبي طبيعته ، ووظيفته ، وطرق قراءته ، د . صلاح منصور خاطر: ١٨ .

(٢٥) محمد رسول الله والذين معه: عبد الحميد جودة السحار: ٣/ ٤٥.

(٢٦) بنية النص السردي من منظور النقد الدلالي: د. حميد لحمداني: ٧٩.

(٢٧) وحي القلم: مصطفى صادق الرافعي : ٢/ ٣٢٤.

(٢٨) مفتاح العلوم : محمد بن علي السكاكي (ت٦٢٦ه)، ضبطه، وكتب هوامشه، وعلق عليه: نعيم زرزور : ٣٧٨.

(٢٩) محمد رسول الحرية ،عبد الرحمن الشرقاوي : ١١٠.

(٣٠) مع المصطفى عليه الصلاة والسلام: د. عائشة عبد الرحمن: ٤٦

(٣١) محمد في طفولته وصباه: محمد شوكت التوني: ٦٢

(٣٢) محمد رسول الله والذين معه : ٤/ ٩

(٣٣) في منزل الوحي: د. محمد حسين هيكل : ١٨٨.

(٣٤) معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب: مجدي وهبة، كامل المهندس: ١٠٢.

(٣٥) محمد رسول الله والذين معه : ٤/ ٥

(٣٦) فن الاستعارة: أحمد الصاوي: ٢٦٨.

(٣٧) محمد في طفولته وصباه : ٢٤

(٣٨) المعجم المفصل في الأدب : د. محمد التونجي : ١/ ٩٣

المصادر والمراجع

ـ القرآن الكريم

أولاً: الكتب

(الألف)

•أسرار البلاغة: عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني (ت٤٧١هـ-٤٧٢هـ)، قرأه وعلق عليه: محمود محمد شاكر، دار المدني، جدة، (د.ط).

•الأسلوبية العربية، دراسة تطبيقية: د. أحمد طاهر حسنين، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط١، (د.ت).

(الباء)

•البديع، أبو العباس عبدالله بن المعتز (ت ٢٩٦هـ)، شرح وتحقيق: عرفان مطرجي، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، ط١، ٢٠١٢.

•بنية النص السردي من منظور النقد الدلالي: د. حميد لحمداني، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، ط٣، ٢٠٠٠.

(التاء)

•تشريح النص: عبد الله الغذامي، المركز الثقافي العربي، ط٢، الدار البيضاء، ٢٠٠٦.

•تهذيب اللغة: أبي منصور محمد بن أحمد الأزهري (ت٣٧٠هـ)، تحقيق: أحمد عبد العليم البردوني، الدار المصرية للتأليف والترجمة، (د.ط)، ١٩٦٤.

•دلائل الاعجاز في علم المعاني: عبد القاهر الجرجاني (ت٤٧١هـ، ٤٧٢هـ)، تحقيق: د. عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ٢٠٠١.

(الراء)

•الرؤية والعبارة (مدخل إلى فهم الشعر): عبد العزيز موافي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، (د.ط)، ٢٠١٠.

(الصاد)

•الصورة الأدبية: د. مصطفى ناصف، دار الأندلس، بيروت، (د.ط).

•الصورة الأدبية في القرآن الكريم: د. صلاح الدين عبد التواب، دار نوبار للطباع، القاهرة، ط١، ١٩٩٥.

•الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب: د. جابر عصفور، المركز الثقافي العربي بيروت، ط٣، ١٩٩٢.

•صورة المغرب في الرواية الاسبانية: د. محمد أنقار، مكتبة الأدريسي، تطوان، ط١، ١٩٩٤.

(الفاء)

•فن الاستعارة: أحمد الصاوي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الاسكندرية، (د.ط)، ١٩٧٩.

•في منزل الوحي: د. محمد حسين هيكل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ٢٠٠٧.

(الكاف)

•كتاب الصناعتين (الكتابة والشعر): ابو هلال العسكري (ت٣٩٥هـ)، تحقيق: علي محمد البجاوي، محمد ابو الفضل ابراهيم، دار احياء الكتب العربية، (د.م)، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، ط١، ١٩٥٢.

(اللام)

•لسان العرب: جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم بن منظور (ت٧١١هـ)، تحقيق: عبد الله بن علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة، ط١، (د.ت).

(الميم)

•مبادئ تحليل النصوص الأدبية: د. بسام بركة، د. ماتيو قويدر، د. هاشم الأيوبي، دار نوربار، القاهرة، ط١، ٢٠٠٢.

•محمد الثائر الأعظم: فتحي رضوان، دار الهلال القاهرة، (د.ط).

•محمد رسول الحرية: عبد الرحمن الشرقاوي، دار الشروق، القاهرة، ط١، ١٩٩٠.

•محمد رسول الله والذين معه: عبد الحميد جودة السحار، دار مصر للطباعة، القاهرة، (د.ط).

•محمد في الأدب المعاصر: فاروق خورشيد، أحمد كمال زكي، المكتب الفني للنشر، القاهرة، ط١، ١٩٥٩.

•محمد في طفولته وصباه: محمد شوكت التوني، مطبعة مصر، القاهرة، (د.ط)، ١٩٥٩.

•المدخل إلى تذوق النص الأدبي: أ. سحر سليمان خليل، دار البداية، عمان، ط١، ٢٠٠٩.

•معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب: مجدي وهبة، كامل المهندس، مكتبة لبنان، بيروت، ط٢، ١٩٨٤.

•المعجم المفصل في الأدب: د. محمد التونجي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٢، ١٩٩٩.

•مع المصطفى عليه الصلاة والسلام: د. عائشة عبد الرحمن، دار الكتاب العربي،

بيروت، ط١، ١٩٧٢.

•مفاهيم في النقد الأدبي: أ. محمد التركي التاجوري، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ط١، ٢٠٠٤.

•مفتاح العلوم: محمد بن علي السكاكي (ت٦٢٦هـ)، ضبطه، وكتب هوامشه، وعلق عليه: نعيم زرزور دار الكتب العلمية، بيروت، ط٢، ١٩٨٧.

•المقدمة في نقد النثر، مشروع رؤية جديدة في تقنيات البحث والكتابة، علي حب الله، دار الهادي للطباعة، بيروت، ط١، ٢٠٠١.

•من حديث الشعر والنثر: د. طه حسين، مؤسسة هنداوي للنشر والتوزيع، القاهرة، (د.ط).

(النون)

•النص الأدبي، طبيعته، ووظيفته، وطرق قرائته: د. صلاح منصور خاطر، دار الكتب المصرية، القاهرة، (د.ط)، ٢٠١١.

•النقد الأدبي الحديث: محمد غنيمي هلال، دار نهضة مصر، القاهرة، (د.ط)، ١٩٩٧.

(الواو)

•الواقع والتخييل، أبحاث في السرد تنظيراً وتطبيقاً: د. مرسل فالح العجمي، عالم المعرفة، سلسلة نوافذ المعرفة (٤١٨)، ٢٠١٤، (د.م).

•الوجود والزمان والسرد (فلسفة بول ريكور)، ترجمة وتقديم: سعيد الغانمي، تحرير: ديفيد وود، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط١، ١٩٩٩.

•وحي القلم: مصطفى صادق الرافعي، دار الأرقم بن أبي الأرقم، (د.ط).

ثانياً: الرسائل والأطاريح الجامعية

•اتجاهات قراءة السيرة النبوية: هيام شبل عبد الرحيم، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، كلية الآداب، ٢٠٠٥.

ثالثاً: الدوريات

•مجلة الشريعة والدراسات الاسلامية، العدد: ٢٥، سنة: ٢٠٠٣.

أموالُ السَيدة خَديجة بنتُ خُويلد عليها السلام وآثارها الاقتِصاديةُ في حَياة رَسول الله صلى الله عليه وآله وسلم

Riches of Sayadat. Khadiuja Bint Khuwailid and Their Economic Impact on the Life of the Messenger (Peace be upon them)

م.م. ازر عبد الكاظم إسماعيل
Asst.Lectur. Azer Abdel Kadhim Ismail

أموال السيدة خديجة بنت خويلد عليها السلام وآثارها الاقتصادية في حياة رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم

Riches of Sayadat. Khadiuja Bint Khuwailid and Their Economic Impact on the Life of the Messenger (Peace be upon them)

م.م. ازر عبد الكاظم إسماعيل
مديرية تربية محافظة بابل

Asst.Lectur. Azer Abdel Kadhim Ismail، General Directorate
of Education in Babylon

azar.k1232@yahoo.com

تاريخ التسليم :٠٧/ ٠٥/ ٢٠١٨
تاريخ القبول :١٤/ ٨/ ٢٠١٨
خضع البحث لبرنامج الاستلال العلمي
Turnitin - passed research

ملخص البحث :

لقد تناولت في هذا البحث المصغر جانبا مهما من الجوانب الاقتصادية التي كان لها اثر بالغ في حياة رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم وخصوصا في بداية دعوته الشريفة في مكة الا وهو (اموال خديجة بنت خويلد واثارها الاقتصادية في حياة رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم وكيف ساهمت هذه الاموال في ان يتخطى رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم الكثير من المحن والصعاب بعد وفاة عمه ابي طالب عليه السلام حتى روي عنه انه صلى الله عليه وآله وسلم قال في حقها :" لولا مال خديجة وسيف علي ما قامت للإسلام من قائمة "،وقال ايضا: " ما نفعني مال قط، مثل ما نفعني مال خديجة " وكذلك روي عنه قوله : "ما أبدلني الله خيرا منها، صدّقتني إذ كذّبني الناس، وواستني بمالها إذ حرمني الناس، ورزقني الله الولد منها، ولم يرزقني من غيرها" حتى سمي رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم العام الذي توفيت فيه عليها السلام عام الحزن، وهذه الروايات والاحاديث الشريفة وغيرها تؤكد أن لأموال خديجة بنت خويلد الاثر البالغ في تثبيت دعائم الاسلام وتقويته حين كان الدين الاسلامي برعماً في خطواتهِ الاولى وفي دور التكوين، كما ان رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم بأمس الحاجة الى ذلك المال لتبليغ رسالة السماء، وبفضل مالها تحقق الهدف المنشود، وهو نشر الاسلام واعلاء كلمة لا اله الا الله محمد رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم .

Abstract

In this small research، I have dealt with an important aspect of the economy، which has had a profound impact on the life of the Messenger of Allah (PBUH) and especially at the beginning of his honorable call in Makkah، namely the money of Khadija bint Khuwailid and its economic effects in the life of the Messenger of Allah And Allaah knows best. "And how did this money contribute to surpassing the Messenger of Allah (peace and blessings of Allaah be upon him) and thanks to it many tribulations and hardships after the death of his uncle Abu Talib (peace be upon him) until he narrated that he (peace and blessings of Allaah be upon him) On what she did to Islam from the list "، · and also said:" What benefits me money، like what benefits me money Khadija "as well as Roy (Peace and blessings of Allaah be upon him)، the year that the Prophet (peace and blessings of Allaah be upon him) died by the year of mourning، and the Prophet (peace and blessings of Allaah be upon him) It is certain، through these narrations، the noble Hadiths، and others، how the money of Khadija bint Khuwaylid was، after all، the great influence، the first pillar and the historic turning point in consolidating the pillars of Islam on that day. The Islamic religion was still in its early stages and in the role of formation. God and God) desperately need that money to communicate the message of poison E، thanks to her money achieve the desired goal، which is spread Islam and uphold the word of no god but Allah، Mohammad is the Messenger of Allah (may Allah bless him and God).

المقدمة

لقد تناولت في هذا البحث واحدًا من اهم الموضوعات المهمة التي لها علاقة وثيقة بالجانب المالي في حياة الرسول الاعظم محمد صلى الله عليه وآله وسلم الا وهو اموال خديجة عليها السلام واثارها الاقتصادية في حياة رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم ، إذ بدأت بحثي هذا بلمحة تاريخية عن النشأة المالية لرسول الله صلى الله عليه وآله وسلم في بداية حياته الشريفة ، وما ورثه عن ابويه ثم بعد ذلك تناولت ما كان يتلاقاه صلى الله عليه وآله وسلم من رعاية وعناية واهتمام ابوي من جده عبد المطلب حتى توفي(رحمه الله) لينتقل الى كنف عمه ابي طالب الذي كان يواسيه بنفسه وماله على الرغم من حاجته المالية وكثرة عياله، وكيف استطاع ان يعلمه مهنة التجارة وهو صغير السن ولما بعث صلى الله عليه وآله وسلم كان يحميه بنفسه وعياله من اعداء الاسلام والمسلمين كابي جهل وابي لهب وابي سفيان وغيرهم ، الى ان توفي (رحمه الله) فسمي رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم ذلك العام الذي توفي فيه (عام الحزن) ، ومن أهم عوامل التغيير في الجانب الاقتصادي من حياة رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم المالية زواجه من خديجة بنت خويلد عليها السلام تلك السيدة الطاهرة الشريفة صاحبة اكبر قوافل تجارية في الحجاز ؛ إذ وهبته كل ما تملك بعد أن وثقت فيه وبصدقه في الوقت الذي كان صلى الله عليه وآله وسلم به حاجة ملحة الى هذه الاموال خصوصا ايام البعثة وما لاقاه من المشركين من حصار وليكون هذا المال عونا له في نشر رسالة الاسلام وتحقيق الهدف المنشود .

المبحث الأول:

نشأة رسول الله(صلى الله عليه واله) المالية:

لقد نشأ رسول الله ﷺ من ابوين ميسوري الحال، ولم يتركا ثروة او اموالا كثيرة تجعلهُ غنيا ، فالاب وهو عبد الله [١] بن عبد المطلب كان حين وفاتهِ شاباً لم يتجاوز الخامسة والعشرين من العمر، فكان في بداية تكوين حياتهِ المالية، وكذلك امه آمنة بنت وهب،التي هي الاخرى لم تتحدث المصادر على انهُ ﷺ ورث شيئاً عنها، سوى بيتها الذي بمكة في شعب بني علي خلف سوق العطارين، كما ورث من زوجته خديجة بنت خويلد عليها السلام دارها بمكة بين الصفا والمروة ، واموالا فأما الداران فقد قيل: ان عقيل بن ابي طالب باعهما بعد هجرة رسول الله ﷺ، فلما قدم رسول الله ﷺ الى مكة في حجة الوداع قيل لهُ: في أي دارك تنزل ؟ فقال: « وهل ترك لنا عقيل من ربع» [٢] ، فلم يرجع، فيما باعهُ عقيل انذاك ، لانهُ تغلب عليه، ومكة دار حرب يومئذ ، فأجرى عليه حكم المستهلك [٣] ،وورث من والديه جارية ، وهي أم أيمن [٤]، وكانت تحضنهُ ، وكان يسميها امي [٥]، وخمسة أجمال أوارك يعني تأكل الأراك [٦] ،وقطيع غنم ، وورث سيفا مأثورا [٧] كان لابيه [٨]، وكانت منائح [٩] رسول الله (صلى الله عليه واله) سبعا: وهي عجوة ، وزمزم ، وسقيا، وبركة ،وورسة، وأطلال، وأطراف [١٠]، فكانت ترعى، وتروح كل ليلة على بيت رسول الله ﷺ [١١] ،

رسول الله ﷺ في كنف جده عبد المطلب:

لقد عاش رسول الله ﷺ بعد وفاة والديه في كنف جده عبد المطلب ، وعبد

المطلب يومئذ سيد قريش أعطاه الله من الشرف مالم يعطِ احداً،وحكمتهُ قريش في أموالها ،وكان يطعم الناس بل حتى الطير، والوحوش في الجبال ، ورفض عبادة الاصنام ، ووحد الله عز وجل ، وسنَّ سناً نزل القرآن بأكثرها ، وجاءت السنة من رسول الله بها[١٢] .

وقيل: انه لما مضى على ولادة النبي صلى الله عليه وآله وسلم سبعة أيام، اقام عبد المطلب وليمة عظيمة، وذبح الأغنام، ونحر الإبل، واكل الناس لثلاثة أيام، ثم التمس لهُ مرضعة على عادة أهل مكة[١٣]، فكان ان قدمت في ذلك الوقت حليمة بنت ابي ذؤيب- وكان اسمهُ عبد الله بن الحارث بن شجنة- في نسوة من بني سعد بن بكر تلتمس الرُضعاء بمكة ،فقالت: «خرجتُ معهنّ على اتان[١٤]، ومع زوجي ومعنا شارف[١٥] لنا، فلما قدمنا مكة، لم تبق منا امرأة الا عُرض عليها محمد صلى الله عليه وآله وسلم، فكرهناهُ لانهُ يتيم ، فكُل صواحبي اخذنّ رضيعاً، ولم آخذ شيئاً، فلما لم اجد غيرهُ رجعتُ اليه فأخذتهُ ، فأمسيتُ، واقبل على ثديي باللبن حتى ارويتهُ ، وحملتُ محمد صلى الله عليه وآله وسلم معي، فوالذي نفسُ حليمة بيدهِ لقد طفتُ بالركب، حتى ان النسوة يقلنّ يا حليمة امسكي علينا اهذهِ اتانك التي خرجت عليها !، فقلتُ لهنّ: نعم ،ما شأنها؟ قلنّ: حملتِ غلاما مباركا، وان الله يزيدنا في كل يوم وليلة خيرا، والبلاد قحط، وكان الرُعاة يسرحون، ثمُ يرجعون، فتروح اغنام الناس جياعا ، وتروح غنمي شباعا ،فتُحلب وتُشرب» [١٦] .

وكان عبد المطلب اذا اتى بالطعام، فلا يمسُ منهُ شيئا ، حتى يجلس النبي صلى الله عليه وآله وسلم الى جانبهِ، ويقعدهُ على فخذهِ ، فيؤثرهُ بأطيب طعامهِ ،[١٧] ولا يأكل عبد المطلب طعاما ألا يقول: علي بابني، فيؤتى بهِ [١٨] ، ويوضع لعبد المطلب فراش في ظل

الكعبة، فلا يجلس عليه احد من بنيه إجلالا لهُ، وكان رسول الله ﷺ يأتي فيجلس عليه، فيريد أعمامهُ منعهُ، فيقول عبد المطلب: دعوا ابني، فيمسح على ظهرهِ، ويقبل رأسهُ، وفمهُ ويقول: أن لأبني هذا شأناً [١٩] ، حتى قال رسول الله ﷺ في حقهِ: « ان الله يبعثُ جدي عبد المطلب امة واحدة في هيئة الانبياء، وزي الملوك» [٢٠]، وبقي النبي في حجر عبد المطلب، فلما بلغ من العمر اثنين، ومائة سنة، جمع بنيه، وقال لهم: «محمد يتيم فآووه، وعائل فأغنوه، واحفظوا وصيتي فيه، فقال أبو لهب: أنا لهُ، فقال: كُف شرك عنهُ، فقال العباس: أنا لهُ، فقال: أنت غضبان لعلك تؤذيه، فقال أبو طالب: أنا لهُ، فقال: أنت لهُ، يا محمد: أطع لهُ»، فاخذهُ أبو طالب في حجرهِ، وقام بأمرهِ يحميه بنفسهِ، ومالهِ، وجاهه من اعدائهِ، فلما توفي عبد المطلب كان أبو طالب يؤثرهُ بالنفقة، والكسوة حتى على نفسهِ وعلى عيالهِ ،وفي ذلك يقول عبد المطلب:

أوصيك يا عبدُ مناف بعدي بموحد بعد أبيه فرد

فارقهُ وهو ضجيع المهد فكنتُ كالأم لهُ في الوجد

تدنيه من احشائها والكبد فأنت من أرجى بني عندي [٢١]

كفالة ابي طالب لرسول الله ﷺ:

لقد تكفل رسول الله ﷺ بعد وفاة جده عبد المطلب عمهُ أبو طالب، فكان خير كافل لهُ، [٢٢] . وكان أبو طالب سيدا شريفا مطاعا ،ومهيبا مع حاجتهِ المالية ،وقال في حقهِ امير المؤمنين علي بن ابي طالب عليه السلام: «ساد ابي فقيراً ،وما ساد فقي

قبله» ، وخرج رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم مع ابي طالب الى بصرى من ارض الشام،وعمرهُ الشريف تسع سنوات [٢٣] ،وقيل: ثلاث عشرة سنة [٢٤]، ولقد ربتهُ فاطمة بنت اسد بن هاشم امرأة ابي طالب، وام اولاده جميعا، ولما توفيت قال عنها رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: « اليوم ماتت امي »، وكفنها بقميصهِ، ونزل على قبرها ،واضطجع في لحدها، فقيل لهُ: يا رسول الله لقد اشتد جزعك على فاطمة !، فقال:«انها كانت امي إن كانت لتجيع صبيانها، وتشبعني، وتشعثهم، وتدهنني، وكانت امي» [٢٥] .

واهتم أبو طالب برعايته اهتماماً كبيرا، فكان يحبهُ حباً شديداً لايحبهُ لولدهِ ، ولاينام حتى ينام إلى جنبهِ ، ويخرج فيخرج معهُ، ، وكان يخصهُ بالطعام، وإذا أكل عيال أبي طالب جميعا أو فرادى لم يشبعوا، واذا اكل معهم رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم شبعوا، فيقول ابو طالب: انك مبارك، فكان الصبيان يصبحون رمصا [٢٦] شعثا، ويصبح رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم دهينا كحيلاً [٢٧]، واذا اراد ابو طالب ان يُطعم اولادهُ الطعام ،يقول لهم : كما انتم حتى يحضر ابني، فيأتي، رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم، فيأكل معهم، فيبقى الطعام على حاله ببركتهِ صلى الله عليه وآله وسلم [٢٨] .

وعندما خرج رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم مع عمه ابي طالب الى الشام في العير التي خرج فيها للتجارة، نزلوا بالراهب بحيرا، فقال لأبي طالب في امر النبي صلى الله عليه وآله وسلم ما قال، وامرهُ ان يحتفظ بهِ، فردهُ ابو طالب معهُ الى مكة، وشب رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم مع أبي طالب يحفظهُ، حتى بلغ، فكان رجلا أفضل قومهِ مروءة، وأحسنهم جواراَ، وأعظمهم حلماَ، وأمانة، وأصدقهم حديثا، وأبعدهم عن الفحش، والأذى ، حتى سماهُ قومهُ (الأمين) لما جمع الله لهُ من الأمور الصالحة فيه، فلقد كان الغالب عليه بمكة (الصادق الأمين)، [٢٩] .

وفي السنة الثامنة من نبوتهِ ﷺ، وكان قد اسلم قبل ذلك حمزة بن عبد المطلب، ووجد أصحاب رسول الله ﷺ في أنفسهم القوة، وانتشر الاسلام بين القبائل، وحمى (النجاشي) ملك الحبشة من هاجر إلى بلدهِ من المسلمين، اجتمعت قريش، وتأمروا فيما بينهم، على أن يكتبوا كتابا يتعاقدون فيهِ، على ألا ينكحوا بني هاشم، وبني المطلب، ولا يبيعوهم، ولا يبتاعوا منهم شيئا، فكتبوا بذلك صحيفة، ثم علقوها في جوف الكعبة، ولما فعلت قريش ذلك انحازت بنو هاشم، وبنو المطلب إلى أبي طالب، فدخلوا معهُ في شعبهِ[٣٠]، ولقد مكثوا في الشعب ثلاث سنوات، لا يقدرون على الطعام إلا من موسم إلى موسم، فلاقوا من الجوع، والعري الشيء الكثير، وانفق ابو طالب وخديجة جميع مالهما في الحصار[٣١]، وقد جمع ابو طالب بني هاشم، ودخل الشعب، وكانوا اربعين رجلاً، وحصّن الشعب، فكان يحرس رسول الله ﷺ في الليل، والنهار، فإذا جاء الليل يقوم هو بالسيف ،ورسول الله ﷺ مضطجع، ثم يقيمهُ ويضجعهُ في موضع آخر، واما بالنهار فيوكل ولده وولد أخيه يحرسونهُ[٣٢] ، وكان علي بن ابي طالب عليه السلام يخرجُ ليلا من الشعب يُخفي نفسهُ عن اعدائهم، كأبي جهل، وغيره من المشركين ، حتى يأتي الى من يبعثهُ اليه ابو طالب الى كبراء قريش، فيحمل لبني هاشم على ظهرهِ اعدال الدقيق، والقمح، ويدخل بها الشعب[٣٣].

وفي ذلك الوقت كان ﷺ يتولى الإنفاق على المسلمين في تلك المرحلة الحرجة من الحصار من أموال أبي طالب، وخديجة، حتى انهُ دار كلام ذات مرة بين أسماء بنت عميس[٣٤]، وعمر بن الخطاب، عندما دخل على حفصة، وكانت عندها أسماء، « فقال حين رأى أسماء: من هذهِ ؟ قالت: ابنة عميس، فقال عمر: الحبشية البحرية هذهI فقالت لهُ أسماء: نعم ،فقال: سبقناكم بالهجرة، فنحنُ أحق برسول الله ﷺ

منكم، فغضبت، وقالت: كلا والله، كنتم مع رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم يُطعم جائعكم، ويعظ جاهلكم» [٣٥] ، وتوفي ابو طالب، ولرسول الله صلى الله عليه وآله وسلم من العمر ست واربعون سنة ، وتوفيت خديجة بعدهُ بثلاثة أيام، وسمي رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم ذلك العام (بعام الحزن) [٣٦]، وقال صلى الله عليه وآله وسلم في حق ابي طالب: « ما زالت قريش كاعة عني حتى مات عمي أبو طالب» [٣٧] ،كذلك ورد عنهُ قولهُ صلى الله عليه وآله وسلم في حق ابي طالب: «ياعم ربيت صغيراً،وكفلت يتيماً،ونصرت كبيراً،فجزاك الله عني خيراً» ، ثم قال : « اجتمعت على هذه الامة في هذه الايام مصيبتان ،لاادري بأيهما أنا اشد جزعاً»،ويعني مصيبة خديجة وابي طالب [٣٨] .

ممارسته صلى الله عليه وآله وسلم للتجارة:

كانت مكة، وهي موطن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم مدة نصف قرن مدينة تجارية تقع وسط صخور جرداء، ولقد طورت المدينة لكونها مركزًا تجاريًا، مع وجود الحرم الذي يؤمه الناس، وكانت العوامل الجغرافية مؤاتية لها، فقد كانت تقع على مفترق طرق من اليمن إلى سورية ومن الحبشة إلى العراق، وكانت قريش وعلى وجه الخصوص أولاد عبد مناف قد عملوا كثيرا لازدهار التجارة في مكة، فقد ذهب عبد شمس إلى اليمن ونوفل إلى فارس، والمطلب إلى الحبشة، وهاشم إلى سوريا، وربما كان ذلك سبباً في غناهم [٣٩]، حتى قيل: انهُ سُميت قريش بذلك لأنهم كانوا اهل تجارة، ولم يكونوا اصحاب ضرع وزرع من قولهم: فلان يتقّرش المال أي يجمعهُ [٤٠]

ولقد أشار القرآن الكريم إلى هذه الرحلات التجارية بقوله تعالى: { لِإِيلَافِ قُرَيْشٍ إِيلَافِهِمْ رِحْلَةَ الشِّتَاءِ وَالصَّيْفِ } رحلة الصيف إلى الشام، ورحلة الشتاء إلى اليمن في التجارة [٤١]، وأول من سنّ هاتين الرحلتين هو هاشم بن عبد مناف [٤٢].

فقد كانت لهم رحلة صيفية الى سوريا، واخرى شتوية الى اليمن، فكانوا يحصلون من معاملتهم مع سوريا على ربح طائل يصل في بعض الاحيان الى مئة في المئة، بل انهم كانوا يحصلون من قافلة تجارية واحدة الى الشام على خمسين الف دينار من الذهب[٤٣] ،وكان عبد الله بن عبد المطلب والد رسول الله(صلى الله عليه واله) يشارك في هذهِ العمليات التجارية، حتى انه تُوفي في المدينة في أثناء عودتهِ من الشام عندما خرج إلى غزة في عير من عيرات قريش يحملون تجارات[٤٤].

ويبدو أن الظروف هذه ، وغيرها دفعت بالنبي (صلى الله عليه واله) إلى أن يمارس مهنة التجارة في بداية حياته الشريفة، ومنذ نعومة اظافره . « فعن ابن عباس عن أبيه العباس بن عبد المطلب عن أبي طالب قال : خرجتُ إلى الشام تاجرا سنة ثمان من مولد النبي ، وكان في أشد ما يكون من الحر ، فلما أجمعت على المسير قال لي رجال من قومي ما تريد أن تفعل بمحمد ؟ وعلى من تخلفه ؟ فقلت : لا أريد أن أخلفهُ على أحد من الناس ، أريد أن يكون معي . فقيل : غلام صغير في حر مثل هذا تخرجه ؟ فقلت : والله لا يفارقني حيث ما توجهت أبدا ، فإني لأوطئ لهُ الرحل[٤٥]، فذهبتُ فحشوتُ لهُ حشية كساء وكتانا ، وكنا ركبانا كثيرا ، فكان، والله البعير الذي عليه محمد أمامي لا يفارقني، فكان يسبق الركب كلهُ ، فكان إذا اشتد الحر جاءت سحابة بيضاء مثل قطعة ثلج، فتقف على رأسهِ لا تفارقهُ، وهي تسير معنا «[٤٦] .

وقبل ذلك شارك رسول الله ﷺ السائب[٤٧] في التجارة، فلما كان يوم الفتح أتاهُ رسول الله ﷺ وقال: «مرحبا بأخي، وشريكي كان لايداري، ولا يماري[٤٨] يا سائب كُنت تعمل أعمالا في الجاهلية لاتُقبل منك، وهي اليوم تقبل منك «[٤٩] .

وذكر أبو السائب المخزومي واصفا حال جده ،فقال: كان جدي في الجاهلية

يكنى أبا السائب، وبه اكتنيت، وكان حليفا لرسول الله صلى الله عليه وآله وسلم في الجاهلية وإذا ذكرهُ صلى الله عليه وآله وسلم في الإسلام قال: «نعم الخليط كان أبو السائب لايشاري، ولايماري» [٥٠].

وقال عنهُ رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: «نعم الشريك السائب كان لايشاري، ولا يماري، وكان اسلم، فحسن إسلامه» [٥١]، فكان رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم يمارس التجارة بنفسهِ، ولقد اشار الى ذلك حديث الامام الصادق عليه السلام عندما سأل عن رجل اسمه معاذ يبيع الكرابيس[٥٢] ؟، فقيل لهُ: ترك التجارة، فقال: « عمل عمل الشيطان من ترك التجارة ذهب ثلثا عقلهُ أما علم أن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم، لما قدمت عير من الشام، فَاشترى منها، واتجر، وربح فيها، ما قضى دينه» [٥٣].

المبحث الثاني:

مضاربته ﷺ في اموال خديجة عليها السلام:

كانت خديجة بنت خويلد عليها السلام يومئذ من أوسط نساء قريش نسبا، وأعظمهن شرفا، وأكثرهن مالا، فهي امرأة تاجرة ذات شرف، ومال، تستأجر الرجال في مالها، وتضاربهم إياهُ بشيء تجعله لهم منهُ، وكان لقومها رغبة في ذلك منها لو يقدرون عليه، في الوقت الذي كانت بهِ قريش قوما تجارا(٥٤) .

ولقد ورثت أموالا طائلة من أبيها الذي قُتل في حرب الفجار أو قبلها بقليل، ولم تترك هذه الأموال راكدة، ولم تراب بها في زمن كان الربا رائجا، وإنما استثمرت هذه الأموال في التجارة، واستطاعت أن تكسب من طريق التجارة ثروة ضخمة ، حتى قيل: انهُ كان لخديجة بنت خويلد في كل ناحية عبيد، ومواش حتى قيل: «إن لها أزيد من ثمانين ألف جمل متفرقة في كل مكان، وكان لها في كل ناحية تجارة ، وفي كل بلد مال مثل مصر والحبشة»(٥٥) وكانت قريش تدعو محمداً ﷺ في الجاهلية الأمين، فقد كانت تستودعهُ، وتستحفظهُ أموالها، وأمتعتها، وكذلك من يقدم الى مكة من العرب في الموسم(٥٦) .

ولما تجاوز عمر رسول الله ﷺ العشرين سنة ، قال له أبو طالب : يا ابن أخي ، إنّ خديجة بنت خويلد امرأة موسرة ذات تجارة عريضة ، وهي محتاجة إلى مثلك في أمانتك، وطهارتك، ووفائك ، فلو كلَّمناها فيك، فوكَّلتك ببعض أمرها، وتجارتها؟ ، فقبلَ ﷺ ذلك ، فسعى أبو طالب إليها ، فكلمها في توكيل رسول الله ﷺ ببعض تجارتها، فسارعت إلى ذلك ورغبت فيه ، ووجهتهُ إلى الشأم ، مع غلام لها يُقال لهُ:

ميسرة ، فلما فرغ من تجارتهِ ورجع الى مكة ، أخبرها ميسرة بأمانتهِ، وطهارته، وما يقول أهل الكتاب فيه، وما عرفهُ ميسرة معهُ في كثرة الأرباح، وسهولة الأمور، وقال ميسرة: « كنتُ آكل معهُ حتى نشبع ، ويبقى أكثر الطعام كما هو من البركة» (٥٧)، وبلغ خديجة محاورة عمه لهُ ، فأرسلت إليه في ذلك، وقالت: «أنا أعطيك ضعف ما أعطي رجلا من قومك «(٥٨).

ولما بلغها عن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم من صدق حديثهِ، وعظم أمانتهِ، وكرم أخلاقهِ، مما كان يحدثها عنهُ غلامها ميسرة ، فبعثت إليه، وعرضت عليه أن يخرج في مالها تاجراً، ومضارباً مع غلامها ميسرة إلى الشام، على ان تعطيه أفضل ما كانت تعطي غيرهُ من التجار ، فقبلهُ منها رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم، وخرج في مالها (٥٩)، وقالت لهُ: أترضى أن تكون أمينا على أموالي تسير بها حيث شئت؟ فقبل رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم ثم قال لها: أريد الشام؟ فقالت: إليك ذلك ، ولقد جعلتُ لمن يسير بأموالي مائة أوقية من الذهب ، ومائة أُخرى من الفضة ، وجملين، وراحلتين فهل أنت راض؟، فقال: أبو طالب: رضي، ورضينا، ثم قالت لعبدها ميسرة: آتني بناقتي الصهباء، حتى يركبها محمد، وهو أمينٌ على أموالي (٦٠)، ولما استوى رسول الله (صلى الله عليه واله) وبلغ أشده ، استأجرتهُ خديجة ، واستأجرت معهُ رجلا آخر من قريش إلى سوق حباشة – وهو سوق بتهامة – ، فقال رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم، وهو يحدث عنها صلى الله عليه وآله وسلم: «مارايتُ من صاحبة لأجير خيرا من خديجة، وما كنا نرجع أنا، وصاحبي، إلا وجدنا عندها تحفة من طعام تخبئهُ لنا »(٦١) ،فكان صلى الله عليه وآله وسلم يخرج بأموال خديجة مضاربا أو شريكا (٦٢)، واستخدمتهُ وكيلا عنها في احدى قوافلهِ إلى سورية (٦٣) .

وعندما خرج مع غلامها ميسرة إلى الشام، نزل في ظل شجرة قريبا من صومعة

راهب من الرهبان ،فسأل الراهب ميسرة عن رسول الله ﷺ، ومن يكون؟، فقال لهُ ميسرة: هذا رجل من قريش من أهل الحرم، فقال لهُ الراهب: «مانزل تحت هذه الشجرة قط إلا نبي»، ثم باع رسول الله ﷺ سلعتهُ التي خرج بها، واشترى ما اشترى، ثم رجعَ إلى مكة [٦٤] .

فخرج ﷺ، بتجارة خديجة إلى الشام، ولحق بالقوم من سادات قريش، ونزلوا بأرض الشام، بادر أهل المدينة، الى شراء بضاعتهم، وباعت قريش بضاعتها في أحسن بيع، وبقيت بضاعة رسول الله ﷺ على حالها، فلم يبع شيئا ،فقال أبو جهل: «والله ما رأت خديجة سفرة أشأم من هذهِ» ،فلما أصبح الصباح وأقبلت العرب من كل مكان يريدون ان يشتروا البضائع ، فلم يجدوا إلا بضائع خديجة، فباعها رسول الله ﷺ بإضعاف ما باعت قريش، ولم يبق من بضاعتهِ إلا حمل أديم باعهُ ﷺ إلى يهودي بخمسمائة درهم، فاغتم أبو جهل لذلك غما شديداً[٦٥]، فاخبر ميسرة خديجة بما فعلهُ رسول الله ﷺ بتجارتها، فقالت لهُ: يا ابن عم أني قد رغبت فيك، لقرابتك مني ،وشرفك في قومك، وأمانتك عندهم، وحسن خلقك ، وصدق حديثك، ثم عرضت عليه نفسها، وكانت خديجة يومئذ أوسط نساء قريش نسبا، وأكثرهن مالا، وكل قومها قد كان حريصا على ذلك منها لو يقدرون على ذلك [٦٦] .

زواجه ﷺ من خديجة عليها السلام:

وبعد ان عرفت خديجة عليها السلام عن رسول الله ﷺ هذه الصفات من الصدق، والامانة ، بعثت اليه، وقالت: ان اخطبني الى عمي عمرو بن اسد بن عبد العزى بن قصي وقيل: الى عمها ورقة بن نوفل[٦٧] ، وكان عمرو شيخا كبيراً ،فأمرت بشاة فذُبحت، واتخذت طعاما ، ودعت عمها عمرا، وبعثت الى رسول الله ﷺ [٦٨]،

فجاء رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم في نفر من أعمامه يتقدمهم أبو طالب حتى دخل على ورقة بن نوفل عم خديجة، فقال: «الحمد لله الذي جعلنا من زرع إبراهيم، وذرية إسماعيل، وجعل لنا بيتا محجوبا، وحرما أمنا، وجعلنا الحكام على الناس، وبارك لنا في بلدنا الذي نحن به، ثم أن ابن أخي محمد بن عبد الله لايوزن برجل من قريش، إلا رجح، ولايُقاس بأحد إلا عظم عنهُ، وان كان في المال قُل ، فإن المال رُزق حائل، ولهُ في خديجة رغبة، ولها فيهِ رغبة، وقد جئناك لنخطبها إليك برضاها وأمرها ،وصداق ما سالتموهُ عاجلهُ من مالي» [٦٩] . فنهض عمها ورقة بن نوفل، وقال: نُريد مهرها المعجل دون المؤجل أربعمائة ألف دينار ذهبا، ومائة ناقة سود الحدق[٧٠] حمر الوبر، وعشر حُلل، وثمانية وعشرين عبدا وأمة، فقال لهُ أبو طالب: رضينا بذلك[٧١] .

فقالت خديجة عليها السلام: « قد زوجتك يا محمد نفسي، والمهر علي في مالي، فقال أبو طالب : اشهدوا عليها بقبولها محمدا، وضمانها المهر في مالها، فقال بعض قريش: ياعجباهُ المهرُ على النساء للرجال! فغضب أبو طالب غضبا شديدا، وقام على قدميه، وكان ممن يهابهُ الرجال، ويكره غضبهُ فقال: إذا كانوا مثل ابن أخي هذا طُلبت الرجال بأغلى الأثمان، وأعظم المهر، وإذا كانوا أمثالكم، لم يزوجوا إلا بالمهر الغالي، ونحر أبو طالب ناقة، ودخل رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم بأهلهِ»، فقال رجلٌ من قريش: يُقال لهُ عبد الله بن غنم[٧٢] في ذلك شعراً :

هنيئا مريئا يا خديجة قد جرت ... لك الطير فيما كان منك بأسعد

تزوجته خير البرية كلها ... ومن ذا الذي في الناس مثل محمد

وبشر به البر ان عيسى بن مريم ... وموسى بن عمران فيا قرب موعد

أقرت به الكتاب قدما بأنه رسول من البطحاء هاد ومهتد[٧٣]

فبعثت خديجة عليها السلام الى رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم أربعة آلاف دينار ، وقالت لهُ: يا سيدي أنفذها إلى أبي، وأرسلت مع المال خُلعة سنية، وأموالا كثيرة، ودنانير، ودراهم، وثيابا، وطيبا، ثم قالت لعمها ورقة: خُذ هذهِ الأموال، وسر بها إلى محمد، وقل لهُ أن هذه جميعها هدية لهُ، وهي ملكهُ يتصرف فيها كيف يشاء، وعمل أبو طالب وليمة عظيمة لأهل مكة لثلاثة أيام [٧٤]، ولقد أصدقها رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم عشرين بكرة [٧٥]، وكان اول امرأة تزوجها، ولم يتزوج غيرها، حتى ماتت [٧٦] ،وقيل: أصدقها رسول الله (صلى الله عليه واله) اثنتي عشرة اوقية [٧٧] ونش [٧٨] من مالهِ الخاص [٧٩] ، في الوقت الذي لم يكن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم فقيرا في وقتها، لأنهُ قد عاد رابحا من سفرته التجارية الى الشام .

وعن الامام الصادق عليه السلام انهُ قال: «ما تزوج رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم واحدة من نسائهِ، ولا زوج واحدة من بناتهِ على اكثر من اثنتي عشرة اوقية ونش، والاوقية اربعون درهما والنش نصف الاوقية عشرون درهما، فكان ذلك خمسمائة درهم ، فقيل لهُ: بوزننا ؟ فقال: نعم »[٨٠] .

فكانت خديجة عليها السلام لهُ وزير صدق بنفسها، ومالها على الإسلام [٨١]،وهي يومئذ اميرة عشيرتها وسيدة قومها، فكأنها الملكة في الحجاز، واطرافها لكثرة ما كانت تملكهُ من المواشي، والخدم، والحشم، والضياع، والعقار، والاملاك، والاموال، والتجارة، والعبيد، والاماء والجواهر، الغالية، والذهب، والفضة ، حتى قيل: «انهُ كان لخديجة في كل ناحية عبيد، ومواش، وانهُ كان لها ازيد من ثمانين الف جمل متفرقة في كل مكان ،وكان لها في كل ناحية تجارة، وفي كل بلد مال مثل: مصر، والحبشة»[٨٢]، حتى

قيل: ان قريش كانت إذا رحلت عيرها في الرحلتين - يعني رحلة الشتاء والصيف- كانت طائفة من العير لخديجة[٨٣]، وقد قال تعالى: بعد ما تزوج رسول الله (صلى الله عليه وآله) من خديجة : (ووجدك عائلا فأغنى) أي أغناك بمالها[٨٤] .

اموال خديجةعليها السلام في الحصار:

ولقد أنفقت خديجة عليها السلام اغلب ذلك المال على رسول الله صلى الله عليه وآله خصوصا في اثناء الحصار في ذلك الشعب بمكة، الذي استمر ثلاث سنوات، ولقد مُنعت فيه قريش القوت، والامدادات عن بني هاشم، فكانت عليها السلام تنفق على بني هاشم، وعلى الحراس ،والحفظة الذين كانوا مع رسول الله صلى الله عليه وآله بكل سخاء [٨٥] وقال: «عبد الله بن عباس بن عبد المطلب: حُصرنا في الشعب ثلاث سنين، وقطعوا عنا الميرة حتى ان الرجل ليخرج بالنفقة، فما يباع شيئ حتى مات منا قوم «[٨٦] .

كذلك كان حكيم بن حزام بن خويلد[٨٧] يحملُ القمح إلى عمتهِ خديجة عليها السلام، في الشعب في أثناء الحصار، فلقيه أبو جهل، فقال لهُ: أتذهب بالطعام إلى بني هاشم؟ والله لا تذهب أنت، وطعامك حتى أفضحك بمكة، فقيل لهُ: مالك لهُ، طعام كان لعمتهِ عنده فبعثت به إليه ![٨٨] ، واما هشام بن عمرو بن ربيعة بن الحارث بن حبيب ، من بنى عامر بن لؤي ، وهو ابن أخي نضلة بن هاشم لأمهِ ، وكان ذا شرف في قومهِ، فهو الاخر كان يصل للنبي صلى الله عليه وآله الطعام الى الشعب، فكان يأتي بالبعير، وبنو هاشم ،وبنو عبد المطلب في الشعب ليلا قد أوقرهُ طعاما وبراً ، حتى إذا اقبل بهِ الشعب خلع خطامهُ من راسهِ، ثم يضرب على جنبهِ، فيدخل الشعب عليهم [٨٩] .

أما أبو العاص بن الربيع [٩٠] - وهو صهر رسول الله (صلى الله عليه وآله)

– فقد كان يجئ بالعير في الليل عليها الخبز، والتمر إلى باب الشعب ، ثم يصيح بها، فتدخل الشعب، فيأكلهُ بنو هاشم ، فقال رسول الله (صلى الله عليه وآله) عنهُ: « لقد صاهرنا أبو العاص فأحمدنا صهرهُ ، لقد كان يعمد إلى العير، ونحنُ في الحصار، فيرسلها في الشعب ليلا »، فلما أتى لرسول الله (صلى الله عليه وآله) في الشعب أربع سنين بعث الله على صحيفتهم القاطعة دابة الأرض، فأكلت كُل ما جاء فيها، وتركت اسم الله ، فنزل جبرئيل عليه السلام على رسول الله (صلى الله عليه وآله)، فأخبرهُ بذلك ، فأخبر (صلى الله عليه وآله) أبا طالب [٩١] .

ولهذا لعبت اموال خديجة عليها السلام دوراً كبيراً في تجاوز رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم كثير من الصعاب، والمحن في بداية دعوتهِ الشريفة ، حتى قال عنها صلى الله عليه وآله وسلم : «مانفعني مال قط، مثل مانفعني مال خديجة» ، فكان يفك من مالها للذي لهُ دين عليه ،وكذلك الاسير،ويحمل الى الايتام، وينفق منهُ ما شاء على الفقراء من أصحابه عندما كانوا بمكة، هذا في حياتها، ثم ورثها بعد مماتها [٩٢]، فقالت عنها عائشة: كان النبي صلى الله عليه وآله وسلم إذا ذكر خديجة أحسن الثناء عليها، فقلتُ لهُ يوما: ما تذكر منها، وقد أبدلك الله خيراً منها؟ فقال: «ما أبدلني الله خيرا منها، صدّقتني إذ كذّبني الناس، وواستني بمالها إذ حرمني الناس، ورزقني الله الولد منها، ولم يرزقني من غيرها» [٩٣]، وكان صلى الله عليه وآله وسلم يكثِر من ذكرها، ويذبح الشاة، فيقطعها أعضاء، ويبعثها الى صديقات خديجة [٩٤]، وتوفيت خديجة بعد أبي طالب، فسُمي رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم ذلك العام بعام الحزن [٩٥] .

فمن المؤكد ان لأموال خديجة بنت خويلد الاثر البالغ، والركيزة الاولى ، والمنعطف التاريخي في تثبيت دعائم الاسلام يومئذ، وتقويته اذ لايزال الدين الاسلامي برعماً في خطواتهِ الاولى وفي دور التكوين، وكان رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم بأمس الحاجة الى ذلك

المال لتبليغ رسالة السماء، وبفضل مالها تحقق الهدف المنشود، وهو نشر الاسلام واعلاء كلمة لا اله الا الله محمد رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم .

وعندما اراد صلى الله عليه وآله وسلم الهجرة من مكة الى المدينة اوصى هند ابن ابي هالة ان يبتاع لهُ، ولابي بكر راحلتين، فقال ابو بكر: « قد كُنت اعددت لي، ولك يانبي الله راحلتين نرتحلهما الى يثرب، فقال صلى الله عليه وآله وسلم: «اني لا اخذهما الا بالثمن»، فأمرعليا عليه السلام ، فأقبضهُ الثمن[٩٦]، وامرهُ بالتخلف عنهُ ليؤدي عنهُ ودائع كانت للناس عندهُ، فتخلف بعد خروجهِ بثلاثة أيام الى ان ادى ما كان عندهُ من الودائع ثم لحق بهِ[٩٧]، وكانت قريش تدعو رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم في الجاهلية الامين، فكانت تستودعهُ، وتستحفظهُ اموالها، وامتعتها، وكذلك كل من يقدم الى مكة من العرب في الموسم، فأمر عليا عليه السلام ان يقيم صارخا، ويهتف بالابطح[٩٨] غدوة، وعشيا : « الا من كان لهُ قبل محمد امانة او وديعة، فليأت فلتؤد اليه امانتهُ »، كما امرهُ ان يشتري رواحل[٩٩] لهُ، وللفواطم، ومن قرر الهجرة معهُ من بني هاشم، وعن ابو عبيدة بن محمد بن عمار بن ياسر عن ابيه انهُ قال: « قلتُ لعبيد الله بن ابي رافع اوكان رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم يجدُ ما ينفقهُ هكذا؟ فقال: اني سألت ابي عما سألتني، وكان يحدث بهذا الحديث، فقال: فأين يذهب بك عن مال خديجة عليها السلام !»[١٠٠] .

الخاتمة

ان من اهم ما استنتج من هذا البحث هو ان رسول الله ﷺ قد نشأ يتيم الابويين ليس له مورد مالي كبير ولذلك فقد عاش في بداية حياته الشريفة مع جده عبد المطلب الذي تولى عنايته وتربيته الى ان اصبح رجلا وبعد وفاة عبد المطلب تكفله عمه ابو طالب الذي كان له خير ناصر ومعين ولقد علمه مهنة التجارة وكان يصطحبه معه في رحلاته التجارية الى الشام وغيرها ،ليكسبه ذلك خبرة في الحياة التجارية ، وليبدأ بممارسة التجارة بنفسه الشريفة ، ليكون أسوة حسنة لنا في العمل، والسعي وطلب العيش والاعتماد على النفس من اجل مواجهة صعوبة الحياة انذاك ، وبعد ان ذاع صيته ، وانتشرت اخباره بين الناس وخصوصا صدقه وامانته ووصل ذلك الى اسماع خديجة بنت خويلد ﷺ وهي اغنى امرأة انذاك، فطلبت منه ان يكون مضارباً في مالها ، ومن ثم شريكا بعد ان حقق لها ارباحا تجارية كبيرة حتى طلبت منه بعد ذلك الزواج ، فأصبحت اموالها ، وكل ما تملك تحت تصرف رسول الله ﷺ، ولقد شكلت هذه الاموال فيما بعد رافدا عظيماً أرفد بها الاسلام بأهم مصادر القوة الا وهو المال وليكون سببا في ديمومتهِ واستمرارهِ . حتى روي عنه ﷺ انه قال عنها: « لولا مال خديجة وسيف علي ما قامت للاسلام من قائمة».

الهوامش

١ -توفى عبد الله بن عبد المطلب ، أبو رسول الله ﷺ، وهو حمل ، ويقال إنه توفى وهو ابن سبعة أشهر .ويقال إنه توفى وهو ابن نيّف وعشرين شهرا . وكان عبد المطلب بعثه إلى المدينة يمتار له تمرا . فنزل على أخواله من بني النجّار ، فمات عندهم . ويقال :بل أتاهم زائرا لهم ، فمرض عندهم ومات . ويقال : بل قدم من غزّة بتجارة له ، فورد المدينة مريضا ، فنزل على أخوال أبيه ، فمات عندهم . وهو يومئذ ابن خمس وعشرين سنة ويقال : ثمان وعشرين سنة . وأنّ أباه بعث إليه الزبير بن عبد المطلب ، أخاه ، فحضر وفاته . ودفن في دار النابغة ولما أتى لرسول الله ﷺ ست سنين ، زارت أمه قبر زوجها بالمدينة ، كما كانت تزوره . ومعها عبد المطلب وأم أيمن حاضنة رسول الله ﷺ . فلما صارت بالأبواء منصرفة إلى مكة ، ماتت بها ودفنت . ويقال إنّ عبد المطلب زار أخواله من بنى النجّار ، وحمل معه آمنة ورسول الله ﷺ: فلما رجع منصرفا إلى مكة ، ماتت آمنة بالأبواء ،ينظر: البلاذري،احمد بن يحيى،(ت٢٧٩هـ)،انساب الاشراف ،تح:محمدحميد الله ،دار المعارف،القاهرة، ١٩٥٩م ج ١،ص٩٢.

٢- الربع: هو المنزل والوطن سمي ربعا لأنهم يربعون فيه ،ينظر: الفراهيدي ،الخليل بن احمد ،(ت ١٧٥هـ) ،كتاب العين،تح: مهدي المخزومي و ابراهيم السامرائي،مؤسسة دار الهجرة،ايران،١٤٠٩هـ،ج٢،ص١٣٢ .

٣-الماوردي،علي بن محمد البغدادي،(ت٤٥٠هـ) ،الاحكام السلطانية والولايات الدينية،ط٢، مطبعة مصطفى البابي الحلبي واولاده ،مصر،١٩٦٦م،ص١٧١ .

٤- واسمها بركة من الحبشة وكانت وصيفة لعبد الله بن عبد المطلب وكانت تحضن رسول الله ﷺ وهو صغير، فاعتقها ثم انكحها زيد بن حارثة، ينظر: الطبراني، سليمان بن احمد،(ت٣٦٠ هـ)،المعجم الكبير،تح: حمدي عبد المجيد ،ط٢،القاهرة،١٩٨٤م،ج٧،ص١٣٩ .

٥- ابن سعد،محمد بن منيع،(ت٢٣٠هـ) ،الطبقات الكبرى،دار صادر،بيروت،(د. ت)، ج١،ص١٠٠ .

٦- الأراك: شجر معروف له حمل كعناقيد العنب، واسمه الكباث وإذا نضج يسمى المرد،ينظر:ابن الأثير،المبارك بن محمد الجزري ،(ت ٦٠٦هـ)، النهاية في غريب الحديث والأثر،تح: محمود محمد الطناحي ،مؤسسة اسماعيليان ،قم، ١٣٦٤هـ، ج١،ص ٤٠ .

٧- الأثر:هو فرند السيف ورونقه،وقيل: المأثور في متنه اثر، وقيل :هو الذي يقال انهُ يعمله الجن وليس من الاثر الذي هو الفرند،ينظر: ابن منظور، محمد بن مكرم،(ت٧١١هـ) ،لسان العرب،ادب الحوزة،قم،١٤٠٥هـ،ج٤،ص٨ .

٨- البلاذري، انساب الاشراف، ج١ ،ص٩٦ .

٩- المنيحة منحة اللبن كالناقة او الشاة تعطيها غيرك يحتلبها ثم يردها،ينظر:ابن منظور،لسان العرب ج٢،ص٦٠٧

١٠- الطبري،محمد بن جرير،(ت٣١٠هـ) ،تاريخ الطبري،تح: محمد ابوالفضل إبراهيم،ط٢،دار المعارف، القاهرة ، ١٩٦٩م ، ج٣ ، ص ١٧٦ .

١١- ابن سعد،الطبقات،ج١،ص٤٩٦ .

١٢-اليعقوبي،احمد بن ابي يعقوب،(ت٢٩٢هـ) ،تاريخ اليعقوبي،المكتبة الحيدرية،النجف الاشرف،١٩٦٤م، ج٢،ص٧ .

١٣- المجلسي،محمد باقر، (ت١١١١هـ) ،بحارالانوار ،داراحياء التراث العربي،ط٣،بيروت،١٩٨٣م،ج ١٥ ،ص٣٢٩ .

١٤- اتان: وهي الحمارة،ينظر:الجوهري،اسماعيل بن حماد،(ت٣٩٣هـ) ،الصحاح ،تح: احمد عبد الغفورالعطار، ط٤،دار العلم للملايين ،بيروت،١٩٨٧م،ج٥،ص٢٠٦٧ .

١٥- الشارف: الناقة المسنة دون الناب،ينظر:الفراهيدي،العين ،ج٦،ص٢٥٣ .

١٦- ابن هشام الحميري،محمد بن عبد الملك ،(ت٢١٨هـ) ،السيرة النبوية،تح:محمد محيي الدين عبدالحميد ،مكتبة محمد علي واولاده ،القاهرة ،١٩٦٣م، ج١ ،ص١٠٥ .

١٧- البلاذري،انساب الاشراف،ج١،ص٨١ .

١٨- ابن عساكر،علي بن الحسن ،(ت ٥٧١هـ) ،تاريخ مدينة دمشق ،تح : علي شيري ،دارالفكر ،بيروت ،١٩٩٥م،ج٣ ،ص٨٥ .

١٩-ابن إسحاق ، محمد ابن اسحاق بن يسارالمطلبي،(ت ١٥١هـ) ،السيرة النبوية ،تح: احمد فريد المزيدي،ط١،دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٤م، ،ج١ ،ص ١١٠ .

٢٠- اليعقوبي،تاريخ اليعقوبي،ج٢،ص٩ .

٢١- ابن شهر اشوب،محمد بن علي،(ت٥٨٨هـ) ،مناقب ال ابي طالب،تح، المطبعة الحيدرية،النجف،١٩٥٦م،ج١،ص٣٤ .

٢٢- اليعقوبي،تاريخ اليعقوبي ،ج٢،ص١١ .

٢٣- اليعقوبي،تاريخ اليعقوبي،ج٢،ص١١ .

٢٤- المسعودي،علي بن الحسين،(ت٣٤٦هـ)،مروج الذهب ومعادن الجوهر،تح:محمد محيي الدين عبد الحميد،ط٣،مطبعةالسعادة،مصر،١٩٥٨م،ج١،ص٢٨١ .

٢٥-اليعقوبي ،تاريخ اليعقوبي ،ج٢ ،ص١١ .

٢٦- الرمص:غمص ابيض تلفظه العين فتوجع له ،ينظر:الفراهيدي،العين،ج٧،ص١٢٢ .

٢٧- ابن شهر اشوب،المناقب،ج١،ص٣٥ .

٢٨- ابن سعد ،الطبقات ،ج١ ،ص١١٩ .

٢٩-ابن عساكر،تاريخ مدينة دمشق،ج٣،ص١٠ .

٣٠- الطبري،تاريخ الطبري،ج٢،ص٣٣٥- ٣٣٦ .

٣١- الراوندي ،قطب الدين سعيد بن عبدالله،(ت٥٧٣هـ)،قصص الأنبياء،تح،غلام رضا، ط١،قم، ١٤١٨هـ ،ج١ ،ص٨٥ .

٣٢- الطبرسي، الفضل بن الحسن،(ت٥٤٨هـ)،أعلام الورى بإعلام الهدى،تح ونشر: مؤسسة آل البيت (عليهم السلام) لإحياء التراث،ط١،قم المقدسة،١٤١٧هـ ،ج١،ص١٢٥ .

٣٣- ابن ابي الحديد ،عزالدين عبد الحميد،(ت٦٥٦هـ)،شرح نهج البلاغة،تح: محمد أبو

الفضل إبراهيم،ط٢،داراحياء الكتاب العربي،القاهرة ،١٩٦٧م،ج١٣،ص٢٥٤ .

٣٤-اسماء بنت عميس بن معبد بن تيم بن مالك بن قحافة بن عامر بن ربيعة بن عامر بن معاوية ،زوجة جعفر بن ابي طالب، ولماهاجر جعفر إلى أرض الحبشة في الهجرة الثانية ومعه امرأته أسماء بنت عميس، وولدت له هناك عبد الله وعونا، ومحمد فلم يزل بأرض الحبشة حتى هاجر رسول الله ﷺ إلى المدينة ثم قدم عليه جعفر من أرض الحبشة وهو بخيبر سنة سبع للهجرة،ينظر:ابن سعد،الطبقات،ج٤،ص٣٤ .

٣٥- النسائي،احمد بن شعيب،(ت٣٠٣هـ) ،السنن الكبرى،تح: عبد الغفار وسيد كسروي حسن،ط١،دارالكتب العلمية،بيروت ،١٩٩١م،ج٥،ص١٠٤ .

٣٦- ابن أبي الفتح الاربلي،علي بن عيسى،(ت٦٩٣هـ) ،كشف الغمة في معرفة الأئمة ،ط٢، دارالاضواء، بيروت، ١٩٨٥م،ج١،ص١٦ .

٣٧- الذهبي،ابوعبدالله شمس الدين محمد،(ت ٧٤٨هـ) ،تاريخ الإسلام ووفيات مشاهيرالاعلام،تح: عمر عبد السلام ،دار الكتاب العربي ،بيروت،١٩٨٦م ،ج١ ،ص٢٣٣ .

٣٨- اليعقوبي،تاريخ اليعقوبي،ج٢ ،ص ٢٩ .

٣٩- مونتجومري وات،محمد في مكة ،ترجمة: شعبان بركات المطبعة العصرية،لبنان ،١٩٩٥م ،ص١٨ .

٤٠- ابن منظور،لسان العرب،ج٦،ص٣٣٥ .

٤١- سورة قريش:آية:١-٢؛الطوسي،احمد بن الحسن،(ت٤٦٠هـ)،التبيان في تفسير القرآن،تح: احمد حبيب القصير ،ط١،دار احياء التراث العربي،بيروت،١٤٠٩هـ،ج١٠،ص٤١٣ .

٤٢-الثعالبي،عبد الملك بن محمد(ت٤٢٩هـ)،لطائف المعارف،تح:ابراهيم الابياري و حسن كامل الصيرفي،دار أحياء الكتب العربية،بيروت،١٩٦٠م،ص١١ .

٤٣- فهمي،عبد االرحمن،النقود العربية،دارالقلم،القاهرة،١٩٦٤م،ص٢٢ .

٤٤- الذهبي، ابو عبد الله شمس الدين محمد بن احمد،(ت٧٤٨هـ)،سير اعلام النبلاء،تح:شعيب الارنؤوط،ط٣،مؤسسة الرسالة ،بيروت ،١٩٨٥م،ج١،ص٥٠ .

٤٥- الرحل: رحل البعير، وهو أصغر من القتب ،ينظر: الجوهري،الصحاح،ج٤،ص١٧٠٧ .

٤٦- الصدوق،علي بن بابويه القمي،(ت٣٨١هـ)،كمال الدين وتمام النعمة،تح:علي اكبر غفاري،مؤسسة النشر الاسلامي التابعة لجماعة المدرسين في قم المقدسة ،قم،ص١٨٢ .

٤٧-السائب ابن أبي السائب واسم أبي السائب صيفي بن عائذ بن عبدالله المخزومي ،وكان شريك النبي ﷺ قبل المبعث بمكة ولقد اختلف في من كان شريك النبي فقيل هذا وقيل أباه وقيل قيس بن السائب ينظر:ابن الأثير،علي بن محمد الجزري،(ت٦٣٠هـ)،أسد الغابة في معرفة الصحابة،تح: محمدعوض،ط١،دار الكتب العلمية ،بيروت،١٩٩٤م،ج٢،ص٣٩٣ .

٤٨- أي لا يشاغب ولا يخالف ،ينظر،ابن الاثير،النهاية،ج٢،ص١١٠ .

٤٩- الطبراني،المعجم الكبير،ج٧،ص١٣٩؛ الهيثمي،نور الدين علي بن ابي بكر،(ت٨٠٧هـ) ،مجمع الزوائد ومنبع الفوائد،دارالكتب العلمية،بيروت،١٩٨٨م،ج١،ص٦

٥٠- الخطيب البغدادي،احمد بن علي،(ت٤٦٣هـ)،تاريخ مدينة بغداد،تح:مصطفى عبدالقادرعطا ،ط١،دار الكتب العلمية ، بيروت،١٩٩٧م،ج٩،ص٤٨٦ .

٥١- ابن هشام،السيرة النبوية،ج١،ص١١٠ .

٥٢- كرابيسَ ؛ هي جمع كِرْباس ، وهو القُطْن،ينظر: ابن منظور،لسان العرب،ج٦،ص١٩٥ .

٥٣- الطوسي،احمد بن الحسن،(ت٤٦٠هـ) ،تهذيب الأحكام،تح:حسن الخرسان ، ط٤، دارالكتب الاسلامية، طهران ، ١٣٦٥هـ ،ج٧،ص٤ .

٥٤- ابن إسحاق،السيرة النبوية،ج١،ص١٢٨ .

٥٥- المجلسي،بحار الأنوار،ج١٦ ،ص ٢٢ .

٥٦- الطوسي،احمد بن الحسن،(ت٤٦٠هـ)،الامالي ،تح:قسم الدراسات الاسلامية مؤسسة البعثة،ط١ ، دارالثقافة للطباعة والنشروالتوزيع ،قم،١٤١٤هـ،ص٤٦٨ .

٥٧- البلاذري ،انساب الاشراف، ج١،ص٩٧ .

٥٨- ابن سعد،الطبقات،ج١،ص١٠٧ .

٥٩- ابن إسحاق،السيرة النبوية،ج١،ص١٢٨ .

٦٠- ابن هشام ،السيرة النبوية،ج١،ص٢٢١

٦١- الصنعاني، عبد الرزاق بن همام،(ت٢١١هـ)،المصنف،تح: حبيب الرحمن الاعظمي،منشورات المجلس العلمي ،القاهرة ،(د.ت)،ج٥،ص٣٢٠ .

٦٢- اليعقوبي ، تاريخ اليعقوبي ،ج٢ ،ص٢١ .

٦٣- مونتجومري ، محمد في مكة ، ص٧٣ .

٦٤- ابن الأثير،علي ابن أبي الكرم،(ت ٦٣٠هـ) ،الكامل في التاريخ،دار صادر، بيروت،١٩٦٥م،ج٢،ص٣٩ .

٦٥- المجلسي ،بحار الأنوار ،ج١٦،ص٤٢ .

٦٦-ابن حجر العسقلاني،احمد بن علي ،(ت٨٥٢هـ)،الإصابة في تمييز الصحابة ،تح:عادل احمد عبد الموجود ،ط ١ ،دارالكتب العلمية،بيروت١٩٩٥م،ج٨،ص١٠٢.

٦٧- الصدوق،محمد بن علي بن بابويه،(ت٣٨١هـ) ،من لايحضره الفقيه،تح:علي اكبر غفاري ،منشورات جماعة المدرسين في الحوزة العلمية في قم المقدسة ،قم ١٤٠٤هـ ،ج٣،ص ٣٩٨ .

٦٨- البلاذري،انساب الاشراف،ج١،ص٩٧ .

٦٩-الكليني، الكافي،ج٥،ص٣٧٤ .

٧٠- حدقة العين في الظاهر هي سواد العين،ينظر: الفراهيدي،العين،ج٣،ص٤١ .

٧١- المجلسي،بحار الأنوار،ج١٦،ص٧٠ .

٧٢- عبد الله بن غنم ، ويقال: عبد الرحمن بن غنم، ولقد كان ممن روى عن امير المؤمنين عليه السلام ،ينظر: الطوسي ،احمد بن الحسن،(ت٤٦٠هـ)،رجال الطوسي ،تح:جواد القيومي الاصفهاني ،مؤسسة النشر الاسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم المقدسة،١٤١٥هـ،ص٧٦ .

٧٣- الكليني،الكافي،ج٥،ص٣٧٥ .

٧٤- المجلسي ،بحارالانوار،ج١٦،ص٤٧ .

٧٥- بكر : البكر من الإبل : ما لم يبزل بعد ، والأنثى بكرة ، فإذا بزلا جميعا فجمل وناقة .،ينظر :الفراهيدي ،العين ،ج٥ ،ص٣٦٤ .

٧٦-ابن كثير،ابي الفداءاسماعيل بن نور الدين،(ت٧٧٤هـ)،البداية والنهاية، تح:علي شيري، ط١،داراحياء التراث العربي ،،بيروت،١٩٨٨م،ج٢،ص٣٥٩ .

٧٧- كانت الأوقية قديما عبارة عن أربعين درهما،ينظر:ابن الاثير،النهاية،ج١،ص٨٠.

٧٨- النش : عشرون درهما ، وهو نصف أوقية لأنهم يسمون الأربعين درهما أوقية ، ويسمون العشرين نشأ ، ويسمون الخمسة نواة ،ينظر ،الجوهري،الصحاح،ج٣،ص١٠٢١ .

٧٩-الصالحي الشامي،محمد بن يوسف،(ت٩٤٢هـ)،سبل الهدى والرشاد في سيرة خير العباد ،تح:عادل احمدعبد الموجود وعلي محمدعوض،ط١،دارالكتب العلمية ،بيروت،١٩٩٣م، ج٢،ص١٦٥ .

٨٠- المفيد،محمد بن محمد بن النعمان،(ت٤١٣هـ) ،رسالة في المهر،تح:مهدي نجف،دارالمفيد للطباعة والنشروالتوزيع ،بيروت،١٩٩٣م ،ص٢٦ .

٨١- ابن هشام،السيرة النبوية،ج٢،ص٢٨٢ .

٨٢- المجلسي،البحار،ج١٦،ص٢٢ .

٨٣-الطوسي،الامالي،ص٤٦٨

٨٤- فرات بن ابراهيم الكوفي،(ت٣٥٢هـ)، تفسير فرات الكوفي،تح: محمد كاظم، مؤسسة الطبع والنشر التابعة لوزارة الثقافة والإرشاد الإسلامي ، طهران،١٩٩٠م،ص٥٦٩ .

٨٥- الطوسي،الامالي،ص٤٦٨ .

٨٦-البلاذري،انساب الاشراف،ج١،ص٢٣٤ .

٨٧-حكيم بن حزام بن خويلد بن أسد بن عبد العزى بن قصي بن كلاب يكنى أبا خالد، وإسلامه يوم الفتح وكان من المؤلفة قلوبهم أعطاه النبي ﷺ مائة بعير من غنائم حنين،ينظر: الطبراني،المعجم الكبير،ج٣،ص١٨٦ .

٨٨- ابن هشام ،السيرة النبوية،ج١،ص٢٣٦ .

٨٩- البلاذري،انساب الاشراف ،ج ١ ، ص ٢٣٥ .

٩٠- كان أبو العاص يلقب جرو البطحاء أي ابن البطحاء ، واسمه لقيط ، وذلك الثبت ، وبعضهم يقول اسمه القاسم، وهو ابن هالة بنت خويلد، وكان إسلام أبي العاص قبل الحديبية بخمسة أشهر ، ثم رجع إلى مكة، ولم يشهد مع النبي ﷺ شيئا ، ومات في ذي الحجة سنة اثنتي عشرة ،ينظر :البلاذري ،انساب الاشراف،ج٩،ص٣٧٩ .

٩١- الطبرسي، اعلام الورى،ج١،ص١٢٧ .

٩٢- الطوسي،الامالي،ص٤٦٨ .

٩٣- المفيد،محمد بن محمد بن نعمان،(ت٤١٣هـ)،الاختصاص ،تح: قسم الدراسات الإسلامية في قم المقدسة،مؤسسة البعثة،ط١،قم،١٤١٢هـ ،ص٢١٧ .

٩٤- ابن طاووس،علي بن موسى،(ت٦٦٤هـ)،الطرائف في معرفة مذاهب الطوائف،مطبعة الخيام ،قم،١٣٩٩هـ ، ص٢٩١ ،.ابن الأثير،أسد الغابة،ج٥،ص٤٣٨ .

٩٥- ابن كثير،ابي الفداءاسماعيل بن نور الدين،(ت ٧٧٤هـ) ، السيرة النبوية ،تح:مصطفى

عبد الواحد،دارالمعرفة للطباعة والنشر، بيروت،١٩٧٦م،ج٢،ص١٢٢ .

٩٦- الطوسي،الامالي،ص٤٦٨ .

٩٧-المسعودي، علي بن الحسين، (ت٣٤٥هـ)، التنبيه والاشراف، دار التراث، بيروت، ١٩٦٨م، ص٢٠٠ .

٩٨- الابطح والبطحاء: الرمل المنبسط على وجه الارض،ينظر: ياقوت الحموي،شهاب الدين الحموي ابي عبد الله،(ت ٦٢٦ هـ) ،معجم البلدان ، دار إحياء التراث العربي، بيروت،١٩٧٩م ،ج١،ص٧٤ .

٩٩- الراحلة:الناقة التي تصلح لأن ترحل ويقال:الراحلة المركب من الابل ذكرا كان ام انثى ،ينظر: الجوهري ، الصحاح ،ج٤،ص١٧٠٧ .

١٠٠- الطوسي،الامالي،ص٤٦٨ .

المصادر:

١-ابن الأثير،علي بن ابي الكرم،(ت٦٣٠هـ)،أسد الغابة في معرفة الصحابة،تح: محمد عوض ،ط١،دار الكتب العلمية ،بيروت،١٩٩٤م .

٢- ابن الأثير،علي ابن أبي الكرم،(ت ٦٣٠ه) ،الكامل في التاريخ،دار صادر، بيروت،١٩٦٥م .

٣- ابن الأثير،المبارك بن محمد الجزري ،(ت ٦٠٦هـ)، النهاية في غريب الحديث والأثر،تح: محمود محمد الطناحي ،مؤسسة اسماعيليان ،قم، ١٣٦٤ه .

٤- ابن إسحاق ، محمد ابن اسحاق بن يسارالمطلبي،(ت ١٥١هـ) ،السيرة النبوية ،تح: احمد فريد المزيدي ،ط١،دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٤م .

٥-البلاذري، احمد بن يحيى، (ت٢٧٩هـ)،انساب الاشراف ،تح:محمدحميد الله،دارالمعارف،القاهرة، ١٩٥٩م

٦-الثعالبي، عبد الملك بن محمد (ت٤٢٩ه)،لطائف المعارف،تح:ابراهيم الابياري و حسن كامل الصيرفي ،دار أحياء الكتب العربية،بيروت،١٩٦٠م .

٧-الجوهري، اسماعيل بن حماد، (ت٣٩٣ه)، الصحاح ، تح: احمد عبد الغفورالعطار، ط٤،دار العلم للملايين ،بيروت،١٩٨٧م .

٨- ابن حجر العسقلاني،احمد بن علي ،(ت٨٥٢ه)،الإصابة في تمييز الصحابة ،تح:عادل احمد عبد الموجود ،ط ١ ،دارالكتب العلمية،بيروت١٩٩٥م .

٩- ابن ابي الحديد ،عزالدين عبد الحميد،(ت٦٥٦ه)،شرح نهج البلاغة،تح: محمد أبو الفضل إبراهيم ،ط٢،داراحياء الكتاب العربي،القاهرة ،١٩٦٧م .

١٠- الخطيب البغدادي، احمد بن علي،(ت٤٦٣ه)، تاريخ مدينة بغداد،تح:مصطفى عبدالقادرعطا ،ط١ ،دار الكتب العلمية ، بيروت،١٩٩٧م .

١١- الذهبي،ابوعبدالله شمس الدين محمد،(ت ٧٤٨ه).

أ- تاريخ الإسلام ووفيات مشاهيرالاعلام،تح: عمر عبد السلام ،دار الكتاب العربي ،بيروت،١٩٨٦م ب- سيراعلام النبلاء،تح:شعيب الارنؤوط ،ط٣،مؤسسة الرسالة ،بيروت ،١٩٨٥م .

١٢- الراوندي ،قطب الدين سعيد بن عبدالله،(ت٥٧٣ه)،قصص الأنبياء،تح،غلام رضا، ط١،قم، ١٤١٨هـ

١٣- ابن سعد،محمد بن منيع،(ت٢٣٠هـ) ،الطبقات الكبرى،دار صادر،بيروت،(د.ت) .

١٤- ابن شهر اشوب،محمد بن علي،(ت٥٨٨هـ) ،مناقب ال ابي طالب،تح، المطبعة الحيدرية ،النجف ،١٩٥٦م .

١٥- الصالحي الشامي،محمد بن يوسف،(ت٩٤٢هـ)،سبل الهدى والرشاد في سيرة خير العباد ،تح:عادل احمدعبد الموجود وعلي محمدعوض،ط١،دارالكتب العلمية ،بيروت،١٩٩٣م .

١٦- الصدوق،علي بن بابويه القمي،(ت٣٨١هـ)،كمال الدين وتمام النعمة،تح:علي اكبر غفاري،مؤسسة النشر الاسلامي التابعة لجماعة المدرسين في قم المقدسة .

١٧- الصدوق، علي بن بابويه، (ت٣٨١هـ)، من لايحضره الفقيه، تح:علي اكبر غفاري ،منشورات جماعة المدرسين في الحوزة العلمية في قم المقدسة، قم ،١٤٠٤هـ .

١٨- الصنعاني، عبد الرزاق بن همام،(ت٢١١هـ)،المصنف،تح: حبيب الرحمن الاعظمي،منشورات المجلس العلمي ،القاهرة ،(د.ت) .

١٩- ابن طاووس،علي بن موسى،(ت٦٦٤هـ)،الطرائف في معرفة مذاهب الطوائف،مطبعة الخيام ،قم، ١٣٩٩هـ

٢٠- الطبراني، سليمان بن احمد،(ت٣٦٠ هـ)،المعجم الكبير،تح: حمدي عبد المجيد ،ط ٢، القاهرة،١٩٨٤م .

٢١- الطبرسي، الفضل بن الحسن،(ت٥٤٨هـ)،أعلام الورى بإعلام الهدى،تح ونشر: مؤسسة آل البيت (عليهم السلام) لإحياء التراث،ط١،قم المقدسة،١٤١٧هـ .

٢٢- الطبري، محمد بن جرير، (ت٣١٠هـ) ،تاريخ الطبري،تح: محمد ابوالفضل إبراهيم،ط٢،دار المعارف، القاهرة ، ١٩٦٩م

٢٣- الطوسي، احمد بن الحسن، (ت٤٦٠هـ)،الامالي ،تح:قسم الدراسات الاسلامية مؤسسة البعثة،ط١ ، دارالثقافة للطباعة والنشروالتوزيع ،قم،١٤١٤هـ .

٢٤- الطوسي، احمد بن الحسن، (ت٤٦٠هـ) ،تهذيب الأحكام،تح:حسن الخرسان ، ط٤، دارالكتب الاسلامية، طهران ، ١٣٦٥هـ .

٢٥- الطوسي، احمد بن الحسن، (ت٤٦٠هـ)،التبيان في تفسير القرآن،تح: احمد حبيب القصير ،ط ١،دار احياء التراث العربي،بيروت،١٤٠٩هـ .

٢٦- الطوسي، احمد بن الحسن، (ت٤٦٠هـ)، رجال الطوسي ،تح:جواد القيومي الاصفهاني، مؤسسة النشر الاسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم المقدسة،١٤١٥هـ .

٢٧- ابن أبي الفتح الاربلي،علي بن عيسى،(ت٦٩٣هـ) ،كشف الغمة في معرفة الأئمة ،ط٢، دار الاضواء ، بيروت، ١٩٨٥م .

٢٨- فرات بن ابراهيم الكوفي،(ت٣٥٢هـ)، تفسير فرات الكوفي،تح: محمد كاظم، مؤسسة الطبع والنشر التابعة لوزارة الثقافة والإرشاد الإسلامي ، طهران،١٩٩٠م.

٢٩- الفراهيدي ،الخليل بن احمد ،(ت ١٧٥هـ) ،كتاب العين،تح: مهدي المخزومي و ابراهيم السامرائي ،مؤسسة دار الهجرة،ايران،١٤٠٩هـ

٣٠- ابن عساكر،علي بن الحسن ،(ت ٥٧١هـ) ،تاريخ مدينة دمشق ،تح : علي شيري ،دارالفكر ،بيروت ،١٩٩٥م .

٣١- ابن كثير،ابو الفداءاسماعيل بن نور الدين،(ت٧٧٤هـ)،البداية والنهاية، تح:علي شيري، ط١،داراحياء التراث العربي ،،بيروت،١٩٨٨م .

٣٢- ابن كثير، ابو الفداءاسماعيل بن نور الدين،(ت ٧٧٤هـ) ، السيرة النبوية ،تح:مصطفى عبد الواحد ،دارالمعرفة للطباعة والنشر، بيروت،١٩٧٦م

٣٣- الكليني، ابو جعفر محمد بن يعقوب،(ت٣٢٩هـ) ،الكافي ،تح:علي اكبر غفاري، ط٣،دار الكتب الاسلامية ،طهران، ١٣٦٧هـ .

٣٤- الماوردي،علي بن محمد البغدادي،(ت٤٥٠هـ) ،الاحكام السلطانية والولايات الدينية،ط٢، مطبعة مصطفى البابي الحلبي واولاده ،مصر،١٩٦٦م

٣٥- محمد بن مكرم،(ت٧١١هـ) ،لسان العرب،ادب الحوزة،قم،١٤٠٥هـ .

٣٦- المجلسي،محمد باقر،(ت١١١١هـ) ،بحارالانوار، دار إحياء التراث العربي، ط٣،بيروت،١٩٨٣م

٣٧- المسعودي، علي بن الحسين، (ت٣٤٥هـ)، التنبيه والاشراف، دار التراث، بيروت،١٩٦٨م .

٣٨- المسعودي، علي بن الحسين، (ت٣٤٦هـ)، مروج الذهب ومعادن الجوهر، تح: محمد محي الدين عبد الحميد،ط٣،مطبعة السعادة،مصر،١٩٥٨م .

٣٩- المفيد، محمد بن محمد بن نعمان، (ت٤١٣هـ)،الاختصاص، تح: قسم الدراسات الإسلامية في قم المقدسة،مؤسسة البعثة،ط١،قم،١٤١٢هـ .

٤٠- المفيد،محمد بن محمد بن النعمان،(ت٤١٣هـ) ،رسالة في المهر،تح:مهدي نجف،دارالمفيد للطباعة والنشروالتوزيع ،بيروت،١٩٩٣م .

٤١- النسائي، احمد بن شعيب، (ت٣٠٣هـ) ،السنن الكبرى،تح: عبد الغفار وسيد كسروي حسن ،ط١، دارالكتبالعلمية،بيروت ،١٩٩١م .

٤٢- ياقوت الحموي،شهاب الدين الحموي ابي عبد الله،(ت ٦٢٦ هـ) ،معجم البلدان ، دار إحياء التراث العربي، بيروت،١٩٧٩م .

٤٣- اليعقوبي، احمد بن ابي يعقوب، (ت٢٩٢هـ)، تاريخ اليعقوبي، المكتبة الحيدرية، النجف الاشرف، ١٩٦٤م

٤٤- ابن هشام الحميري،محمد بن عبد الملك ،(ت٢١٨هـ) ،السيرة النبوية،تح:محمد محيي الدين عبدالحميد ،مكتبة محمد علي واولاده ،القاهرة ،١٩٦٣م .

المراجع:

١-فهمي،عبدالرحمن،النقود العربية،دارالقلم،القاهرة،١٩٦٤م .

٢-مونتجومري وات،محمد في مكة ،ترجمة: شعبان بركات المطبعة العصرية،لبنان ،١٩٩٥م .

آياتُ عَدَمِ التَسَاوي في القُرآنِ الكريم
دِراسَةٌ تَحليلية

Ayats of Inequality in the Glorious Quran
(Analytic Study)

أ.م.د. سيد يوسف محفوظي موسوي
Asst.Prof.Dr.Seid Yusuf Mahfudhi Moosawi

آيات عدم التساوي في القرآن الكريم

«دراسة تحليلية»

Ayats of Inequality in the Glorious Quran
(Analytic Study)

أ.م.د. سيد يوسف محفوظي موسوي
جامعة شهيد چمران اهواز/ كلية الالهيات والمعارف الاسلامية/ قسم علوم القرآن الحديث

Asst.Prof.Dr.Seid Yusuf Mahfudhi Moosawi
، Department of Modern Science of Quran ،
College of Theologies and Islamic Knowkedge ،
University of the Martyr Jamran Hawaz

sy.mahfouzi@yahoo.com

تاريخ التسليم :١٧/ ١٢/ ٢٠١٧
تاريخ القبول :٠٨/ ٠٤/ ٢٠١٨
خضع البحث لبرنامج الاستلال العلمي
Turnitin - passed research

ملخص البحث:

القرآن الكريم آخر كتاب سماوي، يحتوي على أعلى المعارف الإلهية في اختصاصات مختلفة كالعقائدية والتربوية والمعارف الأخرى التي يكون البشر بأمس الحاجة اليها لتكوين سعادتهم. يأتي القرآن الكريم في بعض السور بعبارات كـ«ما يستوي» و«هل يستوي»و«هل يستويان»و«هل تستوي»و«لا تستوي»و«لا يستوون» ليبيِّن عدم التساوي بين بعض المفاهيم بلطافة ويضع المخاطب في موضع الحكم ويأخذ منه الشهادة، شهادة تجعل طلاب الحق والحقيقة مسايرين للوحي الإلهي. قد تكلم الله تعالى في هذه الآيات بصراحة عن امور مختلفة مثل مكانة العلم والعبادة والأخلاق والجهاد والكرم والثواب والعقاب وأصحاب الجنة وأصحاب النار وبيّن عدم التساوي في كل منها واستخدم هذه البلاغة لينبِّه الغافلين ويسهِّل التمييز لتوجيههم نحوالسعادة الدنيوية والأخروية. بيّن القرآن هذه المفاهيم ببالغ الفصاحة ونهاية البلاغة واستخدم الصنائع الجميلة في آياته كالمقابلة والتشبيه والطباق أو نوع خاص من الأساليب المؤثرة في النفوس كالإستفهام التقريري أو ضرب الأمثال وما شابهها من العبارات والخطابات. وكما هو مشهور أن الكلام الفصيح والبليغ هوما يخلو من ضعف التأليف وتنافر الكلمات والتعقيد ويأتي على مقتضى الحال. ومن وجوه امتياز القران الكريم من باقي الكلم هي: الأسلوب الخاص، عمومية الفصاحة والبلاغة في كل القرآن وتكرار الآيات دون تقليل في الفصاحة والبلاغة. أتى الله بعبارة «هل يستوي» بشكل واضح وجميل في بعض السور مما يتضمن معنى ذا أهمية ومصيرية يوجه الإنسان نحوسبيل الحق والحقيقة ويبين بيانا جميلا المصير الذي هو مرضاة الله تعالى. ذلك النوع من الاستفهامات التي لا يليها جواب تدل على وضوح

الجـواب عند الجميـع، فالناس إذا اسـتعملوا الطاقة الكامنـة في وجودهم بنباهة وذكاء وطهـروا أفكارهـم، سـينالوا السـعادة الدنيوية والأخرويـة. وفي المقابل هناك من ينتظـرون دائما ليجلب الآخرون لهم السـعادة والبهجـة، فهم يطالبون الآخريـن دوما... يسـعى هذا البحـث بأسـلوب تحليلي ووصفي إلى دراسـة تلك المضامـين وتقديم انجاز محـدّد وواضح.

الكلمات المفتاحية: عدم التساوي، القرآن الكريم، التفسير.

Abstract

The Holy Quran ،the last heavenly book، cuddles a variety of the greatest knowledge aspects in various fields vital for the felicity and success of man. The Holy Quran ، in some of its chapters، has beautifully uses expressions like ،: "It cannot be equal ،" Are they equal ?"Can they be equal ?" They can never be regarded equal "

Such a presentation of the concept of " inequality " is conveyed so beautifully ، delicately and rhythmically to the audience and the truth seekers to be convinced by the word of Allah and they will be well familiar with the wisdom and the messages Allah send. In these verses ،the Most Supreme ، Allah clearly mention these unequal sides ; knowledge and ignorance، prayers and paganism، morality and cruelty ، the holy battle and cowardice ، good deeds and punishment ، paradise dwellers and hell dwellers and helping doors، to make it clear that these opposite sides are not equal and they cannot be regarded equal.

In fact ، the Holy Quran uses these concepts to make people awake ، to make them well recognize the good path and finally to guide them to the path of success in this world and in next world. In this paper . In so doing ، the writer ، by applying the librarian and the descriptive analytic methods، tries to clarify these concepts in a very acceptable way.

Key words: inequality _the Holy Quran_ Comment_ equality and its derivations

المدخل

إن القرآن الكريم يحركنا ويدفعنا أن نتدبر فى آياته أكثر فأكثر، حيث إنه يفتح لنا نوافذ إلى آفاق واسعة ننظر عبرها إلى الحياة الإنسانية بوضوح وعيان، مقاديرها في شتى الأمور مختلفة بعضها عن بعض، أي لا تستوي ولا يماثل بعضها بعضاً. نعم نرى الناس يختلفون بعضهم عن بعض من ألوان شتى والسن مختلفة وشعوب وملل غير متساوين ولامتماثلين فى جميع أمورهم حيث لاتتساوى حتى بصمات أصابعهم ورؤوس انامليهم! أو نرى الأنعام والدوابّ والنباتات والأشجار والأنهار والبحار والطيور وسائر المخلوقات في هذا الكون كلها مختلفة شتى لا تتساوى في بعضها مع الآخر. وهذا الإختلاف والتفاوت أوعدم التساوي هو من طبيعة الحال وكيفية المخلوقات لابدّ وأن يكون غير محالة، وهو رمز لبقاء الكون واستمرار الحياة آناً بعد آن. ولكن في صعيد آخر نرى الناس في مجتمعاتهم ولا سيّما في علاقاتهم مع الآخر ولأجل رقيّهم في تربية صحيحة وخصال حسنة ومكارم اخلاقية يحتاجون إلى هداية جمة عالية كهداية القرآن الكريم، ترشدهم إلى طريق الصلاح وتأخذ بيدهم الى الخير والنجاة و تصيح في آذانهم:«هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون» أو «هل تستوى الظلمات والنور» و ذلك لكي توقظهم من نومة الجهل التي سيطرت على نفوسهم ومجتمعاتهم و لئلا يعتبروا الجاهل عالماً ولا الفاسق مؤمناً ولا السارق أميناً ولا المسيئ محسناً ولا الرذائل فضائل ولا القِيَم تافهات.

وهكذا وعلى هذا النمط من الآيات المباركة تليت وتتلى على مسامع البشرية من حين نزولها وإلى يومنا هذا.

ان القرآن الكريم يحتوي على مقاييس خالدة لتمييز الحق من الباطل والخالص من المشوب. وبمعرفة هذه الميزات والخصائص تفهم العظمة والرفعة الذاتية للقرآن الكريم وتفوقه على سائر الأنعم والأنوار الإلهية. إضافة إلى تلك الميزات فان اتصال القرآن بمعدن عظمة الله منحه عظمة ورفعة فوق الأفكار العادية وجعله ذا بركة وآثار خاصة في جسم الإنسان وروحه بل في عالم الوجود كله. وهذه الدراسة التحليلية تهتم بالآيات القرآنية الكريمة التي وردت فيها مفاهيم عدم التساوي.

خلفية التحقيق

لم يأت هذا البحث مستقلا يستوعب كل الآيات التي تطرح هنا، لكنه أتى متناثرا ضمن تفسير الآيات في كتب التفسير دون نظام وانسجام فلهذا قررنا أن نناقشه بنظرة تدوينية منظمة منسجمة في هذا المقال.

أسئلة التحقيق

١- هل ذكر مفهوم التفاوت أوعدم التساوي لكثير من الحقائق في القرآن الكريم؟

٢- أي نوع من الآيات دلت على عدم التساوي بين بعض الأمور؟

٣- ما نتائج هذا البحث؟

فرضيات التحقيق

١- جاءت ظاهرة «عدم التساوي في كثير من الحقائق» في القرآن الكريم.

٢- التعرض لمعنى «عدم التساوي في بعض الأمور» في آيات نزلت بشكل إستفهامي.

٣- تبينت كثير من الأمور والحقائق الإنسانية والإجتماعية من قبل مسار هذا البحث.

التساوي في اللغة والاصطلاح

التساوي: السين و الواو و الياء أصلٌ يدلُّ على استقامةٍ و اعتدالٍ بين شيئين، يتعلق المعنى فيه بجانبين ولاسيما في الأشخاص.يقال: هما على سوية من الأمر أي على سواء، أي استواء[١] وتساوَوْا: أي استَوَوْا، ولفظة «الاستواء» التي تعتبر مصدرا لفعل « يستوي» تعني (التساوي) المعروف[٢].و من جهة التساوي: يطلق على المعادلة التي يعتبر فيها الذرع والوزن والكيل، يقال: هذا القميص يساوي ذلك القميص[٣].

وفي الحديث: «فإذا تَساوَوْا هَلَكوا»[٤]. وايضاً جاء في الأحاديث أنه «مَن تَساوى يَوماه فَهُوَ مَغْبون» أي من اعتدل[٥]،

«التساوي» على أربعة أقسام: التساوي في المقدار والتساوي في المكان والتساوي في الذهاب والتساوي في الإنفاق. استعملت في معنى «الاستواء» من معنى «التساوي في المكان» لأنه لا يحصل التمكن والاقتدار الا بالتساوي والاستواء في المكان[٦].

حرف «هل» في «هل يستوي» و«هل يستويان» و«هل يستوون» وما شابه من هذه الاستعمالات القرآنية هو حرف استفهام وسؤال بمعنى النفي، يعنى: لا يستوون[٧].

إشارات قرآنية

هناك اشياء عديدة حولنا تختلف بعضها مع بعض. قد يتفاوت الشيئان تفاوتا عميقا يجعلهما متقابلين ومتضادّين كالليل والنهار والظلمة والنور والعمى والبصر

و... وقد ذكر الله تعالى مصاديق متعددة في كتابه الكريم منها:

١- لا يستوي البحر السائغ والمالح: «وَمَا يستوي الْبَحْرَانِ هَذَا عَذْبٌ فُرَاتٌ سَائِغٌ شَرَابُهُ وَهَذَا مِلْحٌ أُجاج»[٨].

٢- لا يستوي النور والظلمة: «أَمْ هَلْ تستوي الظُّلُمَاتُ وَالنُّور»[٩]،«وَلَا الظُّلُمَاتُ وَلَا النُّورُ»[١٠].

٣- الظل والشمس، الميت والحي، لا يستويان بل يتقابلان: «وَلا الظِّلُّ وَلَا الْحَرُورُ * وَمَا يستوي الاحْيَاء وَلَا الامْوَات »[١١]

٤- لن يكون الأعمى والاصم كالبصير والسميع، أين هذا من ذاك؟ «مَثَلُ الْفَرِيقَيْنِ كَالاعْمَى وَالاصَمِّ وَالْبَصِيرِ وَالسَّمِيعِ هَلْ يستويانِ مَثَلًا أَفَلاَ تَذَكَّرُون»[١٢]، «وَما يَسْتوي الاَعْمَى وَالْبَصِير»[١٣]

٥- إن الأبكم ليس كالناطق: «وَضَرَبَ الله مَثَلًا رَّجُلَيْنِ أَحَدُهُمَا أَبْكَمُ لاَ يَقْدِرُ عَلَى شَيْءٍ...هَلْ يَستوي هُوومَن يَأْمُرُ بِالْعَدلِ»[١٤]

٦- إن العالم ليس كالجاهل، أين منزلة هذا من تفاهة ذاك؟ «قُلْ هَلْ يستوي الذينَ يَعْلَمُونَ وَالذينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أولُوا الأَلْباب»[١٥].

٧- علينا أن نعلم أن الدنيا دار تقابل وتضاد، فالعمل الجيد ليس كالعمل السيّئ والعقاب ليس كالثواب والقبيح ليس كالحسن: «وَلا تَستوي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ»[١٦]

٨- هل يمكن أن يستوي المؤمن والفاسق عند الله؟ كلّا: «أَفَمَن كَانَ مُؤْمِنًا كَمَن كَانَ فَاسِقًا لَّا يَسْتَوُونَ»[١٧].

٩- إن الجنة والنار متقابلان، فأهلهما ليسوا سواء، أصحاب الجنة فائزون: «لَا يَسْتَوِي أَصْحابُ النَّارِ وَأصحابُ الْجَنَّةِ أصحابُ الْجَنَّةِ هُمُ الْفَائِزُونَ»(١٨) .

١٠- يجب أن لا نشك في هذا التقسيم وإن كان أكثر أهل الأرض من أهل النار، كما يقول الله جلّ وعلا: «قُل لاَّ يَستَوِي الْخَبِيثُ وَالطَّيِّبُ وَلَواعْجَبَك كَثْرَةُ الْخَبِيثِ فَاتَّقُواْ الله يَا أولِي الاَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تُفلِحوُن(١٩).

القرآن الكريم هو أفصح وأبلغ كلام العرب. يرى كثير من علماء التفسير والعلوم القرآنية وجه إعجاز القرآن في أسلوبه البديع والفريد الذي يظهر في كل القرآن وجميع سوره المباركة. نستعرض هنا عددا من الصنائع البلاغية والمحسنات البديعية للآيات التي يدور البحث حولها:

١- المقابلة:

توجد طرائق مختلفة لتشخيص معاني الألفاظ في الكلام وفهم غرض المتكلم، أحدها العناية بالقرائن اللفظية وغير اللفظية التي تحيط بالكلام. فلابدّ من سلوك هذه الطرق في القرآن الكريم لفهم غرض الله تعالى. إحدى هذه الطرائق هي فنّ بلاغي من فنون البديع، وهي«المقابلة» اللفظية المتصلة التي تعتبر من أبرز أساليب القرآن في مقام البيان. والمقصود هو أنه يجعل الموضوعين المتضادين متقاربين وجنباً إلى جنب. يسمّى هذا في علم البديع بالمقابلة كتقابل العالم والجاهل في آية: «قُل هَلْ يَستَوِي الذين يَعلَمون وَالَّذينَ لايَعْلَمون»(٢٠).

٢- التمثيل والتشبيه:

إن الغرض من استعمال التمثيل والتشبيه في القرآن هو غايةجمالية. ويمكن أن

نعدّ التمثيل شرحاً للآيات لإيضاح الوحي الإلهي. وفي الأمثال القرآنية في الأغلب تُشبَّه الموضوعات العقلية غير المحسوسة بالظواهر المحسوسة والملموسة لتستقر تلك الموضوعات في العقل ويطمئن بها الإنسان.منها تشبيه المؤمنين والمنكرين بذوي البصر والعمى: «مَثَلُ الفَريقَيْنِ كَالْأَعْمى وَالاَصَمِّ وَالبَصير والسَّميع هَل يَستويانِ مَثَلا أَفَلا تَذكّرون»[٢١].

في هذه الآية شبه المؤمنين بذوى البصر والسمع وشبه المنكرين بذوي العمى والصم وقايس بينهم ليتّعِظ الناس[٢٢] .

٣- الطّباق:

الطباق أوالمطابقة والمعروف أيضا بالتضاد، في اللغة يعنى الانطباق والتوافق والتساوي وفي الأصل جعل الرِجل مكان اليد في مشية الأنعام، وفي البلاغة تطلق على الجمع بين معنيين متضادين. يعنى أن يجمع في الكلام بين أشياء تتقابل بنحو من الأنحاء، حقيقياً كان أواعتبارياً أوكان قسماً من اقسام التقابل المنطقي (تقابل التضاد والسلب والايجاب والعدم والملكة والتضايف) وما شابهها كالجمع بين الموت والحياة والبرد والحر والنهار والليل والبياض والسواد والقبيح والجميل والسيئ والحسن والحزن والفرح والمر والحلو والصديق والعدو والمرن والصلب وغيرها... وإن كان في الطباق بين المعاني المستخدمة نوع من التضاد إلا أنه يخلق تلاؤما يزيد من إيضاح الكلام ورقته وجماله،لأنه مع كل معنى، رابط ذهني يستحضر ضده، فاستخدام المعاني المتضادة تبيّن الأبعاد المختلفة للموضوع. لهذا يمكن أن نجد انسجاما بين المعنيين اللغوي والإصطلاحي للطباق. نموذج من الطباق في القرآن الكريم: «قَلْ لا يَستَوي الخبيثُ والطيّبُ ولَو أَعجَبَك كثرةُ الخَبيثِ»[٢٣][٢٤] .

نبذة من آراء المفسّرين في عدم التساوي

١ – عدم التساوي بين الإنفاق في الحرب وما بعدَها:

«وما لَكُمْ أَلّا تُنْفِقُوا في سَبيلِ الله ولله ميراثُ السَّماواتِ والارْضِ لا يَستوي مِنْكُمْ مَنْ أَنْفَقَ مِنْ قَبْلِ الْفَتْحِ وقاتَلَ أولئِك أَعْظَمُ دَرَجَةً مِنَ الذينَ أَنْفَقُوا مِنْ بَعْدُ وقاتَلُوا وكُلاً وَعَدَ الله الْحُسْنى والله بِما تَعْمَلُونَ خَبير»[٢٥].

يريد سبحانه من هذه الآية أن الطائفتين لم تَتساوَيا، والطائفتان عبارة عن: ١ – الذين أنفقوا من قبل الحرب وشاركوا في الحرب أيضا؛ ٢ – الذين أنفقوا بعد انتهاء الحرب وقاتلوا، والطائفة الأخيرة حذفت من الآية لأن عبارة: «أولئك أَعْظَمُ دَرَجةً منَ الذين اَنْفَقوا مِن بَعد وَقاتَلوا» تدلّ عليها[٢٦].

هناك بحث بين المفسرين في المقصود من ال«فتح» المذكور في الآية[٢٧] يرى بعضهم أنه «فتح مكة» في السنة الثامنة للهجرة[٢٨] وبعضهم يرى أنه يشير إلى «فتح الحديبية» في السنة السادسة للهجرة. نظرا إلى أن كلمة الفتح في «اِنّا فَتَحنا لَكَ فَتحاً مُبيناً» فُسّرت بصلح الحديبية فالمناسب أن تكون هنا أيضا بتلك المعنى لكن بما أنه ذكر تعبير «قاتَلَ» في الآية ولم يقع قتال في الحديبية بل وقع قتال قصير في مكة فالأنسب أن يكون الفتح بمعنى فتح مكة.

ويحتمل أن يكون المراد من الفتح، جنس الفتح ومطلق أي فتح حصل للمسلمين في اثناء حروبهم، بمعنى: الذين لم يأبوا أن يبذلوا أموالهم وأنفسهم في الأزمات والمآزق أفضل من الذين نصروا الإسلام بعد هدوء الإعصارات والعواصف[٢٩].

يجب أيضا أن نتطرق إلى أن بعض المفسرين يصرّون على تفضيل الإنفاق على الجهاد ليتلاءم مع حكمهم المسبق ويمكن أن يستشهدوا على هذه الأفضلية بتقديم الإنفاق على الجهاد في الآية الشريفة مع أنه من الواضح أن الإنفاق قُدم من باب توفيره الأدوات والأسلحة للحرب ومن المؤكّد أن بذل النفس والتجهز للشهادة هي أعلى وأسمى من بذل المال دون أي شك[٣٠].

«وَكُلًّا وَعَدَ اللهُ الْحُسنى» يعني وعد الله الطائفتين بثواب جزيل، سواء الذين انفقوا قبل الفتح والقتال والذين انفقوا بعدَها، وإن كانت الطائفة الأولى أعظم أجرا، فهذا الوعد بالثواب يريد أن يسلّي الطائفة الثانية التي تباطأت في الإنفاق، يقول: أولئك تشملهم الرحمة أيضا ولا يحرمونها، فلا يستيئسوا من رحمة الله وإن تَثاقَلُوا[٣١].

ولما كان الانفاق مختلفا قدره باختلاف الظروف والأحوال، أردف قائلا: «لايَسْتَوي مِنْكُم مَن اَنْفَقَ قَبْلَ الفَتْحِ وَقاتَلَ»[٣٢] وكأن الآية المباركة بصدد إفادة أنه كلما أسرع في الإنفاق في سبيل الله كان أحب إلى الله وأعظم أجرا؛ والحاصل أن الآية الشريفة في موقع تربية الإنسان، وتريد أن توصي بأن يحبوا العمل الخير ومن جملته الإنفاق لأنه خير ومرضي للرب وان يسارعوا في الخيرات ولا يكونوا كالنّهازين للفرص الذين يصبرون ليتأكدوا من الفوز ثم عندها يبذلون اموالهم![٣٣].

٢- عدم التساوي بين الأعمى و البصير:

«قُلْ لا أَقُولُ لَكُمْ عِنْدى خَزائِنُ الله ولا أَعْلَمُ الْغَيْبَ ولا أَقُولُ لَكُمْ إِنِّى مَلَكٌ إِنْ أَتَّبِعُ الّا ما يُوحى إِلَىَّ قُلْ هَلْ يَستوي الاَعْمى والبَصيرُ أَفَلا تَتَفَكَّرُونَ»[٣٤].

(قُل هَلْ يَستوي الأَعمى والبصيرُ أفَلا تَتَفكرون) بداية إتمام الوصايا التي أتت في أول الآية، «هل» حرف إستفهام وسؤال بمعنى النفي أي: لا يَستوي.

تقول الآية بطريقة الاستفهام: هل يستوي الأعمى والبصير؟وطبعا الإجابة على هذا السؤال واضحة لكل ذي عقل سليم أن الأعمى والبصير لا يستويان، وكما جاء في تفسير الآية «أنهما لايستويان في الأنظار كذلك لايَستوي المؤمن الذي أبصر بنور الإيمان والكافر الذي بقي في عمى الضلالة، وكذلك العالم بأحكام الدين الذي أبصر بنور العلم لا يستوي بالجاهل الذي عمى لجهالته. فبعد اعتراف العقل بعدم التساوي بينهما واقرار إلعاقل به ، لماذا لم تفكروا لتعرفوا الحق وتميزوا الباطل؟»[٣٥].

و في آخر هذه الآية الكريمة يُؤمَر النبي(صلى الله عليه وآله وسلّم) أن يقول: هل يستوي الأعمى والبصير؟ أي لا يتساوى الذين أغلقوا أبصارهم وعطلوا فكرهم وعقلهم والذين يدركون الحق ويرون الحقائق؟

وأكد المفسرون «أن معنى عبارة (قُل هَل يَستوي الأَعمى وَالبصيرُ أَفَلا تَتَفكرون) كما يفهم من السياق أن قول النبي صلى الله عليه وآله هو: وإن كنتُ مثلكم في كوني بشريا وضعيفا، لكن هذا لن يكون دليلا لئلا أدعوكم، لأن الله تعالى أنزل عليّ علوما بالوحي مما لم ينزل عليكم فاختلافي معكم اختلاف الأعمى والبصير، كما أن الأعمى والبصير يشتركون في الإنسانية إلا أنه تحكم الظروف أن يتبع الأعمى من البصير كما يجب أن يتابع الجاهل العالم»[٣٦].

شُبّه هنا العالم بالبصير والجاهل بالأعمى. وجاء في تفسير ائمة أهل البيت عليهم السلام: «هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون؟» (أَفَلا تَتَفكرون)

«لتحكموا بإنصاف وتهموا بواجبكم وهو الإقرار بالتوحيد ونفي التشبيه وأن لا تشبهوا الله بشيء ولا تشبهوا شيئا بالله، والمقصود من الأعمى هومن لا يعلم، ومن البصير هو من يعلم»[٣٧]. وأضاف المفسرون توضيحا في هذا الصدد «أن(هَل يَستوي) يعني: هناك بون شاسع بين جاهل ضال لم يفرّق بين صفات الله وصفات النبي وبين من يعلم أن النبي إنسان يجري عليه ما يجري على الناس إلّا أنه يوحى إليه[٣٨]». واستنتج بعضهم أن: « (أَ فَلا تَتَفَكَّرُونَ) فتنصفوا من أنفسكم و تعملوا بالواجب عليكم من الإقرار بوحدانيته تعالى و نفي الشركاء و التشبيه عنه، و هذا و إن كان لفظه لفظ الاستفهام فالمراد به الإخبار أي أنهما لا يستويان»[٣٩]. اذاً «على هذا الأساس يمكن أن يقال إن التبعية من الأنبياء بصيرة والإعراض عنهم عمى»[٤٠].و«عبارة(قُل هل يَستوي) إلخ، توضّح أن النبي بالوحي بصير وعالم وأنتم لفقدان الوحى كالعميان، فيحكم العقل والفكر المستقيم أن على الأعمى أن يتخذ البصير هاديه ومقتداه»[٤١].

وفي آخر نقل التفاسير لهذه الآية أنه «سواء كان المقصود العمى والبصر الظاهري أوالقلبي لا يستويان، كما لا تستوي الأضداد: الظلمات والنور والظل والحرور والعلم والجهل والإيمان والكفر والحق والباطل والصحيح والفاسد والحياة والموت والسعادة والشقاوة والنجاة والهلاك والخير والشر والحُسن والقبح والإطاعة والمعصية»[٤٢].

٣- عدم التساوي بين أصحاب النار و أصحاب الجنّة:

«لَا يستوي أصحابُ النَّارِ وَأصحابُ الْجَنَّةِ أصحاب الْجَنَّةِ هُمُ الْفَائِزُونَ»[٤٣].

المقصود من الآية المتضمنة للجنة هي هذه الآية الكريمة، لأنها الآية الوحيدة التي جاءت فيها كلمة (الجنة) مرتين.

و(الفوز) هو بمعنى الظفر بالخير والنجاة من الشر،وبمعنى الظفر بالخير مع حصول السلامة[٤٤]، وجاء في تفسير الآية «أن السياق يشهد بأن المراد بأصحاب النار هم الناسون لله وبأصحاب الجنة هم الذاكرون لله المراقبون؛ والآية حجة تامة على وجوب اللحوق بالذاكرين لله المراقبين له دون الناسين،تقريرها أن هناك فئتين لاثالث لهما وهما (الذاكرون لله) و(الناسون له) ولابدّ للإنسان أن يلحق بأحدهما وليسا بمتساويين ولا يبالي الإنسان بأيهما يلحق؟ بل هناك راجح ومرجوح يجب اختيار الراجح على المرجوح والرجحان لفئة الذاكرين لأنهم هم الفائزون لاغير فالترجيح لجانبهم فمن الواجب لكل إنسان أن يختار اللحاق بفئة الذاكرين»[٤٥].

وأيضا جاء في تفسيرآخر أن «هذه العبارة تحذير للناس وإعلان لهم بأنهم أثر الغفلة الشديدة واختيار الدنيا على الآخرة كأنهم لم يدركوا الاختلاف بين الجنة والنار ومَدى بُعد أصحاب الجنة والنار عن الآخر وحق عليهم أن يذَّكّروا هذا الاختلاف كما نقول لعاق الأب: هذا أبوك، فنجعله بمنزلة من لا يعرف الأب وبهذا الكلام نذكّره بحق أبيه الذي يحن ويعطف عليه»[٤٦]. وجاء في هذا الصدد ايضا أن «هذا الترغيب للأمر في طريق الوصول إلى الجنة،والإنذار والتخويف هوطريق النار»[٤٧]. وطبعا أن التفاوت بين هذين الفريقين معلوم بالضرورة، فذكر هذا الفرق في مثل هذا الموضع يكون الغرض منه التنبيه على عظم ذلك الفرق.

وفي الحقيقة أن للآية الكريمة مصاديق و متعلقات كثيرة ومنها ماهو المروي عن النبي صلى الله عليه وآله أنه قال عند تلاوتها: «أصحاب الجنة من أطاعني وسلم

لعلي بن أبي طالب بعدي وأقرّ بولايته، وأصحاب النار من سخط الولاية ونقض العهد وقاتله بعدي»[٤٨].

ونظرا إلى ما ذكرناه فإن الآية في صدد المقايسة بين المؤمنين المتقين والمتوجهين بالمبدأ والمعاد وبين من نسوا الله فنسوا أنفسهم، وتقول الآية بشكل حكم حاسم: أصحاب الجنة هم المفلحون الفائزون.

٤- عدم التساوي بين المشركين والموحدين كعدم التساوي بين الظلمات والنور:

«قُلْ مَنْ رَبُّ السَّماواتِ والارْضِ قُلِ الله قُلْ أَفَاتَّخَذْتُمْ مِنْ دُونِهِ أولِياءَ لا يَمْلِكُونَ لأنفُسِهِمْ نَفْعاً ولا ضَرًّا قُلْ هَلْ يَستوي الأَعْمى والبَصيرُ أَمْ هَلْ تستوي الظُّلُماتُ والنُّورُ أَمْ جَعَلُوا لله شُرَكاءَ خَلَقُوا كَخَلْقِهِ فَتَشابَهَ الْخَلْقُ عَلَيْهِمْ قُلِ الله خالِقُ كُلِّ شَيءٍ وهوالواحِدُ الْقَهَّارُ»[٤٩].

يعتقد الطباطبائي أن «هذا هوالمراد بقوله مفرعاً على السؤال السابق: «قُلْ أَفَاتَّخَذْتُمْ مِنْ دُونِهِ أولِياءَ لا يَمْلِكُونَ لأنفُسِهِمْ نَفْعاً وَلا ضَرًّا» أي فكيف يملكون لغيرهم ذلك، أي إذا كان الله سبحانه هو رب السماوات والارض فقد قلتم باتّخاذكم أولياء آلهة من دونه قولاً يكذبه نفسه وهوعدم ولايتهم في عين ولايتهم وهوالتناقض الصريح بأنهم أولياء غير أولياء وأرباب لاربوبية لهم» وأضاف في تفسيره الميزان «أنه بالتأمل فيما قدمناه أن الآية بمنزلة التلخيص للآيات السابقة يعود مفاد الآية إلى مثل قولنا: إذا تبين ما تقدم، فمن رب السماوات والارض الا الله؟ أفاتّخذتم من دونه أولياء لا يملكون نفعاً ولا ضراً؟ فالعدول عن التفريع إلى

أمر النبي صلى الله عليه وآله وسلم بقوله: (قل كذا وقل كذا) وتكراره مرة بعد مرة إنما هو للتنزه عن خطابهم على ما بهم من قذارة الجهل والعناد وهذا من لطيف نظم القرآن» وزاد على هذا التفسير «أنه في عبارة (قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الاعْمى والبَصِيرُ أَمْ هَلْ تَسْتَوِي الظُّلُماتُ والنُّورُ) مَثَلان ضربهما الله (سبحانه) بعد تمام الحجة واتمامها عليهم وأمر النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) أن يضربهما لهم يبين بأحدهما حال المؤمن والكافر، فالكافر بالحجة الحقة، والآيات البينات غير المسلم لها أعمى والمؤمن بها بصير، فالعاقل لايساوي بينهما ببديهة عقله، و يبين بالثاني أن الكفر بالحق ظلمات كما أن الكافر الواقع فيها غير بصير والايمان بالحق نور كما أن المؤمن الآخذ به بصير ولايستويان البتة، فمن الواجب على المشركين إن كان لهم عقول سليمة- كما يدعون- أن يسلموا للحق و يرفضوا الباطل و يؤمنوا بالله وحده»[٥٠].

وبين الطبرسي أنه ضرب الله لهم سبحانه مثلا بعد إلزام الحجة فقال: (قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الأَعْمى والبَصِيرُ) أي كما لايستوي الأعمى والبصير كذلك لايستوي المؤمن والكافر، لأن المؤمن يعمل على بصيرة و يعبد الله الذي يملك النفع والضر والكافر يعمل على عمى و يعبد من لا يملك النفع والضر ثم زاد في الايضاح فقال: (أَمْ هَلْ تَسْتَوِي الظُّلُماتُ والنُّورُ) أي هل يستوي الكفر والإيمان أوالضلالة والهدى أوالجهل والعلم»[٥١].

وقد بيّن صاحب تفسير روض الجنان «أن الله تعالى ضرب مثلاً فقال قل (يا محمد) هل يستوي الأعمى والبصير، واللفظ هواستفهام والمراد هوالنفي والجحد، يعني به أن الكافرين هم مثل للأعمى والظلام والمؤمنين مثل للبصير والنور.لأن المؤمن لكونه بصيراً ينتفع بنور بصره في النور والكافر لاينتفع به، ولهذا هوكالعمى

في ظلام الليل. واذا ذكر واحد منهما لحصل المعنى ولكن جمعهما للتأكيد والمبالغة، وملخص المعنى أنه لايستوي الكافر والمؤمن»[٥٢].

وقرأ ابن كثير ونافع وابو عمرو وابن عامر وحفص عن عاصم ("لاتستوي" بالتاء لِتأنيث اللفظ، وقرأ الباقون كحمزة والكسائي وابي بكر عن عاصم "يستوي الظلمات"بالياء، لِتقديم الفعل،والتأنيث غير حقيقي)[٥٣] يعني أنه «كما لايستوي الظلمات والنور، لايستوي الكفر والايمان»[٥٤].

٥- عدم التساوي بين العالم و الجاهل:

«أَمَّنْ هُوقانِتٌ آناءَ اللَّيْلِ ساجِداً وقائِماً يَحْذَرُ الآخِرَةَ ويرْجُوا رَحْمَةَ رَبِّهِ قُلْ هَلْ يستوي الذينَ يَعْلَمُونَ والذين لا يَعْلَمُونَ إِنَّما يَتَذَكَّرُ أولُوا الالْبابِ»[٥٥].

استعمل في هذه الآية أسلوب المقايسة(أي الأسلوب القرآني المعروف لتفهيم المطالب) يقول: أين هذا المشرك المتلون الغافل الضال المضل من ذاك الإنسان الواعي القلب والمنور الذي يسأل الله رغبة ورهبة؟ ان الإرتكاز كان على ساعات الليل لشدة حضور القلب فيها وقلة تشوبها بالرياء دون غيرها من الاوقات.

تتبع الآية بخطاب للنبي صلى الله عليه وآله وسلم تقول: (قُل هَل يَسْتَوي الَّذين يَعلَمونَ وَالَّذين لا يَعلَمون؟) كلّا، لايَستوون (انّما يَتَذَكَّر أُولُوالأَلباب) وان كان السؤال شاملا لكنه يشير إلى السؤال السابق يعني: هَل يستوي الذين يعلمون أن المشركين المعاندين لا يتساوون مع المومنين الطاهرين المخلصين والذين لا يعلمون هذه الحقيقة الواضحة؟ هذه العبارة تعد من الشعارات الأساسية للإسلام

التي تبيّن عظمة شأن العلم والعلماء أمام الجاهلين، ويظهر أن الطائفتين لا تستويان عند الله ولا عند المخلوقين الواعين، لن يكونوا في الدنيا في صف واحد ولا في الآخرة ،إنّهم لايستوون في الظاهر ولا في الباطن.

ويشير بعض المفسرين «أن أحد أساليب التربية هوالمقايسة بين الأمور الحسنة والقبيحة وبين الطيبين والخبيثين»(٥٦). واتّخذ القرآن هذا الأسلوب حتى يتبين للمتربي أيُّ سبيل يسلك لتربية نفسه وما يصلح لها، أو يترك مايضرها وما لاينبغي لها.

قوله «قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ والذِينَ لا يَعْلَمُونَ»(٥٧) أي لايستوي الذين يعلمون ما وعد الله من الثواب والعقاب والذين لايعلمون ذلك «إِنَّما يَتَذَكَّرُ أولُوا الالْبابِ» أي إنما يتّعظ ذوو العقول من المؤمنين وروي عن الإمام الصادق عليه السلام أنه قال: «نحن الذين يعلمون وعدوّنا الذين لا يعلمون وشيعتنا أولوالالباب»(٥٨). وجاء عن جابر عن الإمام الباقر عليه السلام في هذه الآية، حديث مثله(٥٩). ويذكر بعض المفسرين: «أن (قُلْ) معناه أي (قل يامحمد) للكفار توبيخاً وانكاراً: «هل يستوي الذين يعلمون دلائل التوحيد ويَتيقّنون بوحدته والذين لايعلمون ليس لهم علم بوحدته لايخرجون من مضيق الكفر إلى ساحة وحدة الله جحداً وانكاراً؟(٦٠).

٦- مثال لبيان حال الموحد والمشرك:

«ضَرَبَ الله مَثَلاً رَجُلاً فيهِ شُرَكاءُ مُتَشاكِسُونَ ورجُلاً سَلَماً لِرَجُلٍ هَلْ يستويانِ مَثَلاً الْحَمْدُ لله بَلْ أَكْثَرُهُمْ لا يَعلمون»(٦١) .

متشاكسون: الشكس الشيء الخلق، وقوله (شركاء متشاكسون) أي متشاجرون ومتضايقون ومتضادّون لشكاسة خلقهم[٦٢].

قوله تعالى: «ضَرَبَ اللهُ مَثَلًا رَجُلًا فِيهِ شُرَكاءُ مُتَشاكِسُونَ ورجُلًا سَلَماً لِرَجُلٍ هَلْ يَسْتَوِيانِ» إلخ، قال الراغب: الشكس- بالفتح فالكسر- سيئ الخلق، وقوله: (شُرَكاءُ مُتَشاكِسُونَ) أي متشاجرون لشكاسة خلقهم. انتهى وفسروا السَلَم بالخالص الذي لا يشترك فيه كثيرون[٦٣].مثل ضربه الله للمشرك الذي يعبد أربابا وآلهة مختلفين فيشتركون فيه وهم متنازعون فيأمره هذا بما ينهاه عنه الآخر و كل يريد أن يتفرد فيه و يخصه بخدمة نفسه، وللموحد الذي هوخالص لمخدوم واحد لا يشاركه فيه غيره فيخدمه فيما يريد منه من غير تنازع يؤدي إلى الحيرة فالمشرك هوالرجل الذي فيه شركاء متشاكسون والموحد هوالرجل الذي هوسلم لرجل. لا يستويان بل الذي هوسلم لرجل أحسن حالا من صاحبه.

و بين الزمخشري أن «الرجل الأول قد تشعبت الهموم قلبه و توزعت أفكاره، لا يدرى أيهم يرضى بخدمته؟ وعلى أيهم يعتمد في حاجاته. و في آخر: قد سلم لمالك واحد وخلص له، فهو معتنق لما لزمه من خدمته، معتمد عليه فيما يصلحه، فهمه واحد وقلبه مجتمع، أى هذين العبدين أحسن حالا و أجمل شأنا؟ و المراد: تمثيل حال من يثبت آلهة شتى، و ما يلزمه على قضية مذهبه من أن يدعى كل واحد منهم عبوديته، و يتشاكسوا في ذلك و يتغالبوا، كما قال تعالى: (وَ لَعَلا بَعْضُهُمْ عَلى بَعْضٍ) و يبقى هو متحيرا ضائعا لا يدرى أيهم يعبد»؟[٦٤]

وفي رأي العلامة الطباطبايى «أن هذا مثل ساذج ممكن الفهم لعامة الناس لكنه عند المداقة يرجع إلى قوله تعالى: (لَوْ كانَ فِيهِما آلِهَةٌ الا اللهُ لَفَسَدَتا)[٦٥] وعاد برهانا

على نفي تعدد الأرباب والآلهة. وقوله: (الْحَمْدُ لله) ثناء لله بما أن عبوديته خير من عبودية من سواه»[٦٦].

وهكذا حال المشرك والموحد فإن المشركين يخوضون في تضاد وتناقض ويرغبون كل يوم إلى معبود ويتجهون كل وقت إلى رب، ليس لديهم سكينة ولا اطمئنان ولانهج مبين. ولكن الموحدين يتعلقون بحب الله، ويلتجئون إلى ظل لطفه الذي هو فوق كل شيء، ينظرون ويرغبون إليه دون سواه، منهجهم مبين ومصيرهم واضح[٦٧] وعن الإمام علي عليه السلام أنه قال: «انا ذاك الرجل السَلَم لرسول الله صلى الله عليه وآله وسلم»[٦٨]، وجاء في الحديث: «أن الرجل السلم للرجل حقاً،علي وشيعته»[٦٩].

وضرب الله مثلا آخر للمؤمن الموحد بحالة رجل آخر مملوك لشخص واحد، لا يشاركه فيه غيره، فإذا طلب منه شيئا لبّاه دون ارتباك ولا حيرة، وهذا كالمسلم الذي لا يعبد الا اللهّ، ولا يسعى لإرضاء غير ربه، فهل يكون في طمأنينة أو في حيرة؟

هذان المملوكان هل يستويان صفة وحالا؟ أي لا يستوي هذا وهذا، فكذلك لا يستوي المشرك الذي يعبد آلهة مع اللهّ، والمؤمن المخلص الذي لا يعبد الا اللهّ وحده لا شريك له، فأين هذا من هذا؟ولما كان هذا المثل ظاهرا بيّنا جليا، قال تعالى:

الْحَمْدُ للهَّ، بَلْ أَكْثَرُهُمْ لا يَعْلَمُونَ أي الحمد للهّ على إقامة الحجة عليهم، وعلى أن الحمد للهّ لا لغيره، وعلى التوفيق للإسلام والحق، بل أكثر الناس لا يعلمون هذا الفرق، فيشركوا مع اللهّ غيره[٧٠].

٧- عدم التساوي بين الحسنة والسيئة:

«ولا تستوي الْحَسَنَةُ ولا السَّيِّئَةُ اِدْفَعْ بِالتي هيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الذي بَيْنَكَ وبيْنَهُ عَداوةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ»(٧١).

في قوله سبحانه (ولا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ ولا السَّيِّئَةُ) أقوال منها أن «معناه لا تستوي الملة الحسنة التي هي الإسلام والملة السيئة التي هي الكفر وقيل معناه لا تستوي الأعمال الحسنة ولا الأعمال القبيحة وقيل: لا تستوي الخصلة الحسنة والسيئة فلا يستوي الصبر والغضب والحلم والجهل والمداراة والغلظة والعفو والإساءة(٧٢)».

وبين الطباطبائي أن في الآية لما ذكر أحسن القول وأنه الدعوة إلى الله والقائم به حقا هوالنبي صلى الله عليه وآله التفت إليه ببيان أحسن الطريق إلى الدعوة وأقربها من الغاية المطلوبة منها وهي التأثير في النفوس فخاطبه بقوله:(لا تَسْتَوِي) الخ، وأضاف في تفسيره «أن قوله: (لا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ ولا السَّيِّئَةُ) أي الخصلة الحسنة والسيئة من حيث حسن التأثير في النفوس، وحرف«لا» في عبارة« ولَا السَّيِّئَةُ» زائدة لتأكيد النفي.وقوله: «ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ» استئناف في معنى دفع الدخل كأن المخاطب لما سمع قوله: «لا تَسْتَوِي» إلخ قال: فما ذا أصنع؟ فقيل: «ادْفَعْ» إلخ والمعنىادفع بالخصلة التي هي أحسن الخصلة السيئة التي تقابلها وتضادها فادفع بالحق الذي عندك باطلهم لا بباطل آخر وبحلمك جهلهم وبعفوك إساءتهم وهكذا»(٧٣).

وعن ابن عباس قوله: (ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ) قال: «أمر الله المؤمنين بالصبر عند الغضب، والحلم والعفو عند الاساءة، فإذا فعلوا ذلك عصمهم الله من الشيطان، وخضع لهم عدوهم، كأنه ولي حميم». وقال آخرون: «معنى ذلك: أدفع

(بالسلام) على من أساء إليك أساءته». وعن عطاء «ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ قال: (بالسلام)؛ وعن مجاهد«ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ قال: (السلام عليك) إذا لقيته». والحميم: هو القريب، كماعن قتادة كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ أي كأنه ولي قريب[٧٤].

ونضيف بأن(ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ) أي ادفع السيئةَ حيث اعترضتك من بعض أعاديك بالتي هي أحسن منها وهي الحسنة على أن المراد بالأحسن (الزائد مطلقا) أو(بأحسن ما يمكن دفعها به من الحسنات)كالإحسان إلى من أساء فإنه أحسن من مجرد العفو فأحسن على ظاهره والمفضل عليه عام، ولذا حذف كما في اللهّ تعالى أكبر، واخراجه مخرج الجواب عن سؤال من قال: كيف أصنع؟ للمبالغة والإشارة إلى أنه مهم ينبغي الإعتناء به والسؤال عنه، وللمبالغة أيضا وضع (أَحْسَنُ) موضع الحسنة لأن من دفع بالأحسن هان عليه الدفع بما دونه، ومما ذكرنا يعلم أن ليس المراد بالحسنة والسيئة أمرين معينين. وعن ابن عباس قال: «الحسنة لا إله الا اللهّ يعني التوحيد والسيئة الشرك» وقال الكلبي: «الدعوتان إليهما، وقال الضحاك: الحلم والفحش، وقيل:« الصبر» وقيل: «المدارة والغلظة» وقيل: غير ذلك، ولا يخفى أن بعض المروي يكاد لا تصح إرادته هنا فلعله لم يثبت عمن روي عنه، وجوز أن يكون المراد بيان تفاوت الحسنات والسيئات في أنفسهما بمعنى أن الحسنات تتفاوت إلى «حَسَن» و«أحسن» والسيئات كذلك، فتعريف الحسنة والسيئة للجنس و«لا» الثانية ليست مزيدة وافعل على ظاهره، والكلام في(ادْفَعْ) إلخ على معنى الفاء أي إذا كان كل من الجنسينمتفاوت الأفراد في نفسه فادفع بأحسن الحسنتين السيء والأَسْوَأ، وترك الفاء للاستيناف الذي ذكرنا وهو أقوى الوصلين ولعل الأول أقرب (فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وبيْنَهُ عَداوةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ) بيان لنتيجة الدفع المأمور به أي فإذا فعلت ذلك صار عدوك المشاق مثل الولي الشفيق. قال ابن عطية: دخلت

«كَأَنَّ» المفيدة للتشبيه لأن العدو لايعود وليا حميما بالدفع بالتي هي أحسن وانما يحسن ظاهره فيشبه بذلك الولي الحميم(٧٥).

اذاً يتبين لنا أن الله تعالى أبان الصفات والملكات كالتسامح والمداراة والإحسان التي هي من ملزومات الداعي إلى الله يقول:

«ادفع بالتي هي أحسن» وكأنه يخاطب النبي قائلاً« ادفع بحقك باطلهم وبحلمك جهلهم وبعفوك سيئاتهم، وان واجهت عدوك بمداراة ولين سيتحول عدوك إلى صديقك الحنون في الدين وقريبا أقرب من نسبائك». وجاء في الأحاديث في تأويل (الحسنة) و(السيئة) هما حب أهل البيت عليهم السلام وبغضهم. فعن الإمام امير المؤمنين عليه السلام أنه قال:«الحسنة معرفة وحبنا أهل البيت،والسيئة إنكار الولاية وبغضنا أهل البيت»(٧٦).

٨- عدم التساوي بين الخبيث والطيب:

«قُلْ لا يستوي الْخَبيثُ والطَّيِّبُ ولواعْجَبَكَ كَثْرَةُ الْخَبيثِ فَاتَّقُوا الله يا أولِي الالْبابِ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ»(٧٧).

يعرف من سياق هذه الآية الكريمة أن الطيب هو النماط وليس كثرة الخبيث. ففي تفسير الآية يقول الطباطبائي: «أنه كان المراد بعدم تساوي الخبيث والطيب؛ لأن الطيب خير من الخبيث، وهو أمر بيّن فيكون الكلام مسوقا للكناية، وذلك أن الطيب بحسب طبعه وبقضاء من الفطرة أعلى درجة وأسمى منزلة من الخبيث؛ فلو فرض انعكاس الأمر وصيرورة الخبيث خيرا من الطيب لعارض يعرضه كان من الواجب أن يتدرج الخبيث في الرقي والصعود حتى يصل إلى حد يحاذي الطيب في

منزلته ويساويه ثم يتجاوزه فيفوقه فإذا نفي تساوي الخبيث والطيب كان ذلك أبلغ في نفي خيرية الخبيث من الطيب. ومن هنا يظهر وجه تقديم الخبيث على الطيب، فإن الكلام مسوق لبيان أن كثرة الخبيث لا تصيره خيرا من الطيب، وانما يكون ذلك بارتفاع الخبيث من حضيض الرداءة والخسة إلى أوج الكرامة والعزة حتى يساوي الطيب في مكانته ثم يعلوعليه ولوقيل: (لا يستوي الطيب والخبيث) كانت العناية الكلامية متعلقة ببيان أن الطيب لا يكون أردى وأخس من الخبيث، و كان من الواجب حينئذ أن يذكر بعده أمر قلة الطيب مكان كثرة الخبيث فافهم ذلك[٧٨].

وجاء في تفاسير آخر عن قول الحق جل جلاله:(قُلْ لا يَسْتَوِي الْخَبِيثُ) «أن الطَّيِّب عند الله، فى القلوب والأحوال والأعمال والأموال والأشخاص، فالطيب من ذلك كله مقبول محبوب، والرديء مردود ممقوت، فالطيب مقبول وإن قلّ، والرديء مردود ولوجلّ، وهومعنى قوله: «ولواعْجَبَكَ كَثْرَةُ الْخَبِيث»، فالعبرة بالجودة والرداءة، دون القلة والكثرة، وقد جرت عادته تعالى بكثرة الخبيث من كل شيء، وقلة الطيب من كل شيء»[٧٩].

٩- مثال لإثبات التوحيد الربوبي بالإستناد إلى وحدة المنعم:

«ضَرَبَ الله مَثَلاً عَبْداً مَمْلُوكاً لا يَقْدِرُ عَلى شَيءٍ ومنْ رَزَقْناهُ مِنَّا رِزْقاً حَسَناً فَهُو ينْفِقُ مِنْهُ سِرًّا وجهْراً هَلْ يَسْتَوُونَ الْحَمْدُ لله بَل أَكْثَرُهُمْ لا يَعْلَمُونَ»[٨٠].

قوله تعالى: «ضَرَبَ الله مَثَلًا عَبْداً مَمْلُوكاً لا يَقْدِرُ عَلى شَيْءٍ» إلى آخر الآية، ما في الآية من المثل المضروب يفرض عبدا مملوكا لا يقدر على شيء، وآخر رزق من الله رزقا حسنا ينفق منه سرا وجهرا ثم يسأل (هل يستويان) واعتبار التقابل بين

المفروضين يعطي أن كلا من الطرفين مقيد بخلاف ما في الآخر من الوصف مع تبيين الأوصاف بعضها لبعض.

فالعبد المفروض مملوك غير مالك لا لنفسه ولا لشيء من متاع الحياة وهوغير قادر على التصرف في شيء من المال، والذي فرض قباله حر يملك نفسه وقد رزقه الله رزقا حسنا وهو ينفق منه سرا وجهرا على قدرة منه على التصرف بجميع أقسامه.

وصرح الطباطبائي في تفسير قوله تعالى:(هَلْ يَسْتَوُونَ) «أنه سؤال عن تساويهما، ومن البديهي أن الجواب هونفي التساوي و يثبت به أن الله سبحانه هوالمالك لكل شيء المنعم بجميع النعم لا يساوي شيئا من خلقه وهم لا يملكون لا أنفسهم ولا غيرهم ولا يقدرون على شيء من التصرف فمن الباطل قولهم: إن مع الله آلهة غيره وهم من خلقه. والتعبير بقوله: (يَسْتَوُونَ) دون أن يقال: (يستويان) للدلالة على أن المراد من ذلك الجنس من غير أن يختص بمولى وعبد معينين كما قيل»[٨١].

ورأيُ الطبرسي في عبارة (الْحَمْدُ لله) «أي الشكر لله على نعمه وفيه إشارة إلى أن النعم كلها منه وقيل: معناه (قولوا الحمد لله الذي دلنا على توحيده ومعرفته وهدانا إلى شكر نعمته واوضح لنا السبيل إلى جنته) ومعنا عبارة (بَلْ أَكْثَرُهُمْ لا يَعْلَمُونَ) يعني «أن أكثر الناس وهم المشركون لايعلمون أن الحمد لي وان جميع النعمة مني ». ثم ضرب سبحانه مثلا آخر فقال: (وضرَبَ الله مَثَلًا رَجُلَيْنِ أَحَدُهُما أَبْكَمُ لا يَقْدِرُ عَلى شَيْءٍ) من الكلام لأنه لايفهم ولا يفهم عنه وقيل: معناه (لا يقدر أن يدبر أمر نفسه) (وهوَ كَلٌّ عَلى مَوْلاهُ) أي ثِقل وَوبال على وليه الذي يتولى أمره «أَيْنَما يُوَجِّهْهُ لا يَأْتِ بِخَيْرٍ[٨٢].

١٠- أنتم الذين لا تُساوون بين إنسانين (العبد والمولى) فكيف تُساوون بين الخالق والمخلوق؟:

«وضرَبَ الله مَثَلاً رَجُلَيْنِ أَحَدُهُما أَبْكَمُ لا يَقْدِرُ عَلى شَيءٍ وَهوكَلٌّ عَلى مَوْلاهُ أينَما يُوَجِّهْهُ لا يَأْتِ بِخَيْرٍ هَلْ يَستوي هُوومنْ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَهُوعَلى صِراطٍ مُسْتَقيمٍ»(٨٣).

قوله: (وضرَبَ الله مَثَلًا رَجُلَيْنِ) مقايسة أخرى بين رجلين مفروضين متقابلين في أوصافهما المذكورة. وقوله: أَحَدُهُما أَبْكَمُ لا يَقْدِرُ عَلى شَيْءٍ) أي محروم من أن يفهم الكلام و يفهم غيره بالكلام لكونه أبكم لا يسمع ولا ينطق فهوفاقد لجميع الفعليات والمزايا التي يكتسبها الإنسان من طريق السمع الذي هو اوسع الحواس نطاقا، به يتمكن الإنسان من العلم بأخبار من مضى وما غاب عن البصر من الحوادث وما في ضمائر الناس و يعلم العلوم والصناعات، وبه يتمكن من إلقاء ما يدركه من المعاني الجليلة والدقيقة إلى غيره، ولا يقوى الأبكم على درك شيء منها الا النزر اليسير مما يساعد عليه البصر بإعانة من الإشارة.

وأورد الفخر الرازي في تفسير الآية الكريمة تبيينا شاملا فقال:«اعلم أنه تعالى أبطل قول عبدة الأوثان والأصنام بهذا المثل الثاني، وتقريره: أنه كما تقرر في أوائل العقول أن الأبكم العاجز لا يكون مساويا في الفضل والشرف للناطق القادر الكامل مع استوائهما في البشريةثم نقول: في الآية مسألتان:المسألة الأولى: أنه تعالى وصف الرجل الأول بصفات:الصفة الأولى: الأبكم وفي تفسيره أقوال نقلها الواحدي. الأول: قال أبو زيد رجل أبكم، وهو العيي المقحم، وقد بكم بكما وبكامة، وقال أيضا: الأبكم الأقطع اللسان وهو الذي لا يحسن الكلام. الثاني: روى ثعلب عن ابن الأعرابي: الأبكم الذي لا يعقل. الثالث: قال الزجاج: الأبكم

المطبق الذي لا يسمع و لا يبصر.الصفة الثانية: قوله: لا يَقْدِرُ عَلى شَيْءٍ وهو إشارة إلى العجز التام والنقصان الكامل.والصفة الثالثة: قوله: كَلٌّ عَلى مَوْلاهُ أي هذا الأبكم العاجز كل على مولاه. قال أهل المعاني: أصله من الغلظ الذي هو نقيض الحدة. يقال: كل السكين إذا غلظت شفرته فلم يقطع، وكل لسانه إذا غلظ فلم يقدر على الكلام، وكل فلان عن الأمر إذا ثقل عليه فلم ينبعث فيه. فقوله: كَلٌّ عَلى مَوْلاهُ أي غليظ و ثقيل على مولاه. الصفة الرابعة: قوله: أَيْنَما يُوَجِّهْهُ لا يَأْتِ بِخَيْرٍ أي أينما يرسله، ومعنى التوجيه أن ترسل صاحبك في وجه معين من الطريق. يقال: وجهته إلى موضع كذا فتوجه إليه. وقوله: لا يَأْتِ بِخَيْرٍ معناه لأنه عاجز لا يحسن ولا يفهم. ثم قال تعالى: هَلْ يَسْتَوِي هُوَ أي هذا الموصوف بهذه الصفات الأربع: وَمَنْ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ و اعلم أن الآمر بالعدل يجب أن يكون موصوفا بالنطق و إلا لم يكن آمرا و يجب أن يكون قادرا، لأن الأمر مشعر بعلو المرتبة و ذلك لا يحصل إلا مع كونه قادرا، ويجب أن يكون عالما حتى يمكنه التمييز بين العدل و بين الجور. فثبت أن وصفه بأنه يأمر بالعدل يتضمن وصفه بكونه قادرا عالما، وكونه آمرا يناقض كون الأول أبكم، و كونه قادرا يناقض وصف الأول بأنه لا يقدر على شيء و بأنه كل على مولاه، وكونه عالما يناقض وصف الأول بأنه لا يأت بخير. (وَهُوَ عَلى صِراطٍ مُسْتَقِيمٍ) معناه كونه عادلا مبرأ عن الجور و العبث. إذا ثبت هذا فنقول: ظاهر في بديهة العقل أن الأول و الثاني لا يستويان، فكذا هاهنا و الله أعلم»[٨٤].

فقوله: (لا يَقْدِرُ عَلى شَيْءٍ) على ما فسره الطباطبائي«مخصص عمومه (بالأبكم) أي لا يقدر على شيء مما يقدرعليه غير الأبكم وهوجملة ما يحرمه الأبكم من تلقي المعلومات والقائها.وقوله: (وهوَ كَلٌّ عَلى مَوْلاهُ) أي ثقل وعيال على من يلي و يدبر أمره فهولا يستطيع أن يدبر أمر نفسه، وقوله:(أَيْنَما يُوَجِّهْهُ لا يَأْتِ بِخَيْرٍ) أي إلى أي

جهة أرسله مولاه لحاجة من حوائج نفسه أوحوائج مولاه لم يقدر على رفعها فهولا يستطيع أن ينفع غيره كما لا ينفع نفسه، فهذا أعني قوله: (أَحَدُهُما أَبْكَمُ لا يَقْدِرُ عَلى شَيْءٍ) إلخ، مثل أحد الرجلين، ولم يذكر سبحانه مثل الآخر لحصول العلم به من قوله: (هَلْ يَسْتَوِي هُوومنْ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ) إلخ، وفيه إيجاز لطيف، وحاصل الكلام أن الغرض من المثل الذي ذكر في الآية هوإقامة الحجة على التوحيد والإشارة إلى قضية النبوة والتشريع »[٨٥].

١١- عدم التساوي بين المجاهدين والقاعدين في الفضيلة:

«لايستوي الْقَاعِدُونَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ غَيْرُ أولِي الضَّرَرِ وَالْمُجَاهِدُونَ في سَبِيلِ الله بِأَمْوَالِهِمْ وانفُسِهِمْ فَضَّلَ الله الْمُجَاهِدِينَ بِأَمْوَالِهِمْ وانفُسِهِمْ عَلَى الْقَاعِدِينَ دَرَجَةً وَكُلاًّ وَعَدَ الله الْحُسْنَى وفضَّلَ الله الْمُجَاهِدِينَ عَلَى الْقَاعِدِينَ اَجْرًا عَظِيمًا»[٨٦].

تعرض القرآن الكريم إلى فئتين في عدم التساوي بينهما ليصرح أن للمجاهدين في سبيل الله شأناً دون شأن القاعدين في المجتمعات الإنسانية، في أي زمن كانوا أو يكونون، ويستنبط من الآية الكريمة تحريض المسلمين وتشويقهم للاهتمام بالجهاد ولعدم القعود والسكوت أمام العداءات و التحديات الموجودة والمحتملة، وجاءفي تفسير الطباطبائي في قوله: (وَكُلًّا وَعَدَ الله الْحُسْنى)أنه « يدل على أن المراد بهؤلاء القاعدين هم التاركون للخروج إلى القتال عند ما لا حاجة إلى خروجهم لخروج غيرهم على حد الكفاية فالكلام مسوق لترغيب الناس وتحريضهم على القيام بأمر الجهاد والتسابق فيه والمسارعة إليه.ومن الدليل على ذلك أن الله سبحانه استثنى أولي الضرر ثم حكم بعدم التساوي مع أن أولي الضرر كالقاعدين في عدم مساواتهم المجاهدين في سبيل الله وان قلنا: إن الله سبحانه يتدارك ضررهم بنياتهم

الصالحة فلا شك أن الجهاد والشهادة أوالغلبة على عدوالله من الفضائل التي فضل بها المجاهدين في سبيل الله على غيرهم، وبالجملة ففي الكلام تحضيض للمؤمنين وتهييج لهم، وايقاظ لروح إيمانهم لاستباق الخير والفضيلة.وقوله تعالى: (فَضَّلَ الله الْمُجاهِدِينَ بِأَمْوالِهِمْ وانْفُسِهِمْ عَلَى الْقاعِدِينَ دَرَجَةً) الجملة في مقام التعليل لقوله (لا يَسْتَوِي)، ولذا لم توصل بعطف ونحوه، والدرجة هي المنزلة، والدرجات المنزلة بعد المنزلة، وقوله (وَ كُلًّا وَعَدَ الله الْحُسْنى) أي وعد الله كلا من القاعدين والمجاهدين، أو كلا من القاعدين غير أولي الضرر والقاعدين أولي الضرر والمجاهدين الحسنى، والحسنى وصف محذوف الموصوف أي العاقبة الحسنى أوالمثوبة الحسنى أوما يشابه ذلك، والجملة مسوقة لدفع الدخل فإن القاعد من المؤمنين ربما أمكنه أن يتوهم من قوله «لا يَسْتَوِي- إلى قوله- دَرَجَةً» أنه صفر الكف لا فائدة تعود إليه من إيمانه وسائر أعماله فدفع ذلك بقوله «وَ كُلًّا وَعَدَ الله الْحُسْنى»[٨٧].

١٢- الأعمى والاصم والبصير والسميع وصف للفئتين المشركة والمومنة:

«مَثَلُ الْفَرِيقَيْنِ كَالاعْمى والاصَمِّ والبَصيرِ والسَّميعِ هَلْ يستويانِ مَثَلاً أَ فَلا تَذَكَّرُونَ»[٨٨].

قوله تعالى: (مَثَلُ الْفَرِيقَيْنِ كَالاعْمى والاصَمِّ والبَصِيرِ والسَّمِيعِ هَلْ يَسْتَوِيانِ مَثَلًا أَ فَلا تَذَكَّرُونَ) المثل هوالوصف، وغلب في المثل السائر وهو بيان معنى من المعاني الخفية على المستمع بأمر محسوس أو كالمحسوس يأنس به ذهنه و يتلقاه فهمه لينتقل به إلى المعنى المعقول المقصود بيانه، والمراد بالفريقين من بين حالهما في الآيات السابقة، والباقي واضح. ففي الكافي بإسناده عن أحمد بن عمر الحلال قال: سألت أبا الحسن (عليه السلام) عن قول الله عز وجل: «(أَ فَمَنْ كانَ عَلى بَيِّنَةٍ مِنْ رَبِّهِ وَ يَتْلُوهُ

شاهِدٌ مِنْهُ)قال: أمير المؤمنين (عليه السلام) هوالشاهد من رسول الله (صلى الله عليه وآله) ورسول الله على بينة من ربه.[٨٩].

أي مثل فريق المسلمين كالبصير والسميع ومثل فريق الكافرين كالاعمى والاصم لأن المؤمن ينتفع بحواسه لاستعماله إياها في الدين والكافر لا ينتفع بها فصارت حواسه بمنزلة المعدوم وانما دخل الواو ليبين أن حال الكافر كحال الأعمى وحده وكحال الأصم وحده، وحال من يكون قد جمع بين الصفتين جميعا (هَلْ يَسْتَوِيانِ مَثَلًا) أي هل يستوي حال الأعمى الأصم وحال البصير السميع عند عاقل فكما لا تستوي هاتان الحالتان عند العقلاء كذلك لا تستوي حال الكافر والمؤمن (أَفَلا تَذَكَّرُونَ) أي أفلا تتفكرون في ذلك فتسلموا صحة ما ذكرناه[٩٠]. شبه فريق الكافرين بالأعمى و الأصم، و فريق المؤمنين بالبصير و السميع وهو من اللف و الطباق. و فيه معنيان: أن يشبه الفريق تشبيهين اثنين، كما شبه امرؤ القيس قلوب الطير بالحشف و العناب، و أن يشبهه بالذي جمع بين العمى و الصمم، أو الذي جمع بين البصر و السمع. على أن تكون الواو في (وَ الْأَصَمِ و في وَ السَّمِيعِ) لعطف الصفة على الصفة، كقوله: (الصَّابِحِ فَالْغَانِمِ فَالآيِبِ)[٩١]. هَلْ يَسْتَوِيانِ هو«استفهام» معناه «النفي» أي «لا يستويان مثلا» أي «صفة»[٩٢].

نتائج البحث

النتائج التي توصل اليها البحث:

١- تطرق القرآن الكريم إلى موضوع عدم التساوي في آيات عديدة وبيّن النماذج الباهرة فيها، لتكون معالم في طرق الهداية والتربية والرشد للقيم الإنسانية وبناء المجتمعات السليمة القيمة.

٢- أكثر الآيات الكريمة التي بحثت، تنفي وتنكر التساوي بين أمور شتى بصورة طرح السؤال ولحن الاستفهام، الأسلوب الفني الذي له أثر مهم في نفس المستمع والمخاطب، وذلك إما بشكل تقريري أو إنكاري واستعمل كلاهما في الآيات المذكورة؛ كما أن بعض الآيات الكريمة اتخذت الأسلوب الفني المقايسة الذي له تأثير مهم أيضا، نفت فيه التساوي بين الأمور.

٣- أدلى مفسرو القرآن الكريم بحقائق كامنة وأمثلة باهرة في آياته على أساس آرائهم ودراساتهم القرآنية وبينوها وجعلوها في أسس و معايير حتى تُحَس وتُمَس في الحياة البشرية وهي في الواقع حوائج ماسة يستنبطها الفكر الإنساني ويدركها العقل البشري السليم.

٤- اتضح لنا من عبر دراسة آيات عدم التساوي وتفاسيرها أن هناك طريقين يجب اللحوق أحدهما لامحالة، طريق يضم أتباع الأنبياء والأئمة المعصومين صلوات الله عليهم، وهم الذاكرون الله والعارفون له والمراقبون، وطريق يسلك فيه الآخرون وهم الناسون الله والغافلون عنه . وذلك إما ليس لهم معرفة بحقائق الهداية، وإما لهم نصيب منها ولكنهم لا يريدون اتّباعها وتطبيقها تعمدا وعنادا.

الهوامش

١- معجم مقاييس اللغة ، ابن فارس ٣/ ١١٢؛ لسان العرب، ابن منظور٦/ ٤٤٨.

٢- القاموس المحيط، الفيروزابادي ٣/ ٣٥٨،مادة سوي.

٣- مفردات الفاظ القرآن، الراغب الاصفهاني ٤٣٩.

٤- شمس العلوم، الحميري ٥/ ٣٢٨٥.

٥- ينظر عوالي اللئالي العزيزية في الأحاديث الدينية، ابن أبي الجمهور١/ ٢٨٤؛ البضاعة المزجاة، ابن قارياغدي٢/ ٣٠٠؛ بحار الانوار، المجلسي ٦٨/ ١٧٣و٢٢٠.

٦- مجمع البيان في تفسير القرآن، الطبرسي ٣/ ٣٨٤.

٧- اعراب القرآن الكريم و بيانه، الدرويش ٢/ ١١٩.

٨- فاطر/ ١٢.

٩- الرعد/ ١٦.

١٠- فاطر/ ٢٠.

١١- فاطر/ ٢١ و٢٢.

١٢- هود/ ٢٤.

١٣- غافر/ ٥٨.

١٤- النحل/ ٧٦.

١٥- الزمر/ ٩.

١٦- فصلت/ ٣٤.

١٧- السجدة/ ١٨.

١٨- الحشر/ ٢٠.

١٩- المائدة/ ١٠٠.

٢٠- البرهان في تفسير القرآن، البحراني ١/ ٧٩.

٢١- هود/ ٢٤.

٢٢- التفسير الأثري للقرآن الكريم، معرفة ٥/ ٢٥٢.

٢٣- المائدة/ ١٠٠.

٢٤- بديع القرآن، ابن ابي الأصبغ ٢٣.

٢٥- الحديد/ ١٠.

٢٦- الميزان في تفسير القرآن، الطباطبائي ١٩/ ١٥٣.

٢٧- روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، الآلوسي ٢٧/ ١٧٢؛ مكارم شيرازي، تفسير نمونه ٢٣/ ٣٢٠.

٢٨- مجمع البيان، الطبرسي ٩/ ٣٥٠.

٢٩- تفسير نمونه، مكارم شيرازي ٢٣/ ٣٢٠.

٣٠- تفسير نمونه، مكارم شيرازي ٢٣/ ٣٢٠.

٣١- الميزان في تفسير القرآن، الطباطبائي ١٩/ ١٥٣.

٣٢- تفسير نمونه، مكارم شيرازي ٢٣/ ٣٢٠.

٣٣- الميزان في تفسير القرآن، الطباطبائي ١٩/ ١٥٣.

٣٤- الانعام/ ٥٠ .

٣٥- تفسير اثنى عشرى، شاه عبدالعظيمي ٣/ ٢٧٧.

٣٦- الميزان في تفسير القرآن، الطباطبائي ٧/ ٩٧.

٣٧- البرهان في تفسير القرآن، البحراني٢/ ٤٢٢.

٣٨- تفسير الكاشف، مغنية ٣/ ١٩٣ و ١٩٤.

٣٩- التبيان في تفسير القرآن، الطوسي ٤/ ١٤٢.

٤٠- تفسير نور، قرائتي، ٢/ ٤٦٥.

٤١- تفسير احسن الحديث، قرشي ٣/ ٢٢٤.

٤٢- اطيب البيان في تفسير القرآن، طيّب ٥/ ٧٧ .

٤٣- الحشر/ ٢٠ .

٤٤- كتاب العين، الفراهيدي ٧/ ٣٨٦؛ مفردات الفاظ القرآن، الراغب ٣٨٧؛ مجمع البحرين، الطريحي ٤/ ٧٩.

٤٥- الميزان في تفسير القرآن، الطباطبائي ١٩/ ٢٢٠.

٤٦- جوامع الجامع، الطبرسي ٤/ ٢٧٣.

٤٧- التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج، الزحيلي ٢٨/ ١٠٢.

٤٨- تفسير نورالثقلين، الحويزي ٥/ ٢٩٢.

٤٩- الرعد/ ١٦.

٥٠- الميزان في تفسير القرآن، الطباطبائي ١١/ ٣٢٥.

٥١- مجمع البيان، الطبرسي ٦/ ٤٣٨.

٥٢- روض الجنان وروح الجنان في تفسير القرآن، ابوالفتوح الرازي١١/ ٢٠٩.

٥٣- زاد المسير فى علم التفسير، ابن الجوزي ٢/ ٤٩٠.

٥٤- تفسير البغوي المسمى معالم التنزيل، البغوي ٣/ ٣١.

٥٥- الزمر/ ٩.

٥٦- تفسير نور، قرائتي، ٨/ ١٥٠.

٥٧- الزمر/ ٩.

٥٨- مجمع البيان في التفسير القرآن، الطبرسي، ٨/ ٧٦٧؛تفسير فرات الكوفي٣٦٤.

٥٩- الكافي، الكليني، ١/ ٢١٢؛ المحاسن،البرقي١/ ١٦٩؛ بحارالأنوار، المجلسي٦٥/ ٢٩.

٦٠- منهج الصادقين، الكاشاني، ٥/ ١٠٩.

٦١- الزمر/ ٢٩.

٦٢- مفردات الفاظ القرآن، الراغب، ص٢٦٦؛لسان العرب، ابن منظور٧/ ١٧٣.

٦٣- راجع مفردات الفاظ القرآن، الراغب، ص٢٦٦؛ الكشاف، الزمخشري٤/ ١٢٦.

٦٤- الكشاف ، الزمخشري٤/ ١٢٦.

٦٥- الانبياء/ ٢٢.

٦٦-راجع الميزان في تفسير القرآن، الطباطبائي، ١٧/ ٢٥٨.

٦٧- ينظر تفسير نمونه، مكارم شيرازي ١/ ٤٤٥.

٦٨- شواهد التنزيل، الحسكاني٢/ ١٧٦؛ الفضائل،شاذان بن جبرئيل القمي١٠١؛ تأويل

الآيات،حسيني استرآبادي٥٠٤.

٦٩- مناقب آل أبي طالب، ابن شهر اشوب ٣/ ١٠٤.

٧٠- التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج، الزحيلي ٢٣/ ٢٨.

٧١- فصلت/ ٣٤.

٧٢- مجمع البيان، الطبرسي ٩/ ١٩.

٧٣- الميزان في تفسير القرآن، الطباطبائي ١٧/ ٣٩١.

٧٤- ينظر جامع البيان فى تفسير القرآن، الطبري، ٢٤/ ٧٦.

٧٥- ينظر روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، الآلوسي ١٢/ ٣٧٤؛ الميزان في تفسيرالقرآن،الطباطبائي١٧/ ٣٩١.

٧٦- الكافي ،الكليني١/ ١٨٥؛ بحارالأنوار٢٤/ ٤٣.

٧٧- المائدة/ ١٠٠.

٧٨- راجع الميزان في تفسيرالقرآن، الطباطبائي ٦/ ١٤٨.

٧٩- البحر المديد في تفسير القرآن المجيد، ابن عجيبة ٢/ ٨٠ .

٨٠- النحل/ ٧٥.

٨١- راجع الميزان في تفسير القرآن، الطباطبائي ١٢/ ٢٩.

٨٢- مجمع البيان، الطبرسي ٦/ ٥٧٨.

٨٣- النحل/ ٧٦.

٨٤- التفسير الكبير(مفاتيح الغيب)،فخر الرازي ٢٠/ ٢٤٩

٨٥- الميزان في تفسير القرآن، الطباطبائي ١٢/ ٣٠١ و٣٠٣.

٨٦- النساء/ ٩٥.

٨٧- الميزان في تفسير القرآن، الطباطبائي ٥/ ٤٦.

٨٨- هود/ ٢٤.

٨٩- الميزان في تفسير القرآن، الطباطبائي ١٠/ ١٩٤.

٩٠- مجمع البيان، الطبرسي، ٥/ ٢٣٠ ؛الكشاف، الزمخشري ٢/ ٣٨٧؛ الدر المنثور فى التفسير بالمأثور، السيوطي، ٢/ ٣٢٦.

٩١- ينظر الكشاف الزمخشري٢/ ٣٨٧.

٩٢- تفسير النهر المارد، ابوحيان ٢/ ٦٣.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم

١. اطيب البيان في تفسير القرآن، طيب، عبدالحسين، (١٣٦٩ ه.ش)، انتشارات اسلام، طهران، إيران.

٢. اعراب القرآن وبيانه، الدرويش، محيي الدين، (١٤٠٨هـ .ق)، دار الارشاد، حمص، سورية.

٣. بحار الأنوار الجامعة لدرر اخبار الأئمة الأطهار، المجلسي، محمد باقر بن محمد تقي، (١٤٠٣)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.

٤. البحر المديد فى تفسير القرآن المجيد، ابن‌عجيبه، احمد، (١٤١٩ ه.ق)، حسن عباس زكي،القاهرة، مصر.

٥. بديع القرآن، ابن ابي الأصبغ المصري،عبدالعظيم بن عبدالواحد، (١٣٦٨ه.ش)، آستان قدس رضوي، مشهد، إيران.

٦. البرهان في تفسير القرآن، البحراني، سيد هاشم بن سليمان، (١٤١٥هـ.ق)، مؤسسة البعثة، قسم الدراسات الاسلامية، قم، إيران،

٧. البضاعة المزجاة، ابن قارياغدي، محمد حسين، (١٤٢٩)، دار الحديث، قم، ايران.

٨. تأويل الآيات الظاهرة في فضائل العترة الطاهرة، حسيني استرآبادي، سيد شرف الدين، (١٤٠٩هـ.ق)، انتشارات مدرسين، قم، ايران

٩. التبيان في تفسير القرآن، الطوسي، محمد بن حسن، (ب،ت)، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.

١٠. تفسير اثنى عشرى، شاه عبد العظيمى، حسين، (١٣٦٣ هـ.ش)، ميقات ، طهران، إيران.

١١. تفسيراحسن الحديث، قرشى بن ابى،على‌اكبر(١٣٧٥هـ.ش)،بنيادبعثت،مرك زچاپ ونشر(بالفارسية)، طهران،الطبعة الثانية، إيران.

١٢. التفسير الأثري للقرآن الكريم، معرفة، محمد هادي، طبع قم، ايران.

١٣. تفسير البغوي المسمى معالم التنزيل، البغوي، حسين بن مسعود، (١٤٢٠ هـ.ق)، دار إحياء التراث العربي،بيروت، لبنان، الطبعة الأولى.

١٤. تفسير القمي، القمى، على بن ابراهيم، (١٣٦٣ هـ.ش)، دار الكتاب قم، إيران.

١٥. تفسير الكاشف، مغنية، محمد جواد، (١٤٢٤)، دار الكتب الإسلامية، طهران، ايران.

١٦. التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج، الزحيلي، وهبة، (١٤١١ هـ.ق)، دار الفكر، دمشق، سورية.

١٧. تفسير النهر المارد من البحر المحيط، ابوحيان، محمد بن يوسف، (١٤٠٧ هـ.ق)، دار الجنان، بيروت، لبنان.

١٨. تفسير جوامع الجامع، الطبرسي، الفضل بن حسن، (١٤١٢ ه.ق)، الحوزة العلمية، قم، إيران.

١٩. تفسير نمونه، مكارم شيرازي، ناصر، (١٣٧١ هـ.ش)، دار الكتب الإسلامية، إيران، طهران، چاپ دهم.

٢٠. تفسير نور، قرائتي، محسن، (١٣٨٨ هـ.ش)، مركز فرهنگی درسهايی از قرآن(بالفارسية)، طهران، إيران.

٢١. جامع البيان فی تفسير القرآن (تفسير الطبری)، الطبری، محمد بن جرير، (١٤١٢ ق)، دار المعرفة ،بيروت، لبنان.

٢٢. جوامع الجامع في تفسيرالقرآن، الطبرسي،فضل بن حسن،(١٤٢٦هـ.ق)،انتشارات جامعة مدرسين، قم، ايران.

٢٣. خلاصة المنهج،الكاشانی،فتح‌الله بن شكرالله،(١٣٦٣هـ.ش)، دارالكتب الاسلاميه طهران، إيران.

٢٤. الدر المنثور فی التفسير بالمأثور، السيوطی، جلال الدين بن ابی‌بكر،(١٤٠٤ق)، مكتبةآية الله العظمی المرعشی النجفی(ره)، قم، إيران.

٢٥. روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، الآلوسي، محمود بن عبدالله،(١٤١٥ هـ.ق)، دار الكتب العلمية، منشورات محمد علي بيضون، لبنان، بيروت، الطبعة الأولى.

٢٦. روض الجنان وروح الجنان في تفسير القرآن، ابوالفتوح الرازی، حسين بن علی، (١٤٠٨ ه.ق) مشهد، إيران.

٢٧. زاد المسير فی علم التفسير، ابن‌الجوزی، عبدالرحمن بن علی، (١٤٢٢ هـ.ق)، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان.

٢٨. شمس العلوم، الحميری، نشوان ابن سعيد،(١٤٢٠)، دار الفكر، دمشق، سورية.

٢٩. شواهد التنزيل لقواعد التفصيل،الحسكاني، عبيدالله بن عبدالله،(١٤١١هـ.ق)، وزارت فرهنگ و ارشاد،طهران، ايران.

٣٠. عوالي اللئالي العزيزية في الأحاديث الدينية، ابن أبي الجمهور،محمد بن زين الدين، (١٤٠٥ق)،دار سيد الشهداء، قم، ايران.

٣١. الفروق اللغوية، عسكري، حسن بن عبدالله، (١٤٠٠هـ.ق)، الآفاق الجديدة، بيروت، لبنان.

٣٢. الفضائل،قمي،شاذان بن جبرائيل،(١٣٦٣ه.ش)،انتشارات الرضي، قم، ايران.

٣٣. القاموس المحيط، الفيروزابادي، محمدبن يعقوب، (١٤١٥ق)، دارالكتب العلمية،بيروت، لبنان.

٣٤. كتاب العين، الفراهيدي،خليل بن احمد،(١٤٠٩ق)،نشر هجرت،

٣٥. الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل فى وجوه التأويل، الزمخشري، محمود بن عمر، (١٤٠٧ هـ.ق)، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان.

٣٦. الكافي، الكليني، محمدبن يعقوب، (١٣٦٥هـ.ش)، دار الكتب الإسلامية، طهران، إيران.

٣٧. لسان العرب، ابن منظور، محمد بن مكرم، (١٤٠٨)، دار احياء التراث العربي، بيروت، لبنان.

٣٨. مجمع البحرين، الطريحي، فخرالدين بن محمد،(١٣٧٥هـ.ش)، نشر مرتضوي،طهران، ايران. الطبعة الثالثة.

٣٩. مجمع البيان في تفسير القرآن، الطبرسي، فضل بن حسن، (١٣٧٢ هـ.ش)، ناصر خسرو، طهران، إيران.

٤٠. المحاسن، البرقي، احمد بن محمد، (١٣٧١هـ.ق)، دار الكتب الإسلامسة، قم، ايران.

٤١. معجم مقاييس اللغة، ابن فارس، احمدبن فارس، (١٤٠٤)، الناشر مكتب الاعلام الإسلامي،قم، ايران.

٤٢. مفاتيح الغيب(التفسيرالكبير)، فخر الرازي، محمدبن عمر، (١٤٢٠)، دار احياء التراث العربي، بيروت، لبنان.

٤٣. مناقب آل أبي طالب، ابن شهراشوب، محمدبن علي، (١٤٢١ق)، تحقيق يوسف البقاعي، منشورات ذوي

القربـى، قـم، إيـران.

٤٤. منهـج الصادقـين في إلـزام المخالفـين، الكاشـانى، فتـح‌الله بـن شـكر الله، (١٣ هـ.ش)، كتابفروشـى اسـلاميه، طهـران، إيـران.

٤٥. الميـزان في تفسـير القـرآن، الطباطبائـي، سـيد محمدحسـين، (١٣٩٠ هـ.ق)، مؤسسـة الأعلمـي للمطبوعـات، بـيروت، لبنـان.

تأثير العوامل الجغرافية في تملح التربة في قضاء الهندية

Impact of the Geographical Factors on Soil Saltation in Al-Hinddiya District

أ.د. سلمى عبد الرزاق عبد

الباحث: حيدر محمد مجيد الحسيني

Prof.Dr. Salma `Abidalrazaq `Abid ، Department

Researcher. Haider Mohammed Majeed

تأثير العوامل الجغرافية في تملح التربة في قضاء الهندية

Impact of the Geographical Factors on Soil Saltation in Al-Hinddiya District

أ.د. سلمى عبد الرزاق عبد
جامعة كربلاء/ كلية التربية للعلوم الإنسانية / قسم الجغرافية التطبيقية

Prof.Dr. Salma `Abidalrazaq `Abid ، Department of Applied Geography ، College of Education for Humanist Sciences ، University of Karbala
Dr.salme57@yahoo.com

الباحث: حيدر محمد مجيد الحسيني
(ماجستير جغرافية بشرية من كلية التربية للعلوم الانسانية بجامعة كربلاء)

Researcher. Haider Mohammed Majeed Hussein، Department of Applied Geography ، College of Education for Humanist Sciences ، University of Karbala
Haidermoh61@gmail.com

تاريخ التسليم: ٢٩/ ٠١/ ٢٠١٨
تاريخ القبول :٢١/ ٠٧/ ٢٠١٨
خضع البحث لبرنامج الاستلال العلمي
Turnitin - passed research

ملخص البحث:

يتضمن هذا البحث إجراء تحليل تأثير العوامل الجغرافية في ارتفاع نسبة الملوحة أو انخفاضها في التربة وما يترتب عليها من آثار في نمو النبات وإنتاجيته، إذ أجريت تحليلات مختبرية على نماذج من أعماق مختلفة من تربة قضاء الهندية التي تتكون من الوحدات الإدارية الآتية: (مركز القضاء ،وناحية الخيرات ،وناحية الجدول الغربي)، وتوزعت هذه النماذج بواقع (١٨ نموذجا) على هذه الوحدات، وتوزعت نماذج الوحدة الإدارية على ستة مواقع من كل وحدة إدارية، وتضمن الموقع الواحد عمقين: الأول (٣٠-٠) سم، والثاني (٦٠-٣٠) سم. وذلك من أجل الكشف عن معدلات الملوحة، إذ أوضحت النتائج أن هناك تباينًا كبيرًا في معدلات الملوحة بين الوحدات الإدارية لقضاء الهندية، إذ جاءت ناحية الخيرات بالمرتبة الأولى من حيث معدل الملوحة، ثم الجدول الغربي ومركز قضاء الهندية على التوالي.

Abstract:

The preset research study embraces an analysis to the natural and human components of the high –low scale of the soil saltation and the repercussion on the vegetation and the plant products. There are laboratory experiments carried out ; some soil samples from different rates of depth in the Al-Hinddiya district ; city center ، Alkhairaa and Aljadwal Algharbi) ، these samples are distributed into ١٨ ones to each unit ، ٦ per unit، and each site runs with a depth of ٠ t٣٠ ٠ centimeter and ٣٠ to ٦٠ centimeter to fathom the rate of saltation . Furthermore، the findings manifest that there is a diversity in the saltation between these units in the district ; Alkhairaat as first، then Aljadwal Algharbi and finally then city center .

المقدمة

تعد مشكلة ملوحة الأراضي من أهم المشاكل التي تعاني منها الزراعة في المناطق الجافة وشبه الجافة إذ تؤدي إلى تدهور الإنتاج الزراعي وانخفاض إنتاجيته انخفاضًا كبيرًا.

ومن المعروف أن أراضي المناطق الجافة وشبه الجافة تعدّ من أثمن الأراضي لإمكانية استغلالها في أكثر من محصول واحد في السنة، فضلاً عن سهولة استغلالها؛ لأنها تمتاز بنظام تهوية ونظام حرارة ملائمين جداً للزراعة، ويمكن التحكم بنظامها المائي بسهولة كبيرة وذلك عن طريق الري.[1]

وتعاني حوالي ٧٠٪ من أراضي السهل الفيضي العراقي من التملح بدرجات متباينة، إذ تحتوي على نسبة من الأملاح سهلة الذوبان تؤثر تأثيراً سلبياً في نمو المحاصيل الزراعية، أما على صعيد منطقة الدراسة (قضاء الهندية) أحد الاقضية التابعة لمدينة كربلاء فمعظم تربته من تربة كتوف الأنهار.

ويمكن أن نقول إن الملوحة هي نتاج تفاعل العوامل الطبيعية المتمثلة بارتفاع درجات الحرارة وقلة كميات الأمطار والعوامل البشرية المتمثلة بسوء استغلال الإنسان لموارد المياه والإفراط في استعمال مياه الري التي تؤدي إلى خفض قدرة الأرض الإنتاجية وتدهورها ومن ثم تهيئتها للتحول إلى ارض متصحرة.

وعلى وفق ما تقدم جاء اختيارنا لهذا البحث لأهمية منطقة الدراسة ومساهمتها الكبيرة في الزراعة وإنتاج مختلف المحاصيل الزراعية، ودراسة أهم العوامل الطبيعية والبشرية التي تؤدي الى ارتفاع الملوحة.

مشكلة البحث: تطلبت مؤشرات البحث الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما تأثير العوامل الجغرافية الطبيعية والبشرية في ارتفاع نسبة الملوحة.

٢. كيف تتوزع الأملاح مكانياً في قضاء الهندية ؟

٣. ما الآثار المترتبة على ارتفاع معدلات الملوحة في التربة؟

فرضية البحث: تتضمن الإجابة عن التساؤلات الآنفة الذكر وعلى النحو الآتي:

للعوامل الجغرافية الطبيعية والبشرية تأثير في زيادة الملوحة في بعض المناطق ضمن قضاء الهندية، مما يؤثر في قلة الأراضي الصالحة للزراعة ومن ثم التأثير في نمو بعض المحاصيل الزراعية وانتاجيتها .

يختلف توزيع معدلات الملوحة من منطقة الى أخرى في قضاء الهندية، وذلك حسب درجة تأثير العوامل الجغرافية الطبيعية واختلافها من منطقة الى أخرى.

لارتفاع معدلات الملوحة آثار في التربة، ونمو النباتات وانتاجيتها، وأنواع المحاصيل المزروعة.

هدف البحث: يهدف البحث الى بيان أثر العوامل الجغرافية الطبيعية والبشرية في ارتفاع ملوحة التربة أو انخفاضها في قضاء الهندية، ومن ثم تبيان أثرها في تراجع أو زيادة مساحة الأراضي الصالحة للزراعة، فضلاً عن دراسة التوزيع الجغرافي لمعدلات تملح التربة حسب الوحدات الإدارية لقضاء الهندية.

منهجية البحث: اعتمد البحث على المنهج الوصفي والتحليلي، فضلاً عن

أسلوب الدراسة الميدانية لمنطقة الدراسة (قضاء الهندية).

هيكلية البحث: تضمن البحث مبحثين في المبحث الأول تم دراسة تأثير أهم العوامل الجغرافية الطبيعية والبشرية في تملح التربة في قضاء الهندية، وأبرزها الموقع الجغرافي ونوع التربة وسوء التخطيط الزراعي واتباع أنماط الري التقليدية.

في حين تناول المبحث الثاني تحليل التوزيع الجغرافي لمعدلات ملوحة التربة في قضاء الهندية لعام ٢٠١٥م، وذلك حسب التقسيم الإداري لقضاء الهندية الذي يتضمن الخيرات والجدول الغربي ومركز قضاء الهندية.

الحدود الزمانية والمكانية: تضمن هذا البحث دراسة واقع حال معدلات الملوحة في مناطق مختلفة من مدينة الهندية من خلال العوامل الجغرافية الطبيعية والبشرية لسنة ٢٠١٥م.

أما الحدود المكانية: فتشمل قضاء الهندية الواقع الى الجنوبي الشرقي من مدينة كربلاء بمسافة تصل الى (٢٢ كم)، وغرب مدينة الحلة بمسافة تصل الى (٢٠كم).

المبحث الأول: تأثير العوامل الجغرافية في تملح التربة في قضاء الهندية

إن دراسة أي ظاهرة جغرافية معينة في إقليم جغرافي محدد لا يمكن فهمها بصورة دقيقة ما لم تحدد طبيعة العوامل الطبيعية والبشرية لذلك الإقليم وفهم طبيعة تلك العوامل، لذلك سنعرض في هذا المبحث العوامل الطبيعية المتمثلة بالموقع الجغرافي لمنطقة الدراسة بالنسبة للمحافظة مع دراسة مظاهر السطح ، ونتناول الخصائص المناخية لقضاء الهندية، فضلاً عن دراسة بعض العوامل البشرية من أجل التوصل إلى الأسباب الرئيسة والمؤثرة في مشكلة الملوحة ضمن منطقة الدراسة.

أولاً: العوامل الطبيعية.

١-الموقع الجغرافي:

يقع قضاء الهندية في القسم الجنوبي الشرقي من محافظة كربلاء بين خطي طول (٢٢ ̄ ٤٣° _ ٢٢ ̄ ٤٤°) شرقاً وبين دائري عرض (٣١ ̄ ٣٢° _ ٣٦ ̄ ٣٢°) شمالا ويأخذ القضاء في امتداده شكلا أشبه بالمستطيل يحاده خان الحماد ومحافظة النجف من أطرافه الجنوبية في حين يحاده من الشمال ناحية الحسينية في محافظة كربلاء ومن الشرق الحدود الإدارية لمحافظة بابل وتحادد جهاتها الغربية قضاء كربلاء.[٢] خريطة (١) وبحكم موقعه هذا فان قضاء الهندية يقع ضمن منطقة السهل الفيضي، إذ يكون السطح اقرب إلى الانبساط والذي يكون تأثيره سلبياً في تصريف المياه بشكل جيد، ومن ثم فان ذلك يزيد من إمكانية تراكم الأملاح ، إذ تعاني منطقة السهل الفيضي كثيرا من تراكم الأملاح ، وذلك لاعتماد طريقة الري سيحا بكثرة في هذه المنطقة لقلة تساقط الأمطار ، إذ إن أكثر من ٧٠ ٪ من مساحة الأراضي الاروائية

في وسط العراق وجنوبه أي في منطقة السهل الفيضي تعد تربةً متأثرة بالأملاح بسبب الظروف المناخية السائدة ورداءة التربة وارتفاع المياه الجوفية ،[٣] لكن يمكن القول إن تملح التربة في هذه المنطقة جاء نتيجة الاعتماد إلى الزراعة الاروائية وارتفاع درجات الحرارة بشكل كبير ومن ثم ارتفاع التبخر وارتفاع الأملاح.

٢- التركيب الجيولوجي:

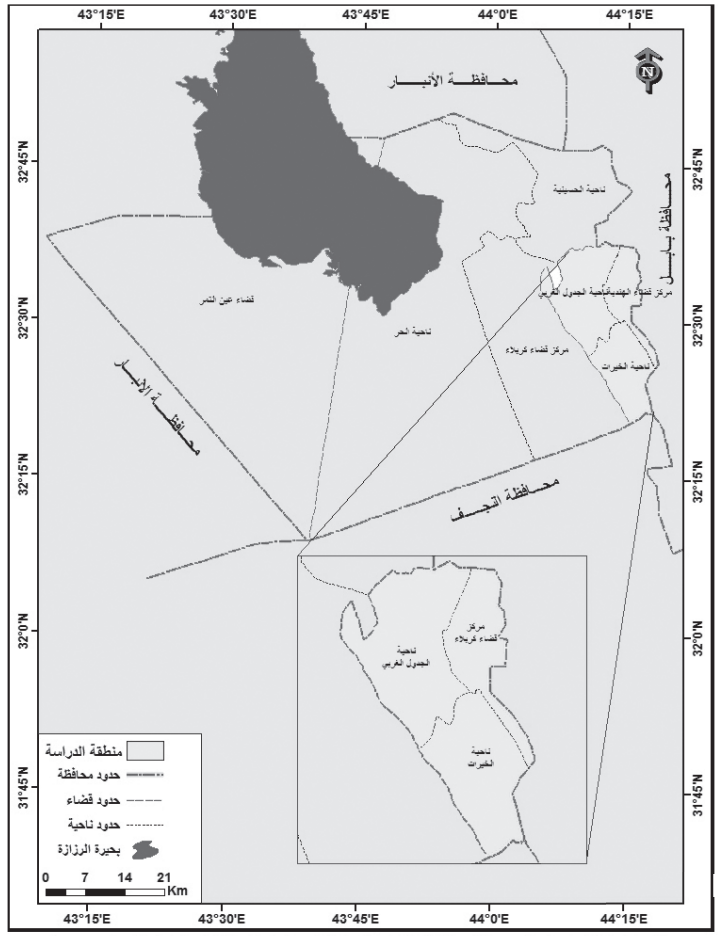
يعد التركيب الجيولوجي العامل المؤثر في تحديد خصائص أي منطقة، سواء أكانت الطبيعية منها أم البشرية ورسم سماتها لكونه يكشف طبيعة الصخور ونوعيتها وتركيبها وحركتها والتي يمكن تحديدها من معرفة التطور الجيولوجي الذي مرت به المنطقة الذي يتحدد في ضوئه طبيعة الوضع الطبوغرافي.

إن البناء الجيولوجي لأي منطقة يوضح إلى حدٍ ما نوعية الأشكال الأرضية والطبقات الحاملة للمياه الجوفية والتربة. وتشير الدراسات في هذا الجانب إلى أن ارض العراق كانت مغمورة بمياه بحر قديم يسمى بحر تيثيس (Tethys)، في العصر البرمي آخر عصور الزمن الأول قبل حوالي (٦٥٠ مليون سنة)[٤]. مما أدى إلى تراكم الملوحة بنسب كبيرة بعد جفاف هذا البحر، وهذا ما يفسر ارتفاع نسبة الملوحة في المنطقة السهل الفيضي.

أما فيما يتعلق بمنطقة الدراسة فتعد جزءاً من التكوينات الفيضية التي تعود إلى العصر الجيولوجي الرابع (البلايوستوسين و الهولوسين) ويتراوح سمكها بين (٣٠-٤٠ م) المتكونة من الغرين والرمال إضافة إلى الطين والحصى والدولومايت والصلصال لذلك فهي أراضي رخوة [٥] ،إذ نشطت في العصر الرباعي عوامل

التعرية المائية والهوائية التي هي عبارة عن ترسبات نهرية حملها نهر الفرات وترسبت تحت الظروف الجوية الحارة[٦]، وهذا ما يفسر ارتفاع نسبة الملوحة في منطقة الدراسة وخاصة (السهل الفيضي). من هذا نستنتج أن للتركيب الجيولوجي دوراً في تملح منطقة الدراسة بوصفها جزءاً من ترسبات السهل الفيضي.

خريطة (١) موقع قضاء الهندية من محافظة كربلاء

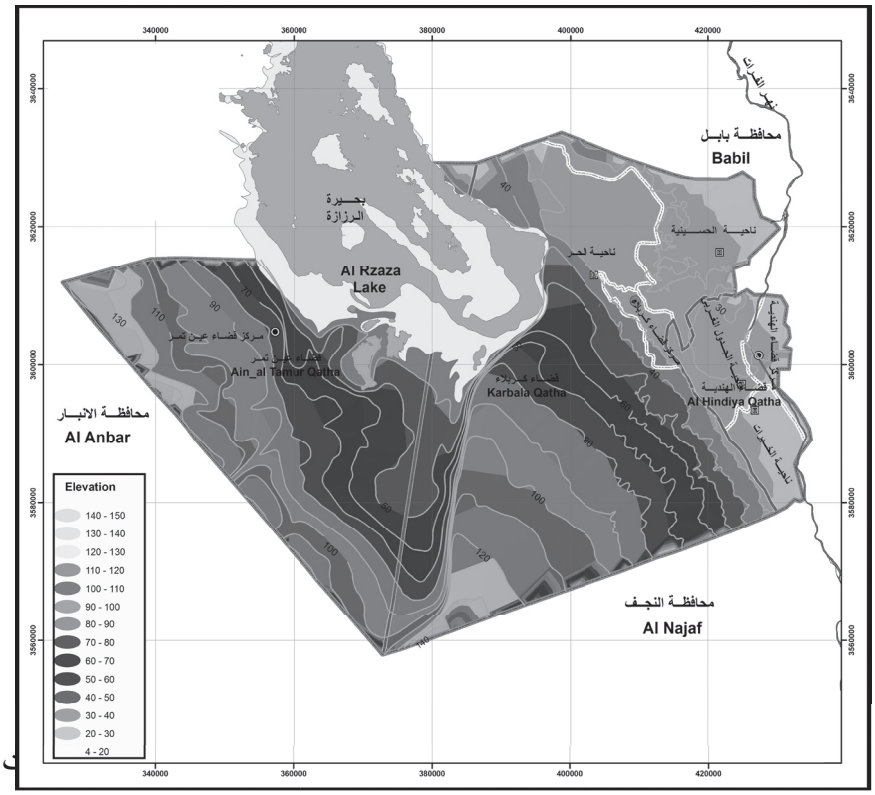


المصدر/ وزارة الموارد المائية ، مديرية المساحة العامة ، قسم انتاج الخرائط ، ٢٠١١، خريطة كربلاء الأدارية بمقياس ١ : ١٥٠٠٠٠

تبدو محافظة كربلاء التي تنتمي لها منطقة الدراسة متجانسة من ناحية الارتفاع، إذ ان الارتفاع يتغير من حوالي (١٤٠م) في اقصى المنطقة الغربية من المحافظة الى نحو (٢٠م) عن سطح البحر في الجزء الشرقي منها، وبذلك تتصف منطقة الدراسة التي تقع في القسم الشرقي من المحافظة بقلة طبغرافية الأرض، إذ تتراوح الارتفاعات فيها من (٢٠ الى٣٠م) عن مستوى سطح البحر ينظر خريطة (٢)، إذ تقع ضمن السهل الفيضي الذي تكون من ترسبات قديمة وحديثة من الطمى والرمل الذي يملؤه نهر الفرات عند فيضاناته المستمرة، أضافت هذه الترسبات خصوبةً الى تربتها، وقد ساعد استواء السطح في منطقة الدراسة على قيام الري سيحاً في كثير من المناطق، فضلاً عن أن استواء السطح فيه جانب إيجابي آخر، إذ يساهم في إعطاء مرونة عند القيام بالفعاليات الزراعية من خلال ممارسة الزراعة، حيث الحراثة ومد قنوات الري، فضلا عن القدرة العالية على الاحتفاظ بمياه الأمطار والري داخل التربة[٧] كصفة إيجابية.

وأما الجانب السلبي لاستواء السطح فيظهر من خلال صعوبة تصريف المياه الزائدة عن حاجة النباتات والتربة مما يؤدي إلى زيادة المياه الجوفية ومع ارتفاع درجات الحرارة التي تؤدي إلى زيادة التبخر ومن ثم تنشيط الخاصية الشعرية وتراكم الأملاح على سطح التربة.

خريطة (٢) خطوط الكنتور لمحافظة كربلاء



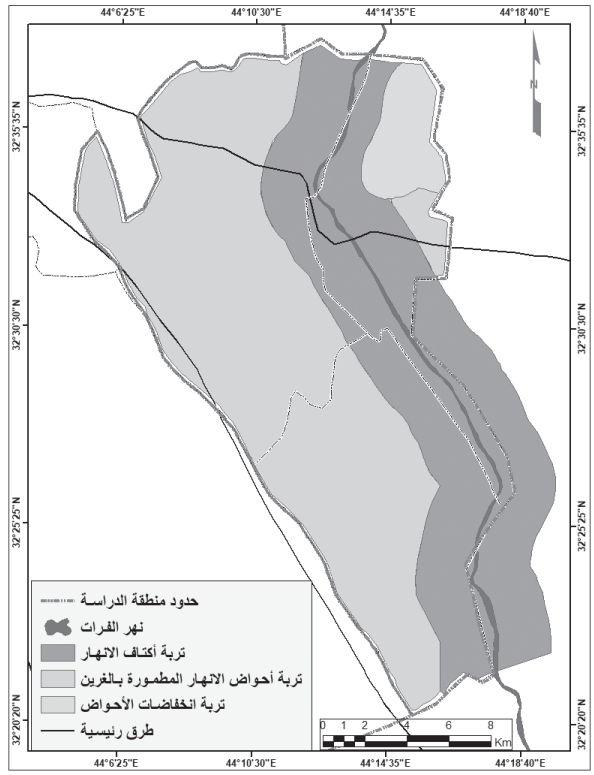
الجغرافية.

٤ – التربة:

تعد التربة السائدة في منطقة الدراسة تربة مزيجية طينية غرينية وتدخل ضمن التربة المتوسطة النسجة وهذا النوع من التربة يتميز بالحركة البطيئة للماء والهواء وتصل طاقتها الاستيعابية من الماء ببطء شديد لصغر حجم ذراتها وضيق مسامها ، الأمر الذي يقلل من كميات المياه للزراعة مما مهد الطريق لانتشار الملوحة عندما

يمارس الري السيحي فيها بشكل مفرط، تليها تربة أكتاف الأنهار التي تعد من أجود أنواع التربة وتمتاز بكونها ذات نسيج خشن.[٨] وهناك ترب انخفاضات الأحواض، وتتميز بصغر مساحتها مقارنةً بأنواع التربة آنفة الذكر، ينظر خريطة (٣).

خريطة (٣) أنواع التربة في قضاء الهندية



المصدر: من عمل الباحث إعتماداً على مديرية التخطيط العمراني في محافظة كربلاء، قسم نظم المعلومات الجغرافية.

إذ تتميز كتوف الأنهار لشطي الهندية وبني حسن بأن محتواها من الغرين silt يصل إلى حوالي (٦٤٪) ومن الرمل (١٦،٥٪) بينما تبلغ نسبة الطين (٩,٥٪)

تقريباً، لكن في المناطق التي تبعد عن كتوف الأنهار وقنوات الري تربة أحواض الأنهار التي يمارس فيها الري سيحاً فيصل معدل محتواها من الغرين (٢٣٪) ومن الطين (٤٦٪) ومن الرمل (٣١٪) وطبقا لمثلث نسجة التربة فهي من تربة طينية مزيجية، ويبلغ معدل النفاذية فيها (٤٦ ملم/ يوم)، وتعد هذه النفاذية معتدلة البطء طبقا لمعيار كراس مسح التربة[٩]، ولذلك تمتاز تلك التربة بارتفاع مستوى الملوحة وبنسبة أكبر من تربة كتوف الأنهار، خاصة وإنها تتميز بارتفاع نسبة التربة الطينية التي تعمل على حجز المياه وعدم تسربها إلى باطن الأرض مما يؤدي إلى تعرضها للتبخير في أيام ارتفاع درجات الحرارة في الصيف مما يؤدي إلى تجمع الأملاح فيها بكثرة.

٥- المناخ:

يعد المناخ من أكثر العوامل الطبيعية المؤثرة في تكوين التربة وتشكيلها من خلال العمليات الميكانيكية التي تحدث للصخور وتفكيكها إلى مفتتات صغيرة. ويؤثر في التربة منذ بداية تكوينها حتى آخر مرحلة من مراحل تطورها وتعمل عناصره على تغير صفات التربة لأنه احد العوامل المسيطرة على نمو النباتات وتوزيعها وكثافتها وتنوع العمليات الحيوية[١٠].

ويعدُّ المناخ من المحددات التي يستند إليها في تحديد نوعية التربة السائدة، إذ إن هناك ارتباطاً وثيقاً بين نوعية التربة ونوع المناخ السائد في المنطقة. ومن أهم العوامل المناخية التي يظهر دورها في تملح التربة ما يأتي:

أ- الإشعاع الشمسي: يعد الإشعاع الشمسي المصدر الرئيس للطاقة (الحرارة

والضوء) في الغلاف الجوي فالأشعة الواصلة إلى سطح الأرض تتألف من أشعة حرارية (تحت الحمراء) وأشعة ضوئية فوق البنفسجية[١١]، يرتفع المعدل الشهري للإشعاع الشمسي الفعلي في فصل الصيف في منطقة الدراسة ليصل في شهر تموز (١١،٢ ساعة\يوم) وهي أعلى نسبة اشعاع في السنة بسبب صفاء السماء من الغيوم وقلة الرطوبة وكبر زاوية الإشعاع الشمسي، ثم تقل ساعات السطوع تماشياً مع تناقص زاوية الإشعاع الشمسي طول النهار حتى تصل أدناها في شهر كانون الأول والثاني إلى (٥،٩ ساعة\يوم) ينظر الجدول (٢).

نستنتج مما تقدم أن منطقة الدراسة تستلم كمية كبيرة من الإشعاع الشمسي فضلا عن تأثير الإشعاع الشمسي في رفع درجات الحرارة وخاصة في فصل الصيف مما يتسبب في زيادة جفاف التربة نتيجة التبخر وهذا يؤدي إلى تراكم الأملاح إذ إن ارتفاع درجات حرارة التربة ترافقه نتيجتان تتمثل الأولى بجفافها وتبخر محتواها من الرطوبة، وما يعكسه ذلك من تأثير في النبات الذي ينمو فيها، وللتعويض عن ذلك يضاف عدد من الريّات لسد النقص في محتواها الرطوبي الذي يؤدي حتماً إلى رفع نسبة الأملاح نتيجة التبخر، فضلاً عن صعود المياه الجوفية (أي نشاط الخاصية الشعرية) إلى السطح مسببةً تملح الأراضي، أما النتيجة الثانية لارتفاع درجة حرارة التربة فهو تمدد وتقلص مكوناتها ومن ثم تفككها وتعرضها لتأثير عنصر من عناصر المناخ (الرياح) والتي تسهم بتعريتها وتجريدها من مكوناتها ومن ثم تحويلها إلى ارض جرداء تخلو من النبات.

جدول (٢) المعدل الشهري والسنوي لساعات سطوع الإشعاع الشمسي الفعلي

في محطة كربلاء المناخية للمدة (١٩٨٩ـ٢٠٠٩) ساعة/ يوم.

الشهر	الاشعاع الشمسي
كانون الثاني	٥،٩
شباط	٧
آذار	٧،٩
نيسان	٨،٤
مايس	٩،٥
حزيران	١١
تموز	١١،٢
أب	١٠،٩
أيلول	٩،٩
تشرين الأول	٨،١
تشرين الثاني	٧
كانون الأول	٥،٩
المعدل السنوي	٨،٥

المصدر: وزارة النقل الهيأة العامة للأنواء الجوية والرصد الزلزالي قسم المناخ شعبة الزراعة، بيانات غير منشورة.

ب- درجات الحرارة: تعد درجات الحرارة من عناصر المناخ الرئيسة التي تؤدي دوراً فعالاً في تملح التربة حيث ان ارتفاع درجة الحرارة يؤدي إلى زيادة تبخر المياه سواء السطحية منها المستخدمة في ري الأراضي أم الجوفية القريبة من سطح الأرض التي ترتفع إلى سطح التربة بواسطة الخاصية الشعرية، مما يؤدي إلى تراكم

الأملاح على السطح[١٢].

وفيما يتعلق بمناخ منطقة الدراسة نجد انه ينتمي الى إقليم المناخ الصحراوي الحار الذي يتميز بأمطار شحيحة ومتذبذبة وتسقط في أشهر الشتاء حيث يبلغ المعدل السنوي لدرجات الحرارة (٢٤،٢ مْ) كما أن المدى الحراري السنوي يصل إلى (٢٥،٥ مْ)، ويتميز بوجود فصلين واضحين أحدهما فصل حار يبدأ من نيسان حتى نهاية تشرين الأول وفصل بارد يبدأ من أواخر تشرين الأول حتى نهاية آذار تقريباً.

ويتباين معدل درجة الحرارة من شهر لآخر، إذ سجل اقل معدل للحرارة في شهر كانون الثاني (١٠،١ درجة مئوية) في حين وصل أعلى معدل لها في شهر تموز إذ بلغ (٣٦،٨ درجة مئوية) ينظر الجدول (١).

جدول (١) معدل درجة الحرارة الشهري والسنوي ودرجة الحرارة الصغرى والعظمى في محطة كربلاء المناخية للمدة ١٩٨٩-٢٠٠٩م.

الشهر	المعدل	درجة الحرارة العظمى	درجة الحرارة الصغرى
كانون الثاني	١٠،١	١٥،٤	٥،٤
شباط	١٢،٨	١٨،٧	٧،٣
آذار	١٧،٧	٢٤	١١،٥
نيسان	٢٤،٤	٣٠،٨	١٧،٥
مايس	٣٠،٢	٣٧،٣	٢٢،٩
حزيران	٣٤،٦	٤١،٩	٢٦،٨
تموز	٣٦،٨	٤٤،٣	٢٩،٣
آب	٣٦،٣	٤٤	٢٨،٦
أيلول	٣٢،٢	٤٠،١	٢٤،٧

تشرين الأول	٢٥،٩	34	١٩،٦
تشرين الثاني	١٧،٥	٢٣،٩	١١،٩
كانون الأول	١٢	١٣،٦	٧،١
المعدل	٢٤،٢	٣١	١٧،٧

المصدر: وزارة النقل، الهيأة العامة للأنواء الجوية والرصد الزلزالي، قسم المناخ، شعبة الزراعة، بيانات غير منشورة.

ويتباين المعدل الشهري لدرجة الحرارة العظمى من شهر لآخر، فقد بلغ أدنى معدل له في شهر كانون الثاني (١٥،٤ درجة مئوية) في حين سجل أعلى معدل له في شهر تموز وبلغ (٤٤،٣ درجه مئوية)، ينظر جدول (١)، ويوجد تفاوت في المعدل الحراري الشهري بين فصل الشتاء وفصل الصيف إذ سجل أدنى معدل الحرارة الصغرى في شهر كانون الثاني وبلغ (٥،٤ درجة مئوية) بينما سجل أعلى معدل لها في شهر تموز وبلغت (٢٩،٣ درجة مئوية). وبناءً على ذلك نجد ارتفاع درجات الحرارة في الصيف في منطقة الدراسة يؤدي إلى زيادة ملوحة التربة، إذ إن ارتفاعها يؤدي إلى زيادة تبخر المياه من سطح الأرض خاصة إذ ما عرفنا أن طرائق ري المحاصيل الزراعية تكون بالدرجة الأولى (سيحاً) والذي يلعب دوراً مهماً في تملح التربة عندما تتعرض المياه للتبخر تاركةً الأملاح تتراكم على سطح الأرض. وإن المياه الجوفية الصاعدة إلى السطح نتيجة لارتفاع درجات الحرارة تؤدي إلى تخلخل الضغط بين السطح والأعماق السفلى ومن ثم رفع الماء الجوفي إلى سطح التربة بالخاصية الشعرية مما يتعرض إلى عملية التبخر تاركاً الأملاح متراكمة على سطح التربة.

ج-الرطوبة النسبية: وتعرف بأنها النسبة المئوية لبخار الماء الموجود فعلا في درجة الحرارة والضغط نفسه. وتؤثر الرطوبة النسبية في خفض درجات الحرارة

لاسيما في أثناء زيادة نسبتها لأنها تعمل على امتصاص الإشعاع الشمسي الواصل إلى سطح الأرض ومن ثم خفض نسبة الملوحة أو تقليلها.

تتأثر الرطوبة بعوامل عدة منها: كمية الأمطار الساقطة ودرجة الحرارة وسرعة الرياح ونوعيتها، وهي تختلف باختلاف نوعية التربة واختلاف الليل والنهار(١٣)، فارتفاع الرطوبة بالتربة إلى حد الإشباع يؤدي إلى تغدقها ومن ثم زيادة فرص تملحها وذلك عندما تتعرض لدرجات حرارة وإشعاع شمسي كبيرين ، إذ تتبخر المياه وتخلف الأملاح. ومن الجدول (٣) يتضح تفاوت للمعدلات الشهرية للرطوبة النسبية من شهر لآخر ومن فصل لآخر حيث سجل أعلى نسبة للرطوبة في شهر كانون الثاني (٧٥،٩٪) لكثرة الغيوم وسقوط الأمطار ثم تأخذ معدلات الرطوبة النسبية بالانخفاض لتصل إلى أدناها في شهر حزيران (١ , ٢٩٪) لارتفاع درجات الحرارة وصفاء السماء إذ إن العلاقة عكسية بين التبخر والرطوبة النسبية، فكلما زادت نسبة التبخر قلت الرطوبة النسبية فضلا عن أن انخفاض الرطوبة النسبية المصاحب لارتفاع درجات الحرارة في الفصل الحار يؤدي إلى فقدان التربة لرطوبتها وزيادة جفافها مما يعرضها إلى التملح وظهور السباخ فيها.

جدول (٣) المعدل الشهري السنوي للرطوبة النسبية في محطة كربلاء المناخية للمدة (١٩٨٩ ـ ٢٠٠٩).

الشهر	معدل الرطوبة
كانون الثاني	٧٥،٩
شباط	٦١،٧
آذار	٥١،٩
نيسان	٤٣،٥
مايس	٣٤،٤
حزيران	٢٩،١
تموز	٣٠،٧
آب	٣٢،٣
أيلول	٣٧،١
تشرين الأول	٤٦،٤
تشرين الثاني	٦١،٣
كانون الأول	٧٠،٨
المعدل السنوي	٤٨،١

المصدر: وزارة النقل الهيأة العامة للأنواء الجوية والرصد الزلزالي قسم المناخ شعبة الزراعة، بيانات غير منشورة.

٦-المياه الجوفية:

وهي المياه الموجودة تحت سطح الأرض والتي تتباين أعماقها من مكان لآخر، إذ تعود أصلا إلى المياه السطحية التي تتغلغل إلى باطن الأرض والمتأتية من التساقط والرشح والتسرب من الأنهار والبحيرات والخزانات، فضلا عن التسرب من قنوات الري الموجودة في المنطقة. تتميز المياه الجوفية باحتوائها على أنواع مختلفة من الأملاح الذائبة كأملاح الكالسيوم والمغنيسيوم والصوديوم والكلوريد بنسبة

عالية وبتركيزات مختلفة اعتماداً على مصادر المياه وكمية المكونات القابلة للذوبان الموجودة في التكوينات الجيولوجية.[١٤]

تعد المياه الجوفية احد المصادر المهمة لملوحة تربة منطقة الدراسة، ويزداد دورها في تملح التربة كلما زاد تركيز الأملاح فيها وكلما ارتفع مستواها وقربها إلى سطح الأرض، أو تقوم بنقل الأملاح من مكان إلى آخر عند تملحها تحت سطح التربة، وقد وجد أن للخاصية الشعرية قدرة على رفع المياه الجوفية من عمق (٢،٥م) في التربة الطينية ومن عمق (٠،٧م) في التربة الرملية كحد أقصى[١٥]، ويزيد من المياه الجوفية أن طرائق الري قديمة (الري السيحي)وتعاني منطقة الدراسة من قلة المبازل التي تعرقل عملية التخلص منها، ومن المعروف أن قضاء الهندية يقع ضمن منطقة السهل الفيضي الذي يتكون من الترسبات الغرينية والطينية وهي ترسبات مسامية هشة وضعيفة البنية تساعد على تسرب المياه من خلالها ومن ثم تعمل على زيادة منسوب الماء الجوفي[١٦].

ثانياً: العوامل البشرية.

استخدام وسائل الري التقليدية: تعاني منطقة الدراسة من الإهمال من ناحية استخدام التقنيات الحديثة في الري، إذ تبين من الدراسة الميدانية التي قام بها الباحثان أن الطرق التقليدية هي الأكثر استخداماً كالري السيحي الذي يستخدم بنسبة تتجاوز(٧٣٪)، وقد يمارس الري السيحي بالواسطة أو بما يسمى بالري بالمضخات الكهربائية أو مضخات الديزل وخاصة في مزارع أكتاف الأنهار، فضلاً عن طريقة المروز، ويقل استخدام الطرق الحديثة كطرق الرش والتنقيط،[١٧] ويكثر استخدام الطرق التقليدية كونها تعد من أسهل الاساليب المستخدمة في الري ومن

أكثرها شيوعاً بسبب قلة التكاليف المادية الناجمة عن استخدامها.

ومن هنا فإنّ إكثار عمليات السقي وعدم التحكم بها بما يناسب حاجة المحصول الزراعي، يمكنها أن تجعل الأملاح تتراكم في الأراضي المروية بفعل التبخر الناجم من ارتفاع درجات الحرارة، مما أدى الى أن يكون هذا السبب الرئيس في مشكلة ملوحة التربة في منطقة الدراسة.

سوء التخطيط الزراعي: كما هو معروف فإن الاستغلال السيء والمستمر للأراضي الزراعية يؤدي إلى تخفيض خصوبتها، لذا فإن من الضروري العمل على اتباع سياسة زراعية تحافظ على التربة من التدهور والتملح، ومن ثم صلاحيتها للإنتاج الزراعي.

والمحافظة على التربة وزيادة خصوبتها يكون باتخاذ بعض الإجراءات، مثل إجراء عمليات التسميد المستمر، وإتباع الدورات الزراعية التي تقوم على أسس علمية، وزراعة المحاصيل في المواعيد المحددة لها، ومنع تفتيت الأراضي الزراعية، وتحسين نوعية التربة بخفض منسوب الماء الأرضي فضلاً عن استصلاح الأراضي الزراعية من خلال شق المبازل وتبطين قنوات الري.[١٨] ومن الضروري أن توضع خطط عمل متوسطة وطويلة الأجل يكون من شأنها المحافظة على التربة من التملح.

ومن الدراسة الميدانية التي قام بها الباحثان لمنطقة الدراسة تبين أن هناك إهمالاً واضحًا لتطبيق سياسات التخطيط الزراعي، إذ لا يتم اتباع الدورة الزراعية في أغلب مناطق قضاء الهندية، وتقل زراعة المحاصيل التي يمكنها أن تحافظ على خصوبة التربة كالبقوليات ومحاصيل العلف.[١٩] فضلاً عن القيام بتفتيت الكثير من

الأراضي الزراعية في مدة الدراسة ٢٠١٥م، بحيث أصبح هناك إهمال كبير للزراعة، مما أدى الى تملح مساحات كبيرة من التربة، بسبب عدم صيانتها والمحافظة عليها.

سوء إدارة الموارد المائية المستخدمة للزراعة: إن أبرز مصادر المياه المستخدمة للري في قضاء الهندية هو المياه السطحية المتمثلة بنهر الفرات وفروعه وابرزها نهر بني حسن، إذ يعاني نهر الفرات من التلوث الفيزيائي والكيميائي نتيجة لاستخدامه في التخلص من مياه الصرف الصحي للمناطق المحيطة به، فضلاً عن المخلفات والنفايات ومياه الصرف الخارجة من النشاطات الصناعية والتجارية على طول هذا النهر.[٢٠]

وقد أسهم تلوث هذا المصدر المائي المهم بتلوث الاراضي المستخدمة للزراعة في قضاء الهندية، نتيجة لاستعمال مياهه في الري.

وتعاني منطقة الدراسة من قلة منشآت البزل وعدم ملاءمتها للتخلص من المياه المالحة المصروفة التي تنتج عن عمليات الري. وبسبب استخدام المياه المالحة في الري دون اللجوء الى ممارسات إدارية كافية، فضلاً عن انخفاض كفاءة منشآت البزل في التخلص من مياه الصرف المالحة الناتجة عن المزارع المروية، كونها شيدت منذ مدة طويلة لا تقل عن (٣٠ عاماً) وعدم صيانتها بحيث تم التخلي عن معظمها أو انها اصبحت خارج الخدمة، فقد اصبحت الأراضي الزراعية في منطقة الدراسة تعاني من تجمع المياه الجوفية المالحة مما زاد من تملح التربة وقلة كفاءتها في الزراعة.[٢١]

٣-قنوات الري غير المبطنة:

إن ما يزيد من تفاقم تأثير المياه الباطنية هو أن معظم قنوات الري في منطقة

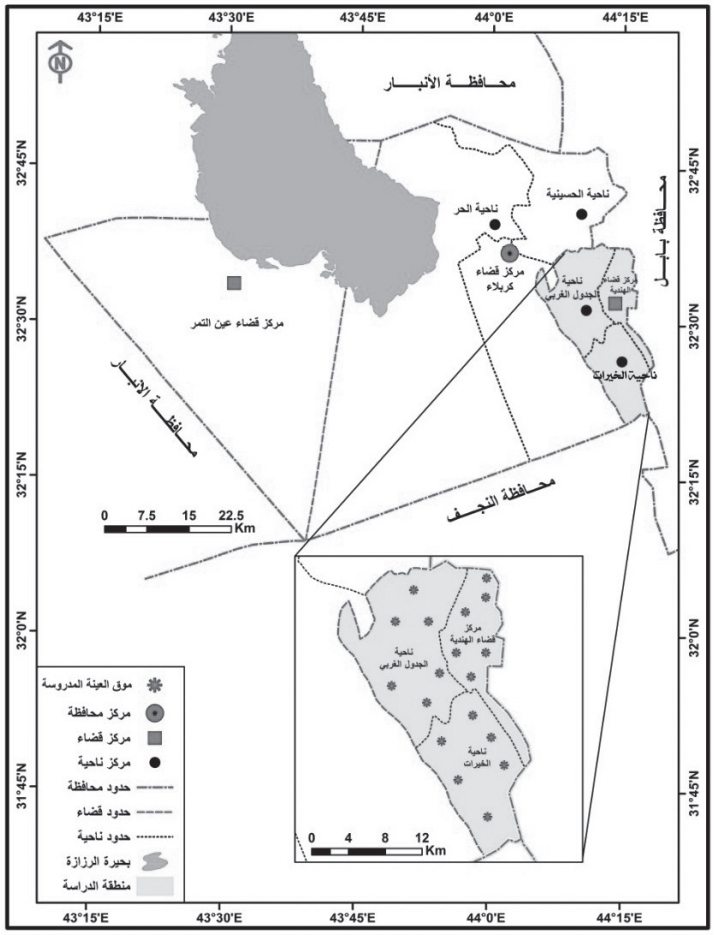
الدراسة غير مبطنة ، إذ تترشح المياه نحو أعماق التربة لتعمل على زيادة المياه الجوفية فيها ، لذا فلا غرابة من ظهور المياه الأرضية فوق سطح التربة عند امتلاء قنوات الري بالمياه، وأن تسرب المياه من هذه القنوات نحو المناطق المجاورة وتعرضها للتبخر يؤدي إلى زيادة تملح تربة هذه المناطق[٢٢]، وفي السنوات الأخيرة بُطِّن عدد من الجداول في منطقة الدراسة إلا ان بعضها تعرض إلى الكسر والتصدع لأن المادة المستخدمة في التبطين (الاسمنت الكونكريت) من النوع الرديء ومن ثم تسرب المياه من الجداول إلى باطن الأرض التي تدفعها على السطح بشكل مياه جوفية بواسطة الخاصية الشعرية.

٤-المقننات المائية للمحاصيل الزراعية:

إنّ من السلوكيات الخاطئة المتبعة في العراق هي استخدام كميات كبيره من المياه، من دون الاعتماد على المقننات المائية للمحاصيل الزراعية، إذ إن هذه الظاهرة الخاطئة متبعة بكثرة في المنطقة، لكثرة الأنهار والترع والجداول الملاصقة للأراضي الزراعية، وينتج عن ذلك زيادة الضائعات المائية وتقليل كفاءة الري من جانب وارتفاع درجة الملوحة في التربة بسبب قلة عمليات البزل والصرف الاصطناعي والذي يتزامن مع ارتفاع درجات الحرارة والتبخر، ومما يزيد المشكلة سوءاً هو أن الفلاحين والمزارعين في هذه المنطقة غالبًا ما يقومون بتوجيه مياه البزل نحو أراضٍ متروكة تجاور الأراضي الزراعية أو قد توجه نحو مجاري الأنهار، ففي الحالة الأولى تؤدي إلى رفع مستوى المياه الباطنية المالحة كما أن بقاءها على السطح لمدة طويلة وتعرضها للتبخر من شأنه أن يؤدي إلى تراكم الأملاح فوق سطح التربة المتروكة، أما الحالة الثانية فان مياه البزل تعمل على زيادة تركيز الأملاح في مياه (جدول بني

حسن) الذي يعد المصدر الرئيس لمياه الري.

خريطة (٤) التوزيع الجغرافي لعينات التربة المشمولة بالدراسة في قضاء الهندية



المصدر: من عمل الباحثين اعتماداً على الهيئة العامة للمساحة.

المبحث الثاني:

تحليل التوزيع الجغرافي لمعدلات ملوحة التربة في قضاء الهندية لعام ٢٠١٥م.

إنّ تعرف التوزيع الجغرافي لمعدلات تملح التربة في أي منطقة له دور مهم في تعرف مساحة الأراضي ذات الملوحة العالية والمتوسطة والقليلة الملوحة، وبمعنى آخر الصالحة منها وغير الصالحة للزراعة.

وتم تعرف التوزيع الجغرافي لمعدلات ملوحة التربة في قضاء الهندية بإجراء التحليل المختبري لنماذجها التي أُخذت من عمقين، إذ يتكون القضاء من الوحدات الإدارية الآتية: مركز القضاء، وناحية الخيرات ،وناحية الجدول الغربي، وبلغ عدد النماذج المأخوذة (١٨ نموذجاً) وزعت على الوحدات المذكورة آنفاً ينظر الخريطة (٤)، وتوزعت نماذج الوحدة الإدارية على ستة مواقع من كل وحدة إدارية، وتضمن الموقع الواحد عمقين: الأول سم (٣٠سم)، والثاني (٦٠-٣٠ سم).

وأظهرت نتائج التحليل الكيميائي لنماذج التربة بالمواقع المدروسة أن معدل ملوحة منطقة الدراسة لعام ٢٠١٥ يبلغ (٥،٣ ديسيمنز/ م) يُنظر جدول (٤)، وهي بذلك تعد تربة متوسطة الملوحة حسب تصنيف قسم الزراعة الأمريكية (**U.S.D**) لعام ١٩٤٥م كما في جدول (٥).

ففي العمق الأول (٣٠سم) واستناداً لمعيار ملوحة التربة المذكور آنفاً، تعد تربة منطقة الدراسة ذات ملوحة عالية لثلاثة مواقع في (ناحية الخيرات) إذ بلغت درجة ملوحة ترتبها (٨،١-٨،٣-٨،٥ ديسيمنز/ م) على التوالي، في حين تعد التربة متوسطة الملوحة في الجدول الغربي إذ بلغت درجة الملوحة لثلاثة مواقع فيها (٧،٩-٧،١-

٦،٩ ديسيمنز/ م) على التوالي، بينما تعد التربة قليلة الملوحة في ثلاثة مواقع في (مركز قضاء الهندية) إذ بلغت الملوحة فيها (١،٥٥-٠ , ٢-٨ , ١ ديسيمنز/ م) على التالي.

جدول(٤) نتائج التحليل الكيميائي لنماذج تربة المواقع المشمولة بالدراسة في قضاء الهندية لعام ٢٠١٥م.

الوحدة الإدارية	العمق/ سم	EC Ds/m	PH	Esp%
مركز الهندية	٣٠	١،٥٥	٨،٢	١،٣
		١،٨	٧،٣	١،٦
		٢،٠	٧،٥	١،٥
	٦٠_ ٣٠	٤،٥	٨،٤	٣،٥
		٤،٢	٧،٤	٣،٢
		٤،١	٧،٢	٢،٩
الخيرات	٣٠	٨،١	٨،١	٨،٢
		٨،٥	٨،٢	٨،٥
		٨،٣	٧،٦	٨،٣
	٦٠ _٣٠	٦،٨	٨،٢	٨،٤
		٧،١	٨،١	٨،٢
		٧،٣	٨،٤	٨،١
الجدول الغربي	٣٠	٥،٧	٧،٩	٣،٥
		٤،٨	٧،١	٣،٤
		٥،١	٦،٩	٣،١
	٦٠_٣٠	٥،١	٨،٤	٤،٢
		٥،٧	٨،٢	٤،١
		٥،٢	٨،١	٤،٠

المصدر: من عمل الباحثين إعتماداً على الدراسة الميدانية.

جدول (٥) أصناف التربة حسب درجة ملوحتها وفق تصنيف قسم الزراعة الأمريكية (U.S.D)

درجة الملوحة ds /m	صنف التربة
٠-٤	قليلة الملوحة low saline
٤-٨	متوسطة الملوحة medium saline
٨-١٥	عالية الملوحة high saline
أكثر من ١٥	عالية الملوحة جدا very high saline

المصدر: هدى هاشم بدر، تأثير عمليات الري في التربة، مجلة جامعة دمشق للعلوم الهندسية، المجلد (٢٥)، العدد الثاني، ٢٠٠٩، ص٨.

أما في العمق الثاني (٣٠ - ٦٠ سم) واستنادا لمعيار الملوحة الامريكي فتعد تربة منطقة الدراسة متوسطة الملوحة في ثلاثة مواقع في (ناحية الخيرات) إذ بلغت (٦،٨ - ٧،١ - ٧،٣ ديسيمنز/ م) على التوالي، بينما تعد التربة عالية الملوحة في الجدول الغربي إذ بلغت لثلاثة مواقع فيها (٨،٤ - ٨،٢ - ٨،١ ديسيمنز/ م) ، في حين تعد التربة قليلة الملوحة في (مركز قضاء الهندية) إذ كانت درجة ملوحتها (٤،٥ - ٤،٢ - ٤،١ ديسيمنز/ م) على التوالي، ينظر جدول (٤).

وفيما يتعلق بنسبة الصوديوم المتبادل (ESP٪)(٢٣) فقد بلغ المعدل العام لتربة منطقة الدراسة (٥٥، ٤٪) وهي بذلك تعد تربة ملحية غير قلوية طبقا لمعيار (u.s.d.a١٩٤٥) كما في جدول (٦).

جدول (٦) تصنيف التربة المتأثرة بالملوحة وفقاً لمعيار مختبر الملوحة الأمريكي ١٩٤٥.

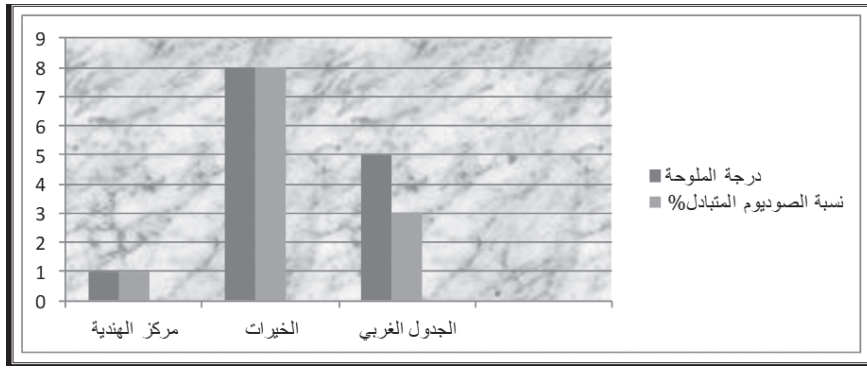
صنف التربة	الملوحة ds.m	نسبة الصوديوم المتبادل٪	تفاعل التربة PH
غيرملحية–غير قلوية	اقل من ٤	اقل من ١٥	اقل من ٨،٥
ملحية–غير قلوية	أكثر من ٤	اقل من ١٥	اقل من ٨،٥
ملحية–قلوية	أكثر من ٤	أكثر من ١٥	اقل من ٨،٥
قلوية–غير ملحية	اقل من ٤	أكثر من ١٥	أكثر من ٨،٥

Source: U.S. salinity laboratory staff. diagnosis and improvement of saline and Alkali soil ، U.S. D A ، Agricultural hand book.NO. Washington government printing office ،1969، p.15.

ففي العمق (٣٠ سم) تراوحت هذه النسبة بين (١،٣٪، ١،٦٪، ١،٥٪) لمواقع تربة مركز قضاء الهندية، وتعد هذه التربة هنا طبقا للمعيار المذكور آنفاً تربة غير ملحية وغير قلوية وتنطبق القاعدة نفسها على مواقع ناحية الجدول الغربي (٣،٥٪، ٣،٤٪، ٣،١٪) في حين يكون الحال معكوساً في مواقع الخيرات التي تراوحت هذه النسبة بين (٨،٢٪، ٨،٥٪، ٨،٣٪) إذ تعد هذه التربة هنا طبقا للمعيار المذكور ملحية غير قلوية، أما في العمق الثاني (٣٠–٦٠ سم) فقد بلغت نسبة الصوديوم المتبادل في موقع ناحية الخيرات (٨،١٪، ٨،٢٪، ٨،٤٪) على الترتيب

وبذلك تعد هي الأخرى تربة ملحية غير قلوية، ويُنظر الشكل(١) الذي يجمع بين درجة الملوحة ونسبة الصوديوم المتبادل بين الوحدات الإدارية الثلاثة.

شكل (١) درجة ملوحة التربة (ديسيمنز/ م) ونسبة الصوديوم المتبادل (٪) لمواقع التربة المشمولة بالدراسة لقضاء الهندية ٢٠١٥.

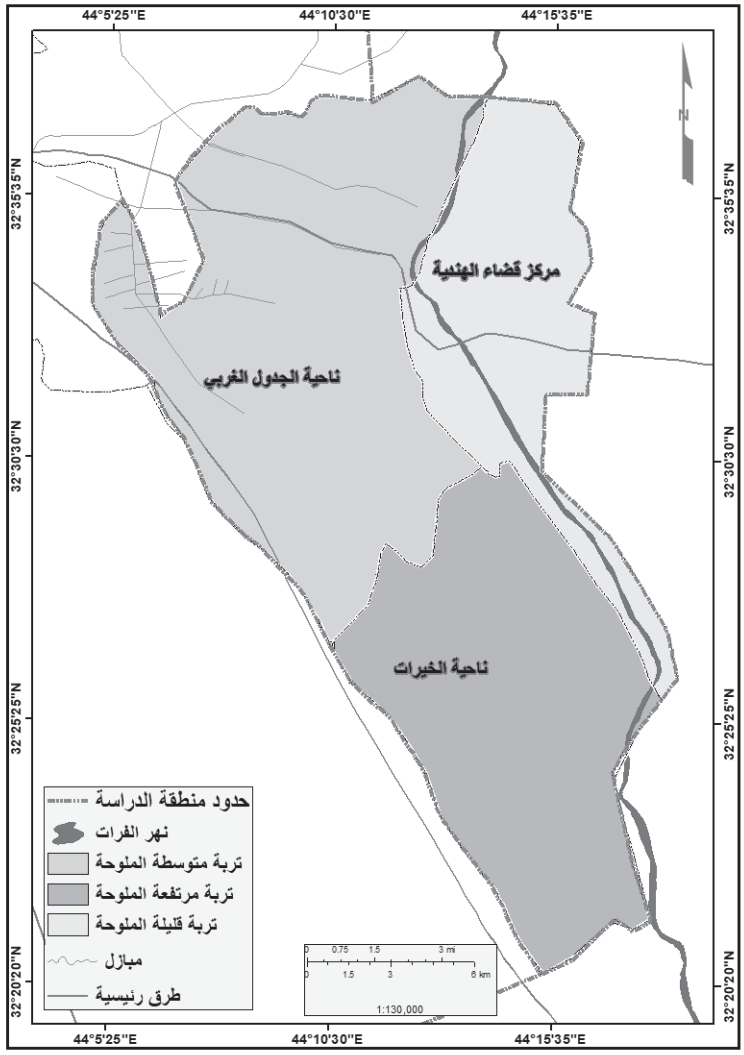


المصدر: من عمل الباحثين إعتماداً على بيانات الجدول (٤).

وبهذا يتضح أن درجة ملوحة تربة ناحية الخيرات أعلى نسبياً من درجة ملوحة تربة ناحية الجدول الغربي ومركز قضاء الهندية، إما نسبة الصوديوم المتبادل فهي الأخرى كانت في تربة ناحية الخيرات أعلى مما هي عليه بالنسبة لتربة الجدول الغربي ومركز قضاء الهندية.

ومما تقدم يتضح أن ناحية الخيرات جاءت بأعلى معدل للملوحة، تأتي بعدها ناحية الجدول الغربي بتربة متوسطة الملوحة، ليأتي بعدها مركز القضاء بأقل معدل للملوحة، ينظر الخريطة (٤).

خريطة (٤) التوزيع الجغرافي لكثافة ملوحة التربة في قضاء الهندية ٢٠١٥م



المصدر: من عمل الباحثين اعتماداً على نتائج التحليل المختبري في الجدول (٤).

ثانيا: الآثار المترتبة على تزايد ملوحة التربة.

أن للأملاح المختلفة الموجودة في محلول التربة أو ماء الري تأثيرات متعددة في المحاصيل الزراعية وان هذه التأثيرات أما أن تكون غير مباشرة في نمو النبات من خلال تأثيرها في صفات التربة الفيزياوية والكيمياوية ونمو الأحياء الدقيقة في التربة أو أن تؤثر في جاهزية العناصر الغذائية الموجودة في التربة مثل الكالسيوم والمغنيسيوم والحديد والنحاس، وان زيادة ايونات الصوديوم بالتربة نتيجة ارتفاع مقدار تفاعل التربة يؤدي إلى عدم نمو النبات بصورة طبيعية أو هلاكه إذا كان حساسا للملوحة والقلوية، أما ما يخص التأثيرات المباشرة للأملاح في المحاصيل الزراعية فإنها تحدث من خلال احد التأثيرات الآتية أو مشاركتها جميعاً:

١-زيادة الضغط الازموزي: بسبب زيادة الأملاح الذائبة في التربة إذ يؤدي إلى تأثر جاهزية الماء للنبات وبذلك تصبح عملية امتصاص النبات الماء من محلول التربة صعبة نتيجة زيادة الضغط الازموزي لمحلول الخلايا الجذرية وبذا يتوقف امتصاص الماء وتظهر علامات الذبول على النبات ثم يهلك[٢٤]. هذا مع العلم أن النبات الذي ينمو في مثل هذه التربة يتصف بصغر حجمه وصغر حجم الأوراق ولونها الغامق مقارنة مع النبات نفسه الذي ينمو في تربة غير صالحة وبذلك تقل إنتاجية هذه النباتات[٢٥].

٢- التأثير الغذائي للأملاح: يعزى انخفاض نمو المحاصيل وإنتاجيتها إلى وجود ايونات الأملاح في المحلول الغذائي أو محلول التربة بتراكيز يؤدي إلى امتصاصه وتجمعه في أنسجة النباتات ،وتؤدي هذه الحالة إلى نضوب المغذيات ونقص الماء ومن ثم خفض قابلية النبات على امتصاص وتركز ايون أو عنصر

غذائي آخر ضروري لنمو النبات ،الأمر الذي يترتب عليه نقص ذلك الايون في النبات مما يوثر في نموه وإنتاجيته [٢٦].

٣-التأثير السمي للأملاح: يأتي التأثير السمي للأملاح في النبات نتيجة تجمع بعض الأملاح وتراكمها بتراكيز عالية تؤثر في الأغشية السطحية لجذور النباتات وأنسجتها مثل أملاح الكربونات الحرة --CO_2 وتؤدي التراكيز العالية لأيونات الصوديوم والكلور إلى حرق الأوراق وتساقطها، فضلا عن ان زيادة درجة تفاعل التربة يؤدي الى جاهزية بعض العناصر كالبورون بحيث تكون سامة للنبات. [٢٧] وهنا لابد من الإشارة إلى ان النباتات تتفاوت في درجة تأثرها ومقاومتها للأيونات، فمثلا وجد ان كميات قليلة من الصوديوم والكلوريد تسبب السمية المباشرة لأشجار الفاكهة والحمضيات، بينما تكون هذه التراكيز نفسها غير سامة لنباتات أخرى[٢٨].

٤-تؤثر ملوحة التربة في عملية إنبات المحاصيل تأثيرًا مباشرًا فقد وجد ان سرعة إنبات بذور محاصيل القمح والبرسيم والذرة الصفراء إذا كانت (١٠٠٪ و٩٤٪ و٩٦٪) على الترتيب قد انخفضت الى (٢٨٪ وصفر٪ و٦٠٪) عندما ارتفعت نسبة ملوحة التربة من (٠،١٪) في الحالة الأولى الى (١،٦٪) في الحالة الثانية. ولذلك اقتصرت زراعة القمح على المناطق القليلة الملوحة من منطقة الدراسة ، وتُركت أراضٍ زراعية واسعة بسبب ارتفاع نسبة الملوحة، وهذا يعد احد الآثار السيئة للملوحة، إذ تبين لنا ان مساحات واسعة في ناحية الخيرات لم تستغل في الزراعة فعلا وذلك من خلال مقارنة مساحة الأرض المزروعة فعلا بمساحة الأراضي الصالحة للزراعة إذ تبلغ مساحة الأراضي الصالحة للزراعة (٤٧٤٥٨ دونماً)، أما المزروعة

فعلا فتقدر (٢٣٠١٦ دونماً)، في حين احتلت ناحية الجدول الغربي المرتبة الثانية في المساحات الصالحة للزراعة والتي وصلت إلى حدود (٤٤٧٤٣ دونماً) مقارنة بالمساحات المزروعة فعلا (٣٥٦٢٧،٣ دونماً)، وأخيرا جاء مركز قضاء الهندية بالمرتبة الثالثة من خلال مقارنة مساحات الأراضي الصالحة للزراعة بمساحات الأراضي المزروعة فعلا. وكما مبين في الجدول (٧).

جدول (٧) المساحة الصالحة وغير الصالحة للزراعة والمزروعة فعلاً في قضاء الهندية لعام ٢٠١٣ دونم.

الوحدة الإدارية	غير الصالحة للزراعة	الصالحة للزراعة	المزروعة فعلا
مركز قضاء الهندية	٦٧٥٨	١٧٩٣٠	١٥٥٥٣
ناحية الجدول الغربي	١٦٢٦٥	٤٤٧٤٣	٣٥٦٢٧،٣
ناحية الخيرات	٢٨٨٢	٤٧٤٥٨	٢٣٠١٦
المجموع	٢٥٩٠٥	١١٠١٣١	٣٨٥٦٩

المصدر: مديرية الزراعة في محافظة كربلاء/ التخطيط والمتابعة، الإحصاء الزراعي، بيانات غير منشورة لعام ٢٠١٣.

ويلاحظ من الجدول (٨) أن مركز القضاء احتل المرتبة الأولى في زراعة القمح والخضر ومحاصيل أخرى إذ بلغت (٤٠٠٠ دونماً) و(١٤٤٩٢ دونماً) على التوالي، في حين احتلت ناحية الجدول الغربي المرتبة الثانية في المساحات المزروعة بالقمح والخضر فقد وصلت إلى)٣٧٠٠ دونماً(و(٥٦٣٥ دونماً) على التوالي، وأخيراً جاءت ناحية الخيرات بالمرتبة الثالثة في المساحات المزروعة بالقمح والخضر حيث وصلت إلى (٢٨٧٩ دونماً) و(٢٣٥٩ دونماً) على التوالي، في حين نجد الحال معكوساً تماماً في

زراعة الشعير في الوحدات الإدارية في منطقة الدراسة فقد احتلت الخيرات المرتبة الأولى لقابليته على تحمل الملوحة العالية ثم ناحية الجدول الغربي ومركز القضاء.

جدول (٨) المساحات المزروعة بمحاصيل الحبوب والخضر للموسم الزراعي ٢٠١٣م حسب الوحدات الإدارية لقضاء الهندية.

الوحدات الإدارية	المساحات المزروعة بالحنطة/ دونم	المساحات المزروعة بالشعير/ دونم	المساحات المزروعة بالخضر ومحاصيل اخرى/ دونم
مركز قضاء الهندية	٤٠٠٠	٢٠٠	١٤٤٩٢
ناحية الجدول الغربي	٣٧٠٠	٢٠٠٠	٥٦٣٥
ناحية الخيرات	٢٨٧٩	٣٠٠٠	٢٣٥٩

المصدر: مديرية الزراعة في محافظة كربلاء، شعبة الإحصاء، بيانات غير منشورة ٢٠١٣.

نستنتج مما تقدم أن معدلات الملوحة في منطقة الدراسة متباينة بين وحداته الإدارية، إذ تأتي ناحية الخيرات بالمرتبة الأولى ثم الجدول الغربي ومركز القضاء.

٥-تؤدي ملوحة التربة العالية إلى تقليل نشاط الكائنات الدقيقة في التربة التي تعمل على تحليل المواد العضوية وقد يعزى ذلك إلى أن الأملاح تعمل على إحداث تغييرات في بروتوبلازم هذه الكائنات فينتج عن ذلك بروتين قلوي يجعل نشاط البروتوبلازم غير طبيعي [٢٩].

الاستنتاجات

١-تبين ان للعوامل الجغرافية الطبيعية (كالموقع الجغرافي والسطح والتربة والتركيب الجيولوجي والمياه الجوفية) والعوامل البشرية كالمقننات المائية للمحاصيل الزراعية وطرائق الري المتبعة وغيرها، دورًا كبيرًا في ارتفاع نسبة الملوحة في التربة أو انخفاضها.

٢-لقد وجد ان التربة القريبة من كتوف الانهار وخاصة في منطقة مركز قضاء الهندية تمتاز بأقل معدلات للملوحة، إذ صنفت ضمن التربة قليلة الملوحة حسب تصنيف قسم الزراعة الامريكية (١٩٤٥م).

٣-تتصف تربة الجدول الغربي والخيرات بأنها ذات معدلات ملوحة تفوق مركز الهندية، حسب مختبر الملوحة الأمريكي، اذ وقعت تربة الجدول الغربي ضمن التربة متوسطة الملوحة بنسبة (٢ , ٥ ديسيمنز/ م) ونسبة الـ(PH) بلغت (٢ , ٨) في حين صنفت تربة الخيرات ضمن التربة عالية الملوحة بنسبة (١ , ٨ ديسيمنز/ م) ونسبة الـ(PH) بلغت (٢ , ٨).

٤-تتصف نسبة الملوحة في منطقة الدراسة بتباينها حسب الاعماق (٣٠) و(٣٠-٦٠)، اذ تتدرج نسبة الملوحة من أكبر عمق (٣٠-٦٠ سم) الى اقل عمق (٣٠سم) فما دون، أي من أسفل الى اعلى وذلك لاتباع عمليات الري غير المقنن والافراط في ارواء المحاصيل، وبطء تسرب مياه الري داخل التربة مما يتيح بقاءه فوق سطح التربة مدة طويلة، اذ تتعرض للتبخر تحت ظروف ارتفاع درجات الحرارة فضلاً عن استخدام مياه ذات تراكيز عالية للملوحة.

٥- لقد تبين أن هناك إهمالاً واضحاً للأراضي الزراعية في منطقة الدراسة، مما أدى الى ارتفاع نسبة الأملاح فيها، إذ لم يتم اتباع الدورات الزراعية، فضلاً عن تدهور أنظمة البزل والري، واعتماد الطرق التقليدية في الري واستخدام مياه ذات ملوحة عالية.

التوصيات

١-ان من الضروري اتباع طرق الري الصحيحة والتقنيات الحديثة في الري فضلاً عن انشاء المبازل من أجل التخلص من ملوحة التربة في ناحيتي الخيرات والجدول الغربي، لتقليل ملوحة التربة.

٢-نظراً لان اراضي كتوف الأنهار تعد من أفضل أنواع التربة في الزراعة فمن الضروري استغلالها استغلالاً صحيحاً في الزراعة والمحافظة عليها لزيادة مساحة الأراضي الصالحة للزراعة في هذه المناطق.

٣-ضرورة العمل على زيادة مساحة الأراضي الصالحة للزراعة في قضاء الهندية، إذ إن هناك الكثير من الأراضي المتروكة والمهملة الواجب إصلاحها وتهيئتها للإنتاج.

٤- منع استخدام المياه ذات الاملاح العالية في الري، والعمل على تبطين قنوات الري، وإنشاء نظام بزل متطور لمياه الري.

٥-ضرورة اعتماد وسائل المحافظة على خصوبة التربة ومنعها من التدهور، من خلال تطبيق مشاريع استصلاح الأراضي، واتباع الدورات الزراعية.

الهوامش والمصادر

١- عبد الفتاح العاني، اساسيات التربة، الطبعة لا تتوفر، ١٩٨٤، ص٣٠٤

٢- سلمى عبد الرزاق، الخصائص الجغرافية لزراعه التنباك في قضاء الهندية، مجلة العلوم الانسانية، كلية التربية –صفي الدين الحلي، جامعة بابل، العدد ٦، ٢٠١١، ص١٧٦

٣- حسين كاظم عليوي واخرون، دراسة الصفات الفزيائية والكيميائية لتربة موقع جامعة بابل وملائمتها لأغراض التشجير، بحث منشور على الانترنيت .hlt: / /www.uopabylon edu.ig /publication /apptied-edition5 /paper-ed5-45doc

٤- عدنان باقر النقاش، مهدي محمد الصحاف، الجيومورفولوجي، دار الكتب، جامعة بغداد، ١٩٨٥، ص٦٣٦.

٥- عذراء طارق خورشيد البياتي، محافظه كربلاء دراسة في الخرائط الإقليمية، رسالة الماجستير، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، ٢٠٠٩، ص٤٢.

٦- نصر عبد السجاد الموسوي، أثر المقومات الطبيعية على انتاج المحاصيل الزراعية الاستراتيجية في المحافظات الجنوبية من العراق (البصرة-ميسان – ذي قار) بحث منشور على الانترنيت:

www.basrahcity.net /pather /report /basrah /61.html

٧- وفاء كاظم ماضي وفلاح محمود خضر، مدينة الهندية النشأة التاريخية والتطور العمراني حتى عام (١٩٥٨)، مجلة العلوم الانسانية، كلية التربية صفي الدين الحلي ،٢٠١١، ص١٤٧-١٤٨

٨- عباس عبيد حمادي وفلاح محمود خضر، مدينة الهندية دراسة في تطورها العمراني والاجتماعي (١٨١٧-١٩٥٨)، مجلة التربية الاساسية / جامعة بابل ،٢٠١١، ص٣

٩- علي صاحب طالب وسلمى عبد الرزاق، تحليل وتقويم جغرافي لأثر الخصائص الطبيعية على عمليات الري والصرف في قضاء الهندية –المؤتمر العلمي ـجامعة بابل كلية التربية، العدد

الثالث ،٢٠٠٧، ص١٢

١٠- محمد جعفر السامرائي، دور العوامل الجغرافية في تملح الترب الجانب الشرقي من نهر دجلة في قضاء سامراء، بحث مقدم الى كلية الآداب / جامعه بغداد، ٢٠١١، ص٣٠

١١-عبد الاله رزوقي كربلاء وماجد السيد الولي محمد، علم الطقس والمناخ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة البصرة، كلية الآداب، ١٩٨، ص٤٢.

١٢- وفيق حسين الخشاب ومهدي علي الصحاف، الموارد الطبيعية (ماهيتها تعريفها، صفاتها)، دار الحرية للطباعة، بغداد، ١٩٧٦، ص٢٥.

١٣- قدس أسامة الكليدار، دور العوامل الجغرافية في تملح ترب الجانب الشرقي من نهر دجلة في قضاء سامراء ناحيتي (المعتصم ومركز قضاء سامراء)، بحث مقدم إلى كلية الآداب/ جامعة بغداد،٢٠١١، ص٤٢

١٤- Jawdat Abdul Jail Mohamed zak AL-Hamadan، Hydro chemical Effect of Cround Water Dueto Irrigation and drainage projects in tawuq sub- basin (south of Kirkuk-north of Iraq) m.sc Tes-sie، collage of science، university of Bagdad، 2009، p23.

١٥- كاظم شنته سعد، التباين المكاني والفصلي لملوحة ترب كتوف نهري دجلة والفرات في جنوبي العراق، مجلة البحوث الجغرافية، العدد ١، جامعة الكوفة،٢٠١١، ص٢١٨.

١٦- بشار محمد عويد القيس، طرق النقل البري في محافظة كربلاء رسالة ماجستير، كليه الآداب، جامعة بغداد ،٢٠٠٩، ص٥٢.

١٧- رياض محمد علي عودة المسعودي، استصلاح الأراضي الزراعية المروية في مشروع ري الحسينية وبني حِسَن آلية لمواجهة ظاهرتي الجفاف والتصحر في محافظة كربلاء، مجلة آداب البصرة، العدد (٦٧)، ٢٠١٣م، ص١٧٨.

١٨- المصدر نفسه، ص١٨١.

١٩- مقابلة شخصية مع المهندس الزراعي حسين علي، مديرية زراعة كربلاء المقدسة، يوم الاحد، ٢/ ٣/ ٢٠١٤م.

٢٠- سلمى عبد الرزاق عبد، العلاقات المكانية للتلوث في مدينة الهندية، مجلة جامعة كربلاء العلمية، المجلد (٥)، العدد (٤)، ٢٠٠٧م، ص٢٦٠.

٢١-اسعد سروار قريشي وعدنان عبد الله الفلاحي، درجة تحديد خصائص واسباب ملوحة التربة في وسط وجنوب العراق واستراتيجيات الاستصلاح الممكنة، مركزُ البيان للدراسات والتخطيط، تشرين الثاني ٢٠١٥م، ، ص٦.

٢٢- ماجد السيد ولي محمد، العوامل الجغرافية وأثرها في انتشار الأملاح بترب سهل ما بين النهرين، مجلة الجمعية الجغرافية العراقية، المجلد ١٧، ص٢٧.

٢٣- هي النسبة المئوية لأيونات الصوديوم المتبادلة جملة السعة التبادلية الكايتونية لمستخلص عجينة الإشباع للتربة.

للمزيد يُنظر: دي بليوجيمز وآخرون، الجديد عن الترب المروية، ترجمة محمد إبراهيم عودة، البصرة، مطبعة جامعة البصرة ،١٩٨٧ ص٢١٢

٢٤- راضي كاظم الراشدي، علاقات التربة بالنبات، جامعة الموصل، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر ١٩٨٧، ص١٧٩

٢٥- محمد جمال الدين حسونة، أساسيات فسيولوجيا النبات، ١٩٧٢، ص٩٤.

٢٦- Brown .c.b: state legislation for watershed and flood prevention ، j. soil and water consecration ،١٠:٢٨٦-١،٥٥ , ٢٨٩

٢٧- شفيق إبراهيم وأمين الراوي، استصلاح وتحسين الأراضي، بغداد،١٩٨١، ص٢٠-٢٥.

٢٨- سعد الله نجم عبد الله النعيمي، علاقة التربة بالماء والنبات، جامعة الموصل –مطابع التعليم العالي، ١٩٩٠، ص٢٢٥.

٢٩- منظمة الأغذية والزراعة الدولية (F.A.O)، سلسلة الري والبزل، رقم٢٦، ١٩٩٥، صفحات متفرقة.

المشكلاتُ التي تُواجِهُ المدرسين والمدرساتِ عِندَ تدريس المواد الاجتماعيَة للصَفِ الاول المتوسط من وجهة نظرهم في مدَيرية تربية كربلاء المقدسة المركز

Problems of He-and-She Teachers in Teaching the Social Materials of First Intermediate School in light of Their Viewpoints

أ.م.د علي عبد الكريم آل رضا

م . سرمد أسدخان الدعمي

Prof.Dr.Ali `Abid Al-kareem Alridha

Lectur.Sarmad Asd Khan Al-Da`ami

المشكلات التي تواجه المدرسين و المدرسات عند تدريس المواد الاجتماعية للصف الاول المتوسط من وجهة نظرهم في مديرية تربية محافظة كربلاء المقدسة (المركز)

Problems of He-and-She Teachers in Teaching the Social Materials of First Intermediate School in light of Their Viewpoints

أ.م.د علي عبد الكريم آل رضا
جامعة كربلاء/ كلية التربية للعلوم الإنسانية/ قسم العلوم التربوية والنفسية
Prof.Dr.Ali `Abid Al-kareem Alridha, Department of Psychological and Educational Sciences, College of Education for Humanist Sciences, University of Karbala
ali_rada33@yahoo.cow
م . سرمد أسدخان الدعمي
جامعة كربلاء/ كلية التربية للعلوم الإنسانية/ قسم العلوم التربوية والنفسية
Lectur.Sarmad Asd Khan Al-Da`ami, Department of Psychological and educational Sciences, College of Education for Humanist Sciences, University of Karbala
Sarmad.aldam 80@gmail.Com

تاريخ التسليم:١٢/ ٠٤/ ٢٠١٨
تاريخ القبول :٢٤/ ٠٥/ ٢٠١٨
خضع البحث لبرنامج الاستلال العلمي
Turnitin - passed research

ملخص البحث :

هدف البحث الحالي إلى تعرف المشكلات التي تواجه مدرسي ومدرسات المواد الاجتماعية للصف الاول المتوسط للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨). ومن اجل تحقيق هدف البحث فقد عمد الباحثان إلى بناء اداة البحث بعد توجيه استبيان مفتوح لافراد عينة البحث وهم مجموعة من المدرسين و المدرسات وكذلك الاطلاع على مجموعة من الادبيات المشابهة أو المقاربة فبنيت اداة للبحث تكونت من (٤٣) فقرة ،واستخرج الصدق الظاهري لها بعرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين، ثم استخرج ثبات الاداة بطريقة إعادة الاختبار على عينة استطلاعية ، بلغت (٢٠) مدرسًا و مدرسة ، أما عينة البحث الاساسية فتكونت من(٥٠) مدرسًا ومدرسة حددوا عشوائيًا لتدريس المواد الاجتماعية للصف الاول المتوسط في مركز محافظة كربلاء المقدسة

أما النتائج فقد حصلت الفقرة (صعوبة تقويم الطلبة لاختلاف المعلومات بين ثلاث مواد) على المرتبة الأولى ، كذلك حصلت فقرة (هدف الامتحانات هو نجاح الطلبة) على المرتبة الثانية ، وقد انتهى البحث بعدد من التوصيات والمقترحات.

ABSTRACT

The current research aims to identify the problems faced by teachers of social subjects for the academic year 2017- 2018 .In order to achieve the aims of the research ;the researchers build the research tool after directing the questionnaire open to the sample members ; they are the teachers as well a collection of sources . Furthermore , the tool consists of (43) paragraphs , the virtual honesty taken from a group of experts, then was stabilized by a re-test method on a survey sample (20) teachers .The basic research sample consists of (50) teachers were randomly selected from the social classes of the first grade in the center of the holy province of Karbala . As for the results of the research , the paragraph , difficulty of evaluating the students for the difference of information between three subjects, ranks first , then the paragraph (the aim of the exams is to succeed) ranks second .Finally the research study concludes with a number of recommendation and suggestions

الفصل الاول / التعريف بالبحث

١ .مشكلة البحث:

إن غرض التربية المعاصرة هو الإعداد الكامل للإنسان لمواجهة الحياة ، وليس كما يُظنُّ أنها إكساب الناشئ كمًا معرفيًا فحسب، وإنما هي رسم السمات الشخصية وتنمية القيم والميول وتعويد العادات ، وتحويل الإنسان إلى كائن مفكر يتخيل ويتصور ويخطط ويبدع ويبتكر ويغير، ولان العملية التربوية التعليمية قائمة على المعلم والمتعلم والمنهج وما يرتبط بهما من طرائق وأساليب تعليمية ، لذا لابد أن تنصب الجهود التربوية والتعليمية لغرض إيصال المعارف والمعلومات إلى أذهان الطلبة في المدارس بأفضل السبل وأحسن الطرائق والأساليب التعليمية المناسبة ، وعليه فإن نجاح العملية التربوية التعليمية يتطلب وجود معلم ناجح يمتلك الإمكانيات اللازمة للقيام بمهامه بفعالية وحسن أداء من خلال توظيف قدراته ومهارته ليكون مربيا يقدم للطلبة ما يحتاجون من معلومات ومعارف تساعدهم في حياتهم ، فالمدرس والطالب وكل من يرتبط بالتربية والتعليم من أفراد هم الذين يشكلون المجتمع التربوي التعليمي الذي سلامته العامة وسلامة قطاعاته وعلى مختلف الأصعدة هي السبيل الاقوم لنجاح العملية كلها ، والمجتمع التربوي التعليمي السليم والذي يريد استمرار ارتقائه وتطوره عليه أن يلائم بين قطاعاته وطوائفه ، فيحدد واجباتهم بدقة ويحترم حقوقهم ويجعلهم متفاعلين في وحدة متكاملة ، وهذا لا يكون إلا بتذليل الصعوبات التي تواجه أفراد هذه المجموعات وتعرف المشكلات التي تعترض سبلهم تمهيدا لتشخيصها ودراستها لوضع حلول علمية لتذليلها، لان هذه المشكلات لن تحل من تلقاء نفسها وانما بالعمل الجاد

والنظرة الفاحصة التي تعمل على اكتشافها في مراحلها الأولى ومن ثم معالجتها ، ولان أكثر الدراسات كانت تسلط الضوء على الطلبة ، فضلا عن ضرورة تطوير المناهج متجاهلة دور القائم بالعملية التعليمية رأى الباحث التحرك نحو مدرسي ومدرسات المواد الاجتماعية للصف الاول المتوسط لمعرفة ما يواجهون من مشكلات

لأن النتائج التي سيسفر عنها البحث -بغض النظر عن نوعها سلبا أو إيجابا- يمكن التعامل معها ، لأن أفراد هذه العينة ضمن مدة الأعداد ويسهل إعادة توجيههم أو إجراء تعديلات على مفردات مناهجهم التي يدرسونها بما يتلاءم والتغير المنشودة ، فضلاً عن أن مدرسي ومدرسات المرحلة المتوسطة يشكلون جزءاً مهماً من القاعدة الأساسية التي يرتكز عليها بناء المجتمع وتطوره ، فهم الذين يقومون بإعداد النشء الجديد في أساسياته الأولى ومن ثم يعود لهم الفضل في توجيه طاقة المجتمع نحو الجوانب الصحيحة بغرس الاتجاهات الايجابية ، لذا يفترض العناية بهم واستثمار طاقاتهم عبر توجيها نحو منافذ إيجابية وبناءة والتقليل من هدرها قدر الإمكان ، ومن هنا انبثقت مشكلة الدراسة المتمثلة بطرح الأسئلة الآتية :

آ. ما نوع المشكلات التي تواجه مدرسي ومدرسات المرحلة المتوسطة في المواد الاجتماعية للصف الاول المتوسط ؟

ب.ما نوع الفروق بين المدرسين و المدرسات في المشكلات التي تواجههم في المواد الاجتماعية للصف الاول المتوسط ؟

ولكل ما سبق ، فإن هذه الأسباب مجتمعة، قد جعلت هذا الموضوع يؤلف مشكلة تقتضي البحث فيها واتعرفها.

٢. أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من التربية نفسها ؛لأن التربية الحديثة تركز على فهم متطلبات المشتركين بالعملية التربوية التعليمية وهم الطلبة وعلاقتهم بالمواد التي يدرسونها، فضلاً عن حاجاتهم النفسية ورغباتهم لتوطيد دعائم البناء التربوي على أسس سليمة والنهوض بهم في عمل جديد يواكب عجلة التقدم العلمي والفني إذ يشير (بياجيه) إلى أن « الهدف الرئيس للتربية هو تكوين أفراد قادرين على فعل أشياء جديدة وليس على تكرار ما فعلته الأجيال المنصرمة « (lowenfeld ، ١٩٦٢ ، ٣٥ p-) . وعليه فالتربية الحديثة تسعى إلى تحقيق نمو الإنسان نمواً متوازناً ومتكاملاً من جميع الجوانب ، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا بايلاء المتعلم والمنهج وما يرتبط بهم من طرائق وأساليب تعليمية ومواد دراسية عناية كافية إذ العملية التربوية التعليمية تتكامل وتتوازن بهذه الأمور، والمدرس جزء أساسي من العملية التربوية التعليمية فلابد أن يوجه له الاهتمام لاسيما أن به حاجة إلى مزيد من الدراسات والبحوث من أجل تطويره والنهوض بواقعه العلمي والمهني والاجتماعي ليكون في مصاف زملائه في الدول المتقدمة ، ان أهمية هذا البحث تتلخص بالنقاط الآتي:

آ. تناول البحث المشكلات التي تعترض سبيل العملية التربوية التعليمية في الجانب المهني لشريحة كبيرة من القائمين عليها ألا وهم (المدرسون، والمدرسات).

ب. استهدف البحث المرحلة المتوسطة الذين يشكل طلبتها جزءًا أساسيًا من عماد تطور المجتمع و معينه الذي لا ينضب .

ج. يظهر البحث الحالي جانباً من طبيعة المجتمع التربوي التعليمي ، خاصة المرحلة المتوسطة وما فيها من مشكلات .

د. يمكن لنتائج البحث الحالي أن تشكل إضافة معرفية في ميداني التربية وعلم النفس.

هـ. إن نتائج البحث الحالي قد تساعد المعنيين والمسؤولين في وزارتي التربية والتعليم العالي على توجيه (المدرسين-المدرسات) من خلال برامج إرشادية وتوجيهية ، من اجل الاهتمام والارتقاء بهم إلى مستوى أفضل مما يؤثر في أدائهم العام.

و. إن دراسة المشكلات والحد من تأثيرها السلبي يعود بالفعل الايجابي على تفاعل المدرسين مع بعضهم ومع الطلبة بصورة عامة ، مما يعمل على تطوير السلوك الاجتماعي الذي تلتقي أهميته مع ما تهدف إليه المؤسسات التربوية في إحداث نمو مرغوب فيه في شخصيات الأفراد المكونين للمجتمع التربوي التعليمي بما يتناسب مع الجوانب العقلية والنفسية لدى الإنسان الذي يسهم فعلاً في خدمة مجتمعه وتطوره .

٣.هدف البحث:

هدف البحث إلى تعرف المشكلات التي تواجه مدرسي و مدرسات المرحلة المتوسطة في تدريس المواد الاجتماعية للصف الاول المتوسط ؟

٤.حدود البحث:

آ. المشكلات التي تواجه المدرسين و المدرسات في تدريس المواد الاجتماعية للصف الاول المتوسط في مركز محافظة كربلاء المقدسة

ب. مدرسو ومدرسات المواد الاجتماعية للصف الاول المتوسط في مركز

محافظة كربلاء.

ج. العام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨).

٥.تحديد المصطلحات:

آ. المشكلة

أولا / لغة: عرفها كل من

. معلوف (١٩٦٥) بأنها " المشكل والمشكلة جمعها مشاكل ومشكلات : الأمر الصعب أو الملتبس".(معلوف،١٩٦٥،ص٣٩٨)

ثانيا. اصطلاحاً:

- الراويّ (١٩٩٩) بأنها:" حالة تحدٍّ تتطلّب بحثاً، ودراسة، وأنّها صعوبة تحتاج إلى حلّ".

(الراوي، ١٩٩٩، ص٥).

- عرفها جابر (٢٠٠٠) بأنها: " أيّ تدخّل، أو تعطيل يحول بين الاستجابة، وتحقيق الهدف". (جابر، ٢٠٠٠، ص ٢٠٣).

- ملحم (٢٠١٠) بأنها : "حاجة لم تشبع ، أو وجود عقبة أمام إشباع حاجات ،أو موقف غامض لا نجد تفسيرا محددا له" . (ملحم ،٢٠١٠، ص٨٣) .

التعريف النظري :

هي كل موقف يتطلب بذل جهد استثنائي لتجاوزه وتذليله لاختلاف

طبيعته عن المألوف الذي يواجه الفرد .

التعريف الإجرائي :

هي كلّ الصعوبات التي تواجه المدرسين و المدرسات عند تدريس المواد الاجتماعية في محافظة كربلاء و تحول دون تحقيقهم الأهداف التي يسعون من اجل بلوغها، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب عند اجابته على فقرات الاداة

ب.التدريس:

أولا. لغوياً: عرفه كل من :

ابن منظور (١٩٦٨) بأنه : " دَرَسَ الكتاب يَدرُسُه دَرْساً ، ودراسَةً ، كأنه عانده حتى انقاد لحفظه .... دَرَستُ أي تعلمتُ .... ودَرَستُ الكتاب دَرْساً أي ذللته بكثرة القراءة حتى خف حفظه عليَّ ".(إبن منظور ج١ ، ١٩٦٨م ، ص٩٦٨)

ثانيا. اصطلاحاً: عرفه كل من :

- (كود-Good-١٩٧٣) بأنه: " إدارة المعلم للمواقف التعليمية والتعلمية ، والتي تتضمن التفاعل المباشر بين المعلم والمتعلم ، والأعداد المسبق لعملية اتخاذ القرار في التخطيط ، والتعليم ، والتصميم ، وإعداد المواد لظروف التعليم والتعلم والتقويم".(Good، ١٩٧٣،p٥٨٨)

– نجار وآخرون (١٩٨٠) بأنه " عملية توفير الشروط والحلول التي من شأنها تسهيل مهمة طلب العلم على الطلاب داخل المدرسة أو خارجها (نجار وآخرون ، ١٩٨٠م ، ص٢٣٩) .

– ريان (١٩٨١) بأنه :"عمل فني معقد ، لم يعد يكفي للنجاح فيه أن يكون المدرس متمكنا من مادة تخصصه العلمي ، وان كان هذا شرطا أساسيا".(ريان ١٩٨١، ص٥)

التعريف الإجرائي :

التدريس : هو كل ما يؤديه المدرسون و المدرسات عند تدريس المواد الاجتماعية من إجراءات بقصد تحقيق الأهداف المنشودة في إكساب الطلبة الخبرة العلمية بأفضل الطرائق والوسائل والأساليب .

ج. المواد الاجتماعية / عرفها كلٌّ من

–سعادة(١٩٨٦) بأنها: " مجموعة من المناهج المدرسية التي تشمل التاريخ و الجغرافية و التربية الوطنية و القومية ، و التي تهتم بمجملها بدراسة الانسان بالمجتمع و طبيعة العلاقات بين فئات المجتمع " . (سعادة ، ١٩٨٦ : ١١٢)

الفصـــل الثاني/ دراسات سابقة

مقدمة / وليس هنالك اختلاف في ان التعليم هو بوابة التقدم ، لاسيما أننا قد عبرنا إلى الألفية الثالثة فعلينا ان نعيد حساباتنا حول الخطط والإمكانيات التي كنا قد أعددناها لاقتحام المستقبل بها مع ثورة تكنولوجية هائلة في المعلومات الالكترونية والحاسبات الآلية والاتصالات، الأمر الذي يحتم علينا ان نسابق الزمن ونضاعف الجهد ، خاصة وان أهمية التعليم الثانوي مسألة لم تعد اليوم تحتمل الجدل في المؤسسات التربوية في العالم ، ولم تعد رسالة التعليم الثانوي قاصرة على المعرفة ، بل أصبحت تمتد إلى ضرورة توفير كل الأسباب والعوامل التي تساعد على استكمال شخصية الطالب وإتاحة الفرصة له كي ينمو وفق ما تتيحه له قدراته الخاصة وتعرف إمكانياته واستعداداته وتنميتها لاستثمارها في النشاط الفكري والاجتماعي والاقتصادي وتعزيز المشاركة والتكيف الاجتماعي ليصبح مواطننا ذا طموح مستقبلي ودور اجتماعي واقتصاد ايجابي. (النجار ،٢٠٠٩ : ص٢٥)

وفي ضوء هذه التغيرات أصبح التدريس محور اهتمام العديد من المؤسسات والهيئات والمؤتمرات والندوات العالمية ، وكان من الطبيعي أن تنتقل هذه العناية ، إلى المناهج الدراسية عموما ومناهج الدراسات الاجتماعية خصوصاً ٠(السيد وعبد الحميد،٢٠٠٧ :ص٩٣)

دراســات سابقــة/

-دراسة بني خليف (٢٠١٢) « مشكلات تدريس التاريخ لطلبة الصف الثامن الاساسي في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين « .

اجريت الدراسة في الاردن ،و هدفت إلى معرفة المشكلات التي تواجه معلمي التاريخ ولتحقيق هذه الأهداف أعد الباحث استبانة ، تحقق من صدقها بعرضها على مجموعة من الخبراء في مجال طرائق تدريس التاريخ والقياس والتقويم ، وكذلك تم التحقق من ثبات الاداة بتطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع البحث نفسه وقد بلغ معامل الثبات لاستبانه الاتجاهات (٠,٧٢) ومعامل ثبات استبانة المعوقات (٠,٨٣) ، وزعت الاستبانة على عينة اساسية بلغت (٨٨) من مدرسي ومدرسات التاريخ للصفوف الثامنة الاساسية لمحافظة الزرقاء الاردنية ، وباستخدام الوسط المرجح والوزن المئوي وسائل إحصائية توصل الباحث إلى النتائج الاتية :

ان هنالك قصوراً كبيراً لدى الجهات التربوية العليا في المملكة في دعم تدريس مادة التاريخ

ضعف دافعية الطلبة نحو الاهتمام بمادة التاريخ بسبب النظرة العامة لتدريس التاريخ

. (بني خليف، ٢٠١٢: ٥)

-دراسة شحادة (٢٠١٢) «درجة المشكلات التي تواجه معلمي مادة الاجتماعيات في المدارس الحكومية الأساسية المختلطة في شمال الضفة الغربية»

اجريت هذه الدراسة في فلسطين، وهدفت هذه الدراسة إلى تعرف المشكلات التي تواجه معلمي مادة الاجتماعيات المدارس الحكومية الأساسية المختلطة في شمال الضفة الغربية،

وقد تكون مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية

الأساسية المختلطة في شمال الضفة الغربية، و عددهم) ٩٩٠ (معلما ومعلمة، واختيرت عينة عنقودية منهم بلغت (٢٣٠) من المجتمع. وقد قامت الباحثة بتوزيع) ٢٣٠ (استبانة على أفراد العينة الذين اختيروا لعينة الدراسة، وبعد إتمام عملية جمع البيانات واستخدمت الباحثة استبانة مكونة من (٥١) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وهي مجال المشكلات الإدارية، ومجال المشكلات الفنية، ومجال المشكلات الاجتماعية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

– كان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمشكلات التي تواجه معلمي المدارس المختلطة

٣،٦٥، أي إن درجة المشكلات التي تواجه معلمي المدرس)الحكومية الأساسية المختلطة في شمال الضفة الغربية هي درجة كبيرة.

– ومن نتائج الدراسة أيضا أ نه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة المشكلات التي

تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية المختلطة تعزى لمتغير النوع ، والمؤهل العلمي.

(شحاده ، ٢٠١٢: ٨)

– دراسة تايلورTaylor (٢٠٠٩) " الإنجاز التعليمي و تحديد دور الاختلاف في النوع بين الجنسين في حل مشكلات مادة التأريخ «

والذي أجرى دراسته في مركز بحوث التعليم العالي بجامعة كاليفورنيا بالولايات المتحدة، وذلك من أجل تحديد دور الاختلاف في النوع بين الجنسين على الإنجاز التعليمي لكلا الجنسين في مشكلات تدريس التاريخ، فقد قارنت دراسته استجابات ٦٥٥٢ كمجتمع بحث بمجموع ٣٠ معلمًا من الإناث مقارنة باستجابات ٣٦ معلماً من الذكور وكان من أهم نتائج هذه الدراسة:

-حققت المدرسات انتظاما أكاديميا، وتوجهات ونتائج أكاديمية أعلى من الذكور .

- مستويات الثقة بالنفس لدى الإناث أعلى من الذكور في حل تلك المشكلات.

-الموازنة بين الدراسات السابقة و الدراسة الحالية

١- منهج البحث:

تشابهت الدراسات السابقة من حيث استخدامها لمنهج البحث و وسائل جمع المعلومات ، فدراسة بني خليف (٢٠١٢) و دراسة شحادة (٢٠١٢) و دراسة دراسة تايلورTaylor ٢٠٠٩)) تشابهت مع الدراسة الحالية في كون منهج البحث منهجًا وصفيًا وادوات البحث هي استبيان .

٢-أهداف الدراسات : تباينت الدراسات السابقة من حيث الهدف ويأتي ذلك تبعا لمتغيراتها التي تناولتها ، وقد هدفت دراسة بني خليف (٢٠١٢) لمعرفة المشكلات التي تواجه تدريس التاريخ، ودراسة شحادة (٢٠١٢) هدفت إلى معرفة مشكلات مدرسي مادة الاجتماعيات ، و دراسة تايلورTaylor (٢٠٠٩) هدفت الى معرفة دور الجنس و الانجاز في حل المشكلات التاريخية ، اما الدراسة الحالية فهدفت الى المشكلات التي تواجه مدرسي ومدرسات المواد الاجتماعية

٣-عينة الدراسة: تباينت الدراسات السابقة من حيث العينة ويأتي ذلك تبعا لمتغيراتها التي تناولتها ، وقد طبقت دراسة بني خليف (٢٠١٢) على عينة من مدرسي التاريخ في المرحلة الثانوية ، ودراسة شحادة (٢٠١٢) طبقت على معلمي مادة الاجتماعيات ، و دراسة تايلورTaylor (٢٠٠٩) فقد طبقت على معلمي التعليم العالي ، اما الدراسة فقد طبقت على مدرسي و مدرسات المرحلة المتوسطة

٤-مكان الدراسة : تباينت الدراسات السابقة من حيث مكان الدراسة ، فقد أجريت دراسة بني خليف (٢٠١٢) في الاردن ، ودراسة شحادة (٢٠١٢) اجريت في فلسطين، و دراسة تايلورTaylor (٢٠٠٩) اجريت في امريكا ، اما الدراسة الحالية فقد اجريت في العراق.

و الدراسة الحالية حيث اجريتا في العراق .

٥-حجم العينة الاساسية: تباينت الدراسات السابقة من حيث حجم العينة ويأتي ذلك تبعا لمتغيراتها التي تناولتها ، فدراسة بني خليف (٢٠١٢) بلغ حجم عينتها (٨٨) مدرسًا ومدرسة، ودراسة شحادة (٢٠١٢) بلغ حجم العينة (٢٣٠) من مدرسي مادة الاجتماعيات ، و دراسة تايلورTaylor (٢٠٠٩) فبلغ حجم العينة (٣٠) أنثى و (٣٦) ذكرًا ، اما الدراسة الحالية فبلغ حجم العينة (٥٠) من مدرسي ومدرسات المواد الاجتماعية

٦- الوسائل الإحصائية :

تباينت الدراسات السابقة في الوسيلة الإحصائية المستخدمة وذلك حسب نوعية البحث وطبيعة المشكلة .

الفصل الثالث / منهجية البحث وإجراءاته:

اولا/ منهجية البحث

إن منهج البحث المناسب لإجراءات هذا البحث هو المنهج الوصفي اذ ان البحوث الوصفية تهدف إلى وصف ظواهر أو إحداث أو أشياء معينة ، وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها. (جابر: ١٩٨٩،ص ٤) ويتعدى المنهج الوصفي من تحديد ملامح المشكلة إلى محاولة البحث عن أسبابها الحقيقية .

ثانيا/ مجتمع البحث و عينته:

أ- مجتمع البحث : بعد تحديد مجتمع البحث ، جمعت المعلومات الخاصة بالمجتمع الأصلي الذي يتمثل بعدد مدرسي ومدرسات المواد الاجتماعية البالغ عددهم (٢٣٠) مدرسًا ومدرسة ، الموجودين في المدارس المتوسطة في المديرية العامة لتربية محافظة كربلاء المقدسة (المركز) للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨) (*)

المادة	عدد المدرسين الذكور	عدد المدرسات الاناث	المجموع
التأريخ	٧٥	٧٧	١٥٢
الجغرافية	٢٣	٥٥	٧٨

ب- عينة البحث / وتقسم الى:

العينة الاستطلاعية: من اجل ايجاد عينة البحث الاستطلاعية قام الباحثان باعتماد (٢٠) مدرسًا ومدرسة وبواقع (٨) ذكور و (١٢) أنثى كعينة استطلاعية، اختيروا بطريقة السحب العشوائي للمدارس المتوسطة في مركز المحافظة و بواقع

(٣) مدارس للذكور وهي متوسطات (ابن النديم ، وصهيب الرومي و ال عمران) و(٣) مدارس للإناث هي متوسطات (حواء ، و نسيبة المازنية و الشكر)

وان العينة الاستطلاعية تستخدم لتقصي المشكلات التي تواجه المدرسين و المدرسات في أثناء تدريسهم المواد الاجتماعية ، فضلا عن إجراءات بناء الاستبانة بصورتها الأولية ، والتحقق من ثبات الاداة ، واستخدمت هذه العينة في إجراءات التحقق من ثبات استبانة المشكلات

*جرى معرفة اعداد مدرسي المواد الاجتماعية للصف الاول المتوسط من شعبة الاحصاء في مديرية تربية كربلاء و وفق كتاب تسهيل المهمة الصادر من جامعة كربلاء / كلية التربية للعلوم الانسانية (١٢٩٤ في ١٨/ ٣/ ٢٠١٨

٢-العينة الأساسية: من اجل ايجاد عينة البحث الاساسية و بعد استبعاد افراد العينة الاستطلاعية وهم مدرسو ومدرسات المواد الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في مدارس (ابن النديم وال عمران و صهيب الرومي وحواء و نسيبة المازنية و الشكر) و البالغ عددهم (٢٢) مدرسًا ومدرسة ، اصبحت عينة البحث الاساسية تتكون من (٢٠٨) مدرس ومدرسة ولباقي مدارس مركز المحافظة واعتمد الباحثان (٥٠) مدرسًا ومدرسة بواقع (٢٥) ذكرًا و (٢٥) أنثى اختيروا عشوائيًا ليكونوا عينة اساسية للبحث الحالي.

ثالثا / أداة البحث و وصفها:

اختار الباحثان الاستبانة لتكون اداة لبحثهما كون الاستبانة من اكثر ادوات البحث التربوي شيوعا وانتشارا.(الكندري، ١٩٨٨،ص ٦٠) وهي من الوسائل

الشائعة في جمع البيانات في البحوث التربوية التي تتعلق بالاراء والاتجاهات للحصول على حقائق تتعلق بالظروف والاساليب القائمة فعلا . (فان دالين، ١٩٨٥ ، ص ٣٩٥) فضلا عما تتمتع به الاستبانة من مزايا منها الاقتصاد بالوقت والجهد والتكاليف بما يمكن الباحث من جمع بيانات من مجتمع كبير في مدة زمنية معقولة.(داود؛ عبدالرحمن:١٩٩٠،ص ٩٢) لإعداد هذه الأداة (الاستبانة) اتبع الباحثان الخطوات الاتية :

آ.توجيه استبانة مفتوحة ، تضمنت سؤالا مفتوحا مفاده (ما المشكلات التي تواجهكم في تدريس المواد الاجتماعية للصف الاول المتوسط من وجهة نظركم) ملحق (١) وقد وجه الباحثان الاستبانة إلى عينة البحث الاستطلاعية (المدرسين و المدرسات) وقد طبق الباحثان بنفسيهما الاستبانة على العينة الاستطلاعية .

ب. زيادة على المعلومات التي حصل عليها الباحثان من الاستبانة المفتوحة فقد اطلع على قسم من الأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث .

ج. نتيجة للخطوات السابقة توصلنا إلى (٤٣) فقرة (مشكلة) بصيغة أولية وزعها الباحثان على ستة مجالات هي : (مشكلات مجال الامتحانات والتقويم ، مشكلات مجال الكتاب المقرر تدريسه ، مشكلات مجال طرائق التدريس وأساليبها ، مشكلات مجال ، مشكلات مجال التدريسيين ، مشكلات مجال الوسائل التعليمية .) ملحق(٢) .

د. وضع الباحثان إزاء كل فقرة خمسة بدائل متدرجة للإجابة يختار منها المستجيب البديل المناسب للمشكلة وهي (عانيت دائما) و(عانيت غالبا) و (عانيت أحيانا) و (عانيت نادرا) و (لم أعانِ)، وجرى التأكد من صدق الاداة و ثباتها على

النحو الاتي:

- صدق الأداة :

يعد الصدق شرطاً ضرورياً ينبغي توفره في الأداة وأداة البحث تكون صادقة إذا "كان بمقدورها أن تقيس فعلاً الشيء التي وضعت من اجل قياسه" (Guilford، ١٩٥٦، p. ٤٧٠) .ولكي يتأكد الباحثان من صلاحية الفقرات التي حصل عليها من حيث الصياغة والوضوح والشمولية لأهداف البحث فقد لجأ إلى الصدق الظاهري من طريق عرض الاستبيان على مجموعة من الخبراء

اعتمد الباحثان الصدق الظاهري للتحقق من صدق اداة البحث وذلك بعرضها على مجموعة من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية وفي طرائق التدريس والقياس والتقويم ملحق (٣) من اجل ابداء ارائهم ومقترحاتهم في الحكم على مدى صلاحية فقرات الاستبانة لقياس ما اعدت لقياسه ، وقد اعتمد الباحثان الفقرات التي حصلت على نسبة(٨٠ ٪) فاكثر بوصف الفقرة صالحة أو غير صالحة ، والملحق (٤) الخاص بالاستبانة النهائية يوضح ذلك .

ثبات الاداة :

لكي يتحقق شرط الثبات في الاستبيان يجب أن يعطي النتائج نفسها في حالة تكرار تطبيقه على الأفراد أنفسهم تحت ظروف مماثلة (القصيب ، ١٩٥٤ ، ص٣٢٦) لذا اعتمد الباحثان طريقة اعادة تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية نفسها ، وكانت المدة بين التطبيقين الاول والثاني اسبوعين ، اذ اشار (Adams) الى ان المدة الزمنية بين التطبيقين الاول والثاني للاداة يجب ان لا تقل عن اسبوعين ولا تزيد على

ثلاثة اسابيع . (Adams،١٩٦٠ ، p ٦٠) ، وقد استخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون لإيجاد معامل الثبات وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاستبانة (٠,٨٢) لعينة المدرسين ، والجدول (٤) يبين ذلك .

جدول (٤)

العينة	مجال الامتحانات والتقويم	مجال الكتاب المقرر تدريسه	مجال طرائق التدريس	مجال الطلبة	مجال الادارة والأشراف	مجال الوسائل التعليمية	المتوسط العام للمعاملات
الطلبة	٠,٨٠٪	٠,٨٥٪	٠,٨٣٪	٠,٨١٪	٠,٨٦٪	٠,٨٢٪	٠,٨٢٦٪

رابعا / التطبيق النهائي لاداة البحث :

بعد التاكد من صدق الاداة وثباتها طبقت على عينة بلغت (٥٠) مدرسًا ومدرسة من مجتمع البحث الاساسي ، وعلى النحو الآتي:

آ.يشرح الباحثان كيفية الإجابة على كل معوق ضمن البدائل المتوفرة.

ب. توزع الاستبانة لكل من المدرسين و المدرسات .

ج. يقوم الباحثان بالإجابة على استفسارات المدرسين و المدرسات وكيفية الإجابة على كل مشكلة.

د. جمعت الاستبانات كاملة اي (٥٠) استبانة.

اما مفتاح الاجابة فقد أعطيت أربع درجات لإجابة (عانيت دائما) وثلاث درجات لإجابة (عانيت غالبا) ودرجتان لإجابة (عانيت أحيانا) ودرجة واحدة

لإجابة (عانيت نادرا) أعطي صفراً لإجابة (لم أعانِ أبدا)، وقبل المباشرة بتصحيح ورقة الاستبانه لكل طالب يجري التأكد من إجابة فقرات موضوعية المستجيب- المموهات-واللواتي يمثلن فكرة واحدة إذ يتحتم أن لا يتجاوز الفرق بين كل منهن والأخرى الدرجة الواحدة فقط في الإجابة.

خامسا / الوسائل الإحصائية:

أ. معادلة كوبر (Cooper) وقد استخدمت في حساب صدق الأداة (اتفاق الخبراء)

$$pa = \frac{Ag}{Ag+Dg} * 100$$

إذ أن :

Pa= نسبة الاتفاق

Ag = عدد مرات الاتفاق

Dg = عدد مرات عدم الاتفاق (Cooper:١٩٧٤،p.٢٧)

ب. معادلة فيشر لحساب درجة الحدة لكل واحدة من فقرات المعوقات .

معادلة فيشر: درجة الحدة = $\frac{ت_{١} \times ٤ + ت_{٢} \times ٣ + ت_{٣} \times ٢ + ت_{٤} \times ١ + ت_{٥} \times صفر}{ت ك}$

اذ تمثل :

ت٥ = تكرار الاختيار (عانيت دائما).

ت٤ = تكرار الاختيار(عانيت غالبا).

ت٣ = تكرار الاختيار(عانيت أحيانا).

ت٢ = تكرار الاختيار (عانيت نادرا).

ت١ = تكرار الاختيار (لم أعانِ).

مج ت = مجموع التكرارات للاختيارات الخمس . (Yauch:١٩٥٥،p٣٣٠)

ج. لحساب الثبات استخدم معامل ارتباط بيرسون المعادلة:

$$ر = \frac{ن\ مج\ س\ ص - (مج\ س)\ (مج\ ص)}{\{ن\ مج\ س٢ - (مج\ س\ ٢)\}\{٢\}\ ن\ مج\ ص٢ - (مج\ ص)٢\}٢}$$

اذ تمثل :

(ر) معامل ارتباط بيرسون .

(ن) عدد افرد العينة .

(س ، ص) قيم المتغيرين . (البياتي ، ١٩٧٧ ، ص ١٨٣) .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يقدم الباحثان في هذا الفصل عرضا للنتائج وتفسيرا لها كما موضح في أدناه :

ت	التسلسل في الاستبانة	الرتبة	الفقرات	التكرارات					درجة الحدة
				عانيت دائما	عانيت غالبا	عانيت أحيانا	عانيت نادرا	لم أعان	
1	1	1	صعوبة تقويم الطلبة لاختلاف المعلومات بين ثلاث مواد	46	2	2	–	–	3.88
2	4	2	هدف الامتحانات هو نجاح الطلبه	45	2	3	–	–	3.82
3	8	3	اهتمام الطالب بالمادة ينتهي بانتهاء الاختبار	37	8	5	–	–	3.81
4	15	4	افتقار المدرسة إلى مكتبة خاصة به وان وجدت فعدد المصادر فيها قليل.	44	3	2	1	–	3.8

5	2	5	اعتماد الأسئلة الموضوعية في الاختبار.	45	4	1	–	–	3.78
6	27	6	ضعف ملائمة الوسيلة التعليمية ان وجدت مع المحتوى الدراسي ﴿ قديمة- تالفة ﴾	37	13	–	–	–	3.74
7	13	7	افتقار المكتبات للمصادر الحديثة التي يحتاجها التدريسي في هذا التخصص	41	3	4	2	–	3.72
8	16	8	كثرة المفاهيم الواردة في الكتاب ، ككثرة السنين والأسماء والأعمال.	41	4	4	1	–	3.71
9	5	9	أغلب الأسئلة الواردة في الكتاب المنهجي غيرواضحة المطلب	38	8	4	–	–	3.68
10	6	10	عدم محاسبة المتكاسلين من الطلبة.	38	7	5	–	–	3.66
11	7	11	النظر للاختبار كونه غاية للنجاح لا وسيلة لتحصيل المعرفة	36	10	4	–	–	3.64

12	14	12	الكتاب لا يحوي على نصوص كافية تغطي مفردات المنهج المقرر تدريسه	39	5	4	2	–	3.62
13	11	13	كثرة مفردات الكتاب المنهجي المقرر تدريسه.	40	4	4	2	–	3.61
14	29	14	ضعف رغبة الطلبة في تعلم هذه المادة	33	13	4	–	–	3.58
١٥	٢٥	١٥	اقتصار الوسائل التعليمية على السبورة والطباشير.	35	9	5	1	–	3.56
16	36	16	الإشراف يتقصى الأخطاء فقط.	33	11	6	–	–	3.54
17	3	17	لا وجود للثواب والعقاب بالنسبة للطلبة.	41	4	5	–	–	3.52
18	24	18	مفردات الكتاب لا تعنى بالمفردات بشكل متوازن.	34	8	7	1	–	3.5
19	12	19	الكتاب لا يراعي اتجاهات الطلبة وميولهم.	40	5	4	1	–	3.48
20	10	20	صعوبة اغلب الأسماء والمصطلحات الواردة في الكتاب.	33	7	9	1	–	3.44

21	20	21	عدم توفر البحوث والتقارير الخاصة بالمواد الاجتماعية	35	6	4	5	–	3.42
22	21	22	أعداد الطلبة الكبيرة داخل الصف تجبر المدرس على استعمال المحاضرة	26	17	7	–	–	3.38
23	22	23	أصبح مفهوم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة هو نجاحهم بنظر المسؤولين.	27	16	5	2	–	3.37
24	37	24	تأكيد الإدارة على ضرورة الالتزام بنسب النجاح.	31	9	6	4	–	3.34
25	34	25	عدم اكتراث الطلبة واهلهم بالتحضير اليومي.	31	7	9	3	–	3.32
26	31	26	كثرة اعداد الطلبة في القاعة الدراسية الواحدة	27	13	8	2	–	3.3
27	9	27	المادة المعروضة تفتقر للشواهد ، خاصة مادة الوطنية.	28	9	12	1	–	3.28
28	19	28	اعتماد التدريسي على طريقة تدريس واحدة (المحاضرة فقط)	33	5	4	7	–	3.24

29	39	29	مطالبة بعض الإدارة بكتابة خطة يومية تفصيلة ومطولة.	20	24	3	3	–	3.22
30	18	30	اغلب المادة العلمية في المنهج معروضة بطريقة لا تراعي قابليات الطلبة.	32	4	4	10	–	3.16
31	43	31	تهاون الإدارة في محاسبة الطلبة المتكاسلين.	28	12	2	5	2	3.14
32	42	32	ضعف قابلية الإشراف في أداء واجباته.	25	11	8	3	3	3.08
33	17	33	عدم اغناء المادة بالنصوص التوضيحية للمفردات.	32	2	5	9	2	3.06
34	38	34	قلة اطلاع الإشراف على المصادر الحديثة المتصلة بالموضوع الدراسي.	21	19	10	–	–	3.02
35	33	35	قلة توجيه الطلبة لمطالعة المصادر الخارجية	20	15	10	5	–	3.00

36	23	36	ضعف إمكانية مادة الكتاب على خلق عنصر التشويق داخل قاعة المحاضرة	17	16	5	12	–	2.96
37	40	37	ضعف قدرة بعض الإدارات على تفسير وتوضيح التعليمات بيسر وسهولة للمدرسين و المدرسات	20	16	9	1	4	2.94
38	41	38	استعمال الإشراف والإدارة مع المدرسين و المدرسات الشدة الزائدة.	21	9	12	8	–	2.86
39	32	39	قلة معلومات الطلبة عن المواد الاجتماعية	15	13	18	4	–	2.78
40	26	40	قلة تفاعل الطلبة مع الوسيلة التعليمية إن وجدت.	13	12	18	7	–	2.62
41	30	41	اعتقاد اغلب الطلبة ان التدريسي هو المصدر الوحيد للمعلومات	12	10	19	8	1	2.48
42	35	42	ضعف قدرة الطلبة على الربط بين المواد الاجتماعية والموازنة بينها	11	9	17	9	4	2.28

43	28	43	عدم توفر التقنية التعليمية الحديثة في تدريس المادة مثل الحاسوب والانترنيت	10	11	16	8	5	2.26

ويلاحظ من الجدول السابق ما ياتي :

حصلت الفقرة (صعوبة تقويم الطلبة لاختلاف المعلومات بين ثلاث مواد) / تسلسلها بالاستبانة (١) على المرتبة الأولى ، بدرجة حدة (٣,٨٨) ويرى الباحثان ان سبب حصول هذه الفقرة على المرتبة الأولى التي هي ضمن مجال الامتحانات والتقويم ، ان معظم مدرسي و مدرسات عينة البحث يجدون مشكلة كبيرة في عمل أسئلة متوازنة لثلاث مواد وكيفية توزيعها ضمن(شرح ، أو تعريف ، أو تعليل ، ام مقارنة وهكذا) وان كانت هذه المواد تصنف على انها اجتماعية إلا ان فيها اختلافات كبيرة.

ب وردت الفقرة (هدف الامتحانات هو نجاح الطلبة.) / تسلسلها بالاستبانة (٤)على المرتبة الثانية ، بدرجة حدة (٣,٨٢) ويرجع الباحثان سبب حصول هذه الفقرة على المرتبة الثانية والتي هي ضمن مجال الامتحانات والتقويم أيضا إلى أن خوف المدرسين و المدرسات من تعرضهم للمساءلة بسبب انخفاض نسب النجاح عن النسب المقررة في المديرية العامة للتربية ، مما يدفعهم لتبسيط الأسئلة بغض النظر عن تحقيق الفائدة المرجوة من الامتحانات في حصول الطلبة على الكم المعرفي المطلوب لاحتياجاتهم.

ج. حصلت الفقرة (اهتمام الطالب بالمادة ينتهي بانتهاء الاختبار) / تسلسلها بالاستبانة (٨) ، بالمرتبة الثالثة اذ بلغت درجة حدتها(٣,٨١) والتي هي ضمن مجال الامتحانات والتقويم أيضا ، ويرجع الباحثان السبب إلى كون الطالب لا يفكر بتحقيق فائدة من الحصول على الكم المعرفي المطلوب لاحتياجاته المستقبلية بل يجعل نصب عينه اجتياز الامتحان فقط وبغض النظر عن الأسلوب أو الطريقة. فالطالب يرى أن الاختبار بحد ذاته هو غاية الفهم والاستيعاب ، وليس هو وسيلة لمعرفة ما وصلت اليه العملية التدريسية.

د. جاءت الفقرة (افتقار المدرسة إلى مكتبة خاصة بها وان وجدت فعدد المصادر فيها قليل.) / تسلسلها بالاستبانة (١٥) بالتسلسل الرابع بدرجة حدة بلغت (٣,٨) والتي هي من الكتاب المقرر تدريسه ، إن المديرية العامة للتربية لا ترى فائدة في اغناء المكتبة المدرسية بالكتب خاصة التي تعود بالنفع على المدرس كونها تلزمه بمنهج محدد يمنع الخروج عليه أو الزيادة لأن عليه الالتزام بالمنهج المقرر المعتمد على المصادر القديمة السابقة .

ه. وردت الفقرة (اعتماد الأسئلة الموضوعية في الاختبار) / تسلسلها بالاستبانة (٢) بالمرتبة الخامسة بدرجة حدة (٣,٧٨) والتي هي ضمن مجال الامتحانات والتقويم ، ويرجع الباحثان السبب هو التعليمات التي تفرضها المديرية العامة للتربية التي تحاول اعتماد هذا النمط من الأسئلة ، كون مشرفيها يرون ان المدرس او المدرسه شخص قليل الموضوعية في تصحيح اوراق الاختبار، وانهم غالبا ما يصفون المدرس بانه مزاجي التصحيح ، وهكذا يعملون على تجاوز هذه الثغرة باعتماد الاسئلة الموضوعية.

و. جاءت الفقرة (ضعف ملاءمة الوسيلة التعليمية ان وجدت مع المحتوى الدراسي { قديمة- تالفة }) / تسلسلها بالاستبانة (٢٧) بالمرتبة السادسة بدرجة حدة بلغت (٣,٧٤) يعود السبب في ذلك إلى عدم تجديد الوسائل وخاصة الخرائط في المدارس المتوسطة ، مما يجعل المدرس امام مشكلة حقيقية خاصة وأن أكثر الحدود السياسية للدول قد تبدلت.

ز. وردت الفقرة (افتقار المكتبات للمصادر الحديثة التي يحتاجها التدريسي في هذا التخصص .) / تسلسلها بالاستبانة (١٣) بالمرتبة السابعة بدرجة حدة (٣,٧٢) والتي هي ضمن مجال مشكلات مجال الكتاب المقرر تدريسه ، ويرجع الباحثان ذلك الى عدم اهتمام المديرية العامة للتربية بالمكتبة المدرسية وبما تحتويه من كتب قد يحتاجها المدرس او المدرسة في تطوير إمكانياته ، هذا فضلا عن أن آخر ما يمكن يسأل عنه الإشراف الإداري أو التربوي عند زيارة المدرسة هو المكتبة أو إمكانية تطويرها.

ح . جاءت الفقرة (كثرة المفاهيم الواردة في الكتاب ، ككثرة السنين والأسماء والأعمال.) / تسلسلها بالاستبانة (١٦) بالمرتبة الثامنة بدرجة حدة بلغت (٣,٧١) والتي هي ضمن مجال مشكلات مجال الكتاب المقرر تدريسه، ويرى الباحثان أن السبب في ذلك هو محاولة مؤلفي كتب المواد الاجتماعية للاول المتوسط تغطية أكبر قدر من المعلومات في مساحة صغيرة ، مما يجعل المدرسين أمام مشكلة توضيح هذه المفاهيم وما ارتبط بها .

ط. حصلت الفقرة (أغلب الأسئلة الواردة في الكتاب المنهجي غير واضحة المطلب) / تسلسلها بالاستبانة (٥) على المرتبة التاسعة بدرجة حدة بلغت (٣,٦٨)

والتي هي ضمن مجال الامتحانات والتقويم إلا انها ترتبط بالفقرة التي سبقتها ، وهو استعجال مؤلفي كتب المواد الاجتماعية للاول المتوسط ومحاولة حشو الكتب بكل ما يمكنهم ، وهم على الرغم مما يحملون من مؤهلات علمية عالية إلا انهم بعيدون عن التماس المباشر بطلبة المرحلة المتوسطة .

ي. وردت الفقرة (عدم محاسبة المتكاسلين من الطلبة.) / تسلسلها بالاستبانة (٦)على المرتبة العاشرة بدرجة حدة مقدارها (٦٦ ,٣) ويرجع الباحثان ذلك الى التعليمات التي تفرضها المديرية العامة للتربية على المدرسين و المدرسات، والتي تحاول تطبيق النظريات الحديثة في التربية من جانب ، ومن جانب آخر عدم استثارة الطلبة أو أولياء أمورهم هذا فضلا عن نسب النجاح المفروض تحقيقها على المدرس ، إذ نجد أنه قد توفر للطالب الخامل والمشاكس ما يجعله يتمادى في خموله وانصرافه عن المثابرة و الجدية اللازمة لتحقيق النجاح ، وهذا يدفع الاخرين ليحذو حذوه في عدم المبالاة ، ما دامت النتيجة واحدة والنجاح آت لا شك فيه.

الفصل الخامس / الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

- الاستنتاجات .

بعد ان اكمل الباحثان اجراءات بحثهما وعرض النتائج وتفسيرها توصلا الى الاستنتاجات الاتية :

آ. بلغت اعلى درجة حدة في فقرات المجالات الست لاستبانة البحث(٣,٨٨) في فقرة (صعوبة تقويم الطلبة لاختلاف المعلومات بين ثلاث مواد) في مجال الامتحانات والتقويم.

ب. بلغت اوطأ درجة حدة في فقرات المجالات الست لاستبانة البحث (٢,٢٦) في فقرة (عدم توفر التقنية التعليمية الحديثة في تدريس المادة مثل الحاسوب والانترنيت) في مجال الوسائل التعليمية .

ج. تجلى من البحث العديد من المشكلات المهمة التي يعاني منها المدرسون و المدرسات عينة البحث كان من اهمها على سبيل المثال لا الحصر (الإشراف يتقصى الأخطاء فقط.).

د. عدم توفر مكتبة علمية حديثة خاصة بالمواد الاجتماعية.

هـ. غياب عنصر التشويق غيابًا ملحوظًا من المواد الاجتماعية وهذا ما اظهرته استجابات المدرسين و المدرسات (عينة البحث).

التوصيات .

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي يوصي الباحثان بالآتي :

آ. الاهتمام بالمدرسين و المدرسات وتشجيعهم على عمل بحوث وتقارير وخاصة من الانترنيت للاطلاع على آخر التطورات والمستجدات العلمية في مجال تخصصهم .

ب. الاهتمام قدر الامكان بمبدا الفروق الفردية لما له من اثر كبير في تحفيز الطلبة على المشاركة وتحقيق الفهم داخل قاعة الدرس.

ج. انشاء مكتبة حديثة علمية في المديرية العامة للتربية تتوفر فيها مصادر تجمع بين القديم والحديث كي يطلع المدرسون و المدرسات عليها .

د. اعادة النظر باعداد الطلبة داخل القاعة الواحدة لانها تشكل عائقا مهما لعمل المدرس والطالب على حد سواء ،وهذا ما اظهرته نتائج الدراسة.

هـ. اعتماد الخارطة الاختبارية لتشمل كافة مفردات المنهج في عمل الاسئلة الشهرية والاهتمام بتنويع الاسئلة.

المقترحات .

في ضوء نتائج الدراسة اقترح الباحثان الاتي :

آ. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية ولكن لتعرف الفروق بين المعلمين والمعلمات في المشكلات التي تواجههم في تدريس مادة العلوم للصف الثاني المتوسط .

ب. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مواد أخر في المدارس الابتدائية ، وذلك لمقارنتها مع مشكلات تدريس هذه المادة مع المواد الاخر .

أولا .المصادر العربية:

القران الكريم

١. ابن منظور ، جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري (١٩٦٨) لسان العرب المحيط ،ج١، عن دار لسان العرب، بيروت .

٢. البياتي، عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس (١٩٧٧) الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس ، بغداد .

٣. جابر، جابر عبد الحميد(٢٠٠٠) مدرّس القرن الحادي والعشرين الفعّال المهارات والتنمية المهنيّة، ط١، دار الفكر العربيّ للطباعة والنشر، مصر.

٤. بني خليف ، عيسى (٢٠١٢) ، مشكلات تدريس التاريخ لطلبة الصف الثامن الاساسي في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة ، الزرقاء ، الاردن

٥. داود ، عزيز حنا ، وانور حسين عبد الرحمن (١٩٩٠) مناهج البحث التربوي في التربية وعلم النفس ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد ،العراق .

٦. الراويّ (١٩٩٩)، مسارع. مشكلات الرسوب في الثانويّات ومصير الخرّيجين. مطبعة العانيّ، بغداد.

٧. السيد، جيهان كمال محمد وعبد الحميد(٢٠٠٧) ، صبري: إستراتيجيات حديثة لتدريس الدراسات الاجتماعية داخل الصف الدراسي، ط١، دار الكتاب للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،.

٨. شحادة ، رنين أحمد صالح (٢٠١٢) درجة المشكلات التي تواجه معلمي المدارس الحكومية الأساسية المختلطة في شمال الضفة الغربية جامعة النجاح الوطنية كلية الدراسات العليا، فلسطين.

٩. فان دالين، ديوبولد (١٩٨٥) مناهج في التربية وعلم النفس، محمد نبيل واخرين، ط ٣ ، مكتبة الانجلو مصرية ، مصر .

١٠. الفتلاوي ، علي تركي (٢٠١٢) المشكلات التي تواجه طلبـة جامعة كربلاء من وجهة نظرهم ، مجلة الباحث العدد الثاني تشرين الثاني كلية التربية للعلوم الإنسانية- جامعة كربلاء.

١١. الكندري ، عبد الله عبد الرحمن ، ومحمد احمد الدايم (١٩٨٨) المنهجية العلمية في البحوث التربوية والاجتماعية، ط ٢، مطبعة ذات السلاسل ، الكويت.

١٢. النجار ، رمضان سالم : التعليم الثانوي المعاصر ،ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ،الأردن ،(٢٠٠٩)٠

١٣. نجار، فريد جبرائيل؛آخرون (١٩٨٠) قاموس التربية وعلم النفس التربوي ، الجامعة الأمريكية ، بيروت.

١٤. نايف، عزيز كاظم ، وكاظم، حسن محمد(٢٠١١)اتجاهات ومعوقات استخدام الحاسب الآلي في التدريس لدى مدرسي التاريخ في محافظة كربلاء المقدسة، مجلة الباحث العدد الثاني تشرين الثاني كلية التربية للعلوم الإنسانية-جامعة كربلاء.

١٥. معلوف، يوسف (١٩٦٥) المنجد في العلوم واللغة ، ط(١٨) ، المطبعة الكاثوليكية ، بيروت .

١٦. ملحم ، سامي محمد (٢٠١٠) مناهج البحث في التربية وعلم، ط٦، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان الأردن.

ثانيا : المصادر الاجنبية :

17. Adams ، Georgias. Muasurement and Evaluation in Education ، Psychogy and Gnidanceinehart and Winton Now York 1960.

18.Cooper، John . D. (1974) Measurement and Analysis of Behavioura Techniques، Ohio،-Columbus،Charles. E،Merrill

19.Guilford، J.p.(1956): Fundamental statistics in psychology an Education ythed .n

20.Yauch ، W. A. et al. (1955): The Beginning Teacher. N . Y: Holt.

21-Taylor، - Rupert.(2009). No issue، no problem? Co-in dutch secondary physical education during the twentieth century. Gender and Education. 25،(3)،

الملاحق /

ملحق (١) استبانه السؤال المفتوح

جامعة كربلاء

كلية التربية العلوم الإنسانية

قسم العلوم التربوية النفسية

م / السؤال المفتوح

اخي المدرس.. اختي المدرسة..

تحية طيبة :

يروم الباحثان اجراء بحثهما الموسوم (المشكلات التي تواجه المدرسين و المدرسات عند تدريس المواد الاجتماعية للصف الاول المتوسط من وجهة نظرهم في مديرية تربية محافظة كربلاء المقدسة (المركز)). وقدر تعلق الموضوع بكم لذلك وجه الباحثان اليكم السؤال ادناه راجيا منكم الإجابة عنه بكل دقة وموضوعية خدمة لعلم والتعليم وتقبلوا شكر الباحثين وامتنانهما .

س / ما المشكلات* التي تواجهكم في تدريس المواد الاجتماعية للصف الاول المتوسط من وجهة نظركم ؟

١ . مشكلات مجال الامتحانات والتقويم .

٢. مشكلات مجال الكتاب المقرر تدريسه .

٣. مشكلات مجال طرائق التدريس واساليبها .

٤. مشكلات مجال الطلبة .

٥. مشكلات مجال التدريسيين .

٦. مشكلات مجال الوسائل التعليمية .

الباحثان

* المشكلات هي: مسائل او قضايا او مواقف فيها لبس او عدم وضوح او شعور بعدم الاطمئنان يعترض اداء المدرسين و المدرسات في اثناء تدريسهم المواد الاجتماعية للصف الاول المتوسط

ملحق (٢) استبانة الخبراء والمحكمين

جامعة كربلاء

كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية النفسية

الاستاذ الفاضل ----------

-- المحترم .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

يروم الباحثان اجراء دراسة بعنوان (المشكلات التي تواجه المدرسين و المدرسات عند تدريس المواد الاجتماعية للصف الاول المتوسط من وجهة نظرهم في مديرية تربية محافظة كربلاء المقدسة (المركز)) ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية لذا توجه اليكم الباحثان بهذه الاستبانة راجين منكم الاجابة عن فقراتها بوضع علامة (/) للبدائل الثلاثة المعطاة وهي(صالحة) و(تحتاج الى تعديل) و(غير صالحة) واذا كانت لديكم اضافات فالرجاء وضعها في نهاية كل مجال وتقبلوا شكر الباحثين وتقديرهما .

* المشكلات هي: مسائل او قضايا او مواقف فيها لبس او عدم وضوح او شعور بعدم الاطمئنان يعترض اداء المدرسين و المدرسات في اثناء تدريسهم المواد الاجتماعية للصف الاول المتوسط

الباحثان

١ . مشكلات مجال الامتحانات والتقويم .

ت	الفقرات	مدى صلاحية الفقرات		المجال		التعديل
		صالحة	غير صالحة	مناسب	غير مناسب	
1	صعوبة تقويم الطلبة لاختلاف المعلومات بين ثلاث مواد					
2	اعتماد الأسئلة الموضوعية في الاختبار.					
3	لا وجود للثواب والعقاب بالنسبة للطلبة.					
4	هدف الامتحانات هو نجاح الطلبة.					
5	أغلب الأسئلة الواردة في الكتاب المنهجي غيرواضحة المطلب					
6	عدم محاسبة المتكاسلين من الطلبة.					
7	النظر للاختبار كونه غاية للنجاح لا وسيلة لتحصيل المعرفة					
8	اهتمام الطالب بالمادة ينتهي بانتهاء الاختبار					
9	المادة المعروضة تفتقر للشواهد ، خاصة مادة الوطنية.					

٢. مشكلات مجال الكتاب المقرر تدريسه .

ت	الفقرات	مدى صلاحية الفقرات		المجال		التعديل
		صالحة	غير صالحة	مناسب	غير مناسب	
1	صعوبة اغلب الأسماء والمصطلحات الواردة في الكتاب.					
2	كثرة مفردات الكتاب المنهجي المقرر تدريسه.					
3	الكتاب لا يراعي اتجاهات الطلبة وميولهم .					
4	افتقار المكتبات للمصادر الحديثة التي يحتاجها التدريسي في هذا التخصص					
5	الكتاب لا يحوي على نصوص كافية تغطي مفردات المنهج المقرر تدريسه					
6	افتقار المدرسة الى مكتبة خاصة به وان وجدت فعدد المصادر فيها قليل.					
7	كثرة المفاهيم الواردة في الكتاب ، ككثرة السنين والأسماء والاعمال.					
8	عدم اغناء المادة بالنصوص التوضيحية للمفردات.					
9	اغلب المادة العلمية في المنهج معروضة بطريقة لا تراعي قابليات الطلبة.					

٣. مشكلات مجال طرائق التدريس واساليبها .

ت	الفقرات	مدى صلاحية الفقرات		المجال		التعديل
		صالحة	غير صالحة	مناسب	غير مناسب	
1	اعتماد التدريسي على طريقة تدريس واحدة (المحاضرة فقط)					
2	عدم توفر البحوث والتقارير الخاصة بالمواد الاجتماعية					
3	اعداد الطلبة الكبيرة داخل الصف تجبر المدرس على استعمال المحاضرة					
4	اصبح مفهوم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة هو نجاحهم بنظر المسؤولين.					
5	ضعف إمكانية مادة الكتاب على خلق عنصر التشويق داخل قاعة المحاضرة					
6	مفردات الكتاب لا تعنى بالمفردات بشكل متوازن.					

٤. مشكلات مجال الوسائل التعليمية .

ت	الفقرات	مدى صلاحية الفقرات		المجال		التعديل
		صالحة	غير صالحة	مناسب	غير مناسب	
1	اقتصار الوسائل التعليمية على السبورة والطباشير.					

2	قلة تفاعل الطلبة مع الوسيلة التعليمية إن وجدت.					
4	ضعف ملاءمة الوسيلة التعليمية ان وجدت مع المحتوى الدراسي ﴿ قديمة- تالفة ﴾					
5	عدم توفر التقنية التعليمية الحديثة في تدريس المادة مثل الحاسوب والانترنيت					

٥..مشكلات مجال الطلبة .

ت	الفقرات	مدى صلاحية الفقرات		المجال		التعديل
		صالحة	غير صالحة	مناسب	غير مناسب	
1	ضعف رغبة الطلبة في تعلم هذه المادة					
2	اعتقاد اغلب الطلبة ان التدريسي هو المصدر الوحيد للمعلومات					
3	كثرة اعداد الطلبة في القاعة الدراسية الواحدة					
4	قلة معلومات الطلبة عن المواد الاجتماعية					
5	قلة توجيه الطلبة لمطالعة المصادر الخارجية					
6	عدم اكتراث الطلبة واهلهم بالتحضير اليومي.					
7	ضعف قدرة الطلبة على الربط بين المواد الاجتماعيه والموازنة بينها					

٦. مشكلات مجال الإدارة والاشراف .

ت	الفقرات	مدى صلاحية الفقرات		المجال		التعديل
		صالحة	غير صالحة	مناسب	غير مناسب	
1	الإشراف يتقصى الأخطاء فقط.					
2	تأكيد الإدارة ضرورة الالتزام بنسب النجاح.					
3	قلة اطلاع الإشراف على المصادر الحديثة المتصلة بالموضوع الدراسي.					
4	مطالبة بعض الإدارة بكتابة خطة يومية تفصيلة ومطولة.					
5	ضعف قدرة بعض الإدارات على تفسير وتوضيح التعليمات بيسر وسهولة للمدرسين و المدرسات.					
6	استعمال الإشراف والإدارة الشدة الزائدة مع المدرسين و المدرسات					
7	ضعف قابلية الإشراف في أداء واجباته.					
8	تهاون الإدارة في محاسبة الطلبة المتكاسلين.					

ملحق (٣) الاستبانة

أخي المدرس..أختي المدرسة..

تحية طيبة ...

يروم الباحثان اجراء دراسة بعنوان (المشكلات التي تواجه المدرسين و المدرسات عند تدريس المواد الاجتماعية للصف الاول المتوسط من وجهة نظرهم في مديرية تربية محافظة كربلاء المقدسة (المركز)) وعلى قدر تعلق الموضوع بكم يرجو الباحثان منكم الاجابة على فقرات الاستبانة الموضوعة بين ايديكم بوضع علامة (/) ازاء كل فقرة من فقرات الاستبانة علما ان البدائل المعطاة هي من النوع الخماسي وعلى النحو الاتي (عانيت دائما) و (عانيت غالبا) (عانيت أحيانا) (عانيت نادرا) و (لم أعانِ) ، وقد عرفت المشكلات بانها: مسائل او قضايا او مواقف فيها لبس أو عدم وضوح او شعور بعدم الاطمئنان تعترض اداء المدرسين و المدرسات عند تدريس المواد الاجتماعية للصف الاول المتوسط.... وتقبلوا شكر الباحثين وتقديرهما.

الباحثان

الجنس :

واليك مثالاً يوضح المطلوب :

إذا وضعت علامة { √ } أسفل عبارة { نعم } فيعني ذلك أن رأيك يتفق تماماً مع الفقرة

الفقرة	عانيت دائما	عانيت غالبا	عانيت أحيانا	عانيت نادرا	لم أعان
اشعر أن الدراسة مهمة لحياتي العملية .	/				

ت	الفقرات	عانيت دائما	عانيت غالبا	عانيت أحيانا	عانيت نادرا	لم أعان
1	صعوبة تقويم الطلبة لاختلاف المعلومات بين ثلاث مواد					
2	اعتماد الأسئلة الموضوعية في الاختبار.					
3	لا وجود للثواب والعقاب بالنسبة للطلبة.					
4	هدف الامتحانات هو نجاح الطلبة.					
5	أغلب الأسئلة الواردة في الكتاب المنهجي غير واضحة المطلب					
6	عدم محاسبة المتكاسلين من الطلبة.					
7	النظر للاختبار كونه غاية للنجاح لا وسيلة لتحصيل المعرفة					
8	اهتمام الطالب بالمادة ينتهي بانتهاء الاختبار					
9	المادة المعروضة تفتقر للشواهد ، خاصة مادة الوطنية.					
10	صعوبة اغلب الأسماء والمصطلحات الواردة في الكتاب.					

ت	الفقرات	عانيت دائما	عانيت غالبا	عانيت أحيانا	عانيت نادرا	لم أعان
11	كثرة مفردات الكتاب المنهجي المقرر تدريسه.					
12	الكتاب لا يراعي اتجاهات الطلبة وميولهم.					
13	افتقار المكتبات للمصادر الحديثة التي يحتاجها التدريسي في هذا التخصص					
14	الكتاب لا يحوي على نصوص كافية تغطي مفردات المنهج المقرر تدريسه					
15	افتقار المدرسة الى مكتبة خاصة به وان وجدت فعدد المصادر فيها قليل.					
16	كثرة المفاهيم الواردة في الكتاب ، ككثرة السنين والأسماء والاعمال.					
17	عدم اغناء المادة بالنصوص التوضيحية للمفردات.					
18	اغلب المادة العلمية في المنهج معروضة بطريقة لا تراعي قابليات التلاميذ.					

ت	الفقرات	عانيت دائما	عانيت غالبا	عانيت أحيانا	عانيت نادرا	لم أعان
19	اعتماد التدريسي على طريقة تدريس واحدة (المحاضرة فقط)					
20	عدم توفر البحوث والتقارير الخاصة بالمواد الاجتماعية.					
21	اعداد الطلبة الكبيرة داخل الصف تجبر المعلم على استعمال المحاضرة					
22	اصبح مفهوم مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة هو نجاحهم بنظر المسؤولين.					
23	ضعف إمكانية مادة الكتاب على خلق عنصر التشويق داخل قاعة المحاضرة					
24	مفردات الكتاب لا تعنى بالمفردات بشكل متوازن.					
25	اقتصار الوسائل التعليمية على السبورة والطباشير.					
26	قلة تفاعل الطلبة مع الوسيلة التعليمية إن وجدت.					

ت	الفقرات	عانيت دائما	عانيت غالبا	عانيت أحيانا	عانيت نادرا	لم أعان
27	ضعف ملاءمة الوسيلة التعليمية ان وجدت مع المحتوى الدراسي {قديمة- تالفة}					
28	عدم توفر التقنية التعليمية الحديثة في تدريس المادة مثل الحاسوب والانترنيت					
29	ضعف رغبة الطلبة في تعلم هذه المادة					
30	اعتقاد اغلب الطلبة ان التدريسي هو المصدر الوحيد للمعلومات					
31	كثرة اعداد الطلبة في القاعة الدراسية الواحدة					
32	قلة معلومات الطلبة عن المواد الاجتماعية					
33	قلة توجيه الطلبة لمطالعة المصادر الخارجية					
34	عدم اكتراث الطلبة واهلهم بالتحضير اليومي.					

ت	الفقرات	عانيت دائما	عانيت غالبا	عانيت أحيانا	عانيت نادرا	لم أعان
35	ضعف قدرة الطلبة على الربط بين المواد الاجتماعية والموازنة بينها					
36	الإشراف يتقصى الأخطاء فقط.					
37	تأكيد الإدارة ضرورة الالتزام بنسب النجاح.					
38	قلة اطلاع الإشراف على المصادر الحديثة المتصلة بالموضوع الدراسي.					
39	مطالبة بعض الإدارة بكتابة خطة يومية تفصيلة ومطولة.					
40	ضعف قدرة بعض الإدارات على تفسير وتوضيح التعليمات بيسر وسهولة للمدرسين و المدرسات.					
41	استعمال الإشراف والإدارة الشدة الزائدة مع المدرسين و المدرسات.					
42	ضعف قابلية الإشراف في أداء واجباته.					

ت	الفقرات	دائما عانيت	غالبا عانيت	أحيانا عانيت	نادرا عانيت	لم أعان
43	تهاون الإدارة في محاسبة الطلبة المتكاسلين.					

البَلاغةُ العَرَبيةُ والقراءةُ النَسقية المُعاصرة
محمد العمري فِعلُ المجاوَزة والاسئلةُ المُستَمِرة

Arabic Eloquence and Contemporary
Contextual eading:
Mohammed Al-Amry ,Transition Verb and
Continuous Questions

م.د. مسالتي محمد عبد البشير
م.د. مرغم احمد

Lect. Dr. Masalti Mohammed Abdul Bashir ,
Lect. Dr. Mergham Ahmed, Department of

البلاغـــة العربيـــة والقـــراءة النسقية المعاصرة

محمد العمري، فعل المجاوزة والأسئلة المستمرة

Arabic Eloquence and Contemporary Contextual eading: Mohammed Al-Amry ,Transition Verb and Continuous Questions

م.د. مسالتي محمد عبد البشير
الجزائر/ جامعة سطيف٢ / كلية الآداب واللغات / قسم اللغة العربية

Lect. Dr. Masalti Mohammed Abdul Bashir , Department of Arabic Language, Cllege of Arts and Languages, University of Setif 2 , Algeria
messalti_mouhamed@yahoo.com

م.د. مرغم احمد
الجزائر / جامعة سطيف٢ / كلية الآداب واللغات / قسم اللغة العربية

Lect. Dr. Mergham Ahmed, Department of Arabic Language, Cllege of Arts and Languages, University of Setif 2 , Algeria
bouzid1925@yahoo.fr

تاريخ التسليم:١١/٠٨/٢٠١٦
تاريخ القبول :٠٥/١٠/٢٠١٧
خضع البحث لبرنامج الاستلال العلمي
Turnitin - passed research

ملخص البحث :

يصدرُ هذا البحثُ من مبدأ نظري يرى أنّ تغيّرَ المعطياتِ، يُلزمُ على الباحثين بداهةً أن يعيدوا قراءةَ وتأويلَ التراثِ ما كانَ منهُ بعيدا وما التحقَ به، ليس لإسقاطِه على الحاضرِ والاستغناءِ عنه، ولكن للتواصلِ معه وإعادةِ تأويلِه حتى لا يبقى عائقا أو بديلا للحاضر، هذا ولا يخفى على أهلِ النَظرِ أنّ غيابَ الإمكاناتِ العلميةِ والابستمولوجيةِ الآنيةِ، تجعلُ المؤرخَ القارئَ عاجزا عن التخلصِ من إسارِ ذلك الماضي ومن إعادةِ تأويلِه فيكتفي باستجلابه أو نفيِه على الإطلاقِ، هذا ما يحيلُنا دون تردٍ إلى المشروعِ البلاغي لمحمد العمري ، حيثُ لا يتصفحُ مُتصفحٌ مشروعَه إلا ويدركُ التّجربةَ النّقديّةَ التي تثوي وراء التّصنيفِ، و بشيءٍ من التّأملِ والتّروّي يدركُ كلُ مهمومٍ بإعادة قراءةِ التّراثِ البلاغي أنّ طرائقَ المعالجة التي توسل بها محمد العمري تقعُ في صميم الهاجسِ التّجديديّ، سواءً أجنحَ الخطابُ إلى الإعلانِ عن الجدّةِ أم تلطفَ بها واقتصدَ فيها؛ فقراءة الباحثِ للنّصوصِ البلاغيةِ كما ستوضحُه هذه الدراسةُ جاءت في ظاهرِها خالصةً لمقولاتِ البلاغةِ الجديدة، وفي حقيقتِها مشروعَ قراءةٍ تفتحُ على إمكاناتٍ متعددّةٍ في البحثِ، وتوحي بمسالكَ في التّناولِ تختلفُ عمّا سُلك، وتطرحُ من الأسئلةِ أكثرَ مما تقدمُ من الإجاباتِ.

الكلمات المفتاحية: البلاغة ، تأويل، تعدد المعاني، تغيّر الأفق، ، القراءة

Abstract:

The scholar mohamed Elomari as a project is deemed one of the most accurate in depth and methodologically sound figure in the field, particularly in setting of the the theoretical and methodological finding of the ancient Arab critics . Reading El omari's The Criticism of Poetry according to the Arabs , one could trace its distinction from the many published critical artworks of its time. A distinction attributed to At- El omari recruitment of an excavation method of critical inquiry. Scu a methodology enables him to uncover the tracks of the development of Arabic literary criticism and objectively underline the visions adopted and the domains trageted by such criticism without any bias for or against tradition.

Keywords: -la Rhetoric- Interpreting- Polysemy-Changing `horizon– Reading

مهاد نظري: البلاغـــة العربيـــة والقـــراءة النسقية :

يتأكد التذكير هاهنا أنّ فحص التراث البلاغي من منظور الإحراجات المنهاجية التي عرفتها مختلف النظريات الأدبية و الحجاجية الحديثة ، قد شكل ملمحا بارزا في مشهدنا النقدي المعاصر، وكان من نتائج ذلك ظهور محاولات رائدة لا تخفي سعيها إلى بناء بلاغة عامة وجديدة تعنى بدراسة كل أشكال الخطاب الاحتمالي المؤثر في بعديها التخييلي الأدبي والحجاجي المنطقي(*)؛ وتبعا لما تقدم ، نقر ها هنا بوجود طروحات تداولية وحجاجية في النقد العربي المعاصر وبخاصة في المغرب، يتجلى في ما يروج من مطارحات وما يتداول من كتب في الموضوع ، هذا ولا يخفى على أهل النظر أن«التأليف البلاغي في المغرب عرف خلال الربع الأخير من القرن العشرين وبداية الألفية الثالثة انتعاشا ملحوظا بسبب تعدد الجامعات وما واكبه من إصلاح انبثقت عنه تكوينات جديدة ومجموعات بحث في البلاغة وتحليل الخطاب،هذا إلى جانب انفتاح عدد من الباحثين على الدرس البلاغي في الغرب»(١).

إنه لمن قبيل المجازفة، والمهمة الشاقة الحفر في التّراكم القرائيّ الضّخم الذي قدّمه الباحث محمد العمري(*). ولهذا سيحاول هذا البحث الوقوف على موقع الجاحظ ضمن دراسات الباحث(*)، وهكذا سنحاول تتبع المتصورات الجوهريّة لقراءة القراءة، بوصف هذه الدراسة ستشتغل على المتن النّقديّ، مركزة على قراءات محمد العمري التأويلية التي قدمت إضافات حقيقية في المنظومة النقدية العربية بامتياز، ومن يتمعن خبايا قراءات العمري من حيث مكوناتها وأصولها يجدها – كما سنقف عليه – مؤسسة على مبدإ النقض، بمعنى أنها ظلت تحدد نفسها ليست منطلقة من

ذاتها دوما، ولكن انطلاقا مما تقدر أنها عليه بالنسبة لقراءات أخرى، وكأن عناصر مقاربات العمري -من حيث تعريفها الذاتي- استمدت كينونتها مما يميزها من الآخر ويفصلها عنه؛ وهذه الكينونة-كما بدا لنا- مؤسسة على مبدأ فهم النسق النظري الذي كانت تتولد منه كتابات أعلام التراث من قبيل ابن جني، والجرجاني و الجاحظ .

يقتضي النّظر في البلاغة العربية - بوصفها خطابات كُتبت في مرحلة متقدمة- تحقّق نمط من الوعي القرائيّ النّقدي (La conscience Lisante critique) ؛ متسم بتعدد واجهاته، وتنوع استراتيجيّاته حتى يتمكن من الانتشار في أكثر من اتجاه معرفيّ ويقدر على مواجهة الأسئلة المخصوصة التي تفرزها مقولات تراثنا القديم: ما طبيعة المعالجة التي يمكن أن نرومها؟ هل نحلّل المقولات البلاغية، أو نشرحها، أو نفسرها، أو نؤوّلها أو نقاربها؟ أم ينبغي- ونحن نقارب المقولات البلاغية- أن تكون أعيننا على الحاضر؛ أي البحث عن انعاكاسات قراءتنا في واقعنا الثقافي المعاصر.

يلاحظ الباحث محمد اليملاحي أن الإنتاج البلاغي بالمغرب أخذ بصفة عامة منحيين واضحين:الأول تراثي(البلاغة القديمة) ويرتبط بتحقيق المتون، وتخريج مصطلحات بلاغية(*) والمنحى الثاني حداثي تمظهر في ثلاثة تيارات: تيار البلاغة الجديدة(*) ، والتيار الفلسفي(*) والتيار اللساني(*). وكل تيار يمثله ثلة من الدارسين.

ارتبطت نشأة البلاغة الجديدة بالجامعات المغربية ارتباطا وثيقا ومتينا، إذ إن جل ممثليه تخرجوا من الجامعة ثم عادوا للتدريس بها ، ومن ثم فإن ما أنجزوه من

دراسات وأبحاث يعود في الأصل إلى السياق الجامعي، سواء في إطار الرسائل أو الأطاريح الجامعية، بل إن بعضهم أنشأ وحدات للبلاغة بهدف تكوين فرق للبحث في هذا المجال »[٢].

يعد الباحث محمد العمري من الباحثين الذين حرصوا في بداية مسارهم العلمي على إدماج البلاغة العربية القديمة في سياق النظريات الأدبية المعاصرة. ولما ظهرت الدعوات الحديثة إلى إعادة الاعتبار للبلاغة، سعى الباحث إلى بناء بلاغة أدبية تتسم بتعبيره بالرحابة في الموضوع والمنهج، بلاغة تقوم على الدعوة إلى دراسة وتحليل جميع الأنواع الأدبية شعرية ونثرية، قديمة وحديثة بشكل يُمكن من بيان ما يتقوم به كل نوع من مكونات وسمات أسلوبية.

توحي مقاربات العمري –من حيث المنهج– بنسق وسطي قائم على وعي توفيقيّ، مفضٍ إلى تأصيل المعرفة والمنهج، وليس إلى التّلفيق[*]«الذي كثيرا ما يخلط بينه وبين التّوفيقيّة»[٣]، وهكذا يظهر أن العمري قام بعمليتين متكاملتين تمد في كل واحدة منهما اليّد لحضارة من الحضارتين العربيّة والغربيّة، بنوع من الوعي التّاريخيّ الفاحص، حتى يتحقق التّلاقح المرغوب، بالانسجام والتّوافق المطلوبين، دون نشاز ولا تنافر:

العملية الأولى :الرّجوع إلى تراثنا العلميّ وسبر أغواره، واكتشافه من جديد لحصر العناصر المعرفيّة والمنهجيّة، واستحضار ما هو حيّ منها وملائم لتوظيفه كما هو، أو ما هو قابل للتّطوير قبل التّوظيف، وكذا لاستخلاص ما هو صالح لننطلق منه أو نستوحي أو نستمد بعض ما يقوي فينا قدرة الإبداع أو يفتح أبوابه.

العملية الثانية: التّفتح بوعي وعمق وحرية على تراث الغرب، وبجد، في شتىّ نواحيه ومختلف ميادينه، ليس لمجرد اتباعه والبقاء في مؤخرة الرّكب لاهثين خلفه، ولكن لاكتساب المقومات التي أهلته للتّقدم

يتأكد التذكير ها هنا أنّ أصحاب المقاربات النسقية للبلاغة العربية – فيما يقول الباحث ناصر العجيميّ[٤] – كانوا أكثر حرصا على تجنب ما يمكن أن يوجه إليهم من تهمة قراءة التّراث من منظور حديث وإسقاط مفاهيم النّقد الجديد على تصورات نقديّة نشأت في ظلّ ظروف مباينة تمام المباينة للظروف التي ظهرت فيها هذه المفاهيم؛ فكان جلّهم إلى المجادلة أنزع وإلى إبراز الأسس السليمة التي ينبني عليها اختيارهم أميل، وإذا صحّ ما يراه بعض المنظّرين من أنّ كلّ دراسة تنهض على إجابة عن سؤال وإثارة لآخر، فإنّ للسؤال الذي يحاول هؤلاء أن يجيبوا عنه بعدا مزدوجا قائما على ما يلي: هل بوسعنا أن نقرأ البلاغة العربية / التّراث دون أن نغترب عن عصرنا، وأن ننخرط في العصر دون أن نغترب عن أنفسنا وما به نكون؟ أو وَفق تعبير محمد العمري الذي يرى: «أنّ تغيّرَ المعطيّات التي نمتلكها، والإمكانيّات التي نسخِّرها، وتغيّرَ الأسئلةِ المطروحة على الأدب، يجعلُ من اللازم إعادةَ الكتابة كلّما تغيّرت شروط القراءة و ظروفها. فالحاضر يغني الماضي بقدر ما يغتني بمحاورته. الماضي نص مفتوح للقراءة على الدّوام»[٥].

إنّ قرّاء البلاغة العربية وفق هذا الأفق طمحوا إلى إعادة التّأسيس والكتابة، ولم يكن هذا الطّموح يتوجه إلى الاستعادة أو الإسقاط أو كتابة نوع من التّاريخ الصّامت بقدر ما كان يتوجه إلى الانتقاد والتّثوير والمجاوزة.

- محمد العمري، والأفق البيداغوجيّ والتّأويليّ(الخطاب الجاحظي و القراءة المعاصرة):

«الماضي نص مفتوح للقراءة على الدّوام» محمد العمري.

لعل تركيز الباحث محمد العمري على الجاحظ واعتباره نقطة البداية في كثير مما كتبه ينطلق من وعيه بقيمته التاريخية والمعرفية والمنهجية ، فزمن الجاحظ كما يقول عباس ألرحيلة « صادف، ما أطلق عليه، حركة التدوين، (١٥٠-٢٥٠هـ)، إذ انتقلت فيه الثقافة الإسلامية العربية من عنفوانها الشفهي، على ألسنة البلغاء وأهل العلم في المحافل والمنتديات والمساجد، إلى تسجيلها في الأوراق، وانطلقت فيها صناعة التأليف، فكان أبو عثمان الجاحظ أحد أعلام التأليف الذين واجهوا تجربة تصنيف الكتب أثناء انطلاقة حضارة الإسلام، وممن وطدوا هذه التجربة ورسخوها في حقل الأدب بشكل خاص. وهي مرحلة تاريخية دخلت فيها اللغة العربية في بلورة هوية إسلامية، وبناء ثقافة إنسانية، فوقعت في لحظتي اختبار وتحدد، بدأت خلالهما تستجمع تاريخها الثقافي، وتتطور لتعبر عن معترك العصر وما يحفل به من تحولات حضارية ضخمة في جوانبها المادية والفكرية»[٦].

تكتسي دراسات محمد العمري حول الجاحظ أهمية بالغة بالنظر إلى موضوعها وما تثيره من قضايا نقدية وتاريخيَّة وفكريَّة وحضاريَّة، ومن هنا فقد تتعدد أوجه النظر فيها، وقد تتنوع زوايا قراءتها، لأنها دراسات فيها من عمق النظر، وفيها من الاجتهادات والنظرات العميقة ما يجعلها جديرة بالتأمل والقراءة الفاحصة، بالإضافة إلى ما فيها من مواقف ومناقشات تثير أنواعا من الخلاف الفكري، ومن هذا المنطلق يمكن القول إن لهذه الدراسات طبيعة خاصة، أو لنقل إن لها وجها

ظاهرا وآخر باطنا لعله هو الهدف الَّذي دفع بمحمد العمري إلى الكتابة والتأليف، وأقصد هنا بالوجه الباطن تلك الأبعاد الجدلية والمناقشات العقلية الهادئة الَّتي أدارها في ثنايا دراساته سواء تلك الَّتي تتعلق بمسألة إمكانية قراءة النص الجاحظي من منظورين تداولي وجمالي ، أو تلك الَّتي ترتبط بمنهجية الجاحظ وأسلوبه في الكتابة، أو غيرها من القضايا الَّتي عالجها في مختلف أبحاثه كقضية المعلن والمضمر ، وتحول المشروع ، والبيان والحجاج .

حاول الباحث محمد العمري في أثناء مقاربته للنّص الجاحظيّ – وللبلاغة العربية عامة – من خلال كتابه الموسوم«البلاغة العربيّة؛ أصولها وامتداداتها» الجمع بين البعدين البيداغوجيّ، والتّأويليّ[٧]؛ فالبعد البيداغوجيّ يتجلى في فحصه مشروع الجاحظ انطلاقا من خطاطات تقوم على الاختزال الدّال؛ كما هي الحال في توضيحه لمفهوم البيان عند الجاحظ، وهذا البعد يبدو من حيث الإجراء عملا وصفيّا، ولكنّه يحمل هَمًّا إقناعيّا؛ ذلك أنّ العمري يريد أن يضبط ويتفق – بادئ ذي بدءٍ – على محتويات مشروع الجاحظ البلاغيّ ومنجزاته، وشتان ما بينهما في أغلب الأحوال، شتان ما بين المنطلقات والرّغبات المعبّر عنها وبين المنجز مما تتيحه الظروف المحيطة، وهو ما بيّنه الباحث لاحقا حينما صدح بأنّ مشروع الجاحظ أخفق كمنجز؛ ثمّ إنّ الباحث كما بدا لنا اتكأ على هذا الإجراء قصد الخروج من حلقة النّصوص الجاحظيّة المقطوعة عن السّياق التي لم تزدنا إلا تشويشا واختلافا في فهم الفكر البلاغي الجاحظي وتقويمه. أما البعد التأويلي الذي اعتمده الباحث فقد ساهم – في تقديرنا – في ربط مشروع الجاحظ بابن وهب وأبي هلال العسكري، وابن سنان، وساهم هذا البعد أيضا في الكشف عن خلفيّات المشاريع المرتبطة بالخطاب الجاحظيّ.[٨]

إنّ قراءة العمري استثنائيّة بجهد استثنائيّ؛ إذا قرأت مشروعه وتفحصته مليّا ثم تدبرت وهممت باستثماره وتشخيص منحاه وجدت فيه ما يغريك بأن تعالجه بالتّمحيص وأنت جاعل منتهى غايتك أن تحسم الأمر فيه إن كان من صنف الدّراسات الحجاجيّة، أم هو من صنف الدّراسات البنيويّة الأسلوبيّة...

وبناء على كل ذلك، سنطوف بأطراف الكتاب طوافا لنفحصه في ضوء ما قاله هو عن نفسه ولنفحصه أيضا في ضوء ما لم يقله هو عن نفسه؛ ذلك أنّ المنهج المختار يحمل – بل يقتضي – أن نتساءل عن الغائب في ضوء الموجود، مستدلين عنه في الذّهن المغمور ثمّ نتوسل بهذا الغائب لكشف مقاصد الحاضر المذكور.

إنّ مقاربة الباحث العمري – انطلاقا من المنهج الذي اعتمده وصولا إلى النتائج التي توصل إليها – تُعد امتدادا لجهود الباحث حمادي صمود في هذا الطريق، وبناءً يستند إلى بناءاته و لاشكّ أنّ للمعالجة البنيوية اللسانية، جدوى كبيرة في استخراج الأنساق وتفسير الفعالية، ولذلك حاول الباحث العمري استثمارها إلى أقصى حد ممكن، كما أننا لاحظنا استغلاله لبعض مقترحات جماليّة التّلقي في بعدها التاريخي؛ بمعنى أنّ عدة الباحث في قراءته للجاحظ (والبلاغة العربيّة عموما) هي الجمع بين البنيوية والتّلقي؛ فالبنيوية تقدم أدوات فعالة في مستوى الوصف والتفكيك والتركيب، وهذا مستوى أول ضروري في معالجة أي موضوع، عليه ينبني التأويل والتفسير، وهو الذي يعطي معنى للإحصاء، فقبل أن نؤوّل يجب أن نعرف ما سنؤوله وقبل أن نحصي ينبغي أن نعرف ما نحصي، والكثير من نتائج التأويل والإحصاء تبدو عبثية نتيجة عدم قيامها على عملية بنيوية وصفية دقيقة، أما التلقي فهو عملية تالية – في قراءة العمري – للوصف البنيويّ، ومفتقر إليه.[٩]

لعلّ أوّل ما يطالع المتأمّل في قراءة العمري بادئ ذي بدء هو تقليله من قيمة الجدل حول البلاغة الجاحظيّة والأثر اليونانيّ(*)، إن لم يجعله عقيما، معتمدا في ذلك المفاهيم القرائيّة خاصّة مفهوم التّحويل، وقلّل من فكرة تحكم الإعجاز في البلاغة العربيّة – بخلاف قراءة حمادي صمود الموسومة بـ التفكير البلاغي عند العرب (١٠):– بل جعله أي الإعجاز عنصرَ إغناء من حيث توجيهُ السّؤال البلاغيّ وعمق التّحليل في المعتد: اللفظ أو المعنى، حسب المرجعيّات.

وبحثاً عن استخراج الأنساق وتفسير الفعاليّة على أساس مفاهيمي/ بنيويّ لسانيّ ينطلق العمري من طرح مفاده أنّنا لا نستطيع أن نعد ابن وهب قارئاً للجاحظ قبل أن نفكّك، ونركب عمل كلّ منهما، يقول العمري: «وإذا نظرنا من زاوية الخطابة والبيان الخطابيّ فإنّ مشروع الجاحظ في البيان والتبيين لا يمكن أن يفهم إلا من خلال قراءة ابن وهب له، واستئنافه لمشروعه؛ فابن وهب يرى أنّ الجاحظ لم يقدم شيئا يستحق الاعتبار في باب البيان»(١١).

ولعلّ الباحث بما هو راسم خريطة عامة لأرضِ البلاغة، أراد أن يبين أنّ كتاب البيان والتبيين للجاحظ يمثل انتقالا من السّؤال المعرفيّ إلى السّؤال البلاغيّ، فبالنّظر في خطة البيان والتبيين للجاحظ؛ في حديثه عن أنواع الدّلالة على المعاني، وبالنّظر إلى ما فهمه قراؤه مثل ابن وهب، نجد أن محمد العمري يسوغ لنفسه القول بأنّ الجاحظ وصَل إلى بلاغة الخطاب الإقناعي(*)من خلال البحث في المعرفة بصفة عامة؛ كيف نَفهم وكيف نُفهم؟ بلاغة قوامها الاعتدال في استعمال الصور البلاغيّة حسب الأحوال والمقامات، مع توظيف كل الإمكانات المسعفة، واعتماد ذخيرة معرفيّة شديدة التّنوع من النّصوص الأدبيّة، والدّينيّة، والأخبار، والأمثال،

والحكم (ثقافة الخطيب). وقد وقف الباحث العمري أمام مفهومين للبيان: المفهوم الأول هو الذي ظهر عند الجاحظ في كتابه: البيان والتبيين، كمشروع طموح ولكنّه أخفق كمنجز، واستأنفه ابن وهب في إطار نظريّة عربيّة لإنتاج المعرفة ومعالجتها وتداولها. والمفهوم الثّانيّ، عند السّكاكيّ، وهو مفهوم جزئيّ يتعلق بمفهوم من مفاهيم المحاكاة عند الفلاسفة العرب؛ أي جانب إنتاج الصّورة اللغويّة ذات البعد الحسيّ كالتّشبيه، والاستعارة والتّمثيل، وهو ما يُعبَّرُ عنه اليوم في كثير من المؤلفات بما يقابل (Image) في الثقافة الغربيّة [١٢].

وفي مقابل فهم العمري للبيان العربي نجد الجابري ينطلق من تصور عام مبنِيٌّ بالمنهج الذي اعتمده في إطار تحليل العقل العربيّ؛ فالبيان بالنّسبة إليه هو أحد أضلاع المثلث: المعرفيّ، البرهانيّ، والنّظام المعرفيّ العرفانيّ، ثم النّظام المعرفيّ البيانيّ أو المعقول؛ فمفهوم البيان إذن عنده، هو مفهوم في مقابل مفاهيم أخرى. ولذلك يطلب لهذا المفهوم أن يستوعب كل ما يُعد سمة للعقل العربيّ وكأنّ الجابري يطلب التّعميم. [١٣]

وعلى هذا نلاحظ أنّ لاختلاف الآليّات والمناهج المعتمدة في مقاربة النّص الجاحظيّ أثرا بالغا في اختلاف النتائج المتوصل إليها، فالمفاهيم القرائيّة المعتمدة في قراءة العمري لنصوص الجاحظ – وبخلاف الجابريّ – لا تخرج عن النّسق والبنية والمشروع والمنجز والقارئ والمقروء له ومفاهيم أخرى تفريعيّة تدخل في إطار نظريّة التّلقي؛ فهذه المفاهيم ومفاهيم أخرى كالاختيار والتّنسيق والمركز، والهامش وتحويل المركز، والتّخليص، في تقدير العمري ضروريّة لفهم واستيعاب بنية البلاغة الجاحظية/ العربية.

- نسق الفهم والإفهام في البيان الجاحظي:

ينزّل الباحث/ العمري الجاحظ ضمن المسار الثّانيّ؛ والذي يمتد في تقديره من الجاحظ إلى حازم القرطاجنيّ؛ مسار تحليل الخطاب، فالسّؤال المطروح من قبل الجاحظ وابن وهب في تقدير العمري ليس هو السّؤال الذي طرحه الجرجاني في الأسرار؛ فالسّؤال عند الجرجاني هو ما الذي يجعل نصا أحسن من نص آخر؟ أما البيان عند الجاحظ فهو الفهم والإفهام بكل بساطة، فالسّؤالان إذن مختلفان؛ أي إنّ الاستشهاد للبيان الجاحظيّ بكلام الجرجاني يهمل هذا الفرق الابستمولوجيّ/ المعرفيّ؛ وإلا فإنّ البحث في أدبيّة النص موجود كذلك في تراث أرسطو (العقلانيّ)، وفي تراث جميع الشعوب.(١٤)

ويلاحظ الباحث في كتابه «البلاغة الجديدة بين التخييل والتداول» أنّ مصطلح البيان قد تربع على مجال خطابيّ متميز، و أنتج لائحة مصطلحيّة دالة على علم جديد بداية مع الجاحظ في القرن الثّالث الهجريّ، وبخلاف البديع الذي اهتم بالعبارة الشّعريّة، اهتمّ البيان في تقدير العمري بالفهم والإفهام،وقد تدرج الجاحظ حسب العمري من كلمة بيان إلى كلمة بلاغة، ومن كلمة بلاغة إلى كلمة خطابة، وينتقل من الواحدة إلى الأخرى وكأنّما يتحدث عن الشّيء نفسه، وهنا يسجل الباحث أنّ كلمة بلاغة ظهرت عند العرب والإغريق في الحقل نفسه؛ (قاصدا حقل الخطابة)، ولا يتعلق استنتاج العمري هذا في تقديرنا بقضية الأثر والتأثر والتبعية والأسبقية بل يتعلق بطبيعة الخطابة نفسها(**) لقد كان من المعقول تفرع البلاغة عن البيان؛ فتحول البيان إلى بلاغة يعني تقديم الإفهام على الفهم، إن لم يعن التخلي عن الفهم لصالح الإفهام نهائيا، أي الخروج من نظرية المعرفة إلى نظرية الإقناع(***)،

كما خرجت البلاغة من دائرة الخطابة عند اليونان.وهكذا، نصل مع العمري إلى أنّ القراءات البلاغيّة اللاحقة استفادت من الجاحظ، ابتداء من العسكري وانتهاءيابن سنان، فقد أخذا منه أهمّ مكونين للخطاب الإقناعيّ، وهما: المناسبة، والاعتدال، فما وقع في مؤلف ابن سنان حسب العمري شبيه بما وقع في بيان الجاحظ، فالمشروع عند الجاحظ هو البيان بجميع أصناف الدّلالة على المعاني من لفظ وغير لفظ (الإشارة والخط والعقد والنّصبة)، ثمّ سرعان ما قُوِيضَ البيان بالبلاغة ثم قُويضَتِ البلاغة بالخطابة، وتوجه الاهتمام إلى المقام، والأحوال وكان تقديم صحيفة بشر عملاً رمزيّا حاسما: تقديم البديل[١٥].

وبالنّظر إلى هذا المسار وهذه النّهاية فقد لاحظ العمري أنّ الجاحظ كان موضوعَ سوءِ فهم من الدّارسين بعده سواء أتعلق الأمر بأولئك الذين توجهوا توجها منطقيا مثل ابن وهب في كتابه البرهان في وجوه البيان، أم بنقاد الشعر؛ فابن وهب وهو الذي تبنى موضوع البيان بكل حذافيره مستأنفاً القول فيه، يعلن بصريح العبارة أنّ الجاحظ لم يقل شيئاً في موضوع البيان، ثمّ يتولى هو مهمة مَلْءِ الخانات الأربع في مجال الدّلالة وهي: الاعتبار، والاعتقاد، والعبارة، والكتاب أي استنباط المعرفة (الاعتبار)، ومعالجتها (الاعتقاد)، وتداولها (العبارة والكتاب)[١٦].

لذلك – انطلاقا من فهم العمري للبلاغة الجاحظيّة – فمن المثير أن نجد بعضَ الدّارسين المحدثين يبحثون في عمل الجاحظ عن بلاغة شعريّة مثل كتاب «البلاغة الشّعريّة في كتاب البيان والتبيين للجاحظ» لـ محمد علي زكي صبّاغ، وكذلك بعض الدّراسات الجامعية المخطوطة مثل: «الرؤية الشعرية عند الجاحظ»[*].

ففي مسلسل التّحوّل من الطموح إلى المتاح والعمليّ تدرج الجاحظ بحسب

العمري من كلمة بيان إلى كلمة بلاغة، ومن كلمة بلاغة إلى كلمة خطابة؛ ينتقل من الواحدة إلى الأخرى وكأنّما يتحدث عن الشّيء نفسه، مبينا أنّ هذا التّراجع من المعرفيّ إلى الخَطابيّ عبر «البلاغي» لم تستسغه مقاربة ابن وهب؛ فعدّ عمل الجاحظ غير موف بمفهوم البيان كمشروع، فاستأنف العمليّة في كتابه «البرهان في وجوه البيان» في ظروف أخرى رجّحت كفّة المكتوب، والمعرفيّ على الشّفوي الإقناعيّ[١٧]..

لقد كان استيعاب العمري لمشروع ابن وهب من خلال فحصه لكتاب البرهان في وجوه البيان – سببا متينا في إدراكه لمشروع الجاحظ المعرفي، فابن وهب «يعود مع الجاحظ إلى المحاسبة على المنطلق نفسه: أنواع الدّلالة على المعانيّ من لفظ وغير لفظ، هل وفاها الجاحظ حقها أم لم يفعل؟»[١٨].

إنّ فهم العمري للبيان الجاحظيّ انطلق في تقديرنا من محاولته لرصد غايات الجاحظ الذي كان يسعى لأن يقدم وسيلة للحوار في عصره بين الفرقاء في المجال الفكريّ والسياسيّ، الحوار من خلال الرّصيد الخطابيّ العربيّ من جهة وأحوال المخاطبين من جهة أخرى، المهمّ: كيف يكون الخطاب ناجعاً، فاعلاً، مع ما يؤدي إليه هذا المسعى من مفارقة بين الجمال والمنفعة العمليّة الآنيّة.

وهذا ما أدى بالباحث إلى الاقتناع بأنّ التّيار العام كان لصالح الجاحظ، ظهر ذلك في القراءات اللاحقة ابتداء من العسكري وانتهاء بابن سنان، فقد أخذا من الجاحظ أهمّ مكونين للخطاب الإقناعيّ، وهما: المناسبة والاعتدال[*]. وبقي البيان في معناه المعرفيّ القريب من المفاهيم السّميائيّة الحديثة خارج المسارات التي تندفع في منحدر المجرى الكبير الذي سيسمى بلاغة، إلى أن قُزم هو الآخر (أي مصطلح البيان) في مفتاح العلوم للسكاكي، كما هو معلوم. ومن نافلة القول الإشارة إلى

أنّ العسكري فضّل – بعد ذلك – كلمة محايدة هي (الصناعتين) علامة على مادة مأخوذة، في أغلبها، من الجاحظ وابن المعتز، في حين انحاز ابن سنان لاعتبارات أديولوجيّة ذات كساء معرفيّ إلى مصطلح جديد(**): الفصاحة، معيدا جانبا كبيرا من بيان الجاحظ إلى الواجهة.

يلتقي البيان الجاحظيّ بحسب العمري مع "علم المعاني" عند السكاكيّ، ويتكامل معه في كون كل واحد منهما يبحث في علاقة الخطاب بالأحوال والمقاصد، أي في البعد التّداولي للخطاب؛ الأول (المعاني) في المستوى اللسانيّ الدّلاليّ، والثّانيّ (البيان) في المستوى اللسانيّ السّوسيونفسيّ. لقد بذل الجاحظ حسب العمري قصارى جهده للملاءمة بين مطلب مراعاة أحوال المخاطبين الذي قدمه من خلال صحيفة بشر بن المعتمر(*)، وبين مطلبي صحة اللغة وحسن التعبير.

إنّ المركز في بيان الجاحظ ومعاني السّكاكي كما يراه العمري هو الأحوالُ والمقاصد، ولذلك ظلّ البديع/ صور التعبير الشعري وأسئلته على هامشهما(**).

فالجاحظ حسب العمري يكون قد اتجه إلى بناء نظريّة للمعرفة انطلاقا من اجتهادات أوائل الأصوليّين، مثل الشّافعيّ، واعتمادا على أصداء المنطق الأرسطيّ؛ فنظر في أصناف الدّلالة من لفظ، وغير لفظ؛ جاعلا البيان في الفهم والإفهام، وموسعا أصناف الدّلالة لتتسع للفظ وغير اللفظ (الإشارة والخط والعقد والنصبة) في مشروع طموح.(١٩) وهذا الفهم الذي أشار إليه محمد العمري هو الذي جعل بعض الدارسين المحدثين يدخل البيان الجاحظي ضمن الدرس السميائي على نحو ما فعله إدريس بلمليح في كتابه الموسوم "الرؤية البيانية عند الجاحظ".

وهكذا توحي مقاربة الباحث بأنه انجرف في تيار من الدراسات نذر أصحابها

أنفسهم لتجديد التفكير في حقل البلاغة الخامل الذي سرعان ما بدأ يستعيد حيويته شيئا فشيئا، وما كان يعني محمد العمري هو التمكن من ضخ أفكار جديدة في مادة كانت تبدو آسنة أو غير صالحة، لقد وضح فحص العمري- من خلال طرح أسئلة منهاجية حديثة- أن الجاحظ لم يتجاوز الإعلان عن المشروع، إذ سرعان ما دبت البلاغة إليه تجرّ وراءها علم العرب الذي لم يؤسسوا بعد في عصره علما أصحّ منه، وتقدم أمامهما ظاهرة العصر الأمويّ التي لا يجاريه فيها عصر آخر أي الخطابة؛ وهو ما وقف عليه الباحث إحسان النص حينما عدّ العصر الأمويّ بحق العصر الذهبيّ للخطابة العربيّة[٢٠]؛ تتقدم الخطابة لأنّها مطلب العصر بالنّسبة للمعتزلة (ومنهم الجاحظ) الذين شرعوا في بناء وسائل الإقناع والحجاج ضد خصوم الإسلام، وخصوم المذهب، وضدّ طغيان الاستبداد؛ وكأنّ ضغط الخطبة[*] نصا ومطلبا في تقدير العمري كان له كبير الأثر في بداية تراجع الجاحظ عن مشروعه البيانيّ من صفحة لصفحة عبر كتاب البيان والتبيين، فيقايض البيان بالبلاغة في أوّل الأمر، ثمّ يقايض البلاغة بالخطابة، فيعطينا أوّل – وربما آخر – صياغة لخطابة إقناعيّة ابتداء من جهاز نطق الخطيب وعيوبه الفيزيولوجيّة النطقيّة انتهاء بالأحوال والمقامات[**] الخطابيّة مع ما يتطلبه ذلك كلّه من ثقافة ومعرفة بالإنسان واللغة[٢١].

وهكذا، خنقت البلاغة المشروع البيانيّ عند الجاحظ، فلم يبق منه غير الخطة الأولى والطّموح، وقد أشار العمري إلى تنبه البلاغيّين، بعده، إلى ذلك فقال ابن وهب، الذي أعاد النظر في الموضوع بعد وفاة الجاحظ بعدة عقود في كتابه البرهان في وجوه البيان: «أما بعد فإنّك كنت ذكرت لي وقوفك على كتاب الجاحظ الذي سماه كتاب البيان والتبيين، وأنّك وجدته إنّما ذكر فيه أخبارا منتخلة وخطبا منتخبة، ولم يأت فيه بوظائف البيان، ولا أتى على أقسامه في هذا اللسان، فكان عندما وقفت عليه غير مستحق لهذا الاسم الذي نسب إليه»[٢٢]. إذاً، نلحظ – وَفق فهم العمري

– أنّ التيار قد جرّ الجاحظ فاكتشف جزيرة غير التي قصدها في منطلق رحلته، وكانت هي الجزيرة المناسبة لمسار التّيار العربيّ، ولذلك لقي كتابه من العناية ما لم يلقه كتاب ابن وهب من القديم إلى اليوم. ولم يهتم النّاس كثيرا بالمفارقة بين المشروع والمنجز من كتابه[٢٣]. ويبدو الأمر – من خلال مقاربة الباحث لفكرة البيان والمقام عند الجاحظ – ملتبسا عليه في قضية السّابق واللاحق وحقّ له ذلك؛ بحيث لا يكون من السّهل الحسم في أمر السّابق واللاحق داخل ذهن الجاحظ: هل فكر أولا في المقام ثمّ حاول تأطيره بمفهوم البيان، أم إنّ البيان العام هو المنطلق لتفكيره ثمّ انحسر وضاق حتى لم يبق منه إلا البيان باللغة، فاحتكم فيه إلى المقام.

هكذا، من على شرفة هذا الفهم، لا نجانب الصواب إذا قلنا: إنّ غاية البيان عند الجاحظ–بفهم العمري– هي الإفهام من أيّ طريق كان، وبأيّة وسيلة، والوسيلة إما علاميّة (نصيّة وغير نصيّة)، وإما مقاميّة (تداوليّة) وهذه الفكرة هي التي قادت العمري إلى محاولة توضيح أنّ البيان يلتقي بالمقام لقاء السّميائيّات بالتّداوليّة، بمعنى أنّ المقام بهذه الصفة لا يضمن حضور البيان بكل مكوناته، بل سيحل الخاص محل العام، بل سيجره ليحاصره في زاوية ضيقة، هي زاوية الخطابة بمعناها الضّيّق.[٢٤]

ويمكن أن نصدح في هذا المضمار بأنّ ما تقدمه بلاغة الخطاب الإقناعيّ من إمكانات إشارية مصاحبة للألفاظ ومساعدة لها (حال الإلقاء، والإنشاء) لا يمكن بحال من الأحوال أن يعوض البيان ما فقده جرّاء التّحول من مفهومه العام، أيّ الفهم والإفهام[*] بكل أصناف الدّلالة من لفظ وغير لفظ (الإشارة والنّصبة والخط والعقد) إلى الإفهام باللفظ فحسب تبعاً للمقامات والأحوال.

هكذا، تؤكد مقاربة العمري أنّ المقام لم يكد – وهو الذي حلّ محل البيان بفهمه – يستقر في مقعد القيادة حتى اصطدم بالـهُجنة اللغويّة، وبمفهوم عام

للفصاحة لا يفرّق بين الأجناس فثارت حوله الشّبهات وبدأت عملية التّراجع عن المقام لصالح الفصاحة؛ والذي يؤيد هذا الطرح هو الخطوة التي قام بها العمري في سياق فحصه للنّصوص الجاحظيّة؛ حيث بيّن أنّ الجاحظ نفسه عارف في الحين أنّ لقمة المقام لم تكن سائغة، كانت باردة من الخارج فحسب، فنفث أكثرها.[٢٥]

وقد اتكأ العمري على هذا الفهم ليفسر به تراجع الجاحظ عن الإطلاق الذي قدّم به شواهد تحكُّم الغرض في الوسيلة؛ من ذلك كما يذكر العمري تقييد الجاحظ لكلام العتابيّ الذي أورده مطلقاً في قمة نشوة الحديث عن المقام، قال: «والعتابيّ حين زعم أنّ كل من أفهمك حاجته فهو بليغ، لم يعن أنّ كل من أفهمنا من معاشر المولدّين قصده ومعناه، بالكلام الملحون، والمعدول عن جهته، والمصروف عن حقّه، أنّه محكوم له بالبلاغة كيف كان، بعد أن نكون قد فهمنا عنه. ونحن قد فهمنا معنى كلام النّبطيّ الذي قيل له: لم اشتريت هذه الأتان؟ قال: أركبها، وتَلدَ لي. وقد علمنا أنّ معناه كان صحيحاً...»[٢٦].

إنّ الذي لا ندحة عنه في تقدير العمري أنّ ما يشوب كتاب البيان والتبيين من تردد بين الإطلاق والتّقييد والتّعارض بين المشروع والمفكّر فيه والمنجز الملموس يرجع إلى تعايش مفهومين كبيرين يقتضي ضبط الحديث في الموضوع التّمييز بينهما[*]:

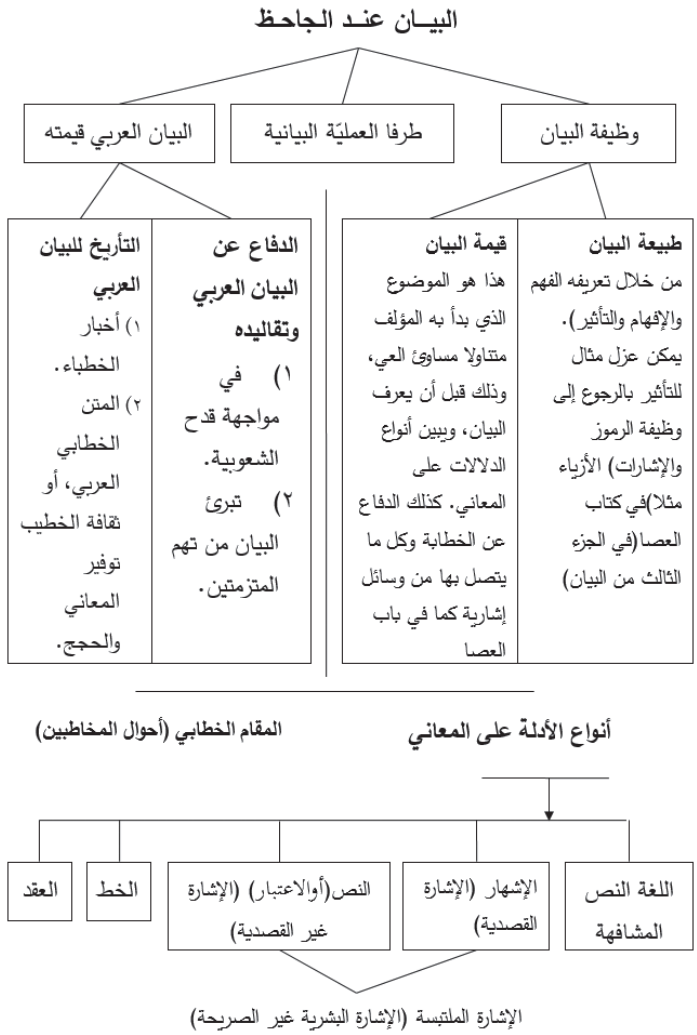
أولا: مفهوم البيان باعتباره بحثاً في المعرفة والتّواصل عامة: كيف نعْرف؟ وكيف نوصل ونؤثّر؟ ولاشكّ أنّ هذا المفهوم الذي عبّر عنه الجاحظ في الحيوان، من خلال النّص المشهور نفسه الذي اعتمده في البيان والتبيين يشكّل روح أعماله كلّها باعتبارها اجتهادا في مجال تداول المعرفة بشكل أساسيّ. ويبدو مفهوم الجاحظ لصياغة نظريّة معرفيّة سابقا لأوانه بالنّظر إلى التّراكم الثّقافيّ المتاح في عصره، فما هو متاح لا يعدو أن يكون عبارة عن[٢٧]:

- اجتهادات أولى للأصوليّين، وفكرة العمري هنا هي ما قصده الجابري حينما بيَّن أنّ مفهوم البيان «يقفز»[٢٨] من المستوى اللغويّ إلى المستوى الاصطلاحيّ في تعريف الإمام الشافعيّ له في كتابه الرّسالة، حيث يتضح من خلال مناقشته لمسائل البيان أنّه اسم جامع لمعان مجتمعة الأصول، متشعبة الفروع[٢٩] وكأنّ العمري أراد أن يثبت أن الجاحظ قد تأثر بهذا المفهوم الذي يجعل النّص القرآنيّ دليلا على معان يحاول الأصوليُّ وضع أصول (أي قوانين) لاستكشافها، كما هو متأثر بالمفهوم الكلاميّ الذي يجعل الكون دليلا على وجود الله وقدرته، بيد أنّ العمري لا ينحو منحى الجابري الذي وسم الفكر العربي بالبيانيّة في مقابل العقلانيّة اليونانيّة، فـ«البيان مجال، أما البيانيّة كطابع، إن وُجدت، فهي مرحلة»[٣٠].

- أصداء الثّقافة اليونانيّة، إذ يبدو أنّ الأفكار العامة لمنطق أرسطو وفلسفته كانت معروفة إلى حدّ ما في عصر الجاحظ، ولكنّها كانت غامضة بالقدر الذي يسمح بالتّفكير بموازاتها، أو بعيدا عنها، باستثناء فنّ الخطابة الذي يظهر أنّه فهم فهما جيّدا في جانب تأسيسه لبلاغة الإقناع على المقامات والأحوال. بيد أنّ نقل المفهوم مفصولا عن النّسق العام الذي يقتضي تمييز الخصوصيّة الشّعريّة جدير بأن يؤدي إلى الخلط، وقد بذل الفلاسفة فيما بعد جهدا لتدارك هذا الجانب؛ فظهرت آثار أعمالهم في تصور متأخر، مثل حازم القرطاجني وابن خلدون.

ثانيا: مفهوم البيان باعتباره فصاحة لغويّة نصّيّة وأدائيّة، بل نصيّة/ أدائيّة، الأمران وثيقا الارتباط عنده، إذ فصاحة النّص تظهر عند أدائه، ومن المعلوم أنّ الجاحظ تحدث عن العيوب النّطقيّة، كما تحدث عن انسجام الكلام وتوازنه ليصير

خفيفا على اللسان، يجري عليه كما يجري الدّهان. وهذا المنحى هو الذي يجعل الجاحظ منظرا، بل أوّل منظّر للخطاب الإقناعيّ الشّفويّ. إنّ المتأمّل لقراءة العمري يلحظ أنّ قضية المشروع والمنجز من القضايا الأساسيّة التي اتكأ عليها في فحص البلاغة الجاحظيّة، فقد كان الطموح والدافع المذهبيّ يؤديان أحيانا إلى وجود اختلاف كبير بين الوعود النّظريّة والبناء المنجز[٣١] كما يفهم من طرحه. وقد حاول الباحث محمد العمري تلخيص موضوع البيان عند الجاحظ في الخطاطة التالية[٣٢]:



نستبطن من مقاربة العمري لمفهوم البيان عند الجاحظ، وكأنّ الباحث يبرهن على قضايا مشكوك فيها، حيث ركّز أحيانا على التّفاصيل (مثل بيانه لأنواع الأدلة على المعاني (ينظر المخطط)، مع خطاطة مجسدة تكون حجة على ما يقول، وهكذا، تحمل مقاربة العمري بين حناياها بعدا حجاجيّا؛ وكأنّي به يرى الجانب الحجاجيّ مهما في جعل الحوار بنّاء؛ فالعمري إذن حرص على الإمساك بمشروع الجاحظ، وعرضه في خطوات بيداغوجيّة غرضُها حجاجيّ في الواقع. لينتهي إلى أنّ البيان الجاحظيّ بوصفه مهتما بالفهم والإفهام، فهويمتد، في المشروع والطموح، إلى نظريّة في المعرفة (استنباطا ومعالجة وتداولا)، ويتراجع في المنجز حسب مقتضيات اللحظة التّاريخيّة معرفة، ووظيفة إلى تقنيّة في التّأثير والإقناع.

وعلى الجملة، فإنّ ما رام العمري بيانه للقارئ هو ملاحظة كيفيّة تقلص المشروع البيانيّ بشكل عمليّ ملموس، وذلك انطلاقا من تتبعه مفاهيم وتعاريف الجاحظ للبيان، بحيث بيّن أنّ الجاحظ سرعان ما كان يقايض البيان بالبلاغة ثمّ يقايض البلاغة بالخطابة دون إعلان، أو بيان علاقة هذا بذاك، وهو في كلّ هذا يقدم تفسيرا طريفا لكتابي الجاحظ: «البيان والتبيين» و«الحيوان»؛ حيث يرى أنّهما ينطويان على مشروع متكامل لصياغة مفهوم البيان؛ بمعناه السّياسيّ الاجتماعيّ في الكتاب الأول، ومعناه المعرفيّ في الكتاب الثاني؛ إذا يخوض الجاحظ في «البيان والتبيين» معركة فكريّة حضاريّة، لأجل ذلك انشغل بتجميع كل المواد التي تسهم في تكوين الخطيب القادر على خوض معركة الحجاج من أمثال وحكم وخطب وأشعار المذاكرة[٣٣]. وهو في كتاب «الحيوان» يتأمّل أسرار الكون وغرائبه، «هذا المجال الذي دعاه الجاحظ النّصبة والاعتبار»[٣٤]. أي إنّ «البيان» في هذا السّياق معرفة، واستكشاف للكون باعتباره علامة دالة. ونقول إنّ الذي يمكن أن يفهم من

طرح العمري هو أنّ بلاغة الجاحظ هي الوحيدة الحاملة بين ثناياها البعد المقامي (الإقناعيّ) المنطقي المتعلق بالمجال السيكولوجيّ والاجتماعي الذي اهتمّ به أرسطو كثيراً في الخطابة(*).

خاتمة:

لعلنا لا نجافي الصواب إذا قلنا إنّ الباحث بطرحه هذا؛ يريد إعادة النظر في الموروث البلاغيّ والنّقديّ العربيّ؛ نظراً يستند إلى ما نحتته علوم النصّ والأسلوبيّة والشّعريّة والسّيميائيّة وحركة النّقد الجديد في فرنسا، من مفاهيم لمعالجة قضايا الخطاب الأدبيّ وأسرار الإبداع فيه، وما صاغته من تصوّرات عن مباني القول، وتولّد معانيه؛ فجاء الحاصل من هذا النّظر قراءة مخصبة أبانت عن خصائص في المنوال البلاغيّ العربيّ كانت خافيّة وأدرجت النّص البلاغيّ العربيّ في بعض مدارات الأسئلة العلميّة الحديثة؛ كما طرح الباحث أسئلة مهمّة، ما زالت في حاجة إلى معالجة وتدبّر.

وإجمالا لا يتصفح متصفح كتاب الباحث محمد العمري إلا ويدرك التّجربة النّقديّة التي تثوي وراء التّصنيف، و بشيء من التّأمل والتّروّي يدرك كل مهموم بإعادة قراءة التّراث النّقدي أنّ طرائق المعالجة التي توسل بها الباحث تقع في صميم الهاجس التّجديديّ، سواء أجنح الخطاب إلى الإعلان عن الجدّة أم تلطف بها واقتصد فيها؛ فقراءة الباحث للنّصوص البلاغية كما وقفنا عليه جاءت في ظاهرها خالصة للبحث الأسلوبيّ الإنشائي، وفي حقيقتها مشروع قراءة تفتح على إمكانات متعددّة في البحث، وتوحي بمسالك في التّناول تختلف عمّا سُلك، وتطرح من الأسئلة أكثر مما تقدم من الإجابات.

وبهذا، يمكن أن نفسر ما فيها من عدم التزام بطريقة في النّظر تقصي ما سواها، وزهد في تبني نسق تبنّيًا مدرسيًا، وما فيها من وجوه التّردّد والحيرة عند معالجة الظّواهر التي لا تسلم قيادها إلا باسترفاد مناويل أخرى في الشّرح، والتّأويل، لأنّها تقدّم من الخطاب، ومن الظّاهرة اللغويّة عموما جانبا لا تعتّد الدّراسات الأسلوبيّة والإنشائيّة به في ما تبني من مقدمات، وتقترح من طرائق في المعالجة.

ولولا هذا التّنازع في التّأويل المتولّد عن التّسامح أو المرونة في إجراء الأنساق لما أمكن لهذا البحث أن ينتبه إلى أهميّة نظرية البيان باعتبارها أصلا جامعا لكل تصورات الثّقافة العربيّة للإنجاز اللغويّ على اختلاف المستويات التي يتنزّل فيها، وسلطة بعيدة التّأثير في إدراكها لأبنيّة اللغة الرّمزيّة والأدبيّة وتحديد وظائفها؛ ذلك أنّ البيان وإن كان أصلا جامعا لكل إنجاز لغويّ، وقاعدة كل تصور لوجوه تصريف اللغة تصريفا راقيا لم يقم البلاغيون – بحسب ما أفاد به محمد العمري – بالتّفكير في جمال العبارة، وقدرة المتكلم على إتيان المعرض الحسن لترويج معانيه بألفاظه كما كان يقال، ولا في ما يترتب على ذلك من إمتاع وأريحيّة تحصلان للسّامع أو القارئ، وإنّما من ارتباط الفعل اللغويّ بالمنفعة والنّجاعة لديهم بحكم المدونة التي نظروا فيها، وهي مدونة تتشكل – في جلّها – من نصوص أُنجزت في مقامات خطابيّة، واحتفظت بما يدلّ على أصولها الشّفويّة، وعلى نوعيّة المقام(*) الذي قيلت فيه. وقد كان أغلبها من باب المنازعات، والمناظرات، ومقارعة الحجّة بالحجة، وإفحام الخصوم للظهور عليهم وتكذيب مقالتهم، فنشأ عن كلّ هذا تضافر لا يمكن حلّه بين الجميل والنّافع وتلازم يكاد يطرد بين التّفوق والنّجاعة.

والذي تأكد لنا في كل هذا هو ائتلاف الجهاز المعرفيّ للباحث بتصورات مستحدثة

سلك بها قنوات أدائيّة متميزة نوعيّا، فمحمد العمري كما مرّ بنا حاور البلاغة العربية بمجهر المقولات المبتكرة ثم عبّر عن حصيلة الاستكشاف بواسطة خطاب إبلاغيّ مستحدث، وهكذا تجنب الإسقاط، معتدا بالاستنطاق، وكان هاجسه في كلّ هذا هو استنباط علاقات من نصوص الجاحظ تخفى على الحسّ الظّاهر، واشتقاق قرائن تتوارى ثاوية وراء ملفوظ نصوصه، ف محمد العمري إذن لم يتقيّد بشبكة الدّوال على حساب نسيج المدلولات، ولم يرهن مطارحته بمنظار المعنى على حساب ضفير الأشكال، بل إنّ مقاربته كان همّها الأوكد أن تعثر على نمط من انسجام مقولات البلاغة العربية تخرجها على هيئة تشكيل صوريّ.

الهوامش

(*)- للوقوف على الخلفيات الابستيمية المؤسسة لهذه الأسئلـــة ينظر : الندوة الموسومة بـ نحو بلاغة رحبة لتحليل الخطاب" قراءة في المشروع العلمي للدكتور محمد مشبال الوطنية التكريمية للدكتور محمد مشبال والمنعقدة بتاريخ٢٤ ـ ٢٥ فبراير ٢٠١٦ والذي نظمه مختبر الترجمة وتكامل المعارف، كلية الآداب والعلوم الإنسانية-مراكش، وينظر أيضا: مجلة البلاغة وتحليل الخطاب مجلة فصلية محكمة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

(١)- محمد اليملاحي: أسئلة الفكر البلاغي في المغرب، مقاربة لمشروع محمد العمري، ضمن البلاغة وتحليل الخطاب إعداد وتنسيق: محمد مشبال، منشورات ضفاف، منشورات الاختلاف،ط٠١- ،٢٠١٤، ص٢٤١

(*)- يتنزّل طرح الباحث في سياق عودة البلاغة إلى مجال الدراسات والنقد الأدبيين، وهي العودة المظفرة التي دشنها بيرلمان، ورولان بارت، وبول ريكور، وأوليفي روبول، وشارل مايير في مجال البلاغة العامة، وستيفان أولمان، وبيرسي لوبوك، وواين بوت في مجال بلاغة السرد، وبهذا بحثت دراسة العمري واهتمت بالعلاقة بين المعلن والمنجز في التراث البلاغة، جاعلة الخطاب في نسق كلي، بحيث لا يُفهم الجزء إلا في سياق الكل.

(*)- لعل أبرز دراسات الباحث: (وهي مرتبة حسب تاريخ صدورها ترتيبا تصاعديا):في بلاغة الخطاب الإقناعي (مدخل نظري وتطبيقي لدراسة الخطابة العربية) الخطابة في القرن الأول نموذجا عن دار الثقافة في الدار البيضاء ١٩٨٦، والبلاغة العربية أصولها وامتداداتها عن أفريقيا الشرق بالدار البيضاء ـ بيروت ١٩٩٩، والبلاغة الجديدة بين التخييل والتداول عن أفريقيا الشرق بالدار البيضاء ـ بيروت ٢٠٠٥، ومنطق رجال المخزن وأوهام الأصوليين عن منشورات جمعية وادي الحجاج ـ دار القرويين بالدار البيضاء ٢٠٠٩.

(*)- مثل كتاب الشاهد البوشيخي: مصطلحات نقدية وبلاغية في كتاب البيان والتبيين للجاحظ، و أعمال إدريس الناقوري،وتحقيق علال الغازي لكتاب :(المنزع البديع في تجنيس أساليب البديع للسجلماسي) وتحقيق رضوان بنشقرون لكتاب : (الروض المريع في صناعة البديع لابن البناء) وتحقيق محمد ابن شريفة لكتاب: (التنبيهات على ما في البيان من تمويهات لأبي المطرف أحمد ابن عميرة)...

(*)- من أبرز أقطاب هذا التيار في المغرب نذكر: محمد العمري، ومحمد مشبال و محمد الولي....

(*)-من أبرز أقطاب هذا التيار في المغرب نذكر: طه عبد الرحمن،ومحمد مفتاح، وحسان الباهي وحمو النقاري....

(*)-من أبرز أقطاب هذا التيار في المغرب نذكر: عبد الإله سليم، ومحمد غاليم،....

(٢)- محمد اليملاحي: أسئلة الفكر البلاغي في المغرب، مقاربة لمشروع محمد العمري، ص٢٤٣.

(*)- والفرق كبير طبعا بين التوفيقية والتلفيقية، فالتلفيق هو أن نجمع بتحكم بين المعاني والآراء المختلفة حتى نؤلف منها مذهبا واحدا، وهذه المعاني والآراء لا تبدو لك متفقة لعدم التعمق في إدراك بواطنها، ولذلك كان استعمال هذا اللفظ في مقام =الذم أكثر منه في مقام المدح. ومذهب التلفيق مقابل لمذهب التوفيق، لأن مذهب التوفيق لا يجمع من الآراء إلا ما كانت وحدته مبنية على أساس معقول، أما مذهب التلفيق فلا يبالي بذلك، لأنه يقتصر على النظر في الأشياء نظرا سطحيا للوقوف على هذه المصطلحات ينظر: جميل صليبا: المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ج١/ ٣٦٥.

(٣)-الجراري، عباس: خطاب المنهج، منشورات السفير، ط١، ١٩٩٠،، ص٤٥.

(٤)-ينظر:محمد الناصر العجيمي: النقد العربي الحديث ومدارس النقد الغربية، دار محمد علي الحامي للنشر والتوزيع، صفاقس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سوسة ط١، ديسمبر ١٩٩٨.، ص ٤١٩ وما بعدها.

(٥)-محمد العمري: البلاغة العربية أصولها وامتداداتها، أفريقيا الشرق، بيروت، لبنان، والدار البيضاء، المغرب، ط١، ١٩٩٩.، ص ٠٩.

(٦)-الكتاب وصناعة التأليف عند الجاحظ، الوراقة الوطنية، مراكش، ٢٠٠٤، ص ١١-١٢.

(٧)-محمد العمري. البلاغة العربية أصولها و امتداداتها، (ينظر للمنهج الذي أعلنه في المقدمة)

(٨)-ينظر: المصدر نفسه من المقدمة، ص١٦

(٩)-محمد العمري. البلاغة العربية أصولها و امتداداتها، ص١١

(*)-يتأكد التذكير في هذا المقام أنّ مواقف دارسي الأثر اليوناني في فكر الجاحظ قد تراوحت بين إنكار الأثر اليوناني – خاصة الفلسفي – على الجاحظ، والإقرار الصريح به، كما تفاوتت المؤلفات التي أقر أصحابها بهذا الأثر في تقدير حجمه وقيمته، وفي منهج العرض، بين التركيز على نقاط محدودة، والجنوح إلى التعميم وتوسيع مدى النظر مما أفضى إلى تغطية مساحات أقل أهمية، والعبور على غيرها مما يتمتع بأهمية أكبر. ويرى عبد الحكيم راضي أنّ القاسم المشترك بين هذه الدراسات هو: «التغاضي عن خصوصية الثقافة الفلسفية للجاحظ التي انحاز فيها إلى مذهب الطبيعيين، وعن خصوصية موقفه العقدي، الذي دفع به إلى تزعم فرقة عرفت بالانتساب إليه، وكذلك التغاضي عما كان لالتقاء الفلسفة عنده بالدين وكيف انصهرت معارفه الفلسفية في بوتقة فكره الديني ومبادئه الكلامية بصفة عامة، فكان له من ذلك مزيج خاص أحسن توظيفه والإفادة منه في فكره الديني ومواقفه السياسية ونظراته البلاغية والنقدية». عبد الحكيم راضي: الأبعاد الكلامية والفلسفية في الفكر البلاغي والنقدي عند الجاحظ، ط٣، مكتبة الآداب، القاهرة، ٢٠٠٦.، ص٠٨.

(١٠)-حيث انتهى صمود من إنجاز هذا العمل سنة ١٩٨٠م، وصدر ضمن منشورات الجامعة التونسية سنة ١٩٨١م، وقد عولج البيان في كتابه من منظور حداثي لساني واعٍ باختيارِه ومخلصٍ له. ينظر أيضا الطبعة الصادرة عن دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط٠٣، ٢٠١٠. وينظر كذلك تعليق محمد العمري على مشروع صمود،ص١٠

(١١)-محمد العمري: البلاغة العربية أصولها و امتداداتها، ص ١٣.

(*)-وقد وقف الباحث أمام البعد الإقناعي للبلاغة العربية في كتابه الأول "بلاغة الخطاب الإقناعي"، وذكر أن هذا البعد كان حاضراً عند الجاحظ على وجه الخصوص، مخالفا بذلك طرح الباحث حمادي صمود في كتابه "التفكير البلاغي عند العرب" الذي ينفي وجود البعد الإقناعي للبلاغة العربية/ الجاحظ، حيث حصر صمود كما سنقف عليه الحدث الجاحظي بالوظيفة الإبلاغية لا الإقناعية؛ أي إنّ دور البلاغة عند الجاحظ بفهم حمادي صمود يتوقف عند الإفهام لا التداول والحجاج والإقناع، كما ذهب صمود أيضا إلى أن القرآن والحدث الجاحظي هما من وجّها البلاغة العربية هذا التوجه.وبهذا يكون الفصل الذي خصصه العمري "للبيان" – في تقديرنا – موجها لإبراز البعد الحجاجيّ في البلاغة العربيّة من جهة، عطفا على كونه يمثل محاورة مع مجموعة من الدّارسين الذين كانوا يبحثون عن مصطلحات نقد الشعر في كتاب البيان والتبيين.

بيد أننا حين نفصل بين البلاغية والإبلاغية بحدّة، ونتجهُ بالبلاغية نحو مفهوم "الأدبيّة" بالمفهوم الذي صاغه الشكلانيون اللسانيون فإنّ المسافة بيننا وبين الجاحظ ستتسع حتى يغيبَ عن مدى نظرنا، أما حين نترك ياكوبسون وجماعة الشكلانيين عامة ونقترب من البلاغة الجديدة كما صاغها بيرلمان في إطار منطق القيم فإننا سنجد المفاهيم الجاحظية في قلب المخاض البلاغي.

(١٢)-محمد العمري. البلاغة العربية أصولها و امتداداتها، ص ٣٢ وقد وضح العمري هذه الفكرة تقريبا في كل كتابه.

(١٣)-كان اهتمام الجاحظ – في تقدير الجابري – منصبا حول قوانين إنتاج الخطاب وذلك بخلاف الجهود التي حاولت التّركيز على شروط تفسير القرآن، وأبرز من مثل هذا التوجه في تقدير الجابري هو الإمام الشّافعي حيث كان «أوّل واضع لقوانين تفسير الخطاب البيانيّ وبالتّالي المشرّع الأكبر للعقل العربيّ» محمد عابد الجابري: بنية العقل العربي، محمد عابد الجابري: بنية العقل العربي: دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط٠٩، ٢٠٠٩.ص ٢٦. والجاحظ/ المتكلم في فحص الجابري لم يكن معنيا بقضية «الفهم»، فهم كلام العرب وحسب، بل لقد كان مهتما أيضا، ولربَّما في الدّرجة الأولى «بقضية الإفهام»، إفهام السامع وإقناعه وقمع المجادل وإفحامه»، ومن ثم فقد خلص الباحث إلى أنّ اتجاه الجاحظ غير اتجاه الشّافعي، فالجاحظ « يدخل السامع كعنصر محدد وأساسيّ في العمليّة البيانيّة، بل بوصفه الهدف منها، الشيء الذي كان غائبا عن اهتمام الشّافعي الذي كان يهمه بالدرجة الأولى قصد المتكلم» محمد عابد الجابري: بنية العقل العربي، ص ٢٦.

(١٤)-ينظر: محمد العمري. البلاغة العربية أصولها و امتداداتها، ص١٨٩

(**)-نشير بذلك إلى استغلال الخطيب للمعطيات المنطقية، والشعرية (موسيقية وسردية) والسيكولوجية، والأخلاقية... ذلك لغرض التأثير والتفعيل.

(***)- هذا الفهم كما بدا لنا يبعد الباحث عن كثير من الحرج الذي يؤدي إليه الحديث عن البيان باعتباره صفة للعقل العربي، حتى ولو قيد ذلك بمرحلة تاريخية. عطفا على أنّ ارتباط البلاغة باعتبارها صفة للكلام بالنثر كما يظهر من الكتب التي ألفت تحت العنوان مثل: نهج البلاغة، لابن أبي الحديد، ...وهناك مع ذلك بلاغات النساء من الشعر وغيره.

(١٥)-محمد العمري. البلاغة العربية أصولها و امتداداتها، ص١٦

(١٦)-ينظر: المرجع نفسه، ص ١٦.

(*)- وهي عبارة عن أطروحة دكتوراه دولة لِـ: عبد الرحيم الرحموني نوقشت بالمغرب.

(١٧)-ينظر:المرجع نفسه، ص ٢٠٠.

(١٨)-المرجع نفسه، ص ١٣.

(*)- لإدراك طرح العمري هذا ينظر: المرجع نفسه، ص ٤٣١ – ٤٤١. والصفحة ٢٩١. وقارن بـ ص ٢٧١.

(**)-يقصد الباحث بالجدة عدم ظهوره قبلُ عنوانا لكتاب في وصف الخطاب الشعري والتداولي.

(*)- ما يفسر إيراد الجاحظ لصحيفة بشر بن المعتمر هو ارتباط الخطابة بالنزعة المذهبية مما جعل أصحاب الفرق وزعماء الملل يهتمون بقوانين صناعتها، حيث كانوا يعلمون ذلك صبيانهم والناشئة من ذويهم، ويمكن أن نعد هذه الصحيفة منهاجا لتعليم الخطابة، فيها أحكام تتعلق بظروف الكتابة والهيئة الواجبة للخطاب، وفي خاتمها كما يقول صمود: «مقاييس تساعد الرّيض على معرفة حظه من التوفيق فيها وما هو أهل له منها». ينظر: حمادي صمود: التفكير البلاغي عند العرب،أسسه وتطوره إلى القرن السادس، مشروع قراءة، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط٠٣، ٢٠١٠، ص١٧٣ -١٧٤.

(**)- بمعنى أنّ الجاحظ وفق طرح الباحث كان يبحث عن نظرية للمعرفة فوقع في البلاغة.

(١٩)-محمد العمري. البلاغة العربية أصولها و امتداداتها، ص٢٠٦

(٢٠)-يراجع:إحسان النص:

- الخطابة العربية في عصرها الذهبي، دار المعارف، القاهرة، ط١، ١٩٦٤.
- الخطابة السياسية في عصر بني أمية، منشورات دار الفكر، دمشق، دت.

حيث نلحظ أنّ المؤلف يكثر من الإحالة على كتب الجاحظ خاصة البيان والتبيين وذلك مهما كان الجانب المدروس.

(*)-اهتم الجاحظ بالخطباء على مختلف مللهم ونحلهم واختصاصهم في العلم فتحدث عن الخطباء من الشعراء والعلماء الخطباء والخطباء من النساك والزهاد. ينظر:البيان والتبيين، تحقيق عب دالسلام محمد هارون، ط٠٣، نشر مؤسسة الخانجي، القاهرة، دت.١/ ٥٢. والمتأمل في خطب الجاحظ يتضح له أنها كانت تدور على محاور ثلاثة؛ الأول ديني سخرت بمقتضاه الدعوة إلى التوحيد، والثاني سياسي وكثيرا ما يشترك مع المحور الأول وقد استعملت الخطابة في هذا المحور لبسط النفوذ وإقرار نظام الحكم، أما المحور الثالث فهو جدلي مذهبي. راجع: حمادي صمود: التفكير البلاغي عند العرب، ص ١٧١-١٧٢.

(**)-المقام: (Situation):لعل أهم ما تولد عن فكرة المقام عند الجاحظ مبدأ نسبية الأحكام الأسلوبية فتكون البلاغة بلاغات والفصاحة فصاحات، وعلى ضوء هذا الاعتبار نفهم رغبة الجاحظ عن تصنيف الوجوه البلاغية وضبطها إذ هي مقاييس متحولة بتحول المقام؛ معنى ذلك من الوجهة النظرية أن الحكم البلاغي نسبي لا ينفصل عن مدى ترابط النص والسياق الذي يتنزل فيه، وقد أفضى هذا التصور بالجاحظ إلى القول بأن بلاغة بعض الأجناس الأدبية تكمن في خروجها عن قوانين = البلاغة والفصاحة. كما نتج عن اهتمام الجاحظ بفطرة المقام والسياق انصهار الظاهرة ونقيضها في بوتقة تصوره البلاغي العام: فالإيجاز بلاغة، والإطالة بلاغة، كما أن التصريح بلاغة، والكناية بلاغة، والوحي والإشارة بلاغة.

(٢١)- ينظر: محمد العمري:، أسئلة البلاغة في النظرية والتاريخ والقراءة، دراسات وحوارات، أفريقيا الشرق، المغرب، ٢٠١٣.ص ١١٤.

(٢٢)-ابن وهب، البرهان في وجوه البيان، تحقيق حفني محمد شرف، مكتبة الشباب، القاهرة، ١٩٦٩، ص ٤٩.

(٢٣)-ينظر: محمد العمري: أسئلة البلاغة في النظرية والتاريخ والقراءة، ص ١١٤.

(٢٤)-ينظر: المصدر نفسه،ص ن.

(*)- إنّ أول ما نبع عن غاية الفهم والإفهام عند الجاحظ السعي إلى نجاعة الخطاب وضمان فائدته، وكل ما يضمن ويؤدي إلى ذلك فهو في صلب المقاييس الجاحظية. ينظر:جمال حضري: المقاييس الأسلوبية في الدراسات القرآنية، المؤسسة الجامعية، للدراسات والنشر والتوزيع،

بيروت، ط٠١، ٢٠١٠.ص ٦٥.

(٢٥)-الجاحظ: البيان والتبيين ١/ ١٦١. وينظر: محمد العمري: أسئلة البلاغة في النظرية والتاريخ والقراءة، ص ١٢٩-١٣٠.

(٢٦)-الجاحظ: البيان والتبيين ١/ ١٦١. وينظر: محمد العمري: أسئلة البلاغة في النظرية والتاريخ والقراءة، ص ١٢٩-١٣٠.

(*)- يمكن إدراك هذا الطرح من خلال الفصل الرابع من القسم الأول المعنون بـ"المعرفة والإقناع، من البيان إلى البلاغة، ص ١٨٧-٢١٣ من كتاب البلاغة العربية أصولها وامتداداتها.

(٢٧)-ينظر: محمد العمري: أسئلة البلاغة في النظرية والتاريخ والقراءة، ص ١٣٠.

(٢٨)-محمد عابد الجابري: بنية العقل العربي: دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ٢٠٠٩،٠٩.، ص ١٨.

(٢٩)-راجع: الشافعي، محمد بن إدريس: الرسالة، المكتبة العلمية، بيروت. تحقيق وشرح: أحمد محمد شاكر.

(٣٠)-محمد العمري. البلاغة العربية أصولها و امتداداتها، ص ، هامش ص ١٩٦.

(٣١)-ينظر: محمد العمري: أسئلة البلاغة في النظرية والتاريخ والقراءة، ص ١٣٤.

(٣٢)-محمد العمري. البلاغة العربية أصولها و امتداداتها، ص ١٩٤.

(٣٣)-ينظر: محمد العمري: الموازنات الصوتية، في الرؤية البلاغية والممارسة الشعرية، نحو كتابة تاريخ جديد للبلاغة والشعر، أفريقيا الشرق، ٢٠٠١، دط ص ٢٠٥.

(٣٤)-المرجع نفسه، ص ١٩٥.

(*)-المقصود بالمجال السيكولوجي والاجتماعي الذي اهتم به أرسطو هو تفصيله القول في فكرة الملاءمة بين المقام والمقال حيث بين أنواعها ومقاماتها وحدد لكل نوع معالم لتعذر الإطار النظري الشامل لها – فجاءت متطلبات الخطابة الاستشارية أو الحملية(Le delieratif) مختلفة عن متطلبات النوع القضائي (Le judiciare) وهذه بدورها مختلفة عن متطلبات الخطابة الاستشارية (Demonstratf). ولئن صادفنا لدى صاحب البيان والتبيين منزعا في دراسة

الخطابة شبيها بمنزع أرسطو كما ذهب العمري كتحديد أنواعها وضبط ما يلائمها من أساليب، فإن وجه الطرافة في تفكيره كما يقول صمود: «أنها لم تتولد – أي الملاءمة – عن هذا السبب الضيق، ولا نبالغ إن قلنا: إن دور مقام الخطابة في بروز هذه الفكرة عنده ثانوي إذا قيس بما خصصه لمنزلة المخاطب اللغوية والاجتماعية. والطرافة بل والأصالة في هذا المجال ربطه ربط النتائج بالأسباب، هذه الفكرة بوضع لغوي نوعي كانت عليه العربية في ذلك العصر، وهو وضع يعكس التركيبة الاجتماعية والطبقية السائدة، وبذلك وفق إلى إدراجها ضمن إطار تاريخي مؤهل، موضوعيا، لإفرازها إفرازا ذاتيا فينسى القارئ أصولها ويغلب على ظنه أنه اخترعها اختراعا». حمادي صمود: التفكير البلاغي عند العرب، ص ١٩٤-١٩٥. ورغم أهمية طرح العمري فإننا نذهب مذهب صمود من كون أصول التقسيم عند الرجلين مختلفة: فأرسطو يؤسسه على المضمون؛ «فالاستشارية أو الحملية» مضمونها النصيحة والتحذير، و«القضائية» التقاضي كما يدل عليها اسمها، أما الاستدلالية في خطب المدح والذم لذلك نجد إلى جانب الكليات الخطابية خاصيات مرتبطة بكل نوع. أما الجاحظ فيعتمد في تقسيمه على المناسبة التي تلقى فيها الخطبة، ولم يهتم بقضية المضامين، فذكر ما يقال في المساجلات ومناظرات وما يقال في القتال والحرب، كذلك ذكر خطب المفاخرات والمنافرات وخطب المصاهرة. ينظر: البيان والتبيين،١/ ١١٧، ٣/ ٦.و في مقابل البعد المقامي المنطقي، أشار محمد العمري كذلك إلى وجود البعد التداولي اللساني السياقي الذي يهتم بملاءمة العبارة للمقاصد. وهو مبحث في تقدير الباحث غني جدا في البلاغة العربية وهو الذي صاغهُ السكاكي في أعقاب عبد القاهر الجرجاني، وعده مركزاً للبلاغة ولبّاً لها، وقد بينه محمد العمري في الفصل الرابع من القسم الثاني من كتابه "البلاغة العربية أصولها وامتداداتها".

(*)- بالغ بعض قراء مسألة التأثير الأجنبي على البلاغة العربية وذلك حين رأوا أنّ كثيرا من القوانين والمبادئ التي تتركز عليها نظرية الخطاب عند البلاغيين المعتزلة ومنهم الجاحظ – نحو مفهوم المنفعة وربط المقام بالمقال ومراعاة مقتضى الحال(Convenance)–أجنبية يمكن ردّها إلى السوفسطائيين وإلى طريفة سقراط في توليد المعاني، نذكر منهمإبراهيم سلامة: بلاغة أرسطو بين العرب واليونان، مطبعة الأنجلو المصرية، ط ٢، القاهرة، ١٩٥٢، ص٦٩، ص ٣١-٣٧. وبهذا نقول إن الجنس البشري يتمتع بقاسم مشترك أعظم من الفطنة يوصلهم إلى نتائج متشابهة إن فكروا في نفس الموضوع.

قائمة المصادر والمراجع

١. إبراهيم سلامة: بلاغة أرسطو بين العرب واليونان، مطبعة الأنجلو المصرية، ط ٢، القاهرة، ١٩٥٢

٢. ابن وهب، البرهان في وجوه البيان، تحقيق حفني محمد شرف، مكتبة الشباب، القاهرة، ١٩٦٩

٣. إحسان النص:الخطابة العربية في عصرها الذهبي، دار المعارف، القاهرة، ط١، ١٩٦٤.

٤. إحسان النص:الخطابة السياسية في عصر بني أمية، منشورات دار الفكر، دمشق، د ت.

٥. الجاحظ: البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ط٠٣، نشر مؤسسة الخانجي، القاهرة، دت.

٦. جميل صليبا: المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت،.

٧. الجراري، عباس: خطاب المنهج، منشورات السفير، ط١، ١٩٩٠

٨. جمال حضري: المقاييس الأسلوبية في الدراسات القرآنية، المؤسسة الجامعية، للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط٠١، ٢٠١٠

٩. حمادي صمود: التفكير البلاغي عند العرب، أسسه وتطوره إلى القرن السادس، مشروع قراءة، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ط٠٣، ٢٠١٠

١٠. الشافعي، محمد بن إدريس: الرسالة، المكتبة العلمية، بيروت. تحقيق وشرح: أحمد محمد شاكر.

١١. عبد الحكيم راضي: الأبعاد الكلامية والفلسفية في الفكر البلاغي والنقدي عند الجاحظ، ط٣، مكتبة الآداب، القاهرة، ٢٠٠٦.

١٢. عباس ألرحيلة: الكتاب وصناعة التأليف عند الجاحظ، الوراقة الوطنية، مراكش، ٢٠٠٤.

١٣. محمد العمري: البلاغة العربية أصولها وامتداداتها، أفريقيا الشرق، بيروت، لبنان، والدار البيضاء، المغرب، ط١، ١٩٩٩

١٤. محمد العمري: الموازنات الصوتية، في الرؤية البلاغية والممارسة الشعرية، نحو كتابة تاريخ جديد للبلاغة والشعر، أفريقيا الشرق، ٢٠٠١، دط.

١٥. محمد العمري: البلاغة الجديدة بين التخييل والتداول، دار إفريقيا للشرق، ٢٠٠٥

١٦. محمد العمري: ، أسئلة البلاغة

في النظرية والتاريخ والقراءة، دراسات وحوارات، أفريقيا الشرق، المغرب، ٢٠١٣..

١٧. محمد الناصر العجيمي: النقد العربي الحديث ومدارس النقد الغربية، دار محمد علي الحامي للنشر والتوزيع، صفاقس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سوسة ط١، ديسمبر ١٩٩٨.،

١٨. محمد اليملاحي: أسئلة الفكر البلاغي في المغرب، مقاربة لمشروع محمد العمري، ضمن البلاغة وتحليل الخطاب إعداد وتنسيق: محمد مشبال، منشورات ضفاف، منشورات الاختلاف،ط٠١- ٢٠١٤.

١٩. محمد عابد الجابري: بنية العقل العربي: دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط٠٩، ٢٠٠٩.

[14] Mousavi، S. Abbas. "An Encyclopedic Dictionary of Language Testing" (4th. ed.). Tehran: Rahman Press2009) ،708 ،711 ،).

[15] Daller، H.، Milton J. and Daller J. Treffers. "Modeling and Assessing Vocabulary Knowledge" (1st.edition). Cambridge: Cambridge University Press، xii2007) ،).

[16] Shin، J. Kang and Crandall JoAnn. "Teaching Young Learners English". Boston: Heinle Press2014) ،247 ،).

[17] Coombe، C.، Folse، K.، and Hubley، N. "Assessing English Language Learners". University of Michigan Press، xv2010) ،).

[18] Hughes، A. "Testing for Language Teachers" (2nd.ed.). London: Cambridge University Press2003) ،14 ،11 ،).

[19] Swainston Tony. "Effective Teachers in Secondary Schools". Continuum Press، New York. 72008) ،).

[20] Falchikov،N. "Improving Assessment through Student Involvement". London & New York، Routledge Falmer Group 692005) ،).

[21] Mc Millan، J. H. "Research on Classroom Assessment". SAGE publications، Inc، New York2013) ،5 ،).

[22] Doel، M.، Sawdom، C. and Morrison، D."Learning Practice and Assessment". Jessica Kingsely Publishers. London and New York2002) ،48 ،).

[23] Tomlinson، B. "Materials Development in Language Teaching". Cambridge University Press. London. 262011) ،).

[24] Buck، G. "Assessing Listening". Cambridge University Press. London 261، 2007)).

[25] Hellermann. J. "Social Actions for Classroom Language Learning". Cromwell Press London. 1572008) ،45 ،156 ،).

[26] Cheng، L. Yoshinori، W.، & Andy، C. "Washback in Language Testing". London: Lawrence Erlbaum Association Press2004) ،39 ،)

REFERENCES

[1] Celce-Murcia، M.، Brinton Donna M.، and Snow، M. Ann، "Teaching English as a Second or Foreign Language (4th.ed.). Boston: Heinle Cengage Learning Press، 2014) 328 ،327 ،325 ،320،321،322).

[2] Fulcher، G. "Practical Language Testing". London: Hodder Education Press، 2012) 33 ،66 ،67).

[3] Bachman Lyle F. and Palmer Adrian S. "Language Assessment in Practice" (1st. ed). Oxford: Oxford University Press2012) 139 ،).

[4] Wayatt-Smith، C.، Klenowski، V.، Colbert، P. "Designing Assessment for Quality Learning". Springer Press، Berlin. 234 (2014).

[5] Birjandi، P.، Bagheridous، E.، and Mossalanejad، P. "Language Testing" (2nd. ed.) Tehran: Shahid Mahdavi Publications2004) ،108 ،).

[6] Brown، J. Dean. Testing in Language Programs. New York: McGraw-Hill Board، 2005) ،45 ،67 ،261).

[7] Hillocks، G.، Jr. "The Testing Trap (How Writing Assessments Control Learning)".Teachers Colledge Press. New York and London; 34-352002) ،).

[8] Weir، C. Jn. "Language Testing and Validation" (1st.ed.). London: Palgrave Macmillan Press2005) ،167 ،).

[9] Elder، C.، Brown A.، Grove N.، Hill K.، Iwashita N.، Lumley T.، McNamara T. & O'Loughlin K. "Studies in Language Testing". London: Cambridge University Press، 1998) .121 ،128).

[10] Richards، J. and Renandya، W. "Methodology in Language Teaching" (1st.ed.). London: Cambridge University Press2002) ،204 ،336 ،).

[11] Brown، H. Douglas. "Language Assessment Principles and Classroom" Practices. Longman: Pearson Education Press2004) ،185 ،6 ،13 ،).

[12] Birjandi، P.، Mosallanejad، P. "An Overview of Testing and Assessment". Asfahan: Sepahan Press2010) ،47-48 ،).

[13] Andrews، J. W.، Saklofske، D. H. and Janen، H. L. "Handbook of Psycho educational Assessment". Academic Press، New York. 4572001) ،).

to perform higher-order thinking skills systematically. The standardized or alternative tests helped scholastic assessors to collect and filter the obtained information in order to make sure that such tests aligned for achieving better testing domains. On the other hand the dynamic assessment entered the educational field to make language testers، English language learners and the educational policy makers aware of their scholastic scopes and future goals.

In addition to the previous pedagogical scopes the assessment heritage provides us as educators with multiple modes of assessments tools which can be employed to gauge and report learners' use of language skills for different pedagogical contexts. Consequently to use these pedagogical instruments effectively in the field of educational implementation we require forwardly a clear strategic planning and monitoring educational scopes so as to guarantee the inseparability of assessment and pedagogical modes of instructions. These perspectives reflected a pedagogical unity for English language learners and assessors as well as can enhance students learning strategies like (manipulating hypotheses) from clues and making inferences regarding input or output accordingly.

Therefore، when students as test-takers engage into an active role in the instructional and assessment process، they can develop their background knowledge and understanding of what they are expected to learn. Moreover، students and teachers can in turn diagnose the strengths or weaknesses of the instructional process during implementing the whole educational settings. Students here can develop their schematic responsibility throughout the interactional circles which is in charge of paving the basis of ongoing learning. Self-assessment is a perfect example to develop students learning strategies like (manipulating hypotheses) from cues and making inferences regarding input and output accordingly.

12-Conclusion

It is knowledgeably that the 'Pedagogical Assessment' played a vital role and took an increasing part in the educational practices. The Testing and Assessing domains in the classrooms have been modified from the educational applications and influences of behaviourism theories to the cognitive constructivists views of learning and teaching.

However، developing English language teaching and testing theories helped on how educators can use scholastic assessments in order to collect or gather learners' output to support learning process. So the 'pedagogical assessment and testing' domains provide the language assessors with variable educational modes and tools that can be employed to assess students' potential skills dynamically. Therefore the modification reforms of classroom assessment into effective practices of English language should target the educational system as well as policy makers in order to find effective trends of assessments significantly. In recent years، educators come closer to understand the gap between good and bad tests. They understood how to apply the practical educational standards to their teaching and learning process.

Researchers in the field of English language teaching had modified the scholastic assessment in terms of engaging test-takers

Here، teachers have to monitor their students who are engaged in the predetermined tasks. Markee (2005) maintains that "It is certainly wise pedagogical practice for an instructor to have plenty of activity planned for a particular lesson and research has advocated planning for extra tasks to ensure that students should be engaged in language learning during their time in class" cited in Hellermann (2008، p.45) [25].

This ongoing process requires teachers to depend on other pedagogical assessment tools like predetermined planning which represented into different aspects of teaching or learning being observed in order to diagnose students' readiness to move on into the next task. On the other hand recording is another important assessment tool for capturing the pedagogical observations which includes checklists or rating concerns.

11-Learners Involvement in the Assessment Process

It is evident that English language learners should be engaged actively in the learning and assessment process. However، the instructors are in charge of making the input more comprehensible and motivate students to produce a good output which requires them to create mental efforts in order to find a rich dynamic learning environment.

The instruction which based principally on exposing learners to the language phenomena and testing them to recycle the input intuitively and a good assessment contributes to transform the classroom entity into rich community environments.

Teacher-Students	.Teacher's task instructions
Student-Student	Shifting participation structure and opening .task interaction
Student-Student	Started the task

T. (3): Position of openings with respect to classroom participation structures. Hellermann (2008، p.45) [25].

Sample Speaking performances.	Sample Assessment Tasks
Learners produce comprehensible words or phrases.	*repetition of words and phrases provided by a teacher *recitation of rhymes and poems. *picture cued items.
Learners produce utterances in response to short stretches of language.	*dialogue completion *picture cued narratives or descriptions. *pair/group structured tasks.
Learners produce longer interactive stretches of discourse.	*role play *information gap *interview
Learners produce monologues.	*oral presentation *debate *retelling stories.
Sample Writing performances.	**Sample Assessment Tasks.**
Learners produce letters, words, punctuation, and brief texts.	*copying letters or words *spelling tests *picture cued items *multiple choice
Learners produce guided writing.	*picture-cued narratives, sequences, or descriptions *recording mixed-up words into a sentence or out-of-sequence sentences into paragraph. *short answer or sentence completion
Learners produce texts.	*paragraphs *texts in various genres (e.g. summaries, book reports, essays)
Learners engage in the writing process.	*comments on other student's drafts, focusing initially on ideas rather than each grammatical error. *Writing conferences.

Fig. (4): (Celce-Murecia et al. (2014، p.328) [1]

Here، the figure sets out sample language performances of writing and speaking skills. Moreover، it includes some pedagogical selected tasks for assessing learner's proficiency in terms of using those skills where learners step away from more controlled language production and then begin to generate or manipulate extended outcomes in writing or speaking. Henceforth، the spoken or written performances which yielded from the scholastic tasks for assessments concerns require the assessors to use a clear rubrics or criteria of judgment for scoring consistency affairs.

10-The Pedagogical Role of Observation

Observation is deemed as an important and critical tool in the process of assessment. The observation activity takes place throughout the implementing of the pedagogical scholastic lesson.

suggests that "reconsidering how we might think of a language learners competence and how we might consider assessing that learner's language proficiency and competence as it occurs in contexts that are mediated by linguistic، social and interpersonal interactional resources" (2008، p.157).

9-2 Productive Skills (speaking and writing)

It is useful to note that these skills are often named productive because they require learners to produce language meaningfully. In accordance with this speaking English language for instance requires more than knowing its structural and semantic rules. Here، Richards and Renandya [10] believe that "learners must also require the knowledge of how native speakers use the language in the context of structured interpersonal exchange in which many factors interact" 2002، p.204). The productive skills are observable as compared with receptive ones. The educational assessors here can use direct pedagogical measures to assess speaking or writing concerns.

Sample Reading performances.	Sample Assessment Tasks
Learners process the letters, words, and phrases of printed material	*picture cued items in which learners identify a word or phrase represented in the picture. *word pairs, such as bit/bait, in which learners identify which pairs of words or phrase are the same or different.
Learners recognize the structures used in the texts (from word level to genre level).	*Multiple choice *Matching *Gap filling *Sequencing
Learners interact with the text to interpret meaning.	*Short answer *Summary writing *Sequencing *Information transfer (the learner uses the information in a new setting, e.g. filling in a chart with information gleaned from the reading.
Learners use strategies.	*Reading-strategies checklists *Reading logs *Think-aloud (students verbalize their thoughts as they read to highlight the strategies they are using.
Sample Listening performances.	**Sample Assessment Tasks**
Learners recognize the components of the sound system.	*word pairs, both decontextualized and in an utterance. *identify of intonation patterns.
Learners listen and respond to relatively short stretches of language.	*providing an oral response to question *body movement in response to an oral command *picture cued items in which learners listen to an utterance and relate it to a picture.
Learners understand the meaning of stretches of discourse.	*information transfer *multiple choice *short answer *restating the gist *answer comprehension questions

Fig. (3): Celce-Murecia et al. (2014، p.327) [1].

It is understood that many researchers in the field of English language teaching like Alderson2000 ،; Buck 2001; Hughes، ،2003 provide the literature assessment with variable number of assessment tasks. Therefore، the abovementioned figure is not to suggest that they are the best tasks because all of them have their weaknesses and strengths accordingly. Such figure requires English language learners to take an active action in order to indicate their developing competence in a specific skill concerns. Hellermann [25]

cerning the development of assessing these skills. Masuhara (2006) argues that "material development is one of the most effective approaches to teacher development and that it can help teachers become aware، able، critical، creative and effective in their teaching" (cited in Tomlinson (2011، p.26) [23].

On the other hand Buck [24] adds that "the most pressing practical issue in the assessment of listening comprehension is the problem of providing texts that have the characteristics of real-world، spoken text" (2007، p.261). So، there are variable modes of assessment that can be used to assess reading and listening skills. These tools depend on different criteria like the aim for collecting the information and the targeted learning purpose which is supposed to be sampled in learners' linguistic performances as well as the learners' level in accordance with language proficiency. The following figure lists some tasks ordered by a range of selected language performances.

room methods and modern applicable techniques in order to interpret or decode the scholastic tasks.

Therefore، it is important to language teachers to be familiar with how to apply the current linguistic approaches into the assessment or testing language skills. These skills involve the related tasks and activities of productive ones (speaking and writing) as well as the oral receptive skills which involve tasks of (reading and listening) accordingly.

9-1 Receptive Skills (Reading and Listening)

It is good to note that reading and listening are termed receptive skills in the world of English language teaching. They are often called receptive due to sharing the linguistic properties that learners receive or take in language of the incoming sounds or data as well as written symbols and then process them to create meaning. It is important to note that these skills are piled principally on a reader's 'Schemata' which resembled into the preexisting of background knowledge to provide learners with information to decode the pedagogical task.

From this point English language learners need fundamentally to be able to master fundamental bottom-up strategies in order to process separate words، letters or phrases، moreover the top-down ones for comprehension concerns. Brown [11] sees that "as part of that top-down approach، second language readers must develop appropriate content and formal schematic background information and cultural experience to carry out those interpretations effectively" (2004، p.185).

It is deemed to note that the process of these skills is not observable behaviours as compared with speaking or writing. Therefore، language assessors must make pedagogical inferences con-

2-diagnostic feedback combined with reflective self-assessment by each student helps to create a continuous process that improves learning and integrates it with assessment" (2005، p.69).

So، there is an urgent need to feedback or help students to learn and recycle the curriculum items effectively. The teachers have to interpret the assessment they use or design in order to diagnose and evaluate students' learning process. Mc Millan [23] maintains that "different teachers competencies are needed، including the need for teachers to clearly understand the cognitive elements that are essential to student learning، such as being able to identify errors in cognitive progressing that present students from advancing along a learning progression" (2013، p.5).

Then، the assessment and scholastic testing philosophy are used pedagogically to support learning in the educational centers. Teachers in turn can employ the outcomes which yielded from their ongoing process for feedback purposes in order to develop students' competence forwardly. Celce-Murecia et al. [1] argue that "it is useful to note that teachers are engaged in processing information and providing feedback about student performances throughout a lesson" (2014، p.328). Consequently the mode of congruence between assessment and learning process has yielded a critical significance، especially with the accelerated dynamic growth in our pedagogical understanding of reflective learning and teaching. Doel et al. [22] conclude that "the learning is reinforced by the assessment، rather than inhibited by it" (2002، p.4).

9- The Applications of Assessment to the Classroom

It is well known that teachers of English language over the world are considered pedagogically as members of an established worldwide profession. They share variable assumptions about teaching the curriculum items in the schools or they adopt class-

tial skills and instructional affairs.

8-Linking Scholastic Assessment to Learning Process

It is worth of note that the pedagogical outcomes and the scholastic test provide the educators with sufficient scholastic database concerning learners' background knowledge (schemata) as well as their ongoing educational development in micro and macro skills for instance.

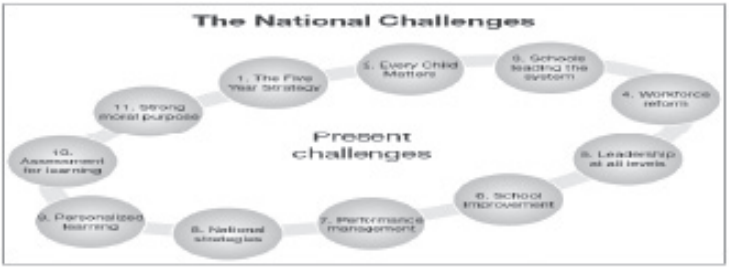


Fig. (2): Change and Progress، Swainston (2008، p.7) [19]

In accordance with such pedagogical scopes the educators can diagnose the effectiveness of their instruction to be parallel with their progressive assessment for future classes. Here، English language teachers conduct the scholastic tasks، monitoring students' performances and engagement during the tasks applications in order to gather such information to be used purposefully in terms of how to develop good criteria of assessment linking with learning goals.

Systematically the educational strategic system must be planned well in order to be linked with the instruction، learning and assessment together. Falchikov [20] assigns two keys features to be identified:

"1- teachers and other trained assessors observe and judge a student's performance based on explicit criteria،

7-3 Diagnostic Tests

These brands of tests aim to analyze language problem areas in order to decide to which extent learners or test-takers need further assistance. It is well-known that other brands of language tests are based basically on success while diagnostic ones are based on failure.

So، the obtained information is important to teachers and school officials in order to widen fatherly their possible remedial classroom activities moreover the gathered information can be feasibly feedbacked learners to view learning difficulties in order to step forwardly. Progress tests (formative) can tell us a lot about this process، but constructing a reliable diagnostic test is not easy task then placement tests can serve dually action of both placement and diagnostic test in identifying problem areas of learners.

7-4 Placement Tests

Henceforth Brown [6] maintains that "certain proficiency test can act in the role of placement tests so the purposes of which is to place a student into a particular level or section of language curriculum or school. A placement test usually but not always includes a sampling of the material to be covered in the various courses in a curriculum; a student's performance on the test should indicate the point at which the student will find material neither too easy nor too difficult but appropriately challenging" (2005، p.45).

In addition it is also called 'Entry Test' where group of homogenous students are categorized in term of their grades in the trial examination to attend specific educational program. In Republic of Iraq for instance، the students in the sixth grade level of high schools engaged to matriculate in what is named 'Bachelor Exams' so as to be enabled to join specific brand of college. However، students are placed accordingly depending on their final obtained scores. Consequently، we have seen that the major role of this type of test is to ensure whether the objectives of the academic programs have been achieved in terms of student's mastering the language poten-

In accordance with this Hughes (2003) categorizes achievement tests into two types: final achievement tests and progress achievement tests.

A. Final achievement tests□ these tests are also termed summative which administered at the end of courses. They may be conducted by official hierarchy like Ministry of Education، such tests in republic of Iraq are called 'Bachelor Exams' which are headed to decide whether the learners move on to higher level. Additionally، these types of tests are designed to cover large areas from the course material، targeting the instructional objectives rather than learner's rankings، comparing with the next brand.

B. Progress achievement tests□ are also called formative tests which have been designed to measure learner's achievements of the program goals at the end of each week or term in order to feedback learners، moreover to find out to which extent the students have assimilated the course materials. Here، the foreign language learners receive no grade on such modes of tests. The purpose is pedagogically to aid and motivate them in learning not to grade their performance.

But، Hughes [20] comments in term of obtaining low grades that these grades cannot be ignored because they will reflect effective washback (backwash) on learning process and then the author suggests creating an alternative series of well-modified short-term objectives in order to measure their fitness to students program.

As a result formative tests carry mutual effective washsback or backwash on teacher and student. Progress language tests can systematically perform a very important formative educational function in that they do not only give data-base or information to the assessors، but can provide important pedagogical feedback (backchannel) to the learners when linked with self-assessment and feedback can help these learners to identify their own obstacles or problems as well as to set their own pedagogical goals for future concerns.

istics knowledge of learners in different educational levels. It provides us to which extent the individual is capable of qualifying any skill area of a foreign language like speaking or writing concerns. Hughes [18] argues that "Proficiency tests designed to measure people's ability in a language; regardless of any training they have had in that language" (2003، p.11).

So، proficiency test provides test-takers to have a qualified proof of mastering a foreign language. Attending any school or applying for employment abroad entails individual for example to function effectively in a foreign language. Hughes (2003) mentions an example of a specific test to qualify the global interpreters to enroll successfully in organizations like United Nations as interpreters. Therefore، proficiency tests have been clearly enhanced by external global organization such as English Testing Services (ETS)، which offer a standardized proficiency test like (TOEFL)، which meets the norms of validity and reliability.

It seems that such kind of tests can be possibly addressed to university students periodically to find or to create a parallel program which matches proficiency criteria. Pedagogical Proficiency decisions are also applied in order to compare the effectiveness of different language programs.

7-2 Achievement Test

It is clear that proficiency tests are not related directly to language course comparing with achievement modes which in turn correlated directly to course material. In order to determine what learners have mastered regarding to the course outcomes.

Therefore، these tests are used to cover the major components of the textbook at the end of lesson or units to measure students' progress of the syllabus. These brands of tests encourage English language learners to organize their background knowledge to assimilate larger pedagogical chunks of language material، and then to learn for long-term retention accordingly.

on the course objectives.

Mousavi [14] summarizes the differences between the informal standardized 'teacher-made' tests and the formal 'standardized' tests.

FEATURE	TEACHER-MADE TEST	STANDARIZED TEST
Sampling of content	Both content and sampling are determined by classroom teacher	Content determined by curriculum and subject matter experts; involves extensive investigations of existing syllabi, textbooks and programs, sampling of content done systematically
Administering and scoring	Usually no uniform directions specified	Specific instructions, standardized administration
Interpreting scores	Score comparisons and interpretations	Scores can be compared to norm groups. Test manual and other guides aid
Reliability	Reliability usually unknown; can be high if carefully instructed	Reliability high; commonly between 0.80 and 0.96, frequent is above 0.90
Quality of test items	Quality of test items is unknown unless test item file is used. Quality typically lower than standardized due to limited time and skill of teacher	General quality of item height. Written by specialists, pretested and selected on the basis of effectiveness
Construction	May be hurried and haphazard; often no test blue-prints, item tryouts, item analysis or revision	Uses meticulous construction procedures including test blueprint, item tryouts, item analysis, and item revisions
Norms	Only local classroom norms are used	In addition to local norms, these tests typically make available national school district and school building norms
Purpose and use	Best suited for measuring particular objectives set by teacher and for intra-class comparison	Best suited for measuring broad curriculum objectives and national comparison for inter-class, school, etc.

T. (2): Differences between Standardized and Non-Standardized Tests. (2009، P.708).

7-Types of the Tests:

It is well-known that at the end or during the academic course variable kinds of pedagogical tests are administered. These different tests are managed for multiple reasons like collecting information or to sort students' achievements. Hughes (2003) enlists four major kinds of tests:

7-1 Proficiency Test

This type of test does not focus on specific language program or certain course book rather than assessing the global character-

Therefore، through language testing، we can thoroughly recycle usable information for teaching and learning requirement to further the educational goal oriented programs. Basically Coombe et al. [17] conclude that "a test is formal، systematic (usually paper-and-pencil) procedure to gather information about students' behaviors" (2010، p.xv). Language tests can be divided into two categories as standardized tests and non-standardized tests.

It is deemed that the term standardized test is often considered as a pedagogical instrument which is prepared by professional testing services to aid institutions in the selection، placement، and evaluation of language learners. Birjandi and Mosallanejad [12] report that "these tests are administered by highly authentic experts and skilled staff of professionals which cover a highly commercial standardized norms (codes of practice) like scoring or reporting affairs، etc،2010) "، p.48). Therefore، such brand of tests is highly reliable on its administrating and scoring concerns.

The most well-known international examples of this type of test، is the Test of English as a Foreign Language (TOEFL)، which is administered by the Educational Testing Services (ETS). Another influential standardized language test all round the world is International English Language Testing System (IELTS)، which is administered by British Council.

The core quality of standardized tests is explained by Brown [6] that، "they specify a set off competencies (or standards) for a given domain، and through a process of construct validation they program a set of tasks that have been designed to measure those competencies" (2005، P.67).

On the other hand non-standardized tests can be tagged as 'teacher-made tests' and they are "small and are generally prepared، administered، and scored by one teacher" (Birjandi and Mosallanejad (2010، P.47) [12]. In this sort of tests the material being tested is taken from the content of a specific course or from the predetermined pedagogical objectives of a test that can be based

assessment، testing can be recognized as "any procedure used to measure a factor or assess some ability. Included in this general and encompassing sense of the terms are a wide variety of language tests as well as statistical tests which determine the significance of experimental results" (2009، P.711).

In recent years language testing played an important role in teaching genuine communication. Over the last twenty years ago، the paradigms modes of testing were based on classical criteria. Twentieth century was also marked as the year when ELT researchers started to update the poles of assessment and testing fields in the educational centers. For example Daller، Milton، and Daller [15] conclude that "the measurement of vocabulary knowledge in second language learners is of interest not only to language teachers، who are often required to make assessment of development of their learners' language proficiency، but also to researchers and test-developers who seek to develop valid and reliable measure of second language knowledge and use" (2007، p.xii).

Hence، language tests represent a vital effective tool in the educational domain. In accordance with this Shin and Crandall [16] agree with pedagogical vision of a language test explaining that "a test can measure specific knowledge (for example، accuracy with specific vocabulary words، grammatical structures، or writing mechanics) or overall proficiency in using the language. It can be developed by a teacher or be a high-stakes، standardized test give by an educational institution or ministry. It can involve choosing among multiple-choice items، filling in blanks، completing sentences، writing texts، or giving short oral answers and yielding a score (for example 90 percent)" 2014، p.247).

It is obvious that a test is an effective device to measure the characteristics of individuals' background knowledge (schemata) in specific competencies or general abilities. Similarly، Galton puts it that "the use of tests is like drilling a hole into the test taker to discover what is inside" (as cited in Fulcher (2012، p.33) [2].

procedural instructions and managing learning tasks.

Elder et al. [9] maintain that "teachers need to decide when to move on in a unit or to the next unit. If the next units are dependent on what has gone before، then the teacher needs to be sure the students have mastered the objectives of a particular unit before proceeding" (1998، p.121).

Therefore، the process of scholastic assessment data provides school teachers with variable information concerning learners' developing skills as well as the effectiveness of teaching and learning process. This linkage between assessment data and teaching can support teachers as assessors to provide students with ongoing backchannel (feedback) and this in turn can be helpful to students to move forward in their learning outcomes. In accordance with this Black and Wiliam (2009) identify five key strategies for enacting formative assessment:

1-"Clarifying and sharing learning intentions and criteria for success،

2-Engineering effective classroom discussions and other learning tasks that elicit evidence of student understanding،

3-Provide feedback that moves learners forward،

4-Activating students as instructional resources for one another،

5-Empowering students as the owners of their own learning" (cited in Celce-Muricia et al. (20141] (327 ،].

6-Language Testing in the Educational Programs

It is clear that there are two major poles of language tests as well as the interpretations of their results. Andrews et al. [13] believe that "an understanding of task components and their transfer helps in selecting the series of graduated prompts and in designing appropriate methods for assessing efficiency of learning and transfer" (2001، P.457). According to Mousavi [14]، language

5-Assessment and Learning.

It seems that school teachers or officials may raise some critical questions concerning how to choose the most appropriate among the assessment tools available for classroom settings. Katz adds that "just as there are many useful activities for implementing instruction، there are a number of assessments to support the learning agenda in the language classroom" (cited in Celce- Muricia et al. (2014، p.325) [1].

However، there is another important distinction to bear in mind which is related to the pedagogical function of progressive assessment in language teaching and learning. These are commonly identified in the literature of English language teaching in terms of formative and summative assessment. Summative assessment employs to explore or summarize what learners have grasped or recycled at the end of a course of unit of instruction. H. D. Brown [12] states that "a summation of what a student has learned implies looking back and taking stock of how well that student has accomplished objectives، but does not necessarily point the way to future progress" (2004، p.6).

So، the final course exams are a typical example of summative assessment as well as the proficiency ones. In accordance with this view، Elder et al. [9] add that، "in evaluating student progress، achievement of objectives، curriculum success or school performance، the focus now appears to be summative، on the product (s)، rather than formative، on the process(es) of educational interpretations" (1998، p.121).

It is important to note that assessment used for summative and formative purpose. Birjandi and Mosallanejad [12] put it that "formative tests are given periodically during a course of instruction to monitor students' learning progress and to provide ongoing feedback to students and teachers" (2010، p.47). According to the formative mode of assessment، teachers are in need to make pedagogical judges formatively in order to take decisions about the

(classical) and alternative assessment. The modern trend tends effectively toward the new modified one. However، the traditional or classical modes of assessment can provide valid measures of test-takers' performances، psychometrically.

But، these traditional forms fail to provide the kind of data collection that the teachers are interested in. Henceforth، the new paradigm come to the prominence and has been proposed in recent years. Richards and Renandya [10] put it that "this has come to be termed alternative assessment- authentic assessment- or informal assessment. They add that this new form of assessment focuses more on measuring learners' ability to use language holistically in real-life situations and is typically carried out continuously over a period of time" (2002، p.336). The following table sheds lights on the difference between the two approaches.

1-One-shot، standardized exams.	1-Continuous long-term assessment.
2-Timed، multiple-choice format.	2-Untimed، free-response format.
3-Decontextualized test items.	3-Contextualized communicative tasks.
4-Scores suffice for feedback.	4-Individualized feedback and washback.
5-Norm-refrenced scores.	5-Criterion-refrenced scores.
6-Focus on the 'right' answer.	6-Open-ended، creative answers.
7-Summative.	7-Formative.
8-Oriented to product.	8-Oriented to process.
9-Non-interactive performance.	9-Interactive performance.
10-Foster extrinsic motivation.	10-Foster intrinsic motivation.

T. (1): Traditional and Alternative Assessment، Cited in H. D. Brown (2004، P.13) [12].

Measurement in Education and the National Education Association (1990) propose the following set of standards for teacher competence in educational assessment of students: Geoff Brindly enlists these criteria:

"1- Teachers should be skilled in choosing assessment methods appropriate for instructional decisions،

2- Teachers should be skilled in developing assessment methods appropriate for instructional decisions،

3- Teachers should be skilled in administrating، scoring and interpreting the results of both extremely-produced and teacher-produced assessment،

4- Teachers should be skilled in using assessment results when making decisions about individual students، planning teaching، developing curriculum and institutional improvement،

5- Teachers should be skilled in developing، using and evaluating valid student grading procedures which use student assessment،

6- Teachers should be skilled in communicating assessment results to students، educational decisions makers and other concerned stakeholders،

7- Teachers should be skilled in recognizing unethical، illegal، and otherwise inappropriate assessment methods and uses of assessment information" (cited in Elder et al. (1998، p.128) [10].

4-Traditional and Alternative Assessment

There are two approaches employed to test designs. These two paradigms are classically intermingled and it is not obvious to draw a clear line of distinction between what has been called traditional

We already know that both of educators and decision maker manipulate or synthesize data from the variable sources in order to arrive at school achievable goals. These resources for example yield from social expectation، state، distinct curriculum framework، legal requirements variable texts، professional standard and judgments. As a result، when these sources are defined well، they would function as the guideposts to design instruction and assessment. Hillocks [7] concludes that "assessment instruments designed to assess essential knowledge and skills in reading، writing، mathematics، social studies، and sciences. The instrument shall be designed to include assessments of a student's problem-solving ability and complex thinking skills using a method of assessing those abilities and skills that is demonstrated to be highly reliable" (2002، p.34).

3-What Should Teachers Note about Assessment?

It is worth of note that teachers as part of the systematic professional learning communities in their schools need information on test-takers' educational progress. They need to monitor the curriculum objectives as part of course implementation. They require evaluating the functional capacity of learners in order to be recorded. How can the teachers as testers evaluate formatively for instance to take the appropriate judgments about modifications or implementing changes in curricula or instructing the procedural steps and managing classroom activities?

In accordance with this Weir [8] adds that، "teachers need to decide when to move on to the next unit. If the next units are dependent on what has gone before then the teacher needs to be sure the students have mastered the predetermined objectives of a particular unit before proceeding on to the next one. This can lead to necessary modifications in the programme" (2005، p.167).

The American Federation of Teachers، National Council on

plicitly make procedural techniques like diagnostic or motivating performance.

Depending on this، foreign language teachers and the educational policy makers can set specific pedagogical standards for learners telling them what is important and what they should focus in the applications of assessment practices. In this sense، Brown [6] comments that "all the decisions-making procedures will take a great deal of effort on the part of the administrators and teachers، but the benefits gained from effective and human decision-making procedures accurate to all participants in a program-student، teachers، and administrators alike" (2005، p.261).

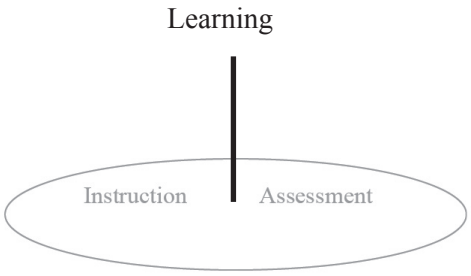


Fig. (1) Instruction and Assessment as Part of Learning، as Cited in Celce-Muricia et al. [1] (2014 P.322).

The abovementioned figure indicates how both of assessment and instruction function together to enhance learning process with a pedagogical dynamic educational fruitful system. Methodologically، the process of pedagogical 'assessment' can enhance and illustrate the instructional improvement. The term 'assessment' refers to the pedagogical use of instructional process in order to collect scholastic information to take remedial decisions about the educational process. This procedural step can help teachers in teaching and learning process when it is integrated into the instructional framework.

2- What do we mean by Pedagogical Classroom Assessment?

The term 'Assessment' can be understood as the pedagogical dynamic process by which assessors filter and analyze test-takers' outcomes. This process is a central practice in teaching and learning domains. In accordance with this educational schema، the process of pedagogical testing and assessment should not determine what is to be taught and learned، but it should be the servant، not the master as compared with the scholastic curriculum scopes.

It is obvious that the uniquely scholastic agenda of assessment process can be used as an effective educational tool which provides vital backchannel and enhances the effectiveness of instructional settings systematically. School language teachers in accordance with this term are required to use good instructional methods especially the most developing ones to make decisions about test-takers' practices. Hence، Celce- Murcia et al. [1] see that، "Classroom assessment provides useful information for learning and teaching when it is integrated into an instructional framework، often referred to as a curriculum، that links assessment to learning targets" (2014، p.321).

It seems that the term 'Assessment' as ongoing pedagogical process encompasses a much wider domain in the classroom educational systematic settings. Regarding to this، Birjandi، Bagheridoust and Mossalanejad [5] mention that "assessment is the systematic process of gathering information about a student's learning in order to describe what he or she knows، is able to do، and is working towards"(2004، p.108).

It is evident that whenever a learner responds to a question، he or she will take part in the assigned tasks to offer a comment، or tries a specific structure، here، the assessor subconsciously makes an assessment of the test-takers' or learners' outcomes. Then writing as a productive skill or listening as a passive one requires some sort of productive or receptive performance that the teachers im-

testing، and high-quality assessment practice in classroom" (2014، p.234).

However، the assessment and language testing played critical and effective roles deeply in the teaching genuine communication. Therefore، over the last twenty years ago، the pedagogical mode of assessing and testing domains was based majorly on subjective or intuitive classical modes. Then، a distinctive educational revolutionary movement targeted the stagnant humdrum of traditional methods in language teaching and testing، because the old ineffective classical testing strategies were piled and biased to personal impressive scales. This has been followed by a scientific stage which sounded thunderously towards assessing and testing domains scientifically.

In accordance with this Fulchur [2] puts it that "in such cases language testers need to abandon trait theory and move towards on "interactionist approach"-where construct and task definition become intertwined"(2012، p.66). Regarding to the abovementioned scopes، teaching settings and the assessment process should be harmonious. These steps should not be a conflict or intermingled process. Systematically، teaching and assessment can be mutually reinforcing. The test setting should be made up links directly with the pedagogical predetermined curriculum objectives. Fulcher [2] maintains that "the first would be to sample content directly from syllabus، and to design assessment tasks that reflect the kinds of processes and skills that were the target of learning. Another might be to look at the learning objectives or outcomes and to base the assessment on these" (2012، p.33). Consequently، English or foreign language teachers، assessors، and curriculum developers have got their professional strategic paradigms to set the pedagogical tasks after a long time of practicing and training language theories as well as to unbiased assessing system.

1- Introduction

It is evident that growing interests in the effective applications of pedagogical procedures have come to the prominence of English language teaching to cope with or steer the classical ineffective assessment، radically. The educational experts in the domain of English language teaching have discovered that the assessment can be employed as a useful pedagogical tool. Moreover، it provides fruitful instructional information and it piles as a backchannel in the whole educational process.

In this sense Kate puts it "the term assessment refers to the use of methods and instruments to collect information to inform decisions making about learning. In contrast، a test is just one of many forms of assessment" (cited in Celce-Murcia et al. (2014، p.320) [1]. In accordance with this scope، to collect scholastic and dynamic educational outcomes، an educational debate has come to the prominence between the practices of standardized testing domains and classroom assessment. Shepard1995 ، maintains that "there is a sense of injustice and a need to introduce 'bottom-up' practices that place the teacher in control" (cited in Fulcher،2012 ، p.67) [2].

The scholastic educational process includes administering the assessments in the classroom activities to test-takers in order to make pedagogical interpretational decisions and drafting education policy، logically. Bachman and Palmer [3] explain that "assessment development and use consist of a number of activities which serve two purposes and yield two products (Assessment justification) and (Assessment production)" (2012، p.139). Hence، the terms 'assessment' and 'testing' domains have been recognized as increasing prominence on the agenda of pedagogical authorities of theoretical frameworks settings over the world. Many educationalists in the field of English language teaching come to adopt this scope like Elder، Brown، Grove، Hill، Iwashita، Lumely، McNamera، and O'Loughlin. In this sense، Wyatt-Smith et al. [4] state that "assessment offers education leaders and policy makers not one، but two، major levers for educational reform- large-scale stakes standardized

ملخص البحث

من المعروف أن تراكم المهارات والمعرفة اللغوية للمتعلمين أو مؤدو الاختبارات يتطلب أجراء تحليل علمي في المجالات التربوية. أن هذا النمط ألتحليلي يوظف لأغراض التقييم ومدى فعالية الادوات التقويمية على سبيل المثال. أن ما يتعلق بالاختبار والتقويم الصفي يجب أن يكون مخطط لها بشكل جيد، بالإضافة الى انه يجب أن تسير جنباً ألى جنب مع المتطلبات التربوية ألعليا. في ثنايا البحث ذو الطابع النوعي، سوفَ تسلط الاضواء على محورين مهمين في الجانب التعليمي والتدريسي للغة وهما تباعاً، محور التقويم وجوانب الاختبار ألمدرسي.

أن مجالات التقويم التربوي وميادين الاختبار، تستطيع ان تقدم الى كل من المقيم ومؤدو الاختبارات معلومات متشعبة حول مسيرة التعلم والتعليم تباعاً. أن مصطلح التقويم يشمل بدوره نطاق واسع من المهام والانشطة المعدة سلفاً والتي تمكن المقيم من توظيفها في مجالات التشخيص أو تقديم الدعم لمسيرة الطلبة وكذلك مدى التطور المعرفي في المجالات الابداعية الكبيرة من خلال تدوين فعاليات الطلبة التعليمية. من الناحية العلمية، فأن الفلسفة الحديثة في تدريس اللغة الاجنبية مبني بشكل رئيسي على دمج التقييم في المهارات التعليمية في المدرسة وفق اسس ثابتة.

لذلك، فأن التقييم التربوي ممكن ان يعزز ويدعم الطلبة في مسيرتهم الدراسية قدماً. أن كل من المقيمين في الجانب التربوي ومؤدو الاختبارات التعليمية الدورية على سبيل المثال، يعتبرون مشاركون ذو طبيعة فعالة من خلال ما يتم انجازه في سير العملية التعليمية. لذا فأن الباحثون في الميدان التربوي قاموا بتنقيح وتطوير الجوانب التقليدية القديمة غير المثمرة في مسألة التقويم التربوي، منتقلين الى اساليب وطرق نامية ذات اثر وبعد ابداعي وفني. من خلال هذه الرؤيا التربوية، فأن هنالك عوامل ومبادئ قد وجدت لغرض توجيه مكونات الاختبار الجيد في الاختبارات اللغوية الصفية. نتيجة لذلك، فأن مدرسي اللغة الاجنبية بحاجة الى معرفة علمية واضحة المعالم ومدى جيد من الفهم بخصوص الممارسات التربوية لعملية التقويم وذلك لغرض بلوغ الاهداف المنهجية على سبيل المثال.

الكلمات المفتاحية

التقويم ، مؤدو الاختبار ، الهدف التربوي ، عملية التعلم ، مقيمي الاختبار

Abstract

It is knowledgeable that the accumulated language skills and knowledge of learners or test-takers require a scientific analysis in the educational domains. This mode of pedagogical analysis is employed for evaluation and effectiveness of assessment tools for instance , The classroom assessment and testing concerns should be planned according to the high educational systematic stakes. This qualitative study will shed lights on two important poles in language learning and teaching: the core of assessment and scholastic testing domains.

The assessment and testing fields can provide accordingly both assessors and test-takers with myriad information about the learning and teaching process. The term assessment increasingly includes a wide range of predetermined tasks and activities that the assessors use to diagnose or scaffold students' ongoing progress and knowledge growth with a range regarding to create options for documenting test-takers' learning actions progressively. Scientifically, the modern philosophy of teaching foreign languages is based majorly on integrating assessment into the instructional scholastic tasks on a regular basis. Therefore, the pedagogical assessments can enhance and support students in terms of learning process.

Both of language assessors and test-takers through formative assessment for example are considered as active participants in terms of achieving the learning procedural process. As a result the researchers in the field of education have modified the old fashioned or classical assessment to the most technical systematic effective ones. In accordance with this pedagogical scope, factors and principles are built to steer the components of a good test in classroom language tests. Consequently, foreign language teachers need a comprehensible systematic knowledge and enough understanding about the pedagogical practices of assessment in order to meet the curriculum goals.

Key words: Assessment test-taker language assessor pedagogical aim, learning process.

Pedagogical Assessment in Second Language Classroom.

التقييم التربوي في صفوف تعلم اللغة للمرحلة الثانية

Asst.Lectur. Ra'ad Abdulhussein Hamoud Thaidan
Directorate of Education in Dhi-Qar / Iraq

م.م. رعد عبد الحسين حمود ضيدان
مديرية تربية محافظة ذي قار

Radhamod@ymail.com

Received:12/11/2017
Accepted:08/04/2018

Turnitin - passed research

Pedagogical Assessment in Second Language Classroom.

التقييم التربوي في صفوف تعلم اللغة للمرحلة الثانية

Asst.Lectur. Ra'ad Abdulhussein Hamoud Thaidan,

م.م. رعد عبد الحسين حمود ضيدان

Mother of the Believers , Khadija the Great (Peace be upon her) in History and Literature

of such a lady spread in the journal . Moreover, there is a number of articles geographical, literary, educational and Quranic .

Ultimately, we do hope that the readership and the littérateurs have the success in pursuing our paramount journal ,and offer them what meets their ambition to have a threshold in the sight of Him , the ever Praised and the ever Glorified .

Thanks be to the Lord of the worlds.

In the Name of the High

... Edition word ...

In the Name of Allah, Most Merciful , Most Compassionate

Thanks be to the Lord of the worlds sending His messenger to guide and preach what pleases His creatures until doomsday , His chosen prophet, the beloved, the seal of His prophets, the master of His guardians , the granted niche of bless in the appointed day ,peace of the Lord of the worlds be upon the abode of prophethood , the immaculate imams , the posterity of Muhammad (Peace be upon him and his progeny)

Now :

Under the bless and the favour of Him Al-`Ameed journal takes its seventh year successively and casts into publication the twenty-seventh edition. It plunges into seven years experiencing the phases of development and prosperity to meet the ambition of the its cadre to be in the pinnacle of the international scientific peer reviewed journals worldwide and the most interactive and accessible venue in the scientific communication between the researchers and scholars . As it is the source of significant information of publishing the academic specialized research studies for humanist sciences . For more and more betterment the current edition cuddles a constellation of prominent manuscripts about the sayada. Khadija the great (Peace be upon her) , Mother of the Believers , Khadija the Great , in History and Literature , to have the fragrance

or depth,before publishing, the research are to be retrieved to the researchers to accomplish them for publication.

d: Notifying the researchers whose research papers are not approved; it is not necessary to state the whys and wherefores of the disapproval.

e: A researcher destowed a version in which the meant research published, and a financial reward.

13. Taking into consideration some points for the publication priorities, as follows:

a: Research participated in conferences and adjudicated by the issuing vicinity.

b: The date of research delivery to the edition chief.

c: The date of the research that has been renovated.

d: Ramifying the scope of the research when possible.

14. With the researcher is not consented to abort the

process of publication for his research after being submitted to the edition board, there should be reasons the edition board convinced of with proviso it is to be of two-week period from the submission date.

15. It is the right of the journal to translate a research papre into other languges without giving notice to the researcher.

16. You can deliver your research paper to us either via Al.Ameed Journal website

http://alameed.alkafeel.net, or Al-Ameed Journal

building (Al-Kafeel cultural association), behind Al-

Hussein Amusement City, Al-Hussein quarter, Holy

Karbala, Iraq.

7. Printing all tables, pictures and portraits on attached papers, and making an allusion to their sources at the bottom of the caption, in time there should be a reference to them in the context.

8. Attaching the curriculum vitae, if the researcher cooperates with the journal for the first time, so it is to manifest whether the actual research submitted to a conference or a symposium for publication or not. There should be an indication to the sponsor of the project, scientific or nonscientific, if any.

9. For the research should never have been published previously, or submitted to any means of publication; in part, the researcher is to make a covenant certifying the abovementioned cases.

10. In the journal do all the published ideas manifest the viewpoints of the researcher himself; it is not necessary to come in line with the issuing vicinity, in time, the research stratification is subject to technical priorities.

11. All the research studies are to be subject to Turnitin.

12. All research exposed to confidential revision to state their reliability for publication. No research retrieved to researchers; whether they are approved or not; it takes the procedures below:

a: A researcher should be notified to deliver the meant research for publication in a two-week period maximally from the time of submission.

b: A researcher whose paper approved is to be apprised

of the edition chief approval and the eminent date of publication.

c: With the rectifiers reconnoiters some renovations

Publication Conditions

Inasmuch as Al-`Ameed [Pillar] Abualfadhal Al-`Abass cradles his adherents from all humankind, verily Al-`Ameed journal does all the original scientific research under the provisos below:

1. Publishing the original scientific research in the various humanist sciences keeping pace with the scientific

research procedures and the global common standards; they should be written either in Arabic or English and have never been published before.

2. Being printed on A4, delivering a copy and CD having,approximately, 5,000 - 10,000 words under simplified Arabic or times new Roman font and being in pagination.

3. Delivering the abstracts, Arabic or English, not exceeding a page,350 words, with the research title.

For the study the should be Key words more few words.

4. The front page should have; the name of the researcher / researchers, address, occupation, (Inglish & Arabic), telephone number and email, and taking cognizance of averting a mention of the researcher / researchers in the context.

5. Making an allusion to all sources in the endnotes,and

taking cognizance of the common scientific procedures

in documentation; the title of the book and page number.

6. Submitting all the attached sources for the marginal

notes, in the case of having foreign sources, there should be a References apart from the Arabic one,and such books and research should be arranged alphabetically.

Copy Editors (Arabic)
Prof Dr. Sha`alan Abid Ali Saltan (Babylon University)
Asst. Prof Dr. Ali Kadhim Ali Al-Madani (Babylon University)

Copy Editors (English)
Prof. Dr. Riyadh Tariq Al-`Ameedi (Babylon University)
Prof. Haider Ghazi Al-Moosawi (Babylon University)

Adminstration and Finance
Akeel `Abid Alhussan Al-Yassiri
Dhiyaa M. H. Uoda

Technical Management
Asst.lecturer.Yaseen K. Al-Janabi
Thaeir F. H. Ridha
Zain Alabdeen Aadil Alwakeel

Electronic Web Site
Samir Falah Al-Saffi
Mohammad J. A. Ebraheem

Coordination and Follow-up
Muhammed K. AL.Aaraji
Usama Badir Al-Janabi
Ali M. AL.Saeigh

layout
Hussein `Aqeel Abughareeb

Edition Manager
Prof Dr. Shawqi Mustafa Al-Moosawi (Babylon University)

Edition Secretary
Radhwan Abidalhadi Al-Salami
(Head Of the Division Of Thought and Creativity)

Technical Secretary
Hussein Fadhil Alhelo

Editorial Board
Prof Dr. `Adil Natheer AL.Hassani (Karbala University)
Prof Dr. Ali Kadhim Al-Maslawi (Karbala University)
Prof. Haider Ghazi Al-Moosawi (Babylon University)
Prof. Dr. Ahmad Sabih AL-Kaabi (Karbala University)
Asst. Prof. Dr. Khamees AL-Sabbari (Nazwa University) Oman
Asst. Prof. Dr. Ali H. AL.Dalfi (Wasit University)

General Supervision

Seid. Ahmed Al-Safi

Vice-General Supervision

Seid. Laith Al-Moosawi
chairman of the dept of
cultural and intellectual affairs

Editor Chief

Prof. Dr. Sarhan Jaffat

Al-Qadesiya University

Advisory Board

Prof. Dr. Tariq Abid `aun Al-Janabi
University of Al-Mustansiriya
Prof. Dr. Riyadh Tariq Al-`Ameedi
University of Babylon
Prof. Dr. Karem Husein Nasah
University of Bagdad
Prof. Dr.Taqi Al-Abduwani
College of Art and Science
Prof. Dr. Gholam N. Khaki
University of Kishmir
Prof.Dr. `Abbas Rashed Al-Dada
University of Babylon
Prof. Dr. Mushtaq `Abas Ma`an
University of Bagdad
Prof. Dr. `Ala Jabir Al-Moosawi
University of Al-Mustansiriya

Al-`Abass Holy Shrine. Al-Ameed International Centre for Research and Studies.

AL-`AMEED : Quarterly Peer-Reviewed Journal for Humanist Research and Studies \ Issued by Al-`Abass Holy Shrine Al-Ameed International Centre for Research and Studies.-Karbala, Iraq : Abbas Holy Shrine Al-Ameed International Centre for Research and Studies.-Karbala, Iraq : Al-`Abass Holy Shrine Al-Ameed International Centre for Research and Studies, 2012-

Volume : Illustrations; 24 cm

Quarterly.- Seventh Year, Seventh Volume, 27th Edition (September 2018)-

ISSN : 2227-0345

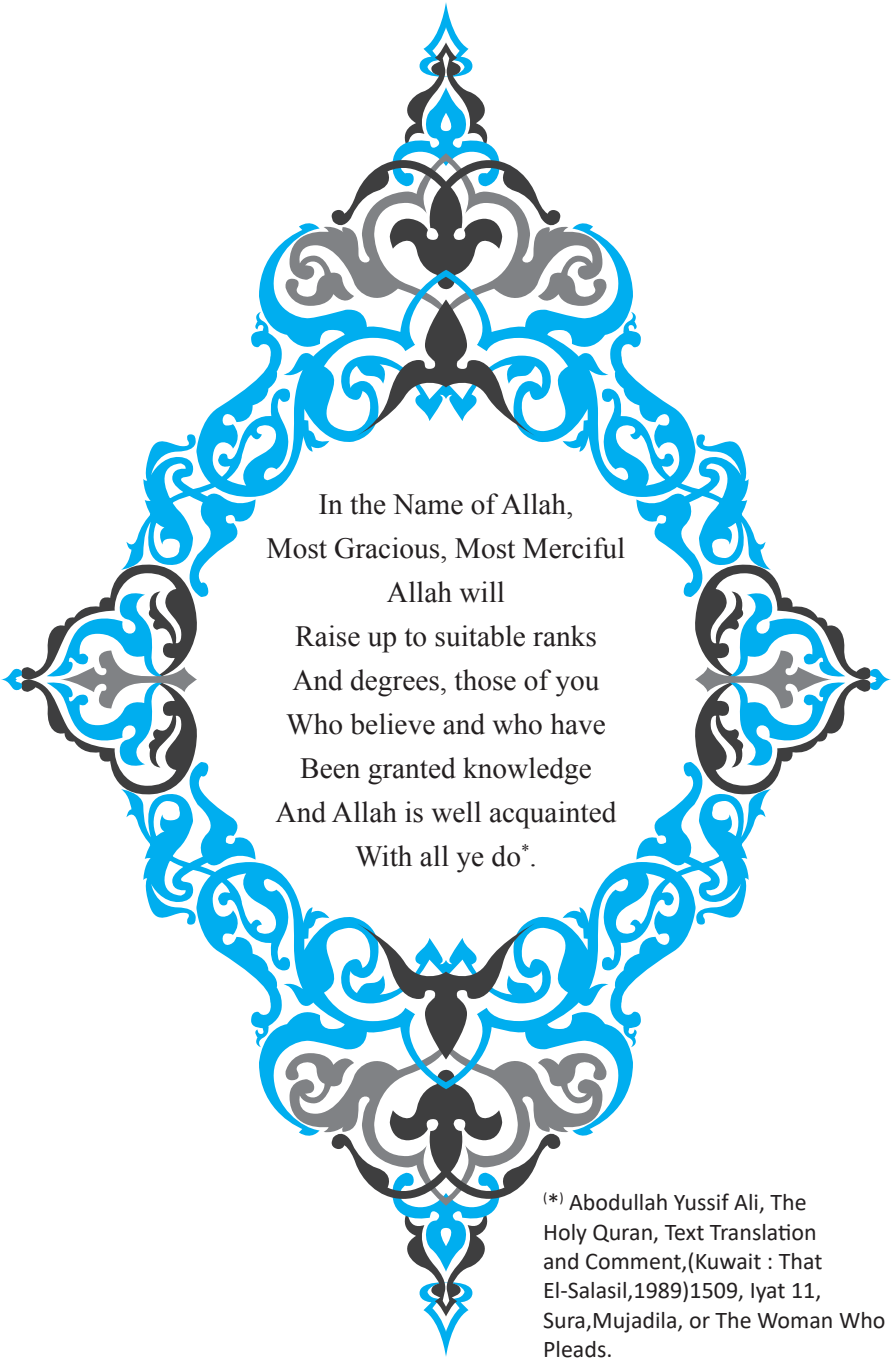
Includes bibliographical references : pages 44-46.

Text in English ; summaries in Arabic.

1. Humanities--Research--Periodicals. 2. Khadījah, -approximately 619--Criticism and interpretating--Periodicals. A. title.

Z6265 A8365 2018 VOL. 7 NO.27

Cataloging center and information systems



(*) Abodullah Yussif Ali, The Holy Quran, Text Translation and Comment,(Kuwait : That El-Salasil,1989)1509, Iyat 11, Sura,Mujadila, or The Woman Who Pleads.

Secretariat General
of Al-`Abass Holy Shrine

Al-Ameed International
Centre
for Research and Studies

Print ISSN: 2227-0345
Online ISSN: 2311 - 9152
Consignment Number in the Housebook
and Iraqi Documents: 1673, 2012.

Iraq - Holy Karbala

Tel: +964 760 235 5555 **Mobile:** +964 771 948 7257
http: // alameed.alkafeel.net
Email: alameed@alkafeel.net

AL-`AMEED

Quarterly Peer-Reviewed Journal
for
Humanist Research and Studies

Issued by
Al-`Abass Holy Shrine
Al-Ameed International Centre
for Research and Studies

Licensed by
Ministry of Higher Education
and Scientific Research

Reliable for Scientific Promotion

Seventh year , Seventh volume ,27th Edition
September 2018 . Muharram 1440