آداب

مجلة كلية الآداب جامعة الخرطوم

ISSN 0302- 8844

مجلة علمية نصف سنوية محكمة. تصدر عن كلية الآداب – جامعة الخرطوم

العدد

51

يوليو 2024

العدد 51. يوليو 2024م

هيئة التحرير	الهيئة الاستشارية
رئيس التحرير	
أ.د. صديق مصطفى الريح	أ.د. فدوى عبد الرحمن علي طه
مدير التحرير	أ.د. علي عثمان محمد صالح
أ.د. أزهري مصطفى صادق علي	أ.د. جلال الدين الطيب
أعضاء هيئة التحرير	أ.د. رقية السيد الطيب العباس
أ.د. الصادق يحيى عبد الله	أ.د. حمد النيل محمد الحسن
د. محمد الفاتح حياتي	أ.د. الحسين النوريوسف
د. عفاف محمد الحسن	أ.د. يحيى فضل طاهر
د. رشا البارودي	أ.د. مبارك حسين نجم الدين
د. نادرة عبدالله علي	د. يونس الأمين
د. وليد نور الدائم	د. محاسن حاج الصافي
د. أحمد عبد المنعم	د. حسن علي عيسى
سكرتارية المجلة	
أ. وليد مدثر	
أ. سارة مأمون	

تعنون إلى رئيس التحرير: كلية الآداب جامعة الخرطوم. ص. ب 321

أو البريد الإلكتروني: Journal.art@uofk.edu أو prof.siddig.alrayyah@gmail.com

المحتويات

القسم العربي

1. الاستفهام: المصطلح البلاغي ومشكلاته. أ.د. ربيع عبد العزيز..... 1

2. النظم، أصالة المفهوم وحداثة المنهج "قراءة في ضوء النقد الحديث" . أ.د. عبد الحكيم أحمد سر الختم جيني.... 31

3. التوجيه النحوي لقراءات ابن هشام في كتابه شرح شذور الذهب. د. خالد آدم خالد آدم..... 57

4. تمثيلات التابع في رواية (شوق الدرويش) لحمُّور زيادة. أ.د. يسن إبراهيم بشير علي، أ. عبد الملك محمد عبد الله الطلحه 73

5. مدينة كسلا في عيون شعراء السودان دراسة تحليلية أدبية. د. ميرغني حمد ميرغني حمد، د. صلاح التوم إبراهيم حمد..... 91

6. فلسفة الأنوار: (دراسة تحليلية). د. محمد بحر محمد حسن..... 113

7. التسامح في الخطاب القرآني وفي الفلسفة الحديثة والمعاصرة: دراسة مقارنة. د. نادر بابكر الصديق علي..... 131

8. دور المؤسسات التربوية في معالجة أوقات الفراغ بالأنشطة. د. عائدة الضو محمد بابكر، د. مرضية الزين مختار محمد 147

9. النظام الاقتصادي والاجتماعي في إقليم الشلال الثالث (المحس) – الولاية الشمالية. د. عبد الرحمن إبراهيم سعيد علي 185

10. البيئية والتطور الثقافي: المقاربات التاريخية والتداخلات النظرية والتطبيقية في تفسير السجل الأثري في السودان. د. عمّار عوض محمّد عبد الله..... 219

القسم الأجنبي

11. Enhancing English Language Teaching: An Examination of Technology and Professional Development for EFL Teachers in Arab Countries. Omer Elsheikh Hago Elmahdi and Mohammed AbdAlgane……. 241

12. Studies On Southern Sudanese Languages: Analytic Survey. Sawsan Abdel Aziz Mohammed Nashid……. 263

قواعد النشر وشروطه

آداب مجلة علمية محكمة تصدر في يناير ويوليو من كل عام عن كلية الآداب جامعة الخرطوم وتقبل البحوث في مجالات الآداب والفنون والعلوم الإنسانية باللغة العربية والإنجليزية والفرنسية مع مراعاة الآتي:

1. ألا يكون البحث المقدم للمجلة قد نشر أو قدم للنشر في مكان آخر.
2. تخضع البحوث المنشورة في هذه المجلة للتحكيم العلمي الذي يتولاه أساتذة مختصون وفق ضوابط موضوعية.
3. تسلم نسختان مطبوعتان من البحث على معالج نصوص (حاسوب) مع أسطوانة مدمجة تحتوي على البحث. أو ترسل على البريد الإلكتروني journal.art@uofk.edu أو prof.siddig.alrayyah@gmail.com.
4. يراعى في البحث ألا يتجاوز 10.000 كلمة، وألا يقل عن ٥٠٠٠ كلمة، ويرفق الباحث مستخلصاً باللغتين العربية والإنجليزية لبحثه بما لا يتجاوز صفحة واحدة (200) كلمة، ويذيل هذا المستخلص بما لا يزيد على خمس كلمات مفتاحية تبرز أهم المواضيع التي يتطرق إليها البحث. ويراعى أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث واسم الباحث، والجامعة أو المؤسسة الأكاديمية وعنوان البريد والبريد الإلكتروني باللغتين العربية والإنجليزية.
5. تنشر المجلة مراجعات الكتب بحدود (2000) كلمة، على ألا يكون قد مضى على صدور الكتاب أكثر من عامين، ويدون في أعلى الصفحة عنوان الكتاب واسم المؤلف ومكان النشر وتاريخه وعدد الصفحات. وتتألف المراجعة من عرض وتحليل ونقد، وأن تتضمن المراجعة خلاصة مركزة لمحتويات الكتاب. مع مراعاة الاهتمام بمناقشة مصداقية مصادر المؤلف وصحة استنتاجاته.
6. أن يوثق البحث علمياً بذكر المصادر والمراجع التي اعتمدها الباحث في نهاية البحث. وترتب المراجع في نهاية البحث هجائياً على ألا تحتوي قائمة المراجع إلا على تلك التي تمت الإشارة إليها في متن البحث. يشار إلى جميع المصادر في متن البحث كالطريقة التالية (اسم العائلة. سنة النشر. الصفحة او الصفحات) مثال: (صادق. 2021. 14) (Adams. 2000. 14). وتوثق في قائمة المراجع والمصادر كما يلي:

للكتب وبحوث المؤتمرات:

- أحمد بدوي. **أسس النقد الأدبي عند العرب**. القاهرة، دار نهضة مصر، 1964م.

للمقالات والفصول في الكتب:

- قاسم المومني. "علاقة النص بصاحبه دراسة في نقود عبد القاهر الجرجاني الشعرية". **عالم الفكر**. الكويت: العدد الثالث يناير/ مارس 1997م. 113-128.

يراعي في المراجع الأجنبية النمط نفسه

7. تعبر البحوث التي تنشرها المجلة عن آراء كاتبيها، ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو أية جهة أخرى يرتبط بها صاحب البحث.
8. لهيئة التحرير الحق في إدخال التحرير والتعديل اللازمين على الأبحاث. وتعد هيئة التحرير رأي محكم المقال نافذاً بالنسبة لنشر البحث أو عدمه أو إدخال التعديلات التي يوصي بها المحكم.
9. لا تقبل البحوث والدراسات التي تعد لإكمال مطلوبات إجازة الرسائل الجامعية (الدكتوراه).
10. لهيئة التحرير الحق في رفض أي بحث مقدم لها دون إبداء الأسباب.
11. دفع رسوم النشر المقررة على الباحثين غير السودانيين والسودانيين بالخارج أو من خارج الجامعة كل على حسب فئته.

الاستفهام: المصطلح البلاغي ومشكلاته

أ.د. ربيع عبد العزيز
أستاذ البلاغة والنقد الأدبي
كلية دار العلوم، جامعة الفيوم

المستخلص

يحلل هذا البحث المشكلات التي تحدق بالاستفهام بوصفه مصطلحا بلاغيا، ولهذا يعرض للاختلالات المصطلحية التي تلازم المصطلح، ويناقش اختلاف آراء العلماء حول تجرد ما خرج من أدواته إلى غير ما وضع له اصطلاحا، أو احتفاظ تلك الأدوات بمعنى الاستفهام، كما يعرض لتعدد المعاني المجازية التي تنتجها بعض الأدوات، واختلاف العلماء حول تلك المعاني، وكذلك الدعوة إلى إقصاء مبحث الاستفهام من الدرس البلاغي؛ كل هذا من خلال شواهد قرآنية وأخرى شعرية تتحقق فيها تلك المشكلات..

الكلمات المفتاحية: الاستفهام - بلاغي – الاختلالات المصطلحية – المصطلح - الشعري

Abstract

This research analyzes the problems that beset the interrogative as a rhetorical term. Therefore, it presents the terminological imbalances that accompany the term and discusses the differing opinions of scholars regarding the abstraction of what comes out of its tools to something other than what has been defined for it by a term, or the retention of these tools with the meaning of an interrogative. It also presents the multiplicity of metaphorical meanings produced by some tools. The scholars disagreed about these meanings, as well as the call to exclude the subject of the interrogative from the rhetorical lesson. All of this is through Qur'anic and poetic evidence in which these problems are realized.

Keywords: interrogative - rhetorical - terminological imbalances - term - poetic

أولاً: المقدمة

نال الاستفهام عناية قدامى علماء العرب؛ الذين ينتمون إلى بيئات متنوعة تضم نحاة ولغويين ومفسرين وإعجازيين وبلاغيين، كما نال عناية كبيرة من العلماء والباحثين العرب المعاصرين؛ ففي بيئة النحاة واللغويين اتجه الاهتمام إلى حصر أدوات الاستفهام وضبط وظائفها، وتعيين ما تدخل عليه كل أداة من الأسماء والأفعال والحروف، وتقرير انفراد الهمزة - دون غيرها- بكونها أم الباب، وما يجوز حذفه من الأدوات وما يمتنع، واللفت إلى الظواهر الاستفهامية؛ كظاهرة كثرة دخول هل على الجملة الفعلية في مقابل قلة دخولها على الجملة الاسمية إلا لضرورة شعرية أو لداعٍ بلاغي يستهدفه المتكلم، إلى غير ذلك مما نجده مبسوطا في العديد من مصنفات النحاة واللغويين، بدءا من سيبويه في كتابه الموسوم: الكتاب، ومرورا بالمبرد في كتابه: المقتضب، وابن جني في كتابه: الخصائص، وابن فارس في كتابه: الصاحبي، إلى غير ذلك من المصنفات التي يخرج إحصاؤها عن أهداف هذه الدراسة.

وفي بيئة المفسرين حظيت أساليب الاستفهام بعناية ملحوظة ؛ لا لما لها من حضور كثيف في القرآن فحسب، بل لما لها- أيضا- من وظائف حجاجية تسهم في إلانة القلوب، وإبطال حجة المعاند، وإفحام الخصم، وتأكيد الإيمان بالوحدانية والبعث، وغير ذلك من الوظائف؛ التي من شأنها أن تسهم في التمكين للعقيدة.

أما في بيئة الإعجازيين فقد استأثرت الاستفهامات القرآنية باهتمام أعلام الإعجازيين؛ على نحو ما نجد في التأملات الناضجة التي قدمها ابن قتيبة في كتابه: تأويل مشكل القرآن، والباقلاني في كتابه: إعجاز القرآن، إضافة إلى ما نجده من تحليلات ضافية قدمها إعجازيون؛ من أمثال عبد القاهر الجرجاني في كتابه: دلائل الإعجاز، والزمخشري في تفسيره: الكشاف، والعلوي في كتابه: الطراز، والزركشي في كتابه: البرهان، والسيوطي في كتابه: معترك الأقران.

وقد تكاملت جهود الإعجازيين مع جهود النحاة والمفسرين بحيث لفتت إلى القابع في أعماق أدوات الاستفهام من معانٍ متعددة تتجاوز ما وضعت له اصطلاحا، وفتحت أمام الدارسين الباب واسعا لتناول الاستفهامات الشعرية وعطائها الدلالي والجمالي.

وفي بيئة البلاغيين تنامى الاهتمام بالمصطلح وما يثيره من مشكلات، هذا إلى جانب الاهتمام بما تنتجه أدوات الاستفهام من معانٍ متعددة، وبيان وظائف القرائن والسياق في تقرير تلك المعاني.

وقد تأخر البلاغيون كثيرا في تحديد نوع المجاز الذي تنتمي إليه أدوات الاستفهام، كما تأخروا كثيرا - أيضا- في تحديد العلاقات التي تصل المعاني المفادة من أدوات الاستفهام بالمعنى الوضعي لكل أداة؛ أصداء

ما سبق تتردد بقوة عند بلاغيين؛ من أمثال السكاكي في كتابه: مفتاح العلوم، وابن الأثير في كتابه: الجامع الكبير، وابن مالك في كتابه: المصباح، والقزويني في كتابه الإيضاح، وابن يعقوب المغربي في كتابه: مواهب الفتاح.

وفي بلاغتنا المعاصرة تواصل اهتمام العلماء والباحثين بأساليب الاستفهام، وأسفر اهتمامهم عن ظهور نوعين من المصنفات: مصنفات اتخذت أساليب الاستفهام كلها أو بعضها موضوعا لها؛ منها كتاب: التفسير البلاغي لأساليب الاستفهام في القرآن الحكيم للدكتور عبد العظيم المطعني، وكتاب: أساليب الاستفهام في الشعر الجاهلي للدكتور حسني عبد الجليل يوسف، وكتاب: هل الاستفهامية وخصائصها البلاغية في القرآن الكريم للدكتور صبحي رشاد عبد الكريم، وكتاب أسلوبية السؤال للدكتور عيد بلبع. هذا نوع.

والآخر: مصنفات كانت أساليب الاستفهام أحد موضوعاتها؛ منها كتاب: دلالات التراكيب للدكتور محمد محمد أبو موسى، وكتاب: أساليب الطلب عند النحويين والبلاغيين للدكتور قيس إسماعيل الأوسي، وكتاب: فن البلاغة للدكتور عبد القادر حسين، وكتاب: البلاغة الاصطلاحية للدكتور عبده عبد العزيز قلقيلة، إضافة إلى وجود الاستفهام- بالضرورة- في معاجم المصطلحات البلاغية التي صنفها علماء معاصرون؛ منهم الدكتور بدوي طبانة، والدكتور أحمد مطلوب، والدكتورة إنعام فوال.

وقد أفدت في هذه الدراسة من جهود العديد من أصحاب المؤلفات السابقة، وفي مقدمتهم: ابن جني وعبد القاهر الجرجاني والزركشي والسيوطي من القدامى، والدكتور رجاء عيد والدكتور عبد العظيم المطعني والدكتور محمد محمد أبو موسى والدكتور صبحي رشاد والدكتور قيس إسماعيل الأوسي والدكتور عيد بلبع من المعاصرين.

وتختلف دراستي عن الدراسات السابقة من وجوه: أحد هذه الوجوه هو أنها تتعقب الاختلالات المصطلحية المحدقة بالاستفهام والتي تتردد أصداؤها لا في مفهومه اللغوي والاصطلاحي فحسب، بل تتردد- أيضا- في إحصاء أدواته، وفي التطابق بين المفهوم والمصادق.

والثاني من وجوه الاختلاف: هو أن دراستي تنطلق من الاختلالات المصطلحية إلى مشكلات أخرى تحدق بالاستفهام؛ كمشكلة التداخل بين المعاني المتعددة التي تنتجها الأداة الواحدة بمعونة القرائن والسياق، ومشكلة بقاء معنى الاستفهام أو التجرد منه حال خروج أدواته إلى غير طلب الفهم، ومشكلة انتماء الاستفهام إلى المجاز، ومشكلة الاضطراب في تسمية المعاني المفادة من أدوات الاستفهام، ومشكلة الدعوة إلى إقصاء أساليب الاستفهام من الحقل البلاغي.

ثانيا: المصطلح

الاستفهام لغة: طلب الفهم، وفيما دونه الزمخشري أن العرب تقول: "من جزع من الاستبهام فزع إلى الاستفهام" (الزمخشري، 1985م، 220/2)، وأضاف ابن منظور "استفهمه: سأله أن يفهمه، وقد استفهمني الشيء فأفهمته"(ابن منظور، د- ت، مادة فهم) . واضح أن الدلالة اللغوية تشير إلى عامل نفسي يحرض على الاستفهام، هذا العامل هو جزع الإنسان أمام ما يعترض حياته من مبهمات، ورغبته في تعويض الجزع والتداوي منه بالمعرفة التي يتطلع إلى الحصول عليها ممن يستفهم منه. ولأن المبهمات لا تنفد وستظل بالإنسان محدقة؛ لذا لن ينتهي جزع الإنسان أمامها، ليظل العامل النفسي محرضا قويا على الاستفهام بوصفه دواءً من الجزع، وبابا إلى طمأنة النفس بيقين المعرفة.

أما في الاصطلاح فالاستفهام: "طلب العلم بشيء لم يكن معلوما من قبل" (مطلوب، 1983م، 181/1)، ومعنى هذا أن أسلوب الاستفهام أشبه بمثلث ثلاثي الأضلاع: المُسْتَفْهِم ويمثل قاعدة المثلث، المُسْتَفْهَم عنه ويمثل الضلع الأول من المثلث، المُسْتَفْهَم منه ويمثل الضلع الأخير.

واللافت أن هناك آصرة بين مفهومي الاستفهام: اللغوي والاصطلاحي، ولهذه الآصرة أثرها في استقرار أي مصطلح، لكن الملاحظ أن حصر الاستفهام بمفهوميه اللغوي والاصطلاحي في ثنائية عدم الفهم وطلب الفهم، كان له أقوى الآثار السلبية في معظم المشكلات المحدقة بهذا المصطلح؛ لأن تلك الثنائية أخلت بالتطابق المطلوب بين المصطلح والمشهود من وقائع التخاطب والتفاهم بأساليب الاستفهام بين المتكلمين بالفصحى بحيث لم يعد المفهوم مطابقا للمصادق؛ فوقائع التخاطب تؤكد أن المستفهم كما يكون جزعا من مبهمات تحيط به وتدفعه إلى الاستفهام، يكون - أيضا- في منطقة وسطى بين الفهم وعدم الفهم فيستفهم متثبتًا مما يعرف. وفي زحام المدن غالبا ما يستفهم المرء عن مكان سبق أن تردد عليه، ولكن تشابه المعالم يدفعه إلى الاستفهام تثبتا مما لديه من معرفة سابقة؛ ولهذا لا يمكن أن يستوي من يستفهم جزعا من الإبهام وطلبا للمعرفة، بمن يستفهم تثبتا من معرفة سابقة لديه.

كما أن المشهود من وقائع التخاطب والتفاهم بأساليب الاستفهام، يؤكد أن الاستفهام لا يقتصر على طلب الفهم، بل يمتد إلى استفهام العارف بما يستفهم عنه، وينهض فن تجاهل العارف دليلا ساطعا على أن مفهوم الاستفهام يتسع لاستفهام العارف، بل إن بلاغيا متأخرا كالشهاب الحلبي نبه صراحة إلى أن تجاهل العارف ما هو إلا سؤال المتكلم عما يعلم حقيقته؛ ليخرج كلامه مخرج المدح، أو الذم، أو ليدل على شدة التَدَلُّه في الحب، أو بقصد التعجب، أو التوبيخ، أو التقرير (الشهاب الحلبي، 1980م، 221).

ومن يتقصى شواهد تجاهل العارف في الشعر العربي، منذ الجاهلية وما تلاها من عصور، لن

يخطئه ملاحظة ما في تلك الشواهد من استفهامات لا يبعث عليها جزع من استبهام ولا تطلع إلى إزاحة مبهمات، بل تبعث عليها مقاصد أخرى يستهدفها الشاعر؛ فالمبالغة في تحقير المهجو هي- وليس الجزع من الاستبهام والتطلع إلى إزاحة المبهمات والرغبة في معرفة المجهول- التي تحمل زهيرا بن أبي سلمى على أن يستفهم عما إذا كان آل حصن رجالا أم نساء، مع يقينه أنهم- كغيرهم من القبائل والبطون- فيهم الرجال والنساء، لكنه يراهم رجالا إلى ضعف النساء أدنى، وعن شجاعة الرجال وشهامتهم وإقدامهم أنأى؛ يقول (ابن المعتز، 1982م، 56):

وما أدري وسوف إخالُ أدري أقومٌ آل حصنٍ أم نساءُ

والمبالغة في التعبير عن السَّكَر بالهوى هي التي تحمل ابن المعتز على تجاهل ما يعرف، وصوغ أحاسيسه صوغ المستفهم عما لا يعرف؛ وذلك في قوله (أبو هلال العسكري، 1984م، 447):

كم ليلة عانقت فيها بدرها حتى الصباح موسدا كتفيه

وسكرت لا أدري أمن خمر الهوى أم كأسه أم فيه أم عينيه

ولم يكن ذو الرمة جزعا من الاستبهام أو طالبا للفهم، وإنما توسل بالاستفهام متجاهلا ما لا يخفى على من له أدنى حظ من بصر أو حس، معربا بتجاهله لا عن هيامه برشاقة محبوبته فحسب، بل عن سكرته بعينيها الواسعتين، وحيرته في تفسير سحرها؛ أصداء ما سبق تتردد بقوة في قوله: (أبو هلال العسكري، 1984م، 446).

بالله يا ظبيات القاع قلن لنا ليلاي منكن أم ليلى من البشر

وإلى جانب ما سبق من شواهد شعرية قاطعة الدلالة - أولا- على أن العرب تخاطبت وتفاهمت منذ الجاهلية باستفهام العارف، وثانيا على خطأ حصر مفهوم الاستفهام في دائرة طلب الفهم، وسيما أن هناك تنبيهات إلى استفهام العارف ألح عليها علماء؛ من أمثال المبرد (المبرد، 1386هـ، 292/2) وابن جني (ابن جني، 1987م، 465/2)، وكان الأحرى بالزمخشري وابن منظور وغيرهما من أصحاب المعاجم اللغوية، أن يحيطوا بالسنن التي يجري عليها كلام العرب، حتى إذا حرروا مادة "فهم" جاء تحريرهم موافقا لما تجري به أساليب التخاطب والتفاهم!

كذلك كان الأحرى بالبلاغيين القدامى؛ الذين سكوا مصطلح الاستفهام، وبمن صنف-من المعاصرين-

معاجم للمصطلحات البلاغية، أن يتقصوا أخبار الاستفهام في مظانها المختلفة، وأن يلاحظوا الوشائج التي تصله بفن بلاغي له عراقته؛ مثل تجاهل العارف؛ فإن من أركان الضبط المصطلحي معرفة "كل علاقة للمصطلح المدروس بغيره من المصطلحات" (البوشيخي، 2012م، 51)، حتى يتسنى الفصل في تنازع المفاهيم، وترسيم حدود الاستفهام على نحو يميزه من تجاهل العارف ويعطيه استقلاله المصطلحي، لكن شيئا من ذلك للأسف لم يحدث، ولا يزال الاضطراب وتداخل المفاهيم ناطقين لا بالعجز عن تحرير مواريثنا المصطلحية فحسب، بل بالإصرار على مهادنة الخطأ وتوريثه للأجيال، والرضا بأنه ليس في الإمكان أبدع مما كان!

ولاشك في أن تحديد الأدوات؛ التي يُسْتَفْهَمُ بها، ركن رئيس من أركان الضبط المصطلحي، لكن هذا الركن خولف عند أكثر من بلاغي؛ فالسكاكي يقتصر على تحديد اثنتي عشرة أداة من أدوات الاستفهام وهي: الهمزة، وهل، و(أم) وما، ومن، وأي، وكم، وكيف، وأين، ومتى، وأيان، وأنى. (السكاكي، 1987م، 148)

والسيوطي يثبت إحدى عشرة أداة مستثنيا مما أثبته السكاكي الأداة(أم) (السيوطي، 1987م، 234/3)، أما الدكتور أحمد مطلوب والدكتور عبده عبد العزيز قلقيلة فقد أثبتا إحدى عشرة أداة(مطلوب، 1987م، 183/1، 182)، وأما الدكتور قيس إسماعيل الأوسي فقد أثبت ثلاث عشرة أداة (الأوسي، 1988م، 411، 319)، في حين أثبت الدكتور حسني عبد الجليل يوسف أربع عشرة أداة (يوسف، 2001م، 252، 247).

إذن ثمة نقص واضطراب يشوبان عدة أدوات الاستفهام عند أكثر من بلاغي؛ أما النقص فلنا عليه دليلان؛ أحدهما: أن أداة الاستفهام " مَهْيَمْ " لا وجود لها في مصنفات عديدة؛ من مثل مفتاح العلوم للسكاكي، والبرهان للزركشي، والإتقان للسيوطي، ودلالات التراكيب للدكتور محمد محمد أبو موسى، وفن البلاغة للدكتور عبد القادر حسين، ومعجم المصطلحات البلاغية للدكتور أحمد مطلوب، والبلاغة الاصطلاحية للدكتور عبده عبد العزيز قلقيلة، وأساليب الاستفهام في الشعر الجاهلي للدكتور حسني عبد الجليل يوسف. وفي مقابل عزوف من أسلفنا ذكرهم عن إثبات(مَهْيَمْ)، نجد الدكتور قيس إسماعيل الأوسي يثبتها، وينبه على أن المبرد كان سباقا إلى إدراجها ضمن أدوات الاستفهام، سباقا إلى التنبيه على أن (مَهْيَمْ) تناظر الهمزة وهل وأم في كونها حرف استفهام معناه: (ما) والسؤال بها أشبه بقولنا: "ما الخبر؟" و" ما الأمر؟". ويضيف الدكتور قيس أن المبرد استدل على رأيه بحديث نبوي مفاده أن رسول الله - ﷺ- رأى بعبد الله بن عوف رَدْع خَلُوقٍ، فقال: (مَهْيَمْ؟)، فقال عبد الله بن عوف: تزوجت يا رسول الله، فقال- ﷺ- " أَوْلِمْ ولو بشاةٍ

" (البخاري، د.ت، برقم 1944)[1].هذا دليل.

والآخر: هو أن النغمة الصوتية لا وجود لها فيما أحصاه أكثر البلاغيين قديما وحديثا من أدوات الاستفهام، مع أنها جزء من الواقع اللغوي المعيش؛ بها يعبر الفصحاء والعوام عن طلب الفهم حينا، وبها ينتجون معاني أخر أكثر الأحيان، ولا غنى عنها لا في التوجيه البلاغي لما تغايرت قراءته من آي الذكر الحكيم، ولا في التوجيه البلاغي لما في النصوص السردية من استفهامات صوتية فياضة بالمعاني.

هكذا غض الذين سكوا المصطلح أبصارهم عن الوظيفة الاستفهامية التي تؤديها النغمة، وأقصوا النغمة مما عدوه أدوات مخصوصة يستفهم بها! ولا مجال للتعلل-هنا- بأنهم تقيدوا بما هو مكتوب من أدوات؛ لأن الأصوات أصل من أصول تحرير المصطلحات في علوم عديدة؛ كالقراءات والصرف والعروض. ولو اقتدى البلاغيون- حين سكوا مصطلح الاستفهام- بمنهج علماء القراءات والصرف والعروض في سك مصطلحاتهم، فما كان ليعسر عليهم أن يجعلوا النغمة أداة استفهام كغيرها من الأدوات!

وأما الاضطراب فمن دلائله أن من البلاغيين من يثبت أداة الاستفهام " أم" ومنهم من لا يثبتها؛ يؤكد ما سبق أن الزركشي يثبتها مع أخواتها من الأدوات(الزركشي، د. ت، 347/2)، لكن السيوطي لا يثبتها (السيوطي، 1987م، 234/3)، كما لم يثبتها الدكتور أحمد مطلوب(مطلوب، 1983م، 183/1، 182). وفات الذين لم يثبتوها أن صنيعهم يلغي أداة من ناحية، ويعطل قدرة الهمزة على إفادة معنى التسوية من ناحية أخرى!

ومهما التمسنا الأعذار لمن سك مصطلح الاستفهام ومن صنف معجما للمصطلحات البلاغية، فلا شك أن غياب أية أداة من أدوات الاستفهام، يعد دليلا كافيا على عدم دقة المسح المصطلحي وعلى اختلال التطابق بين المفهوم والمصادق في الاستفهام.

ولعل أقوى التهديدات المحدقة بمصطلح الاستفهام، أن قصر دلالته على طلب الفهم يتعارض مع المحكي عن رب العزة مما أسموه- خطأ- استفهامات قرآنية؛ من مثل قوله تعالى:﴿ مَا مَنَعَكَ أَلَّا تَسۡجُدَ إِذۡ أَمَرۡتُكَۖ﴾{ الأعراف، 12}.

وترجع فداحة هذه التهديدات إلى سببين؛ أولهما: أن العليم لا يستفهم، وأن إدراج المحكي عن رب العزة تحت مفهوم الاستفهام، يثير شكوك الآخر- المختلف عنا عقيدة- في تنزه الله عن النقص، ويغري غلاة

[1] الحديث ذكره البخاري في صحيحه برقم 1944، مع اختلاف في الرواية عما أثبته المبرد؛ فقد أثبت المبرد(ردع خلوق)، وأثبت البخاري(وضر من صفرة). والردع الخلوق: التزعفر الذي نهى عنه الرسول.

المستشرقين بالطعن في سماوية القرآن ونبوة محمد عليه الصلاة والسلام! ومع أن هناك تنبيهات بلاغية على أن ما جاء في القرآن على لفظ الاستفهام، فإنما يقع في خطاب الله، على معنى أن المخاطب عنده علم بما يثبته الاستفهام أو ينفيه(السيوطي، 1987م، 235/3)، وأنه لا يدخل في دائرة التحديد الاصطلاحي الذي حدده البلاغيون للاستفهام(بلبع، 1999م، 24، 23) إلا أن تلك التنبيهات لم تجد آذانا مصغية للأسف، ولذلك ظلت الأسئلة المحكية عن رب العزة تجاور استفهامات الشعراء في مصنفات بلاغية قديمة ومعاصرة!

وأما السبب الآخر فهو أن الهمزة والسين والتاء تدل- بوصفها جزءا رئيسا من الصياغة اللغوية لمصطلح الاستفهام-على طلب الفهم، ومن ثم سيظل التعارض قائما بين الصياغة اللغوية بوضعها الراهن ومطلق علمه- سبحانه وتعالى-إلى أن تتوافق المؤسسات الدينية والتعليمية والمجامع اللغوية، في العالمين: العربي والإسلامي، على إخراج أسئلة رب العزة من مبحث الاستفهام.

وإلى أن تتوافق المؤسسات الدينية والتعليمية على سد تلك الثغرة وتوابعها، يجدر بالبلاغيين أن يخرجوا الأسئلة المحكية عن رب العزة من حيز الاستفهام غيرة على الله، وانتصافا لكرامة العلم؛ فلا يعيبنا في شيء أن نعكف على تنقية ما في تراثنا البلاغي ومصنفاتنا المعاصرة من أخطاء، إنما يعيبنا أن نخادع أنفسنا ونهادن الخطأ ونورثه الأجيال!

ومن التهديدات المحدقة بمصطلح الاستفهام أن حده المعتمد في كتابات القدامى والمعاصرين من البلاغيين، يقتصر على طلب الفهم، ومن ثم لا يصدق على ما يخرج من أدواته إلى غير طلب الفهم، خلافا للشعائر المصطلحية التي تقضي بأن تتسع القوة الاستيعابية للمصطلح لكل ما يُؤدَّى بأدواته من معانٍ، بغض النظر عن كونها حقيقية أو مجازية.

ولقد كان من أثر قَصْر المفهوم على طلب الفهم أن اضطرب البلاغيون في تسمية المعاني المفادة من الأدوات المستعملة في غير طلب الفهم؛ إذ يسميها ابن يعقوب المغربي معاني مجازية(ابن يعقوب المغربي، د.ت، 306/2، 290)· أما الدكتور عبد العظيم المطعني فتارة يقطع بكونها مجازية فيقول: " وخروج الاستفهام إلى مثل هذه المعاني مجاز قطعا" (المطعني، د.ت، 474/1)، وتارة أخرى يرجح مجازيتها فيقول: "واستعمال الاستفهام في غير الطلب مجاز مرسل على الراجح" (المطعني، د.ت، 594/1)، وأما الدكتور عبد القادر حسين فهو يسميها معاني فرعية (حسين، 1977م، 136)، في حين يسميها الدكتور عبده عبد العزيز قلقيلة معاني أخرى تارة (قلقيلة، 1983م، 171)، ويسميها أغراضا بلاغية تارة أخرى (قلقيلة، 1983م، 180)، أما الدكتور محمد محمد أبو موسى فيعرب عن عدم اطمئنانه إلى مجازيتها (أبو موسى، 1987م، 216).

ومن المخاطر المصطلحية المحدقة بالاستفهام، أنه حائر بين الإنشاء والخبر؛ فالجمهور ينظر إليه

بوصفه أحد أساليب الإنشاء الطلبي (السيوطي، 1987م، 243/3، 234 وحسين، 1977م، 115، 114. وقلقيلة، 1987م، 192، 148. والأوسي، 1988م، 460، 305). لكن الزركشي يأبى إلا أن يقسمه على استفهام خبري وآخر إنشائي (الزركشي، د.ت، 328/2)، ضاربا عرض الحائط بما تعارف عليه البلاغيون في تمييز الخبر من الإنشاء، وهو أن الخبر يُحْكَم عليه من حيث الصدق والكذب، ولا كذلك الإنشاء. ومما يدل على فساد هذا التقسيم أن الزركشي نفسه يضطرب في الاستدلال على كل قسم حتى إنه يستدل على الاستفهام الخبري (الزركشي، د.ت، 332/2) بالشاهد القرآني: ﴿أَلَمْ نَشْرَحْ لَكَ صَدْرَكَ ۞ وَوَضَعْنَا عَنكَ وِزْرَكَ﴾ {الشرح، 2:1}، ثم يعود ليستدل بالشاهد نفسه على الاستفهام الإنشائي! (الزركشي، د.ت، 340/2). وإزاء هذا الاضطراب في التقسيم والاستدلال تمس الحاجة إلى تنقية تراثنا البلاغي مما يشوبه، لكن التنقية لا تعني التدخل بالحذف، بل تعني تحرير استدراكات على هذا المصنف أو ذاك بحيث تنبه الدارسين إلى المزالق، وتعصمهم من الوقوع فيها، أو الانخداع بها.

ثالثا: المشكلات

لقد لاحظ البلاغيون العرب قدامى كانوا أو محدثين أن لأدوات الاستفهام معاني عديدة تفيدها بمعونة السياق والقرائن؛ كالتقرير والإنكار والتوبيخ والتسوية والاستبعاد والأمر والنفي والاستبطاء، إلى غير ذلك من المعاني التي بلغت عدتها- فيما دونه السيوطي- اثنين وثلاثين معنى (السيوطي، 1987م، 240/3، 235)، والتي زادت عند الدكتور أحمد مطلوب إلى أربعين معنى(مطلوب، 1983م، 194/1، 183). تلك المعاني غير ملفوظ بها في جملة الاستفهام، لكنها قابعة تحت الظاهر الملفوظ به، وهي" من صميم فن البلاغة" (حسين، 1977م، 136)، وفي الغوص عليها واستخراجها يجد البلاغي لذة كبرى، وفي تقديمها إلى المتلقي تغذية لحاجاته الجمالية.

وبرغم أن المعاني المفادة هي الآصرة الأقوى؛ التي تصل أدوات الاستفهام بالدرس البلاغي، فإن الأداة الواحدة تفيد في شاهد واحد معاني تتعدد وتتداخل تداخلا يجعل ضبطها وإحكام سيطرة العلم عليها أمرين بالغي الإضناء، مع ما لهذا من تأثيرات سلبية في عمليات التذوق والتحليل والاستدلال والحكم؛ فعندما يقول لقيط بن يعمر الإيادي (ابن الشجري، 1975م، 16):

مـاذا يَـرُدُّ عـلـيـكـم ذِكْـرُ أَوَّلِـكُـم إن ضـــاع آخِرُه أو ذلَّ و اتَّضــعـا

فالسياق يساعد على إفادة "ما" معنى نفي الفائدة عن تَغَنِّي الأذلة بما لآبائهم وأجدادهم من عزة، والسياق يساعد على إفادة الأداة نفسها معنى إنكار فتنة الأذلة بأمجاد غابرة. وتتآزر دلالة المضارع " يَرُدُّ " مع

السياق في إفادة الأداة نفسها معنى التحذير من احتمال فتنة غير المخاطبين المعينين بالضمير في "عليكم" بأمجاد لا تعز ذليلا، إضافة إلى إفادة التهكم ممن تثملهم أمجاد لم يصنعوها، وممن لا تعي عقولهم- في الحاضر والمستقبل- أن مطلق التغني بأمجاد الماضي لا يساوي شروى نقير، ولن يجدي مع الذل شيئا. نحن إذن أمام أربعة معان: النفي والإنكار والتحذير والتهكم، وهذه المعاني تتداخل تداخلا يتعذر معه ضبط الحدود المائزة لكل معنى على حدة؛ فنحن لا ندري من أين يبدأ النفي- مثلا- وأين ينتهي، وقس على ذلك بقية المعاني. وفي ظل هذا التداخل يتعذر على البلاغي أن يعطي تفسيرا مقنعا لقدرة أداة واحدة: (ما)على أن تنقل من معناها الوضعي إلى أربعة معانٍ في وقت واحد، كما يتعذر عليه أن يجد لكل معنى من الأربعة، قرينة تمنع إرادة المعنى الوضعي للأداة(ما) وتوجه - في الوقت نفسه- إلى كل معنى من المعاني الأربعة على حدة. أما التعلل بالعون السياقي في تعيين المفاد من غير المفاد فكثيرا ما يأتي في مسكوكات لفظية لا تبين غامضا، ولا تلبي حاجة المتلقي إلى المعرفة، بل لا ترقى إلى مستوى حاجاته الجمالية.

ومما يزيد الأمر اضطرابا أن التعاطي البلاغي مع الاستفهام ظل قرونا عديدة يحوم حول المعاني المفادة من أدواته، دون أن يتمكن لا من تحديد النوع المجازي لتلك المعاني، ولا من تحديد العلاقة التي تحكم التجوز. وأمام ذلك الوضع المضطرب عمد بلاغيون عديدون؛ كالزركشي والسيوطي والدكتور أحمد مطلوب إلى الالتفاف على المشكلة فاختزلوا المعاني المتعددة؛ التي تفاد من أداة واحدة، في معنى واحد، وهو إجراء أقل ما يوصف به أنه يزيد أطياف المعاني التي تقبع في أعماق الجملة الاستفهامية احتجابا.

ولتعدد المعاني وتداخلها مشكلات منهجية أيضا؛ إذ إن إنجاز دراسة عن الاستفهام الإنكاري في القرآن المكي، لاختبار مدى التطابق بين المقال والمقام، قد يكون مغامرة بحثية غير مضمونة النتائج؛ لأن الإنكار تصاحبه غالبا معانٍ أخرى؛ كالتبكيت والنهي والتعجب والتحذير، ومن الصعوبة أن نفصل كل معنى من المعاني الخمسة على حدة، ومن الخلل المنهجي أن نغض النظر عن بعضها، ونوجه طاقتنا البحثية إلى الإنكار وحده.

كذلك قد يتعذر إنجاز دراسة عن استفهام التعجب في شعر شاعر كثير التبرم؛ مثل المتنبي. وبرغم أن دراسة من هذا القبيل يمكن أن تكشف عن مدى التشابه والاختلاف بين ما يفعم المتنبي من ثورة وتبرم وبين استفهاماته التي تتوجه إلى التعجب؛ فإن التعجب غالبا ما تصاحبه السخرية والتبكيت، وهذه المصاحبة من شأنها أن تجعل عدم الدقة محدقا بنتائج مثل تلك الدراسة.

ومن المشكلات المنهجية التي تترتب على تعدد المعاني واستحالة الفصل بينها، أن الشاهد الواحد يمكن أن يتكرر في أكثر من معنى؛ ولتأكيد ما سبق ننظر إلى المفاد من الهمزة في قول الخنساء ترثي أخاها صخرا (الخنساء، 2004م، 72):

فقد ودعت يوم فراق صخر أبي حسَّانَ لَذَّاتِي وأُنْسِي

فيا لهفي عليه ولهف أمي أيصبح في التراب وفيه يمسي

وسنجد السياق يساعد الهمزة في: "أيصبح في التراب وفيه يمسي" على إفادة معنى التفجع والتعجيب، ومن ثم جاز إدراج البيتين مرة في معنى التفجع وأخرى في معنى التعجيب، وهو إجراء صحيح من الناحية القاعدية، لكن المتلقي غير المتخصص قد يلتبس عليه الأمر فيتوهم ذلك الإجراء من قبيل الزلل أو العجز عن تنوع الشواهد، وقد يفقد الثقة في علم المستدل بالشاهدين.

ولتعدد المعاني وتداخلها أثره في اضطرب التعاطي البلاغي مع العديد من الاستفهامات القرآنية المحكية عن الملائكة والأنبياء والرسل والطغاة؛ نجد مثلا لذلك تعاطي البلاغيين مع دلالات الهمزة في قوله تعالى: ﴿قُلْ أَتَعْبُدُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ مَا لَا يَمْلِكُ لَكُمْ ضَرًّا وَلَا نَفْعًاۚ وَٱللَّهُ هُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْعَلِيمُ﴾ {المائدة،76}؛ فقد تقيد البلاغيون بقواعد تقرر أنك إذا بدأت بالمضارع كان المعنى على أنك تعمد بالإنكار على الفعل نفسه (الجرجاني، 1992م، 116)، وأن المنكر لابد أن يلي الهمزة (قلقيلة، 1983م، 180)، وبمثل هذا التفكير القاعدي توصلوا إلى إفادة الهمزة معنى الإنكار، ثم مضوا يقسمون الإنكار إلى قسمين: إنكار توبيخي يكون على أمر حصل في الماضي، وآخر تكذيبي يكون على أمر حصل في الماضي، أو يحصل في الحاضر، أو يحتمل حصوله في المستقبل. (قلقيلة، 1983م، 179) وبمقتضى هذا التقسيم حملوا الهمزة على الإنكار التكذيبي انطلاقا من دلالة المضارع " تعبدون" على التجدد من آن لآخر، ولكن الحمل على الإنكار التكذيبي وحده ليس كافيا؛ لأن السياق يساعد أيضا على إفادة الهمزة معنى السخرية من عقول لا تعصم أصحابها من شناعة الاعتقاد في معبود لا يضر ولا ينفع. وهنا يتداخل الإنكار التكذيبي مع السخرية، غير أن الولاء للقاعدة وحدها حال دون رؤية العون السياقي الذي يوجه الهمزة إلى معنى السخرية.

ومن ذلك اضطراب التعاطي البلاغي مع دلالة "ما" في قوله تعالى: ﴿وَوُضِعَ ٱلْكِتَٰبُ فَتَرَى ٱلْمُجْرِمِينَ مُشْفِقِينَ مِمَّا فِيهِ وَيَقُولُونَ يَٰوَيْلَتَنَا مَالِ هَٰذَا ٱلْكِتَٰبِ لَا يُغَادِرُ صَغِيرَةً وَلَا كَبِيرَةً إِلَّآ أَحْصَىٰهَاۚ وَوَجَدُواْ مَا عَمِلُواْ حَاضِرًاۗ﴾ {الكهف، 49}؛ فالزركشي يحمل " ما " على معنى التفجع وحده (الزركشي، د.ت، 338/2)، ويحملها السيوطي على معنى التفخيم وحده (السيوطي، 1987م، 237/3)، والدكتور أحمد مطلوب يجاري الزركشي فيحمّل"ما" على معنى التفجع، ثم يعقب على الآية تعقيبا فيه شبهة تناقض؛ يقول:"...الآية لا تشعر بالتفجع كما تشعر بالتعظيم والتفخيم" (مطلوب، 1983م، 189/1)، أما الدكتور عبد العظيم المطعني فقد حمل "ما " على معنى التعجب وحده (المطعني، 1999م، 245/2)، وأما الدكتور حسني عبد الجليل فقد حملها على معنيين : التعجب والإنكار (يوسف، 2001م، 15).

وفي تقديري أن السياق يساعد على إفادة "ما" معنى تعجب المجرمين وتفجعهم مما أحصاه الكتاب من دقيق أعمالهم وكبيرها، أما معنى التفخيم الذي تبناه السيوطي فليس في السياق ما يساعد على إفادته؛ لأن المجرمين مفعمون رعبا، ذاهلون من هول ما هو مدون من معاصيهم، وليس من الملائم أن يُفَخِّمَ مجرمون تلك حالهم كتابا أحصى عليهم جرائمهم وحمل دلائل معاصيهم، وإنما هي العاطفة الدينية الغلابة تحمل السيوطي على توجيه "ما" إلى معنى التفخيم. وأما معنى الإنكار فليس في السياق ما يساعد على إفادته؛ فقد وُضِعَ الكتاب، وبُعِثَ المجرمون من قبورهم، ووجدوا أعمالهم دقيقها وكبيرها محصاة عليهم، ولم يعد للإنكار ثم مجال.

ولتعدد المعاني وتداخلها قَلَّ التوافق وَكَثُرَ التخالف بين البلاغيين؛ نجد مثلا لذلك موقفهم من دلالة الهمزة في قوله تعالى: " ﴿أَحَسِبَ ٱلنَّاسُ أَن يُتْرَكُوٓاْ أَن يَقُولُوٓاْ ءَامَنَّا ﴾ { العنكبوت: آية2}؛ فهناك توافق على أن الهمزة تفيد الإنكار؛ إنكار أن يحسب المؤمنون أن النطق بالشهادتين كافٍ لكي يصبحوا في مأمن من صغير الابتلاءات وكبيرها، وهناك تخالف صارخ حول ما تفيده الهمزة من معانٍ إلى جانب معنى الإنكار؛ فأبو السعود يرى الهمزة تفيد مع الإنكار استبعادا (أبو السعود، د.ت، 29/7)، والدكتور محمد محمد أبو موسى يراها تفيد مع الإنكار توبيخا وعتابا وتعجبا أبو موسى، 1987م، 218)، والدكتور عبد العظيم المطعني يراها تفيد الإنكار وحده، وينفي أن يكون هناك ثم وجه لإضافة أية معانٍ أُخَر إلى معنى الإنكار (المطعني، 1999م، 218/3). هذا التخالف جعل الهمزة قادرة على إنتاج خمسة معانٍ في وقت واحد: الإنكار والاستبعاد والتوبيخ والعتاب والتعجب! إن المشكلة تتجاوز مجرد إثبات قلة التوافق وكثرة التخالف، إلى ما هو أخطر؛ نعني أن ما أثبته أبو السعود من إفادة الهمزة معنى الاستبعاد، وما أثبته الدكتور محمد محمد أبو موسى من إفادتها معاني التوبيخ والعتاب والتعجب، ينفيه الدكتور عبد العظيم المطعني، وفي هذا ما يشيع بلبلة بلاغية حول استفهامات لها حظ من قداسة القرآن، لاسيما أن شيوخ البلاغيين؛ الذين ينتظر منهم أن يفصلوا في مثل هذه الاختلافات، آثروا الصمت على الانتصاف للعلم وكرامته!

وقل توافق البلاغيين وكثر تخالفهم فيما يفاد من معاني الاستفهام في قوله تعالى: ﴿عَمَّ يَتَسَآءَلُونَ﴾ { النبأ، 1}؛ فقد حمل ابن قتيبة الاستفهام على معنى التعجب وحده (ابن قتيبة، 1973م، 279)، وحمله الزمخشري على معنى التفخيم وحده (الزمخشري، 2009م، 206/4). ويجاري الدكتور عبد القادر حسين ابن قتيبة في حمل الاستفهام نفسه على التعجب وحده (حسين، 1977م، 142)، أما الدكتور عبد العظيم المطعني (فيؤكد أن هذا الاستفهام يكاد يكون قسما بعينه، وأنه ليس للتقرير ولا للإنكار، بل المراد منه الإثارة وتحريك المشاعر إلى ما سيلقى من بيان، وينشأ عن الإثارة وتحريك المشاعر كل المعاني التي أشار إليها البلاغيون من التفخيم والتهويل والتعجيب وعظمة شأن المستفهم عنه ورائحة من التقرير. (المطعني، 1999م، 336/4).

وهكذا يتفق ابن قتيبة والزمخشري والدكتور عبد القادر حسين على أن الاستفهام يفيد معنى واحدا، ثم يختلفون في نوع المعنى؛ فابن قتيبة والدكتور عبد القادر حسين يجعلانه تعجبا، والزمخشري يجعله تفخيما، برغم ما بين التعجب والتفخيم من فروق. هذه واحدة.

والأخرى: هي أن الاستفهام- في الشاهد السابق- تتعدد معانيه عند الدكتور عبد العظيم المطعني، ولكن شيئا من الاضطراب يشوبها؛ فهو ينفي حمل الاستفهام على معنى التقرير ثم يعود ليعترف بأن فيه رائحة من التقرير، وهو ينفي إفادة الاستفهام معنى الإنكار ثم يجعل الإثارة وتحريك المشاعر سببا في إفادته معنى الإنكار، وهو يجعل الإثارة وتحريك المشاعر سببا فيما يفيده الاستفهام من معاني التفخيم والتهويل والتعجيب وعظمة شأن المستفهم عنه، مع أن أدوات الاستفهام كلها تثير المتلقي وتحرك مشاعره إذا استعملت في غير طلب الفهم، ولا يمكن بداهة أن ندع مشاعر المتلقي تحدد المعاني، وإلا فما جدوى الجهود البلاغية التي بذلت سواء في اكتشاف القرينة وضبط وظيفتها أو في تحديد العلاقة بين المعاني المفادة من أداة الاستفهام وما وضعت له اصطلاحا!

وفي قوله تعالى: ﴿أَفَغَيْرَ ٱللَّهِ أَبْتَغِي حَكَمًا وَهُوَ ٱلَّذِيٓ أَنزَلَ إِلَيْكُمُ ٱلْكِتَٰبَ مُفَصَّلًا ۚ وَٱلَّذِينَ ءَاتَيْنَٰهُمُ ٱلْكِتَٰبَ يَعْلَمُونَ أَنَّهُۥ مُنَزَّلٌ مِّن رَّبِّكَ بِٱلْحَقِّ ۖ فَلَا تَكُونَنَّ مِنَ ٱلْمُمْتَرِينَ﴾ {الأنعام،114} تتعدد معاني الهمزة وتتداخل بحيث أجمع البلاغيون على إفادتها معنى الإنكار (أبو حيان، 2010م، 627/4)، ثم تفرقت آراؤهم فيما تفيده من معانٍ أُخَر؛ فالدكتور عبد العظيم المطعني يؤكد - ومعه الحق- أن الهمزة أفادت مع الإنكار توبيخا وتسفيها (المطعني، 1999م، 335/1)، أما الدكتور عبد القادر حسين فيشير إلى لطيفة بلاغية أخرى، في دلالة الهمزة، وهي أن المتكلم ينكر الأمر على نفسه في الظاهر، وإن كان مراده إنكاره على المخاطبين؛ يريد بذلك التلطف في النصح، وعدم مواجهة المخاطبين بالإنكار؛ حتى لا يثير غضبهم، وهذا أسلوب لطيف في الإنكار تلين به القلوب فتقبل النصح وتنأى عن الخطأ (حسين، فن البلاغة، 1977م، 141). وغض البلاغيون أبصارهم عن مدى صحة انتقال الهمزة - أو غيرها من أدوات الاستفهام- من معناها الوضعي إلى أربعة معانٍ مجازية في وقت واحد: الإنكار والتوبيخ والتسفيه والتلطف!

وحول معاني "هل" في قوله تعالى:﴿قُلْ هَلْ نُنَبِّئُكُم بِٱلْأَخْسَرِينَ أَعْمَٰلًا ۞ ٱلَّذِينَ ضَلَّ سَعْيُهُمْ فِي ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا وَهُمْ يَحْسَبُونَ أَنَّهُمْ يُحْسِنُونَ صُنْعًا﴾ {الكهف، 104:103} تناقضت آراء المفسرين والبلاغيين؛ فقد حملها أبو حيان على معنى التقرير والتوقيف (أبو حيان، 2010م، 322/5)، وحملها أبو السعود على معنى التوبيخ (أبو السعود، د.ت، 249/5)، وحملها الألوسي على معنى التهكم (الألوسي، 1415هـ، 47/16)، ورفض الدكتور عبد العظيم المطعني أن يحملها على معنى التوبيخ والتهكم؛ لعدم وجود سند قوي لا في النظم ولا في المقام، وخلص إلى أنها مستعملة لإثارة الذهن والالتفات إلى ما سيقال حتى يستقر في نفوس المخاطبين

(المطعني، 1999م، 267/2). أما الدكتور صبحي رشاد فهو يجاري أبا السعود والألوسي فيحمل "هل" على التوبيخ والتهكم، ويضيف الاستهزاء زيادة على ما قرره أبو السعود والألوسي (رشاد، 1989م، 162). وما ذهب إليه الدكتور صبحي رشاد أرجح في رأيي من الحمل على إثارة الأذهان وتهيئتها لما سيقال؛ لأن إثارة الأذهان تهيئة لما سيقال تفيدها أكثر أدوات الاستفهام التي تستعمل في غير طلب الفهم.

وتتداخل المعاني ومعها تتناقض الآراء حول دلالة هل في قوله تعالى: ﴿فَهَل لَّنَا مِن شُفَعَآءَ﴾ {الأعراف،53}؛ فالزركشي والسيوطي والدكتور عبده عبد العزيز قلقيلة يحملون "هل" على معنى التمني (الزركشي، د.ت، 341/2. السيوطي، 1987م، 239/3. قلقيلة، 1983م، 174)، والدكتور أحمد مطلوب تارة يجاري من يحملها على معنى التعظيم (مطلوب، 1983م، 189/1) وأخرى يجاري من يحملها على معنى التمني (مطلوب، 1983م، 191/1)، والدكتور عبد القادر حسين يحملها على معنى التمني مع اليأس والقنوط (حسين، 1977م، 138)، في حين يرى الدكتور عبد العظيم المطعني أن للاستفهام نفسه ثلاثة احتمالات: أن يكون حقيقيا يوجهه بعضهم إلى بعض. هذا احتمال، والثاني: أن يكون إنكاريا يقرون هم به فيما بينهم: أي ليس لنا شفعاء، والأخير: أن يكون للتمني، والراجح من الاحتمالات الثلاثة عند الدكتور عبد العظيم المطعني أن يكون الاستفهام للتمني؛ لشدة هول ما هم فيه، ثم تتبع التمني معان التحسر والتندم وخيبة الأمل (المطعني، 1999م، 376/1، 375). والراجح عندي أن المستفهمين تحدق بهم أهوال تجعل حمل استفهامهم على الإقرار والتعظيم مستبعدا، وتجعل الحمل على التمني المشوب بالندم أرجح.

ويبدو ضنينا تعاطي البلاغيين مع دلالة هل في قوله تعالى:" ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِنَّمَا ٱلۡخَمۡرُ وَٱلۡمَيۡسِرُ وَٱلۡأَنصَابُ وَٱلۡأَزۡلَٰمُ رِجۡسٞ مِّنۡ عَمَلِ ٱلشَّيۡطَٰنِ فَٱجۡتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمۡ تُفۡلِحُونَ۝إِنَّمَا يُرِيدُ ٱلشَّيۡطَٰنُ أَن يُوقِعَ بَيۡنَكُمُ ٱلۡعَدَٰوَةَ وَٱلۡبَغۡضَآءَ فِي ٱلۡخَمۡرِ وَٱلۡمَيۡسِرِ وَيَصُدَّكُمۡ عَن ذِكۡرِ ٱللَّهِ وَعَنِ ٱلصَّلَوٰةِۖ فَهَلۡ أَنتُم مُّنتَهُونَ﴾ {المائدة، 91}؛ فالشائع بين البلاغيين أن يحملوا "هل" في نظائر هذا التركيب، على معنى الأمر (مطلوب، 1983م، 185/1 وقلقيلة، البلاغة الاصطلاحية، ص 178)[2]، وعلى هذا الأساس نظروا إلى الاستفهام في: "فهل أنتم منتهون" على أنه أمر بمعنى: انتهوا؛ بدا ذلك واضحا عند الزركشي (الزركشي، د.ت، 339/2) والسيوطي (السيوطي، 1987م 238/3) والدكتور أحمد مطلوب (مطلوب، 1983م، 185/1) والدكتور عبد القادر حسين (حسين، 1977م، 138) والدكتور عبده عبد العزيز قلقيلة (قلقيلة، 1987م، ص178)، والدكتور صبحي رشاد (رشاد، 1989م، 47، 42)، ولكن الزمخشري خالف؛ إذ حمل "هل" على معنى توبيخ المخاطبين بالبلادة والعناد (الزمخشري، 2009م، 1/ 420، 419). هكذا أصر البلاغيون على ألا يروا من معاني هل

[2] وعلى الأمر حمل القزويني معنى (هل) أيضا في قوله تعالى:(فهل أنتم مسلمون)، وفي قوله تعالى:(فهل من مدكر)، انظر، عبد المتعال الصعيدي، بغية الإيضاح 45/2، ط: الثامنة، محمد علي صبيح، القاهرة، د- ت.

إلا أحد معنيين: الأمر أو التوبيخ، وكأن اجتماع المعنيين فيها مستحيل!

ومن يصغي بإمعان إلى نبض السياق لن يخطئه ملاحظة أن حمل "هل" على معنى الأمر وحده لا يكفي، وحملها على التوبيخ وحده لا يكفي، وحملها على الأمر والتوبيخ معا لا يكفي أيضا؛ لأن السياق يساعد على إفادتها معنى السخرية إلى جانب ما تفيده من الأمر والتوبيخ ؛ فهي تفيد الأمر بعدم الامتثال حالا أو مستقبلا لما يريده الشيطان من إيقاع العداوة بين المؤمنين في الخمر والميسر وصدهم عن ذكر الله. وهي تفيد توبيخا لمن لم ينته من المؤمنين عما يزينه له الشيطان، وتنشأ عن التوبيخ سخرية مِنْ بلادة عقول من امتثل من المؤمنين لإرادة الشيطان في الماضي، ومن يمتثل لها في الحاضر، ومن يحتمل امتثاله لها في المستقبل.

ولو اقتصرت دلالة "هل" على معنى الأمر وحده؛ كما ذهب الزركشي والسيوطي والدكتور أحمد مطلوب والدكتور عبد القادر حسين والدكتور عبده عبد العزيز قلقيلة، فما كان أيسر أن يقال:" انتهوا"، لكن النظم القرآني يتدرج في عرض معاصي الشيطان ترفقا بالمخاطبين؛ فإن الترفق والملاينة أقدر من الأمر على إفساد ما يزينه الشيطان للنفس المؤمنة، ولعل هذا يفسر التمهيد بذكر المعاصي الشيطانية، وتأخير جملة الاستفهام إلى نهاية الآية بحيث بدت وكأنها تذييل لا تعقيب عليه.

كذلك لو اقتصرت دلالة هل على معنى التوبيخ بفعل قد كان؛ كما ذهب الزمخشري، فما كان أيسر المجاهرة بالتوبيخ، وما كان أيسر أن يقال:" فهل انتهيتم؟"، وخاصة أن هل لها بالجملة الفعلية مزيد اختصاص، لكن النظم القرآني آثر العدول عما هو مألوف في زيادة اختصاص هل بالجملة الفعلية، إلى غير المألوف؛ نعني: "هل+ جملة اسمية مكونة من المبتدأ/أنتم، والخبر/منتهون"؛ لعلمه-تعالى- بأن الشيطان لن يقلع عن وساوسه وإغراءاته، ومن ثم كان الداعي إلى العدول قويا، وكان الحرص على إبراز ما سيتجدد في معرض الثابت دليلا على كمال العناية بحصوله من إبقائه على أصله؛ ولهذا لم يكن غريبا أن يشيد البلاغيون بهذا العدول واصفين إياه بكونه من أبلغ ما ينهى به. إن التعاطي البلاغي الضنين تآزر مع حرص الزمخشري على أن ينفرد بآراء تنسب إليه، في الحيلولة دون رؤية الأمر والتوبيخ والسخرية مجتمعين في "هل"!

كذلك يبدو ضنينا تعاطي البلاغيين مع معاني" من" في قوله تعالى: ﴿مَن ذَا ٱلَّذِي يَشۡفَعُ عِندَهُۥٓ إِلَّا بِإِذۡنِهِۦ﴾ {البقرة،255}؛ إذ يحملها الزركشي والسيوطي والدكتور أحمد مطلوب على معنى تعظيم الله سبحانه وتعالى (الزركشي، د.ت، 337/2. السيوطي، 1987م، 239/3. مطلوب، 1983م، 1/ 189)، ويحملها الدكتور عبد العظيم المطعني على معنى النفي وحده، ويبرر رأيه بأن شفاعة بغير إذن من الله لا يمكن أن تكون أبدا.

وفي تقديري أن إفادة "من" معنى النفي مما لا يختلف عليه عاقلان، لكن قصرها على النفي وحده

تحتجب معه عظمة الشفاعة ورفعة الشافعين المأذون بهم من الله، والسياق نفسه يساعد على تلازم الحمل على النفي والتعظيم؛ أما الحمل على النفي فلأنه ليس لأحد- مهما علا قدره- أن يدعي لنفسه حق الشفاعة، إنما الشفاعة منحة يؤتيها الله من يشاء، وأما الحمل على التعظيم فلأن الشفاعة منزلة عظيمة لم يمنحها الله إلا ذوي المكانة الرفيعة عنده؛ كالقرآن والنبي-عليه الصلاة والسلام- والشهداء.

وفي الشعر العربي كما في القرآن الكريم تتعدد معاني ما خرج من أدوات الاستفهام إلى غير طلب الفهم، وتتباين آراء البلاغيين والنقاد والشراح حول تلك المعاني؛ فمن ذلك تعدد معاني الهمزة واختلاف الرأي فيما تفيده؛ وذلك في قول المتنبي معاتبا الحسين بن إسحق التنوخي (العكبري، د.ت، 43/1):

أتنكريا ابن إسحق إخائي وتحسب ماء غيري من إنائي

أأنطق فيك هجوا بعد علمي بأنك خير من تحت السماء

فقد حمل العكبري الهمزة في البيتين على معنى التعجب، لكن الدكتور عبد العظيم المطعني يرى -ومعه الحق- قصورا في الحمل على التعجب وحده؛ لأن التعجب يستفاد من الإثبات كما يستفاد من النفي، وكلام العكبري لم يفصح إن كان مدخول الاستفهام نفيا أو إثباتا في بيتي المتنبي. ويحتج الدكتور عبد العظيم المطعني بأن أبا الطيب ينكر- في البيت الأول-على ابن إسحق إنكاره إخاءه له، وينكر في البيت الأخير أن يكون من نطق على تلك الحال؛ لذلك فالاستفهام في الموضعين ليس للتعجب وحده كما يظن العكبري، بل هو للإنكار أولا وقد نشأ عنه معنى التعجب؛ فالمتنبي استفهم منكرا متعجبا لا منكرا فقط ولا متعجبا فقط، ثم إن العكبري لم يشر إلى الإنكار مع كونه عمدة الدلالة في هذا السياق. (المطعني، د.ت، 124/1)

ومن ذلك تعدد دلالة الهمزة وتباين الآراء فيما أفادته؛ وذلك في قول المتنبي:

أكلما اغتال عبد السوء سيده أو خانه فله في مصر تمهيد

فالعكبري يحمل الهمزة على معنى الإنكار (العكبري، د.ت، 42/2)؛ ولكن الدكتور عبد العظيم المطعني يؤكد أن التفسير بالإنكار وإن كان صحيحا فليس بوافٍ، وأنه كان الأحرى بالعكبري أن يردف الإنكار بالتوبيخ؛ توبيخ أهل مصر لأنهم أطاعوا عبدا قتل سيده، ومهدوا له سبيل الطاعة. ومن كان هذا شأنه فردا أو جماعة فحري بأن ينكر عليه فعله ويوبخ عليه. ويضيف الدكتور عبد العظيم المطعني أن القتل نفسه لم يقع في دائرة الإنكار طبقا لما ذهب إليه العكبري من أن" أكلما" استفهام إنكاري؛ أي لا يجب هذا (المطعني، د.ت، 128/1).

ومن الاستفهامات التي تعددت معانيها وتباينت فيها الآراء، قول المتنبي:

أيــدري الــربــع أي دم أراقــا وأي قلوب هـذا الركـب شـــاقـا

فقد حمل الواحدي الهمزة في: "أيدري الربع" على معنى الإنكار (الواحدي، د.ت، 648/2)، أما الدكتور أحمد مطلوب فقد حملها على معنى التمني (مطلوب، د.ت، 191/1). صحيح أن المتنبي يستفهم من غير العاقل" الربع" والاستفهام من غير العاقل سند منطقي للحمل على التمني، وصحيح أن ليت تقوم مقام همزة الاستفهام بحيث يمكن القول: "ليت الربع يدري أي الركب شاق وأي الدمع أراق"، ولكن الدكتور أحمد مطلوب لم يشر إلى شيء من ذلك، بل اكتفى بمجرد النص على أن الاستفهام للتمني!

لا ضير في تعدد المعاني ما دام السياق والقرائن يساعدان عليه، وستغنم البلاغة كثيرا حين يضيف لاحق البلاغيين معنى لم يفطن إليه بلاغي سابق، وحين يستدرك اللاحق على سابقيه أو يصوب أخطاءهم؛ فإن العلم يُغَرْبَلُ ويتراكم ويزكو بمثل تلك الإضافات والاستدراكات والتصويبات، لكن الضير كل الضير حين تتناقض الآراء فينفي بلاغي ما يثبته بلاغي آخر، وتكون أداة الاستفهام قادرة بمعونة القرائن والسياق، على إفادة المعاني التي يثبتها بلاغي وينفيها آخر، وحين يغض بلاغي كالزمخشري نظره عما قدمه غيره من البلاغيين مع صواب ما قدموه، ويأبى إلا أن يقدم رؤية جديدة لو وضعها بجوار رؤية غيره لتكاملت الرؤى، وحين نجد بلاغيين كالزركشي والسيوطي والدكتور أحمد مطلوب والدكتور عبده عبد العزيز قلقيلة، يقتصرون على رؤية معنى واحد في هذه الأداة أو تلك برغم أن السياق يساعد على إفادتها أكثر من معنى! الضير كل الضير في إحجام المعاصرين عن غربلة الاستفهام ومعانيه في كتب البلاغة والتفاسير، هذا إلى صمتهم أمام تناقضات وقع فيها - بحسن نية- بعض البلاغيين عند توجيه المعاني.

ومما يفاقم مشكلات الاستفهام أن من البلاغيين من يعزل الشاهد عما قبله أو ما بعده، برغم أنه قد يكون لما قبل الاستفهام أو لما بعده أثر كبير في توجيه الدلالة الوجهة الصحيحة؛ نجد لذلك مثلا موقف الزركشي والسيوطي والدكتور أحمد مطلوب من دلالة الهمزة في قوله تعالى: ﴿أَلَمْ يَجِدْكَ يَتِيمًا فَـَٔاوَىٰ﴾{الضحى، 6}؛ فقد امتثل ثلاثتهم لما تقرره القاعدة من أن المقرر به يلي الهمزة؛ فكان من أثر هذا أن سجنوا دلالة الهمزة في تقرير ما بعد النفي. (الزركشي، د.ت، 322/2. السيوطي، 1987م، 3 /236. مطلوب، 1983م، 190/1) أما الدكتور عبد العظيم المطعني فقد حملها على التقرير والامتنان والتفضل (المطعني، 1999م، 368/4).

صحيح أن القاعدة تجعل الاستفهام، في هذا الشاهد ونظائره، تقريرا بما دخل عليه النفي، لكن

سياق الحال يتحكم في معنى الاستفهام في هذا الشاهد ويوجهه أقوى مما تتحكم فيه القاعدة وتوجهه؛ وتأويل هذا أن سورة الضحى مكية، والوحي منقطع، وقريش تتشفى، والنبي الكريم مفعم بالقلق، والعلاقة بين طرفي الخطاب لا تستدعي تقريرا أو تذكيرا بما كان من إيواء رباني لليتيم، وما يسبق الاستفهام من القسم المتكرر: ﴿وَٱلضُّحَىٰ ۞ وَٱلَّيۡلِ إِذَا سَجَىٰ﴾ {الضحى، 2:1}، ومن النفي المتكرر: ﴿مَا وَدَّعَكَ رَبُّكَ وَمَا قَلَىٰ﴾ {الضحى، 3} كل أولئك ينأى بالاستفهام عن التقرير.

ولو كان التقرير هو المستهدف من الاستفهام ما كانت هناك حاجة إلى القسم والنفي. إن في القسم ملاطفة من المُقْسِم(الله) للمُقْسَم له(النبي)، وحَدِبا من الحبيب(الله)على حبيبه(النبي). وفي تكرار القسم والنفي يراعي المتكلم نفسية المخاطب، وفيه أيضا إلحاح من المقسم(الله)على تكذيب المتشفي(قريش)، وعلى محو إصداء تشفيها من نفس المخاطب(النبي)، وكل هذا يوجه دلالة الاستفهام إلى إيناس النبي، وطمأنته، وإذهاب القلق عنه، وبث السكينة في نفسه، لكن الزركشي والسيوطي والدكتور أحمد مطلوب لا يقيمون لشيء مما سبق وزنا، ويصرون على أن يجعلوا الاستفهام للتقرير وحده، ولا أثر فيه للإيناس والطمأنة!

ومن ذلك تجزئة السيوطي للاستفهام وفصله بين المتعاطفين؛ وذلك في قوله تعالى: ﴿أَتَأۡمُرُونَ ٱلنَّاسَ بِٱلۡبِرِّ وَتَنسَوۡنَ أَنفُسَكُمۡ﴾{البقرة،44}؛ فقد عزل " أتأمرون الناس بالبر" عن "وتنسون أنفسكم"، ثم أعمل في دلالة الهمزة القاعدة التي تقضي بوجوب أن يلي المنكر همزة الاستفهام، وأخذ يجأر بالشكوى من أن أمر الناس بالبر لا يمكن أن يكون منكرا. ولا خلاف فيما تقرره القاعدة، لكن الخلاف ينصب على أمور؛ منها أن السيوطي يعلم يقينا أن همزة الاستفهام لا يليها المنكر فحسب، بل يليها المقرر به أيضا، وهي الوحيدة " التي يسأل بها عن كل شيء في الجملة " (أبو موسى، 1987م، 205)، ولكنه آثر حملها على الإنكار وحده! هذا أمر.

ثاني الأمور: هو أن الفصل بين المتعاطفين جعل السيوطي يستبعد أن تفيد الهمزة معنى التقرير؛ لعلمه أن البخل طبع متأصل في الشخصية اليهودية بوصفها المخاطب المتعين بضمير الجماعة في" أتأمرون" و" تنسون"، وأن تأصل البخل في نفوسهم يبعد معه أن يأمروا الناس بالبر؛ لذلك لم يعد أمامه إلا أن يحمل الهمزة على معنى الإنكار، لكن الفصل بين المتعاطفين يجعل الحمل على الإنكار يتصادم مع المنطق؛ لما هو معلوم يقينا من أن الأمر بالبر لا يمكن أن يكون منكرا.

ثالث الأمور: هو أن الفصل بين المتعاطفين يقلص قدرة الاستفهام على تجلية الطبائع النفسية للشخصية اليهودية وعلى تعرية تناقضاتها. ولو نظر السيوطي إلى المتعاطفين بوصفهما سبيكة استفهامية لا تنفصل عراها، لكان ذلك كفيلا بإظهار أشنع فواحش اليهود حين يأمرون الناس بالبر ولا يأتمرون به؛ ذلك أن التناقض الحاد بين فعلين يصدران من فاعل واحد في آية واحدة: " أتأمرون الناس بالبر" في مقابل: "تنسون

أنفسكم"، يصل بدلالة الهمزة على الإنكار إلى أقصى مدى.

الأمر الرابع: هو أن مطلق علم المتكلم- سبحانه وتعالى- بالطبائع النفسية للشخصية اليهودية يعزز من حمل الهمزة لا على معنى التقرير وحده، ولا على معنى الإنكار وحده، بل على معنى تقرير(اليهود) تمهيدا لإنكار تناقضاتهم. سيقول قائل: إن اجتماع التقرير بوصفه إثباتا، والإنكار بوصفه نفيا، في الآية، يعد أمرا غير مألوف، وهذا القول يمكن رده بأن حال المخاطبين غير مألوفة أيضا، فلا غرابة في أن يكون اجتماع الضدين في نفوس المخاطبين: "أمر الناس بالبر" و"عدم أمر النفس بالبر" داعيا إلى اجتماع الضدين: الإثبات والنفي في الاستفهام المعبر به عن ظواهر المخاطبين وخوافيهم.

وآخر الأمور: هو أن إيثار التعبير بالمضارع: " تأمرون- تنسون" مرده إلى علم المتكلم- سبحانه وتعالى- بطبائع خلقه، وبأن أمر الناس بالبر دون أمر النفس به، وإن كان من الطبائع المتأصلة في الشخصية اليهودية، فمن الممكن أن يتورط فيه الإنسان في أي زمان ومكان، وإلا لأوثر التعبير بالماضي:" أمرتم- نسيتم".

ولو وضع السيوطي ما سبق من أمور في حسبانه، لما كان هناك مبرر لقوله: " ووجه الإشكال أنه لا جائز أن يكون المنكر أمر الناس بالبر فقط، كما تقتضيه القاعدة المذكورة؛ لأن أمر البر ليس مما ينكر، ولا نسيان النفس فقط..." (السيوطي، 1987م، 241/3)، وأما أنه أصر على الفصل بين المتعاطفين، وتشاغل بأن أمر الناس بالبر ليس مما ينكر، عن المعاني الغائرة في أعماق الاستفهام؛ فلهذا لم يتمكن من حمل الهمزة على معنى تقرير اليهود- ونظائرهم في أي زمان ومكان- بكونهم يأمرون الناس بالبر وينسون أنفسهم؛ ليكون إقرارهم أقوى الدواعي إلى إنكار صنيعهم.

ومن ذلك أن العكبري حمل الاستفهام على معنى التعظيم في قول المتنبي مخاطبا كافورًا (العكبري، د.ت، 186/1):

وأي قبيل يستحِقُّكَ قَدْرُهُ؟ مَعَدُّ بنُ عدنان فداك ويَعْرُبُ

ولكن العكبري نظر إلى البيت كله بوصفه هجاء (العكبري، د.ت، 186/1)، فإذا كان البيت هجاء- وهو ما نوافق عليه- فلا يمكن حمل الاستفهام على التعظيم، بل لا مفر من حمله على التهكم والسخرية. ولو امتد بصر العكبري إلى البيت التالي للشاهد؛ نعني قول المتنبي (العكبري، د.ت، 186/1):

وما طربي لمَّا رأيتك بِدْعَةً لقد كنت أرجو أن أراك فأَطْرَبُ

لأدرك- أي العكبري- أن دلالة الاستفهام تتجه إلى التهكم والسخرية لا إلى التعظيم؛ فليس مما يعظم كافورا أن يقال له:" لقد كنت أرجو أن أراك فأَطْرَبُ"، وما هكذا يخاطب الملوك! ومما يعزز تجرد الاستفهام من معنى التعظيم، ويعزز حمله على معنى التهكم والسخرية، أن ابن جني يقول:" لما قرأت عليه- يقصد المتنبي- هذا البيت قلت له: جعلت الرجل "أبا زَنَّة" وهي كنية القرد، فضحك" (ابن جني، 1966م، 41/2).

وهكذا يؤثر عزل الشواهد عما يسبقها أو يليها تأثيرا سلبيا في استنباط المعاني القابعة في أعماق أدوات الاستفهام حين يراد بها غير طلب الفهم، مما يستدعي أن يقلع البلاغيون عن التقيد بحدود الجملة الاستفهامية، وأن يمرنوا على رؤية علاقة الاستفهام بما يجاوره من شواهد، وبالملابسات الخارجية التي تستدعي التخاطب بالإنشاء لا الخبر، وبالاستفهام لا غيره من أساليب الإنشاء.

ومما يفاقم مشكلات الاستفهام أن للبلاغيين أحكاما تتناقض أحيانا؛ فمن ذلك تناقض أحكامهم حول جواز اجتماع التقرير والإنكار في شاهد واحد؛ فعبد القاهر الجرجاني يجيز اجتماع المعنيين في دلالة الهمزة في قوله تعالى حكاية عن قوم نمرود: ﴿ءَأَنتَ فَعَلْتَ هَٰذَا بِـَٔالِهَتِنَا يَٰٓإِبْرَٰهِيمُ﴾ {الأنبياء،62}، ويخلص إلى"أن الهمزة فيما ذكرنا تقرير بفعل قد كان، وإنكار له لم كان، وتوبيخ لفاعله عليه" (الجرجاني، د.ت، 114) . والزركشي ينص على جواز اجتماع الإنكار والتقرير في استفهام واحد؛ يقول: " قد يجتمع الاستفهام الواحد للإنكار والتقرير؛ كقوله تعالى: ﴿فَأَيُّ ٱلْفَرِيقَيْنِ أَحَقُّ بِٱلْأَمْنِ ۖ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ﴾ {الأنعام، 81}؛ أي ليس الكفار بآمنين، والذين آمنوا أحق بالأمن" (الزركشي، د.ت، 344/2).

أما الدكتور عبد العظيم المطعني فقد أنكر أن يجتمع التقرير والإنكار في آن واحد في محل واحد (المطعني، 1999م، 124/1)، ولكنه حين توقف بإزاء قوله تعالى: ﴿أَتَأْمُرُونَ ٱلنَّاسَ بِٱلْبِرِّ وَتَنسَوْنَ أَنفُسَكُمْ﴾{البقرة،44} أجاز حمل الاستفهام على التقرير والإنكار، مع ما يناسب التقرير والإنكار من التوبيخ والتعجيب (المطعني، 1999م، 61/1، 60)، وهكذا يجيز في موقف ما ينكره في موقف آخر!

نعم إن التقرير إثبات والإنكار نفي، وبين الإثبات والنفي تضاد يوهم- عند النظرة العجلى- باستحالة اجتماعهما في شاهد واحد، لكن دقة التحليل وصواب الحكم ينبعان لا من مجرد إخضاع النص لما تقرره القواعد سلفا، ولا من إعمال العقل في النص دون الحس، بل ينبعان أيضا من القدرة على مراودة النصوص وإرهاف السمع إلى همس المعاني ونبض الكلمات، واليقين من أن أساليب الاستفهام مراوغة بطبيعتها، وأنها تعكس ما تضطرب به النفوس من خلجات مرهفة لا تقتنصها الجملة الخبرية. وكما يمكن أن تجتمع التناقضات في نفوس البشر، يمكن كذلك أن تجتمع التناقضات فيما نصطنعه من أساليب الاستفهام التي يُعَبِّر بها عما تمور به تلك النفوس.

ومن المشكلات المحدقة بالاستفهام أن انتماءه للمجاز مختلف عليه بين البلاغيين، ولهذا الاختلاف صلة بالغة القوة لا بقصر مفهومه اللغوي والمعجمي على طلب الفهم فحسب، بل بما هو ذائع من أن البلاغيين العرب بدءا من أبي عبيدة وابن قتيبة، مرورا بعبد القاهر والزمخشري، وانتهاء بالسكاكي والقزويني والعلوي، لم يتمكنوا من تحديد نوع المجاز الذي تنتمي إليه أدوات الاستفهام حال استعمالها في غير طلب الفهم.

لقد ظل الانتماء المجازي للاستفهام مجهولا، مسكوتا عنه، إلى أن جاء ابن يعقوب المغربي"ت.نحو1128هـ" ليقرر انتماءه إلى المجاز المرسل من قبيل استعمال الملزوم في اللازم ابن يعقوب المغربي، د.ت، 292/2)، وخلال تلك القرون؛ التي تسبق تقرير الهوية المجازية لأدوات الاستفهام، تراكمت مئات التراكيب الاستفهامية؛ التي عالجها مفسرون وإعجازيون وبلاغيون معالجة لا أثر فيها للمجاز وعلاقاته[3].

وبرغم أهمية ما توصل إليه ابن يعقوب المغربي من انتماء الاستفهام إلى المجاز المرسل، فإنه يعيدنا إلى مشكلات مصطلحية أخرى؛ منها أن من أدوات الاستفهام ما هو حرف: الهمزة، و(أم)، وهل، ومهيم، وأن المفهوم المتداول للمجاز، في أوساط البلاغيين، يقتصر على قسمين؛ أحدهما: المجاز اللغوي الذي يقع في الكلمة المفردة، والآخر: المجاز الإسنادي الذي يقع في الجملة (أسرار البلاغة، 1991م، 408)،

أما مجاز الحرف فلم يرد فيه نص صريح في كتابات أئمة البلاغة؛ من أمثال عبد القاهر الجرجاني والزمخشري والسكاكي والقزويني وحازم القرطاجني، فإذا أخذنا بمذهب ابن يعقوب المغربي في أن الاستفهام الذي يراد به غير طلب الفهم مجاز مرسل، يتعين إعادة ترسيم حدود المجاز بحيث تتسع لمجاز الحرف، أما إبقاؤه على راهن وضعه فسوف يخرج منه الاستفهام بالحروف. هذه مشكلة.

ومشكلة ثانية: هي أن أداة الاستفهام توضع لمعنى واحد، فإذا خرجت إلى غير طلب الفهم أفادت معاني متعددة، مع أن المألوف أن اللفظ في المجاز ينقل من حقيقة معناه إلى معنى مجازي واحد لا إلى جملة من المعاني (أبو موسى، 1988م، 301). ولكي لا يقتصر كلامنا على التنظير، نقف بإزاء رأي السكاكي فيما أفادته " كيف" من معانٍ في قوله تعالى: ﴿كَيْفَ تَكْفُرُونَ بِاللَّهِ وَكُنتُمْ أَمْوَاتًا فَأَحْيَاكُمْ ثُمَّ يُمِيتُكُمْ ثُمَّ يُحْيِيكُمْ ثُمَّ إِلَيْهِ تُرْجَعُونَ﴾ {البقرة، 29}، وسنجد السكاكي يحمل كيف على أربعة معان: التعجب والتعجيب والإنكار

[3] تجدر الإشارة إلى حاجة التراكيب الاستفهامية؛ التي عولجت قبل ظهور ابن يعقوب المغربي، إلى دراسات تحدد نوعها المجازي وتحرر العلاقات الحاكمة للتجوز والقرائن المانعة إرادة المعنى الوضعي لأدوات الاستفهام والموجهة إلى المعاني المجازية المفادة منها، أما أن تترك هذه الشواهد كما وضعها المستشهدون بها فهذا إبقاء على الاضطراب محدقا بالاستفهام.

والتوبيخ (السكاكي، 1987م، 151)، فإذا وافقناه على أنها مجاز في التعجب فعلى أي أساس نوافقه على أنها مجاز في التعجيب ومجاز في الإنكار ومجاز في التوبيخ، ولا سيما أن الغموض يلف موقفه من العلاقات التي تصل التعجب والتعجيب والإنكار والتوبيخ بالمعنى الحقيقي للأداة "كيف"، كما تلف الفضفضة موقفه من القرائن المانعة من إرادة المعنى الوضعي للأداة "كيف" والموجهة إلى ما أفادته من معاني التعجب والتعجيب والإنكار والتوبيخ؟

ومشكلة أخيرة: هي أن علاقة استعمال الملزوم في اللازم التي يقدمها ابن يعقوب المغربي بوصفها الخيط الذي يصل المجازي بالوضعي من معاني أدوات الاستفهام، لم تحظ بالقبول عند بعض متأخري البلاغيين، بدليل أن ابن يعقوب والدسوقي توقفا أمام الدلالة المجازية لأداة الاستفهام "كم" في مثل قولنا:" كم دعوتك؟" مع يقين المتكلم من أن المخاطب يجهل عدد الدعوات التي يُسأل عنها، ولكنه يستبطئ تلبية المخاطب دعواته، وقد اتفق كلاهما على إفادة " كم" معنى الاستبطاء، واختلفا في تحديد العلاقة التي تصل الاستبطاء بالمعنى الوضعي للأداة "كم"؛ أما ابن يعقوب فقد جعل التجوز من قبيل استعمال الملزوم في اللازم، وأما الدسوقي فقد جعل التجوز قائما على علاقة السببية (الدسوقي، د.ت، 290/2).

وذهب الدكتور عبد العظيم المطعني مذهبا مغايرا لمذهب ابن يعقوب والدسوقي؛ إذ دعا إلى اتخاذ الإطلاق والتقييد علاقة وحيدة ودائمة تصل المجازي بالوضعي لا في الاستفهام فحسب، بل في غيره من الصيغ الإنشائية التي تستعمل في غير معانيها الحقيقية، ولفت إلى أن اتخاذ الإطلاق والتقييد علاقة وحيدة ودائمة في الصيغ الإنشائية، يشاكل اتخاذ المشابهة علاقة وحيدة ودائمة في الاستعارة بمختلف أنواعها (المطعني، د.ت، 425/1).

وحول بقاء معنى الاستفهام أو التجرد منه، فيما خرج من أدواته إلى معانٍ أُخَر، دب الخلاف بين البلاغيين، ويمكن تمييز ثلاثة مواقف من هذه المشكلة:

الأول: موقف من يجردون أدوات بعينها من معنى الاستفهام حال خروجها إلى غير طلب الفهم؛ ومنهم ابن جني الذي يجرد الهمزة من معنى الاستفهام حال خروجها إلى التقرير، ويحتج لرأيه بأن التقرير ضرب من الخبر، وذلك ضد الاستفهام، وعلى هذا الأساس يجرد الهمزة من معنى الاستفهام في قول جرير:

ألستم خير من ركب المطايا وأندى العالمين بطونَ راح

(ابن جني، 1987م، 465/2)

كذلك أجاز ابن جني أن تتجرد هل من معنى الاستفهام إذا أُخْرِجَتْ إلى معنى قد؛ كما في قوله تعالى: ﴿هَلۡ أَتَىٰ عَلَى ٱلۡإِنسَٰنِ حِينٞ مِّنَ ٱلدَّهۡرِ ﴾ {الإنسان، 1} قالوا: معناه: قد أتى عليه ذلك (ابن جني، 1987م، 464/2).

وأما الزمخشري فقد جرد الهمزة من معنى الاستفهام في قوله تعالى: ﴿سَوَآءٌ عَلَيۡهِمۡ ءَأَنذَرۡتَهُمۡ أَمۡ لَمۡ تُنذِرۡهُمۡ لَا يُؤۡمِنُونَ﴾ {البقرة، 6}، وألح على أن الهمزة و(أم) مجردتان لمعنى الاستواء، وأن معنى الاستفهام انسلخ عنهما تماما في هذه الآية (الزمخشري، 2009م، 153/1، 152).

حقا إن المستفهم لا يطلب العلم بما يجهل لا في استفهام التسوية، ولا في استفهام التقرير بالهمزة، وإنما هو يجري على السنن المتواترة عند العرب. وفي علم المستفهم مبرر قوي لتجرد تلك الأدوات من معنى الاستفهام، لكن المشكلة التي يصطدم بها القول بالتجرد من معنى الاستفهام، حال استعمال الهمزة - مثلا- في معنى التقرير، تتمثل فيما يصاحب التقرير من معان؛ ففي قوله تعالى: ﴿أَلَمۡ تَرَ إِلَى ٱلَّذِينَ خَرَجُواْ مِن دِيَٰرِهِمۡ وَهُمۡ أُلُوفٌ حَذَرَ ٱلۡمَوۡتِ فَقَالَ لَهُمُ ٱللَّهُ مُوتُواْ ثُمَّ أَحۡيَٰهُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ لَذُو فَضۡلٍ عَلَى ٱلنَّاسِ وَلَٰكِنَّ أَكۡثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَشۡكُرُونَ﴾ {البقرة،243} يصاحب التقرير التعجيب،

وقد حمل الزمخشري همزة الاستفهام في:" ألم تر" على معنى التقرير والتعجيب: التقرير لمن سمع بقصتهم مع أهل الكتاب وأخبار الأولين، والتعجيب من شأنهم لغرابة هذه الواقعة (الزمخشري، 2009م، 377/1)، فإذا وافقنا على تجرد الهمزة من الاستفهام حال إفادتها معنى التقرير، فكيف نفصل التقرير عن التعجيب؟ وهل يمكن أن تتجرد الهمزة من الاستفهام وتظل محتفظة به في شاهد واحد!

الثاني موقف من يتبنون مبدأ بقاء معنى الاستفهام في الأدوات كلها حال استعمالها في غير طلب الفهم، وممن يتبنون هذا المبدأ الدكتور محمد محمد أبو موسى؛ الذي يؤكد " أن مزية أداء هذه المعاني بطريق الاستفهام على أدائها بطرقها المعهودة، لا يرجع إلا إلى بقاء معنى الاستفهام في هذه الأدوات" (أبو موسى، 1987م، ص216).

ومنهم الدكتور قيس إسماعيل الأوسي؛ الذي يقول في وضوح تام :" والذي أراه أن معنى الاستفهام يبقى قائما عند خروج الاستفهام عن حقيقته، فيبقى معنى الاستفهام موجودا في المعاني أو الأغراض التي يخرج إليها.. كلها ولاسيما التقرير؛ فليس هناك استفهام يفيد التقرير أو التحقيق ويكون خبرا محضا متجردا من الاستفهام بالكلية، فلاشك أن هناك فرقا بين قولنا: "قد أتى على الإنسان حين من الدهر؟" وبين قوله

تعالى: ﴿هَلۡ أَتَىٰ عَلَى ٱلۡإِنسَٰنِ حِينٞ مِّنَ ٱلدَّهۡرِ﴾ {الإنسان، 1}، وبين " أنت لم تقل للناس اتخذوني وأمي إلهين" وبين قوله تعالى: ﴿ءَأَنتَ قُلۡتَ لِلنَّاسِ ٱتَّخِذُونِي وَأُمِّيَ إِلَٰهَيۡنِ﴾ { المائدة، 116} وأن سبب هذا الفرق يعود إلى أن معنى الاستفهام موجود في الآيتين وانضم إليه معنى التحقيق في الأولى ومعنى التقرير في الثانية" (الأوسي، 1988م، 418).

ومنهم الدكتور حسني عبد الجليل يوسف؛ الذي يؤكد أن معنى الاستفهام مستمر مع المعاني التي يفيدها الاستفهام المجازي بأدواته المختلفة (يوسف، د.ت، 10و209).

ولكن أنصار هذا الموقف يواجهون تحديات بالغة الحرج، في مقدمتها استحالة بقاء معنى الاستفهام لا في الشاهد القرآني الذي ساقه الدكتور قيس إسماعيل الأوسي؛ نعني قوله تعالى: " أأنت قلت للناس اتخذوني وأمي إلهين"، ولا في غيره من الأسئلة المحكية عن رب العزة؛ لانتفاء الاستفهام مع مطلق العلم الإلهي!

ومن التحديات التي يواجهها أنصار هذا الموقف-أيضا- أن القرينة تمنع إرادة المعنى الحقيقي لأداة الاستفهام حين يراد بها غير طلب الفهم، فإذا احتفظت الأداة بمعناها الوضعي وأنتجت معاني مجازية في الوقت نفسه، فكيف تؤدي القرائن وظائفها في الحيلولة دون إرادة المعنى الحقيقي للأداة نفسها، بل ما الحاجة إلى القرائن ما دامت الأداة تظل محتفظة بمعناها الحقيقي، أم أن للقرائن في الاستفهام المجازي وظائف غير تلك التي نعرفها في المجاز بنوعيه: اللغوي والإسنادي!

الموقف الأخير: يقف أنصاره موقفا وسطيا ممن يحددون أدوات بعينها تتجرد من الاستفهام في معانٍ بعينها، ومن يطلقون الحكم ببقاء الاستفهام في المعاني المفادة من أدواته كلها. ويعد الزركشي من أبرز أنصار هذا الموقف؛ فهو يتحفظ على إطلاق أحد الأمرين: بقاء معنى الاستفهام، أو التجرد منه بالكلية، ويبرر تحفظه بأن من المعاني ما تتجرد من الاستفهام بالكلية، ومنها ما يبقى وضع الاستفهام قائما فيها، ومنها ما يحتمل بقاء الاستفهام والتجرد منه. وهو يؤكد أن التأمل هو المعول عليه في تمييز ما تجرد من معنى الاستفهام، مما لم يتجرد، مما يحتمل التجرد والبقاء (الزركشي، د.ت، 347/2).

وما ذهب إليه الزركشي هو أرجح الآراء؛ فليس أقدر في تمييز ما تجرد من معنى الاستفهام مما احتفظ به وأفاد معاني أخرى، من التأمل البصير النافذ إلى كل دقيقة من الدقائق الملابسة للتراكيب الاستفهامية، وخير دليل على هذا أن وكيل النيابة حين يحقق في جريمة تتوفر لديه شهادة الشهود، وتقرير الطبيب الشرعي وخبير البصمات، وتحريات الشرطة، وكلها قرائن تؤكد قيام المتهم بما هو منسوب إليه من جرم، ومع هذا يأبى إلا أن يسأل المتهم: ما قولك فيما هو منسوب إليك؟

وفي ظل ما تحت يدي وكيل النيابة من قرائن تثبت ارتكاب المتهم لما هو منسـوب إليه، وتمنع- في الوقت نفسه- إرادة المعنى الحقيقي لأداة الاستفهام، سوف يكون من المتعذر النظر إلى سؤاله بوصفه جزءا من مبهمات-على حد تعبير الزمخشـري- أو طلبا لمعرفة ما لا يعرف، وإنما هو يسـأل لينتزع من المتهم إقرارا بمسـئوليته عن الجرم، ومن ثم تتجرد أداة الاسـتفهام التي يسـتعملها في هذا السـياق من معناها الوضـعي، وتخلص إلى معنى التقرير، أما في غير هذا السـياق فقد تحتفظ الأداة نفسـها بمعنى الاسـتفهام ولو كانت مستعملة في غير طلب الفهم.

ومن المشـكلات التي تواجه الاسـتفهام أن من علمائنا المعاصـرين من دعا إلى إقصـائه من الدرس البلاغي كله؛ منهم الدكتور رجاء عيد، ثم الدكتور عيد بلبع؛ أما الدكتور رجاء عيد فقد برر دعواه بأن مبحث النحو بأسـاليب الاسـتفهام ألصـق (عيد، 1977م، 123)، وأما الدكتور عيد بلبع فقد برر دعواه باستحالة تأسيس قاعدة مصطلحية يعد الخروج عنها أضعاف الامتثال لها (بلبع، 1999م، 24، 23).

ونحن نقر بما ذكره الدكتور رجاء عيد، والدكتور عيد بلبع، عما يحدق بالاستفهام من اضطرابات اصطلاحية بالغة التعقيد، ونقر بما ذكره -أيضا- الدكتور محمد محمد أبو موسى من اضطراب في تسمية المعاني المفادة من أدوات الاستفهام، ومن أن الكلمة في المجاز تنقل من معناها الحقيقي إلى معنى مجازي واحد، لا إلى جملة من المعاني، وإن كان الدكتور محمد محمد أبو موسى لم يدع إلى إقصاء الاستفهام من البلاغة.

والواقع أن هناك أسبابا عديدة تجعل إقصاء أدوات الاستفهام من البلاغة مستحيلا من الناحية العملية؛ منها أن أواصر قوية تصل الاستفهام بفن تجاهل العارف، فإذا أقصيناه من البلاغة فسوف نضطر إلى إعادة ترسيم الحدود المصطلحية لتجاهل العارف. هذا سبب.

وسبب ثانٍ: هو أن العطاء البلاغي للاستفهام لا يقتصر على ما تنتجه أدواته من معان حال خروجها إلى غير ما وضعت له، بل يمتد إلى استعمال أدواته في معنى الطلب؛ لأنها تحقق - خلافا لما ذهب إليه الدكتور عبد القادر حسين (حسين، 1977م، ص136)[4] - اقتصادا لغويا أو إيجازا بالمصطلح البلاغي، وإلى هذه الوظيفة البلاغية يلفتنا ابن جني حين يؤكد أن الأداة منها تغني المتكلم عن الإطالة غير المحاط بآخرها ولا المستدركة (ابن جني، 1987م، 82/1).

[4] الجدير بالذكر أن الدكتور عبد القادر حسين يرى أن استعمال أدوات الاستفهام في معنى الطلب لا يعدو أن يكون استعمالا نحويا لا علاقة له بالبلاغة.

ثالث الأسباب: هو أن القدرة الإقناعية لأساليب الاستفهام تصلها- من بعض الوجوه- بفن بلاغي عريق هو المذهب الكلامي، كما تصلها بالتداولية، والحجاج بما يرافقه من استلزام حواري.

رابع الأسباب: هو أنه إذا كانت المعاني الأُخَر؛ التي تنتجها أدوات الاستفهام حال استعمالها في غير الطلب، هي أقوى ما يصل الاستفهام بالبلاغة، فإن إقصاء الاستفهام من البلاغة وإلحاقه بالنحو كما يدعو الدكتور رجاء عيد، أو مجرد إقصائه من البلاغة كما يدعو الدكتور عيد بلبع، لا يعدو- في النهاية- أن يكون تضحية بالعطاء البلاغي لهذا الأسلوب، إلا إذا حررنا النحو من المنطق وأعدناه إلى النحو البلاغي الذي نراه أسطع ما يكون في دلائل عبد القاهر الجرجاني.

خامس الأسباب: هو أن لإقصاء الاستفهام من البلاغة توابع بالغة الضرر؛ على رأسها إهدار إضافات البلاغيين إلى ما قرره نحاة العرب في أساليب الاستفهام، وإهدار القيمة البلاغية والتداولية لا لأكثر من ستين ومائتين وألف من صور الاستفهام القرآني فحسب، بل لما ورد من أساليب الاستفهام في الحديث النبوي ومنظوم العرب ومنثورهم، يضاف إلى هذا التقليل من جدوى الجهود التي أنفقها العلماء والباحثون في دراسة بلاغة الاستفهام، وما ترتب عليها من استحقاق درجات علمية رفيعة، وكذلك التقليل من جدوى التصانيف التي اتخذت جماليات الإنشاء الطلبي- بصفة عامة- موضوعا لها، وتلك التي أُفْرِدَتْ- بصفة خاصة- عن التفسير البلاغي لأساليب الاستفهام في القرآن الكريم، وعن حجاجية أساليب الاستفهام وأبعادها التداولية!

سادس الأسباب: هو أن اضطراب مصطلح الاستفهام شيء، وإقصاء أدواته من البلاغة شيء آخر. حقا إن معالجة اضطراب المصطلح مهمة بالغة الإضناء، لكنها أكثر فائدة وأقل ضررا من دعوى الإقصاء، وهي لا تحتاج أكثر من جهود علمية بالغة التنظيم والإخلاص، تتجه إلى توسعة المفهوم اللغوي حتى يتطابق مع المصادق، وتتوازى معها- في الوقت نفسه- جهود أخرى بالغة التنظيم والإخلاص تعيد ترسيم حدود المصطلح وفق منهج قائم على المسح الاصطلاحي الدقيق لكل ما له علاقة بالاستفهام، وضمائمه، وعلاقاته بغيره من المصطلحات، والقضايا التي يتصل بها.

وهذه المعالجة لكي تتحقق تحتاج إلى فريق بحثي لكل عضو من أعضائه مهمة محددة، كما تحتاج إلى مظلة عربية وإسلامية؛ كجامعة الدول العربية ومنظمة المؤتمر الإسلامي ومجلس وزراء التعليم العالي العرب؛ حتى تتحول منجزات فريق البحث من كلام مكتوب إلى فعل ملموس في المؤلفات والبحوث والمقررات التعليمية وحركة البحث العلمي.

الأخير: هو أن العلوم العربية لا تتقاطع بل تتكامل؛ فالقافية قاسم مشترك بين العروض والنقد، والمعجم قاسم مشترك بين اللغويين والنقاد، وإذا نظرنا إلى تكامل العلوم بوصفه ضرورة علمية، فلن يساورنا أدنى قلق حين نجد للاستفهام وظائف نحوية وجمالية وشرعية.

.

المصادروالمراجع

- أحمد مطلوب" الدكتور"، **معجم المصطلحات البلاغية وتطورها**، المجمع العلمي العراقي، بغداد، 1983م.
- الألوسي" ت. نحو1342هـ"، **روح المعاني**، ط الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، 1415هـ.
- ابن جني" ت. نحو 392هـ" .
  - **الخصائص**، تحقيق، محمد علي النجار، ط، الثالثة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة 1407هـ- 1987م.
  - **الفسر**، تحقيق، د. صفاء خلوصي، ط، الأولى، المؤسسة العامة للصحافة والطباعة، بغداد 1389هـ-1966م.
- حسني عبد الجليل يوسف" الدكتور"، **أساليب الاستفهام في الشعر الجاهلي**، ط، الأولى، مؤسسة المختار (القاهرة)، دار المعالم الثقافية (الأحساء)، 2001م.
- أبو حيان" ت. نحو 754هـ"، **البحر المحيط**، (نشرة الشيخ زهير جعيد)، ط، دار الفكر، بيروت، 2010م.
- الخنساء" ت. نحو 24هـ"، **الديوان**، شرح ، حمدو طماس، ط، الثانية، دار المعرفة، بيروت، 1425-2004م.
- رجاء عيد" الدكتور"، **فلسفة البلاغة بين التقنية والتطور**، ط، منشأة المعارف، الإسكندرية 1977م.
- الزركشي" ت. نحو 794هـ"، **البرهان في علوم القرآن**، تحقيق، محمد أبو الفضل إبراهيم، ط ، مكتبة دار التراث، القاهرة، د- ت.
- الزمخشري" ت. نحو 538هـ" ، **أساس البلاغة**، ط ، الثالثة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة 1985م. **الكشاف**، (نشرة خليل مأمون شيحا)، ط، الثالثة، دار المعرفة، بيروت 1430هـ- 2009م.
- أبو السعود" ت. نحو 982هـ"، تفسير أبي السعود **(إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم)**، ط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، د.ت.
- السكاكي" ت. نحو 626هـ"، **مفتاح العلوم**، ضبط وتعليق ، نعيم زرزور، ط، الثانية، دار الكتب العلمية، بيروت1407هـ- 1987م.
- السيوطي" ت. نحو 911هـ"، **الإتقان في علوم القرآن**، تحقيق ، محمد أبو الفضل إبراهيم، ط، المكتبة العصرية، بيروت 1407هـ ، 1987م.

- الشاهد البوشيخي" الدكتور"، **دراسات مصطلحية**، ط ، الثانية، دار السلام للطباعة والنشر، القاهرة، 1433هـ- 2012م.
- ابن الشجري" ت. نحو 542هـ"، **مختارات شعراء العرب**، تحقيق ، علي محمد البجاوي، ط ، نهضة مصر، القاهرة، 1975م.
- الشهاب الحلبي" ت. نحو 725هـ"، **حسن التوسل إلى صناعة الترسل**، ط ، بغداد 1980م.
- الشيخ محمد الدسوقي" ت. نحو 1230هـ"، **حاشية الدسوقي على شرح السعد** (ضمن شروح التلخيص)، ط ، دار الكتب العلمية، بيروت، ، د.ت.
- صبحي رشاد" الدكتور"، **هل الاستفهامية وخصائصها البلاغية في القرآن الكريم**، ط ، الأولى، مطبعة الأمانة، القاهرة، 1410هـ- 1989م.
- عبد العظيم المطعني" الدكتور" .
  - **التفسير البلاغي لأساليب الاستفهام في القرآن الحكيم**، ط ، الأولى، مكتبة وهبة، القاهرة، 1420 هـ - 1999م.
  - **المجاز في اللغة والقرآن الكريم بين الإجازة والمنع**، ط ، الأولى، مكتبة وهبة، القاهرة، د.ت.
- عبد القادر حسين" الدكتور"، **فن البلاغة**، ط، مكتبة الآداب، القاهرة، 1977م.
- عبد القاهر الجرجاني" ت. نحو 471هـ".
  - **أسرار البلاغة**، قرأه وعلق عليه، محمود محمد شاكر، ط ، الأولى، مطبعة المدني بالقاهرة، دار المدني بجدة، 1412هـ-1991م.
  - **دلائل الإعجاز**، قرأه وعلق عليه، محمود محمد شاكر، ط الثالثة، مطبعة المدني بالقاهرة، دار المدني بجدة، 1413هـ-1992م.
- عبده عبد العزيز قلقيلة" الدكتور"، **البلاغة الاصطلاحية**، ط ، دار الفكر العربي، القاهرة، 1407هـ - 1987م.
- العكبري" ت. نحو 616هـ"، **التبيان**، تحقيق ، مصطفى السقا، إبراهيم الإبياري، عبد الحفيظ شلبي، ط، دار المعرفة، بيروت، د.ت.
- عيد بلبع" الدكتور"، **أسلوبية السؤال**، ط، الأولى، القاهرة، 1999م.
- ابن قتيبة "ت. نحو 276هـ"، **تأويل مشكل القرآن**، تحقيق، السيد أحمد صقر، ط ، الثانية، مكتبة دار التراث، القاهرة، 1393 هـ-1973م.
- قيس إسماعيل الأوسي" الدكتور"، **أساليب الطلب عند النحويين والبلاغيين**، ط ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، 1988م.

- المبرد" ت. نحو 285هـ"، **المقتضب**، تحقيق، د. محمد عبد الخالق عضيمة، القاهرة 1386هـ.
- محمد محمد أبو موسى" الدكتور"، **دلالات التراكيب**، ط، الثانية، مكتبة وهبة، القاهرة 1408هـ-1987م.
- ابن المعتز" ت. نحو 295هـ"، **كتاب البديع**، تحقيق ، إغناطيوس كراتشقوفسكي، ط ، الثالثة، دار المسيرة، بيروت، 1402هـ-1982م.
- ابن منظور" ت. نحو 711هـ"، **لسان العرب**، ط ، الأولى، دار صادر، بيروت، د. ت.
- أبو هلال العسكري" ت. نحو 395هـ"، **كتاب الصناعتين**، تحقيق ، د. مفيد قميحة، ط ، الثانية، دار الكتب العلمية، بيروت، 1404هـ-1984م.
- الواحدي" ت. نحو 468هـ"، **شرح ديوان أبي الطيب المتنبي**، تحقيق ، د. عمر فاروق، دار الأرقم بن أبي الأرقم، توزيع دار القلم للطباعة والنشر، بيروت، د.ت.
- ابن يعقوب المغربي" ت. نحو 1128هـ"، **مواهب الفتاح** (ضمن شروح التلخيص)، ط ، دار الكتب العلمية، بيروت.

النظم، أصالة المفهوم وحداثة المنهج
"قراءة في ضوء النقد الحديث"

أ.د. عبد الحكيم أحمد سر الختم جيني
أستاذ البلاغة والنقد الأدبي بجامعة الملك فيصل – المملكة العربية السعودية، وجامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم - السودان

المستخلص

فإن إعادة قراءة التراث وسبر أغواره ضرورة يستدعيها التواصل؛ لإحياء التراث القديم، وهذا هو الدور المنوط بالمتلقي الذي يقع على عاتقه إكمال الدوائر المفقودة بتحسسه عناصر الإبداع واستنطاق التراث ومساءلته، مساءلة تغني مادته، وتضيف إليه العديد من المناهج النقدية الحديثة؛ لذلك جاء البحث الموسوم بـ(النظم، أصالة المفهوم وحداثة المنهج - قراءة في ضوء النقد الحديث). فمن أهداف البحث، قراءة التراث البلاغي والنقدي في ضوء النقد الحديث، والتأصيل لمنهج بلاغي نقدي عربي أصله ثابت وفرعه في سماء النقد الحديث، يستشرف آفاق المناهج الحديثة وتمتد جذوره إلى التراث العربي البلاغي، خشية أن يضل طلابنا في مسارب النظريات الحديثة فيكونوا نبتاً سطحياً لا جذور له، خاصة أن هناك عددا من المصطلحات قد كثر ترددها في الدراسات النقدية دون وعي؛ ما يؤدي إلى ضياع التراث البلاغي. وهذا – بلا شك- لا يعارض تلاقح الثقافات المبني على الأصالة والتجديد. وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي والتحليلي، وبعض مناهج النقد الحديث؛ ليصل إلى نتائج مهمة تمثلت في كون الأسلوبية ظاهرة أدبية حديثة لها أصول راسخة في التراث البلاغي العربي، وأن كثيراً من البلاغيين قد سبقوا الحداثيين الغربيين في التأسيس لهذه المفاهيم، خاصة عبد القاهر الجرجاني في كتابيه (دلائل الإعجاز) و(أسرار البلاغة)..

الكلمات المفتاحية: النظم – الأسلوبية – النقد الحديث

Abstract

The heritage re-reading and exploring its depths is a necessity required by communication; to revive the ancient heritage. It is the recipient role to complete the missing circles by sensing the elements of creativity and interrogating the heritage and questioning it to enrich it by adding many modern critical approaches. Therefore, this research entitled (The speech synthesis, the Originality of the Concept and the Modernity of the Approach - A Reading in the Light of Modern Criticism). It aims to read the rhetorical and critical heritage in the light of modern criticism, and to establish an Arab rhetorical critical approach that has a firm root and a branch in the modern criticism, anticipating the horizons of modern approaches and extending its roots to the Arab rhetorical heritage, for fear that our students will stray into the paths of modern theories and become superficial plants without roots, especially since there are many terms that have been frequently repeated in critical studies without awareness; which leads to the loss of the rhetorical heritage. It does not contradict the cross-cultures based on originality and renewal. The researcher followed the descriptive and analytical approach, and some modern criticism approaches; to reach important results represented in the fact that stylistics is a modern literary phenomenon with solid roots in the Arab rhetorical heritage, and that many rhetoricians preceded western modernists in establishing these concepts, especially Abdul Qaher Al-Jurjani in his books (Dala'il Al-I'jaz) and (Asrar Al-Balaghah).

Keywords: Speech synthesis - Stylistics - Modern Criticism

مقدمة:

البلاغة العربية أرقى فنون القول بلا منازع، وقد كانت جهود أربابها واضحة جلية في التراث العربي، ولا نوصف بالمبالغة حين نقول بأن الأوربيين أمثال (بوفون) و(فرديناند دي سوسير) و(رومان جاكوبسون) وغيرهم قد أفادوا كثيراً من المفاهيم في التراث العربي، رغم اختلاف المصطلحات التي تميز كل لغة عن الأخرى. وعند قراءة التراث البلاغي العربي، نجده يحمل كثيراً من المفاهيم التي جاءت بها المناهج النقدية الحديثة، لاسيما كتابي عبد القاهر الجرجاني (دلائل الإعجاز) و(أسرار البلاغة) فهما قائمان على فكرة الأسلوبية، تلك الفكرة التي طرحها الجرجاني برأي جريء ثاقب، وذوق مرهف، تحت مفهوم النظم. ولا نبالغ إن قلنا بأن لهذه المفاهيم أثرا كبيراً في ظهور منهج الأسلوبية الحديثة.

وقد جاء هذا البحث الموسوم بـ (النظم، أصالة المفهوم وحداثة المنهج- قراءة في ضوء النقد الحديث)؛ للتأصيل لأسلوبية عربية، تستجلي ملامح الأسلوبية من خلال مفاهيم تضمنتها نظرية أن النظم عند الجرجاني، تلك النظرية التي من شأنها أن تعلي صرح البلاغة والنقد العربيين، ذلك الصرح القائم على عبقرية فذة تميز بها الإمام عبد القاهر الجرجاني، ما مكنه من وضع ركائز هذا العلم وأركانه، ورسم طريق واضح، ينبغي على الباحثين اتباعه.

وقد اقتضت طبيعة البحث أن يجيئ في ثلاثة مباحث تسبقها مقدمة وتذيلها خاتمة تضمنت نتائج وتوصيات. فجاء المبحث الأول تحت عنوان: مفاهيم أسلوبية في التراث النقدي والبلاغي، والمبحث الثاني: بعنوان: مصطلح الأسلوبية والنقد الحديث، أما المبحث الثالث فقد جاء موسوماً بـ الأسلوبية والنظم عند الجرجاني.

المبحث الأول

مفاهيم أسلوبية في التراث البلاغي والنقدي

تمتد جذور مفاهيم الأسلوبية إلى العصر الجاهلي، حيث تظهر فيه إشارات نقدية ذات علاقة بالأسلوبية، دون تحديد للمفهوم. وخير شاهد على ذلك ما وجه للمسيَّب بن علس من نقد حين سمع طرفة بن العبد قوله (العسكري، 1984م، 94):

وَقَد أَتَناسى الهَمَّ عِندَ اِحتِضارِهِ بِناجٍ عَلَيهِ الصَيعَرِيَّةُ مُكدَمِ

فقد تضمن انتقاد طرفة قوله: (استنوق الجمل) إذ الصيعرية التي ذكرها المسيب سمة تكون في عنق الناقة لا في عنق البعير. فالناقد وقتها قد أحس بعدم التوافق بين الكلمة والمعنى العام الذي استخدمت فيه، لاسيما أن الشاعر لم يورد من القرائن ما يبين أنه عدل بتلك الصفة عن معناها المتواضع عليه إلى معنى مجازي اقتضاه التعبير (الجرجاني،1993م، 257-258). ومثله كذلك قول حسان بن ثابت - رضي الله عنه-:

لنا الجفناتَ الغرُّيلمعن بالضحى وأسيافنا يقطرن من نجدة دما

ولدنا بني العنقاء وابني محرق فأكرم بنا خالاً وأكرم بنا ابنما

فقد أنكر النابغة ذلك إذ يقول: "إنك شاعر، ولكنك قللت من جفانك وأسيافك، وفخرت بمن ولدت ولم تفخر بمن ولدك" (حنفي، 1998م، 130-131). فالملاحظة أن الناقد هنا يأخذ على الشاعر عدم مناسبة بعض ألفاظ البيتين السابقين للغرض الذي قصد إليه، فقد كان حسان بن ثابت - رضي الله عنه - في سياق الفخر، الذي يستوجب استخدام ألفاظ تستوعب هذا المعنى وتؤديه تأدية حسنة، فكان من المناسب في تقدير النابغة أن يستعمل الجفان بدلاً عن الجفنات، والسيوف بدلاً من الأسياف؛ لأن هاتين أظهر معنى من تينك اللتين استخدمهما، فلذلك قال له النابغة إنك شاعر، لكنك قللت من جفانك وأسيافك، وفخرت بمن ولدت، ولم تفخر بمن ولدك (الصديقي، 1989م، 59).

أما في الإسلام: فقد كانت هناك ظواهر أسلوبية، تمثلت في التفسير، والشرح، وبحث الألفاظ داخل السياق الذي جاءت فيه وخارجه.

وقد تطورت تلك المفاهيم نتيجة التفكير الفلسفي فالجاحظ المتوفى سنة (256هـ) أول من أثار قضية من صميم قضايا النقد، فقضية اللفظ والمعنى التي امتد أثرها حتى العصر الحديث، فمن المشهور عند الجاحظ قوله: "والمعاني مطروحة في الطريق يعرفها العجمي والعربي، والقروي والبدوي، وإنما الشأن في إقامة الوزن وتخير اللفظ، وسهولة المخرج، وفي صحة الطبع وجودة السبك، فأما الشعر فصناعة وضرب من النسج وجنس من التصوير" (الجاحظ، 1988م،131-132).

ويقول في موضع آخر: "ومن أراد معنىً كريماً فليلتمس له لفظاً كريماً، فإن حق المعنى الشريف اللفظ الشريف.... وإنما مدار الشرف على الصواب وإحراز المنفعة مع موافقة الحال، فإنهم قد التمسوا من الألفاظ ما لم يكن متوعراً وحشياً، ولا ساقطاً سوقياً" (الجاحظ، 1985م، 135-136). يشير الجاحظ هنا إلى مبدأ مهم من مبادئ الأسلوبية، أعني مبدأ الاختيار الذي يناسب الحال والمقال، وأن تكون العملية

الإبداعية معبرة بصدق عن وعي مبدعها، الذي يراعي أطراف العملية التواصلية المتمثلة في المنشئ والنص والمتلقي، وبذلك يكون الجاحظ قد أسهم في وضع اللبنات الأولى لمفاهيم الأسلوبية، تلك المفاهيم التي تناولها ابن قتيبة، وقدامة بن جعفر، وأبو هلال العسكري، وابن طباطبا، وغيرهم من البلاغيين والنقاد. فابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم الدينوري، المتوفى سنة (276هـ) أشار إلى ذلك عند تعرضه لإعجاز القرآن، متناولاً الصياغة والنظم، متعرضاً لثنائية اللفظ والمعنى، وفضل النظم القرآني، يقول في ذلك: "إنما يَعْرَف فضل القرآن من كثر نظره، واتسع علمه، وفهم مذاهب العرب، وافتنانها في الأساليب" (ابن قتيبة، 1389هـ،10-11).

وفي تقسيمه للشعر يقول: "تدبرت الشعر فوجدته أربعة أقسام: ضربٌ منه حسن لفظه وجاد معناه. وضربٌ منه حسن لفظه وحلا معناه، فإذا أنت فتشته لم تجد هناك طائلاً. وضربٌ منه جاد معناه وقصرت الألفاظ عنه. وضربٌ منه تأخر لفظه وتأخر معناه" (ابن قتيبة، 1389هـ،21).

هكذا انتقلت نظرية الجمال من الخلاف بين اللفظ والمعنى إلى الخلاف بين الأساليب وما فيها من تفاوت، فتناول النظرية أبو سليمان حمد بن محمد الخطابي المتوفى (سنة 388هـ) الذي ربط بين الأسلوب والغرض الذي يتضمنه النص الأدبي، وذلك في مقارنة بين شعر أبي داوود الأيادي والنابغة الجعدي في وصف الخيل، وشعر الأعشى والأخطل في وصف الخمر، وشعر الشماخ في وصف الحُمُر، وشعر ذي الرُّمَّة في وصف الأطلال والدمن ونعوت البراري والقفار (زغلول سلام، 1967م، 65-66).

وقد سار على المنهج نفسه محمد بن الطيب الباقلاني، حين ربط بين الأسلوب والنوع الأدبي، فهو يقسم الكلام ثلاثة أقسام، رصين، وفصيح قريب سهل، وجائز طلق رسل. فالكلام عنده على هذا الفهم ثلاثة أقسام، لفظ حامل، ومعنى به قائم، ورباط لهما ناظم (الباقلاني، 1967م، 5-25). هكذا جاء ترتيب الألفاظ عند الباقلاني، فترتيبها خاضع لترتيب معانيها في النفس.

أما الآمدي، الحسن بن بشر المتوفى (سنة 370هـ) فيتناول الصياغة في مثل قوله: "فمجال الشعر في حليته الخاصة وديباجته الأنيقة، أما المعاني فلا خاصية لها في لغة دون لغة، وإنما فضل الشاعر أن يلبِسُها حِلْيَتُها التي تُميّزُها. أمَّا إنْ كانت طريقة الشاعر الغوص في المعاني، فهو يجيء بحكمة، وفلسفة، ومعاني لطيفة حسنة، فيُسمى حكيماً وفيلسوفاً،ولكن لا يُسمى شاعراً، وذلك لأن الصياغة لها أهميتها في الأعمال الأدبية، وليس الشأن في إبراز المعاني، وإنما هو جودة اللفظ وصفاؤه، وحسنه وبهاؤه، ونزاهته ونقاؤه، وكثرة طلاوته ومائه، مع صحة السبك، والتركيب، والخلود. ولا خير في المعاني إذا استكرهت قهراً، ولا الألفاظ إذا أُجيزت قسراً، ولا خير فيما أُجيد لفظه إذا سخُف معناه، ولا في غرابة المعنى إلا إذا شرُف لفظه مع وضوح المغزى

وظهور القصد" (الآمدي، 1995م، 481). ويشير الآمدي إلى مبدأ الاختيار، ويرى أن الشعر حسن التأني، وقرب المأخذ، واختيار الكلام، ووضع الألفاظ مواضعها، وأن يورد المعنى باللفظ المعتاد فيه المستعمل في مثله (الآمدي، 1995م، 143).

ويتناول المفهوم ذاته قدامة بن جعفر (المتوفى سنة 337هـ) ضمن اهتمامه بصياغة المعاني والإبداع الأدبي والشعري، والتصوير الفني للقصيدة، فالمبدع عنده هو الذي يرى أن جمال الشعر في صياغته، ويؤكد أن هدف المبدع بلوغ درجات الكمال الفني في تصوير المعاني، ويشير إلى اختيار اللفظ، بأن يكون سمحاً سهل المخارج، عليه رونق الفصاحة خالياً من البشاعة (مصطفى، 1999م، 21).

أما القاضي أبو الحسن عبد الجبار الأسد آبادي الجرجاني المتوفى (سنة 392هـ) فهو أول من حدد فكرة النظم ومهد الطريق لعبد القاهر، بحديثه عن صناعة الشعر ووصفه لتلك الصناعة، بأن ينفرد أحد الشعراء على الآخرين بلفظة تستعذب، وأن قدرة الأديب المبدع في الشعر هي جانب الصياغة الفنية، الذي ينحصر في ملاءمة اللفظ للمعنى وحسن الأداء فيه، وأن المجاز أدل على الاستدلال من الحقيقة، وأن الفصاحة تكون واضحة في الكلام المتناسق بطريقة مخصوصة (القاضي الجرجاني، 1993م، 186) وهذا المنهج الذي انتهجه القاضي أبو الحسن، هو ما ارتضاه أبو هلال العسكري وسار عليه في رؤيته للفن، واعتماده على الصياغة، يقول القاضي: "الكلام -أيدك الله- يحسن بسلاسته وسهولته، ونصاعته، وتخيُّر لفظه، وإصابة معناه، وجودة مطالعه، ولين مقاطعه، واستواء تقاسيمه، وتعادل أطرافه" (أبو هلال العسكري، 1984م، 69).

وعن ضرورة الارتباط بين الألفاظ والمعاني يؤكد ذلك ابن رشيق القيرواني (المتوفى سنة 463هـ) في مثل قوله: "اللَّفظ جسم وروحه المعنى، وارتباطه به ارتباط الروح بالجسم، يضعف بضعفه، ويقوى بقوته، فإذا سلم المعنى واختل بعض اللفظ كان نقصاً للشعر وهجنة عليه، كما يعرض لبعض الأجسام من العرج والشلل والعور، وما أشبه ذلك، وكذلك إذا ضعُف المعنى، واختل بعضه، كان اللفظ في ذلك أوفر حظاً كالذي يعرض للأجسام من المرض بمرض الروح، فإذا اختل المعنى كله، وفسد بقي اللفظ مواتاً لا فائدة فيه، وإن كان حسن الطلاوة في السمع، وكذلك إن اختل اللفظ جملة وتلاشى لم يصح له معنى، لأنا لا نجد روحاً في غير جسم البتة" (ابن رشيق، 1981م، 124/1). وقد تعاقبت الجهود حول هذه المبادئ حتى جاء عبد القاهر الجرجاني ليعيد للأدب مكانته بنظريته في النظم التي وضعت الإطار العام للأسلوبية، ومهدت الطريق أمام الأسلوبيين الغربيين.

المبحث الثاني

مصطلح الأسلوبية في النقد الحديث

الأسلوب لغة: مجاز مأخوذ من الطريق الممتد، أو السطر من النخيل. والأسلوب: الطريق، والوجه، والمذهب، ومنه أنتم في أسلوب سواء، وجمعه أساليب، والأسلوب الفن، يقال: أخذ فلان في أساليب من القول، أي أفانين منه (ابن منظور، 1986م، مادة فنن) ويقال: سلبه ثوبه، وهو سليب، وأخذ أسلاب القتيل وأسلاب القتلى، ولبست الثكلى السِّلاب، وهو الحداد، وسلكت أسلوب فلان: طريقته، وكلامه على أساليب حسنة. ومن المجاز: سلبه فؤاده وعقله، واستلبه، وهو مستلب العقل، وشجرة سليب: أُحذ ورقها وثمرها، وناقة سلوب: أُخذ ولدها، ونوق سلائب، ويقال للمتكبر: أنفه في أسلوب، إذا لم يلتفت يمنة ولا يسرة (الزمخشري،1960م، 452) وقد وردت كلمة (أسلوب) في مباحث الإعجاز القرآني عند كثير ممن تناولوا هذه القضية (ابن قتيبة، 1954م، 10-11).

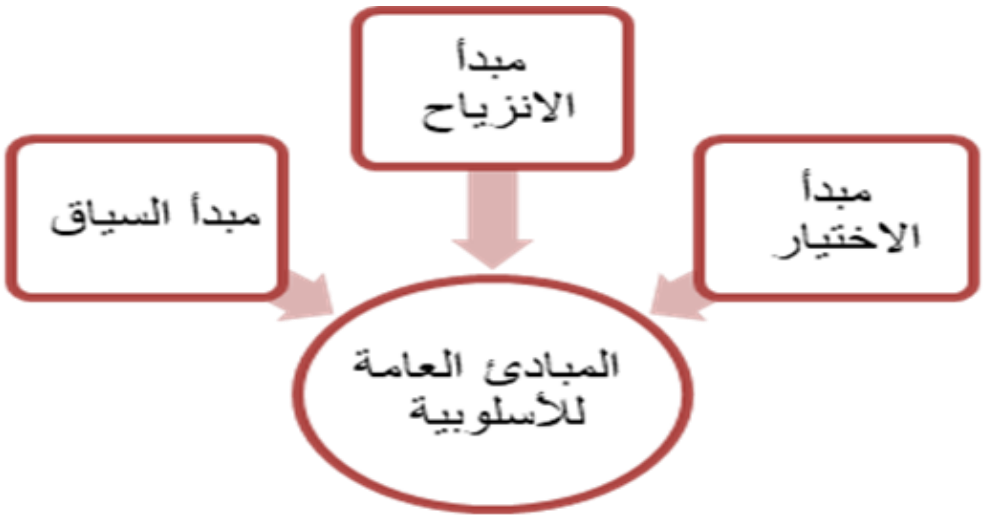
ظهر مصطلح الأسلوب (STYLE) في القرن الخامس عشر الميلادي، أما مصطلح الأسلوبية (stylistique) فقد ظهر في القرن العشرين بفضل كثير من علماء اللغة، من أشهرهم السويسري (دي سوسير). وتهدف الأسلوبية إلى دراسة خصائص الأسلوب بعيداً عن الأحكام المعياريّة البلاغيّة، وهي كما يصفها المعجم الأدبي: "بحث علمي للطرائق المستعملة في التعبير عن الخواطر" (عبد النور،1984م، 20/2). وعند (ريفاتير) علم يهدف إلى الكشف عن العناصر المميزة التي بها يستطيع المؤلف مراقبة حرية الإدراك لدى القارئ المتقبل، والتي بها يستطيع أيضاً أن يفرض على المتلقي وجهة نظره في الفهم والإدراك (المسدي، 1996م، 42) أو هي منهج تحليلي للأعمال الأدبية يقوم بوصف النص الأدبي حسب طرائق مستقاة من اللسانيات. وعند (شارل بالي): علم يدرس التعبير اللغوي من الناحية العاطفية الشعورية (القاضي الجرجاني،1992م، 11-14).

وقد استفادت الأسلوبية من اللسانيات، إلا أنها اضطلعت بتحليل الخطاب بشكل عام، وتأثيره في نفس المتلقي (المسدي، 1996م، 20) فالجانب اللغوي هو مجال الباحث الأسلوبي، أما ما يتصل بالأثر الجمالي، أو تحليل عمل الشاعر، أو الروائي، أو المسرحي وجدانياً، وجمالياً وموقفاً أو سواه فكل ذلك يكون مهمة الناقد الأدبي بعد ذلك، والأسلوبية ترتكز على ثنائية تكاملية، هي ظاهرة اللغة وظاهرة العبارة أو الكلام، بالنظر إلى الجانب العملي من اللغة، الذي قسمه (شارل بالي) إلى قسمين: لغة الخطاب العادي، ولغة الخطاب الأدبي (عيد، 1993م، 33) وقد اتضحت معالم الأسلوبية عند العالم الألماني (أولمان) عام 1969م، إذ يقول: "إن الأسلوبية اليوم هي من أكثر أفنان اللسانيات صرامة على ما يعتري غائيات هذا العلم الوليد

ومناهجه و مصطلحاته من تردد، ولنا أن نتنبأ بما سيكون للبحوث الأسلوبية، من فضل على النقد الأدبي واللسانيات معا" (المسدي، 1996م،14) ويعد الانزياح أهم المصطلحات الأسلوبية الحديثة، وهو استعمال المبدع للغة، مفردات، وتراكيب وصوراً يتصف به من تفرد وإبداع، وقوة جذب، وهو أنواع، منها: الاستبدالي، والتركيبي، والصوتي (ويس، 1995م، 39).

يعتمد التحليل الأسلوبي على اللغة الأدبية لأنها تمثل التنوع الفردي المتميز في الأداء بما فيه من وعي واختيار، وبما فيه من انحراف عن المستوى العادي المألوف، بخلاف اللغة العادية التي تتميز بالتلقائية، والتي يتبادلها الأفراد بشكل دائم وغير متميز (عبد المطلب، 1994م، 129) فالأسلوبية إذن تعود إلى طبيعة النسيج اللغوي، وتتشكل منه، والبحث عن هذه الطبائع يرتكز على الوحدات المكونة للنص وعلاقة بعضها ببعض.

تعتمد الأسلوبية على مبادئ أساسية، هي: الاختيار، السياق، الانزياح، ويمكن توضيحها وفق الخطاطة التالية:



.

فمبدأ الاختيار" يمثل خاصية من خصائص البحث الأسلوبي، فإن كانت اللغة تحوي مفردات متعددة، تتركب منها أعداد لا تحصى من العبارات والجمل، فإن القضية المثارة هي البحث عن الدلالات المتعلقة بأسباب اختيار جملة بدلاً من جملة أخرى، وتفضيل تركيب على تركيب سواه (عيد، 1993م، 120).

ومبدأ الانزياح العدول هو المبدأ الذي يستطيع المرسل من خلاله التعبير عن خواطره وتصوراته، وهو من المبادئ الأساسية عند الأسلوبيين، تستعمل فيه المفردات، والتراكيب والصور التي تميز النص في إبداعه وقوة جذبه. والانزياح أنواع، منها: الاستبدالي، والتركيبي، والصوتي، ويعني ذلك خروج الكاتب عن المعايير اللغوية بما يسمح به نظام اللغة، وهذا المفهوم يتفق مع نظرية النظم عند الجرجاني التي تدعو الكاتب أو الشاعر أن يختار الأسلوب النحوي المناسب للسياق أو المقام، فقد يستدعي السياق تقديماً، أو تأخيراً، أو حذفاً، أو تعريفاً، أو تنكيراً، أو غير ذلك، وينبغي للمبدع أن يتصرف بقواعد النحو وفق مقتضيات السياق والمقام، بشرط أن يحافظ على صحة الإعراب وما يقتضيه نظام اللغة.

أما مبدأ السياق فهو أنواع، منه السياق اللغوي، ونعني به اختيار الألفاظ المناسبة للسياق، وهو حصيلة استعمال الكلمة داخل نظام الجملة عندما تتساوق مع كلمات أخرى، ما يكسبها معنى خاصاً محدداً. ومنه السياق العاطفي، وهو التوافق بين البعد النفسي للكاتب وما يختاره من ألفاظ وأساليب. ومنه سياق الموقف، وهو المقام أو المناسبة أو الحدث الذي يعبر عنه النص. ومنه كذلك السياق الثقافي، ونعني به البيئة الثقافية التي ينتمي إليها المبدع أو المتلقي.

المبحث الثالث

الأسلوبية والنظم عند الجرجاني[1]

تفوق الجرجاني بجهوده في النظم على معاصريه، فنظريته في كتابيه دلائل الإعجاز وأسرار البلاغة تلتقي في كثير من مفاهيمها مع ما وصلت إليه الدراسات الحديثة والمعاصرة، وهذا دليل من أبرز الأدلة على وعي مفكري التراث البلاغي والنقدي بمفاهيم الدراسات الحديثة. ويمكن إيراد أبرز المفاهيم التقاء مع الأسلوبية.

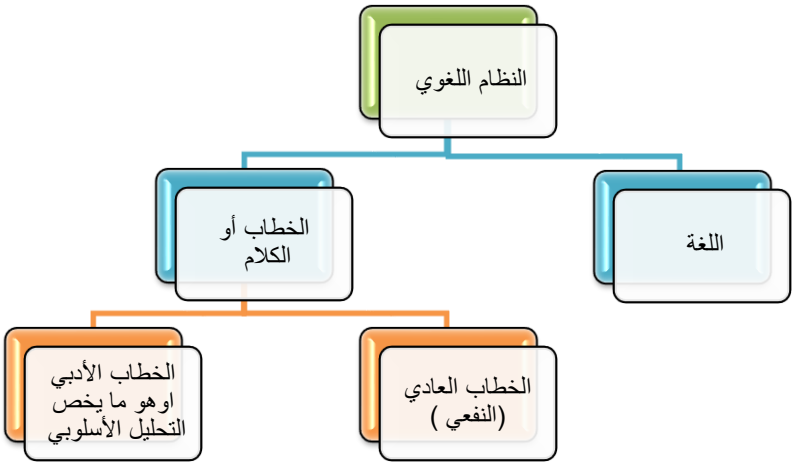
يرى عبد القاهر أن مزيّة الكلام وفرادته تظهر في خروجِه عن المعيار، وانحرافه عن المألوف، وهذه المزية مردها إلى ما يعرف بالمعاني الثواني التي يخرج إليها الكلام عن معناه المباشر ونسقه المألوف، وذلك أن المبدع "قدّمَ وأخّر، وعرَّف ونكّر، وحذف وأضمر، وأعاد وكرَّر، وتوخّى على الجملة وجهًا من الوجوه التي

[1] عبد القاهر، أبو بكر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني، الفارسي المتوفى (سنة 471هـ) نشأ فقيراً، غنياً بالعلم. أخذ العلم عن أبي الحسين الحسن الفارسي النحوي، وأبي الحسن القاضي علي بن عبد العزيز الجرجاني، وتتلمذ على آثار العلماء أمثال سيبويه، والجاحظ، وأبي علي الفارسي، وابن قتيبة، وقدامة بن جعفر، والآمدي، والقاضي الجرجاني، وأبي هلال العسكري، وأبي أحمد العسكري، وعبد الرحمن الهمداني، والمرزباني، والزجاج، وغيرهم. ينظر معجم الأدباء، 16/14 .

يقتضيها علم النحو فأصاب في ذلك كله، ثمّ لطّف موضع صوابه وأتى مأتًى يوجب الفضيلة" (الجرجاني، 1993، 85) لينتقل الخطاب من معناه الأوّليّ السطحيّ إلى معانٍ ثانويّةٍ تقتضي إعمال العقل.

تقوم ثنائية اللغة والكلام على الفصل بين مستوى اللغة ومستوى الكلام، فالأول يقصد به بنية اللغة الأساسية، والثاني يراد به التعامل الفعلي للغة، عند خروجها عن المستوى العادي، وهو ما يشكل ظاهرة أسلوبية. ومستوى الكلام نفسه قسمه "شارل بالي" إلى قسمين، لغة الخطاب اليومي، ولغة الخطاب الأدبي الذي يضطلع به المحلل الأسلوبي. ومهما يكن من أمر، فالأسلوبية ترتكز على ثنائية تكاملية، تتمثل في ظاهرة اللغة وظاهرة الكلام، وهي تتصل بالظاهرة الثانية، ظاهرة الكلام أو الخطاب؛ لتتبع بصمات الشحن الموجودة فيه. وفي المخطط التالي إشارة إلى النظام اللغوي.

مخطط النظام اللغوي



وقد أشار الجرجاني إلى هذه الثنائية، ففرق الجرجاني بين اللغة والكلام، وجعل الألفاظ رموزاً للمعاني، وتحدث عن العلاقات بين الألفاظ والمعاني، وبذلك يكون قد اتفق مع الأسلوبيين المحدثين في كثير من الأفكار والرؤى والمفاهيم، وإن اختلفت المصطلحات فإن المفهوم متقارب. من هذه المفاهيم: انتهاك اللغة، وانحرافها عن المعيار، الغموض. ويرى بعض العلماء تفوقه على الحداثيين بمقولته عن تجدد المواضعة تبعاً لتجدد الاستعمال، واختياره مصطلحات ذات قيم ودلالات ومعانٍ (عبد المطلب، 1994م، 2).

يقول الجرجاني: "ولم أزل منذ خدمت العلم أنظر فيما قاله العلماء في معنى الفصاحة، والبلاغة، والبيان، والبراعة، وفي بيان المغزى من هذه العبارات، وتفسير المراد بها، فأجد بعض ذلك كالرمز والإيماء، والإشارة في خفاء، وبعضه كالتنبيه على مكان الخبيء ليُطلَب، وموضع الدفين ليُبْحث عنه فيُخْرَجَ، وكما يفتح

لك الطريقُ إلى المطلوب لتسلكه، وتوضع لك القاعدة لتبنى عليها، ووجدت المعوَّل على أن ههنا نظماً وترتيباً، وتأليفاً وتركيباً، وصياغة وتصويراً، ونسجاً وتحبيراً، وأنَّ سبيل هذه المعاني في الكلام الذي هي مجازٌ فيه، سبيلُها في الأشياء التي هي حقيقة فيها، وأنه كما يفضُل هناك النظمُ النظمَ، والتأليفُ التأليفَ، والنسجُ النسجَ، والصياغةُ الصياغةَ، ثم يعظُم الفضلُ، وتكثُر المِزيّة، حتى يفوق الشيء نظيرَه والمجانس له درجات كثيرة، وحتى تتفاوت القيم التفاوت الشديد، كذلك يفضل بعض الكلام بعضاً، ويتقدّم منه الشيءُ الشيءَ، ثم يزداد فضله ذلك، ويترق منزلةً فوق منزلةٍ، ويعلو مرقباً بعد مرقب، ويُستأنف له غاية بعد غايةٍ، حتى ينتهي إلى حيث تنقطع الأطماع، وتَحْسَر الظنون، وتسقط القوى، وتستوي الأقدام في العجز" (الجرجاني، 1992م، 34-35).

والجرجاني بإشارته إلى هذه المفاهيم، يتفق معه الأسلوبيون المحدثون، لا سيما (سوسير) الذي جعل اللغة منظومة لا قيمة لمكوناتها إلا بالعلاقة القائمة بينها، فهي مستقلة، بل هي متحدة ببعضها" (سوسير، 1987م، 20). وهنا يفرق (سوسير) بين اللغة والكلام، فيعرف اللغة بأنها: "كنز يدخره الأفراد الذين ينتمون إلى مجموعة واحدة عبر ممارسة الكلام، وهي منظومة نحوية موجودة بالقوة في كل دماغ، وتحديداً في أدمغة مجموعة أفراد، ولا توجد تامة عند الفرد وإنما لدى المجموعة، أما الكلام عنده فهو: عمل فردي للإرادة والعقل، تميز فيه الأنساق التي يستخدم الفرد الناطق من خلالها رمز اللغة للتعبير عن فكره الشخصي، وتتميز فيه الآلية النفسية الفيزيائية التي تساعده على تجسيد هذه الأنساق. هذا المفهوم نجده عند الجرجاني الذي يقول: "اعلم أن الألفاظ المفردة التي هي أوضاع اللّغة لم توضع لتعرف معانيها في أنفسها، ولكن لأن يضم بعضها إلى بعض فيعرف فيما بينها فوائد" (الجرجاني، 1992م، 345). ويقول في موضع آخر: "لا نظم في الكلم ولا ترتيب حتّى يعلق بعضها ببعض، ويُبنى بعضها على بعض، وتجعل هذه بسبب من تلك" (الجرجاني، 1992م، 53). هكذا يشرح معنى العلاقات وصورها بين الكلمات، بأن يعلق بعضها ببعض، وتجعل هذه بسبب من تلك، ويفرق بين معرفة اللغة واستخدام اللغة، وقد سلك (دي سوسير) الطريق نفسه احتذاء بمنهج الجرجاني الذي أشار لهذا المفهوم، فاللغة عنده هي ما يتعرف عليه بـ(علم اللغة) أما الكلام في رأيه فهو ما يعرف بـ(الوضع في الإطار اللغوي).

تعرض الجرجاني إلى الخصائص الأسلوبية، ودعا إلى سبر غورها إذ يقول: "لا يكفي في علم الفصاحة أن تنصِب لها قياساً ما، وأن تصفها وصفاً مجملاً، وتقول فيها قولاً مرسلاً، بل لا تكون من معرفتها في شيء، حتى تفصِّل القول وتُحصّل، وتضع اليد على الخصائص التي تَعرِض في نظم الكلِم وتعدّها واحدة واحدة، وتُسميها شيئاً شيئاً، وتكون معرفتك معرفة الصَّنَع الحاذق الذي يعلم علم كل خيط من الإبرسيم الذي في الديباج، وكل قطعة من القطع المنجورة في الباب المقطّع، وكل آجُرّة من الآجر الذي في البناء البديع" (الجرجاني، 1992م، 37).

أشار عبد القاهر إلى قيمة الإبداع، واشترط فيها الاستعمال الصحيح المفضي إلى جوهر الإبداع، يقول في ذلك: "لا جهة لاستعمال هذه الخصال غير أن يُؤتى المعنى من الجهة التي هي أصح لتأديته، ويختار له اللفظ الذي أخص به أو أكشف عنه وأتم، وأحرى أن يكسبه مثلاً ويظْهر فيه مزية" (الجرجاني، 1993م، 35).

ويشير في موضع آخر إلى الاختيار فيقول: "وهل يقع في وهم أن تتفاضل الكلمتان المفردتان من غير أن ينظر إلى مكان يقعان فيه من التأليف والنظم بأكثر من أن تكون هذه مألوفة مستعملة وتلك غريبة وحشية، أو أن تكون حروف هذه أحق، وامتزاجها أحسن، وبما يَكِد اللسان أبعد، وهل نجد أحداً يقول: هذه اللفظة فصيحة إلَّا وهو يعتبر مكانها من الَنظم، وحسن ملاءمة معناها لمعاني جاراتها، وفضل مؤانستها لأخواتها، وهل قالوا لفظة متمكنة ومقبولة، وفي خلافه قلقة ونابية ومركبة، إلَّا وغرضهم أن يعبروا بالتمكن من حسن الالتئام بين هذه وتلك، وبالقلق عن سوء التلاؤم" (الجرجاني، 1993م، 35).

وعن ضوابط مزايا الكلم يقول عبد القاهر: "وما يشهد لذلك أنك ترى الكلمة تروقك وتؤنسك في موضع، ثم تراها بعينها تثقل عليك وتُوحشك في موضع آخر" (الجرجاني، 1993م، 44-47) وهو كعادته لا يطلق الكلام على عواهنه، بل يطبق ويحلل ويوازن، فقد طبق ذلك في تعليقه على كلمة "الأخدع" الواردة عند الصمة القشيري في قوله (التبريزي، 144/3):

تلفّتُّ نحو الحيّ حتى وجدتُني وجِعتُ من الإصغاء ليتاً وأَخْدَعا

إذ يقول: فإن لها في هذين المكانين ما لا يخفى من الحسن، ثم إنك تتأملها في بيت أبي تمام:

يا دهر قوّمْ من اخدعيك، فقد أضجججت هذا الأنام من خُرُقكْ

تجد لها من الثّقل على النفس، ومن التنغيص والتكدير، أضعاف ما وجدت هناك من الرَّوْح والخفة، ومن الإيناس والبهجة" (الجرجاني، 1993م، 44-47). ويؤكد الجرجاني العلاقة بين أنماط التعبير وخاصية الأسلوب، حيث كان هذا الأسلوب يقوم عادة على نظم العلاقات بين الكلمات، ثم بين الجمل، في شكل انحرافٍ عن المستوى المألوف في التعبير، من خلال تحليل المواصفات النحوية للأسلوب وارتباطها بالمقدرة الفنيّة الإبداعية عند الأديب" (عبد المطلب، 2010م، 24).

هكذا يحلل الجرجاني النصوص ويشير إلى تلك المفاهيم الأسلوبية، فنظم الألفاظ عنده يقصد به تناسق دلالات الألفاظ وتلاقي معانيها على ما يقتضيه العقل، بل إن المزية في النظم عنده للمعاني وليست للألفاظ، فالألفاظ كما يرى خدم للمعاني، تقوم على أساسها، فنجده يقول: "فلا يُتَصور أن تعرف للفظ

موضعاً من غير أن تعرف معناه، ولا أن تتوخى في الألفاظ من حيث هي ألفاظ ترتيباً ونظماً، وأنك تتوخى الترتيب في المعاني وتُعمل الفكر هناك، فإذا تمّ لك ذلك أتبعتها الألفاظ وقَفَوْت بها آثارها، وأنّك إذا فرغت من ترتيب المعاني في نفسك، لم تحتج إلى أن تستأنف فكراً في ترتيب الألفاظ، بل تجدها تترتب لك بحكم أنها خدم للمعاني، وتابعة لها، ولاحقة بها، وأن العلم بمواقع المعاني في النفس، علم بمواقع الألفاظ الدالة عليها في النطق" (الجرجاني، 1993م، 53054).

ويطابق الجرجاني بين مفهوم النظم والأسلوب، فهما يمثلان عنده تنوعا في اللغة يُختار اختياراً من قبل المبدع الذي يتفنن في اختيار الأسلوب حسب الأغراض والمعاني، فيقول: "والأسلوب: الضرب من النظم، والطريقة فيه، فيعمد شاعر آخر إلى ذلك الأسلوب، فيجيء به في شعره فيشبه بمن يقطع من أديمه نعلاً على مثال نعل قد قطعها صاحبها، فيقال: قد احتذى على مثاله" (الجرجاني، 1993م، 50).

من المفاهيم الأسلوبية عند الجرجاني وآلياتها أن ترتيب المعاني في النفس يخضع لضوابط النحو، وهو ما يعرف في الأسلوبية بمصطلح (الانزياح) يقول في ذلك: "فلا ترى كلاماً قد وُصف بصحة نظم أو فساده، أو وصف بمزيّة وفضل فيه، إلا وأنت تجد مرجع تلك الصحة وذلك الفساد وتلك المزية وذلك الفضل إلى معاني النحو وأحكامه، ووجدتَه يدخل في أصل من أصوله، ويتصل بباب من أبوابه" (الجرجاني، 1993م، 81-83) وهنا يشير الجرجاني إلى ما يبتغيه الناظم، ويضرب أمثلة لذلك بالوجوه الكامنة في الخبر، كقولك: زيد منطلق، وزيد ينطلق، وينطلق زيد، ومنطلق زيدٌ، وزيد المنطلق، والمنطلق زيدٌ، وزيدُ هو المنطلق، وزيدٌ هو منطلق. وينظر وجوه الشرط في قولك: إنْ تَخرُج أخرج، وإن خرجتَ خرجتُ، وإن تخرج فأنا خارج، وأنا خارج إن خرجتَ، وأنا إن خرجتَ خارج. وفي الحال قولك: "جاءني زيد مسرعاً، وجاءني يُسرع، وجاءني وهو مسرعٌ، أو وهو يسرع، وجاءني قد أسرع، وجاءني وقد أسرع. فيعرف الناظم تلك المواضع، ويجيء بنظمه من حيث ينبغي له. وينظر في الحروف التي تشترك في معنى ثم ينفرد كل واحد منها بخصوصية في ذلك المعنى، فيضع كلاً من ذلك في خاصّ معناه، فيجيء بـ (ما) في نفي الحال، وبـ (لا) إذا أراد نفي الاستقبال، وبـ (إنْ) فيما يترجح بين أن يكون وألا يكون، وبـ (إذا) فيما علم أنه كائن. وينظر في الجمل التي تُسْرَد، فيعرف موضع الفصل فيها من موضع الوصل، ثم يعرف فيما حقُّه الوصلُ موضعَ "الواو" من موضع (الفاء)، وموضع (الفاء) من موضع (ثمّ)، وموضع (أو) من موضع (أم)، وموضع (لكنْ) من موضع (بلْ). ويتصرف في التعريف والتنكير، والتقديم والتأخير في الكلام كلّه، وفي الحذف والتكرار، والإضمار والإظهار، فيُصيب بكل من ذلك مكانه، ويستعمله على الصحة وعلى ما ينبغي له. هذا هو السبيل، فلست بواجد شيئاً يرجع صوابه إنْ كان صواباً، وخطؤه إنْ كان خطأ إلى النظم، ويدخل تحت هذا الاسم، إلا وهو معنى من معاني النحو قد أصيب به موضعه، ووُضِع في حقّه، أو عومل بخلاف هذه المعاملة، فأُزيل عن موضعه، واستُعمل في غير ما ينبغي له (الجرجاني، 1993م، 81-83). في كل ذلك يؤكد الجرجاني على عملية الوعي في تركيب الأسلوب، خاصة عندما يتحدث

عن الاستعارة، وأن منها نوعاً لا يعرفه ولا يصل إليه ذوو الروحانية والأذهان الصافية، والعقول النافذة، والطباع السليمة؛ لأن لها أساليب كثيرة ومسالك دقيقة مختلفة. ويقول في موضع آخر مشيراً إلى التمثيل بوصفه طريقة أسلوبية: "وإن كان مِمَّا مَضَى، إلا أن الأسلوب غيره، وهو أن المعنى إذا أتاك ممثَّلاً، في الأكثر ينجلي لك بعد أن يُحْوِجك إلى غير طلبه بالفكرة وتحريك الخاطرِ له والهِمَّة في طلبه، وما كان منه ألطف، كانت امتناعه عليك أكثر، وإباؤه أظهر، واحتجابُه أشدُّ" (الجرجاني، 1993م، 50). ويستشهد بقول محمد بن وهب:

وبدا الصباح كأن غرته وجه الخليفة حين يمتدح

فيقول "واعلم أن هذه الدعوى وإن كنت تراها تشبه قولهم: لا يدرى أوجهه أنور أم الصبح، وغرته أضوء أم البدر، وقولهم إذا أفرطوا: نور الصباح يخفى في ضوء وجهه، أو نور الشمس مسروق من جبينه، وما جرى في هذا الأسلوب من وجوه الإغراق والمبالغة فإن في الطريقة الأولى خلابة وشيئا من السحر" (الجرجاني، 1993م، 194-195). وهذا ما يعرف في الدراسات البلاغية بالتشبيه المقلوب، وهو من المفاهيم الأسلوبية المعتمدة على النظم، التي تحدث عنها الجرجاني كثيراً، وهو ما يسمى حديثاً بالانحراف الأسلوبي أو الانتهاك.

ويتعرض الجرجاني لذلك ويحلل قول ابن المعتز:

وفارس أغمد في جنّة تقطّع السيف إذا ما ورد
كأنها ماء عليه جرى حتى إذا ما غاب فيه جمد
في كفّه عضب إذا هزّه حسبته من خوفه يرتعد[2]

وقول ابن بابك:

فإن عجمتني نيوب الخطوب وأوهى الزمان قوى منتي
فما اضطرب السيف من خيفة ولا أرعد الرمح من قرة

[2] أراد أن يخترع لهزّة السيف علّة، فجعلها رعدة تناله من خوف الممدوح وهيبته.

فيقول: "إلا أنه ذهب بها في أسلوب آخر، وقصد إلى أن يقول: إن كون حركات الرمح في ظاهر حركة المرتعد، لا يوجب أن يكون ذلك من آفة وعارض، وكأنه عكس القضية فأبى أن تكون صفة المرتعد في الرمح للعلل التي لمثلها تكون في الحيوان. وأما ابن المعتز فحقق كونها في السيف على حقيقة العلة التي لها تكون في الحيوان فاعرفه" (الجرجاني، 1993م، 251).

ومما لا شك فيه أن مفهوم الجرجاني للنظم قد ارتبط بمفهوم الأسلوبية، فهو يرى أن الفكر لا يرتبط إلا بما بين المعاني من علاقات، وهذه العلاقات هي معاني النحو، فيقول: "فلا يقوم في وهم، ولا يصح في عقل أن يتفكر متفكر في معنى فعل من غير أن يريد إعماله في اسم. ولا أن يتفكر في معنى اسم من غير أن يريد إعمال فعل فيه، وجعله فاعلاً له أو مفعولاً، أو يريد منه حكماً سوى ذلك، مثل أن يريد جعله مبتدأ، أو خبراً، أو صفة، أو حالاً، أو ما شاكل ذلك. وإن أردت أن ترى ذلك عياناً فاعمد إلى أي كلام شئت، وأزل أجزاءه عن مواضعها، وضعها وضعاً يمتنع معه دخول شيء من معاني النحو فيها" (الجرجاني، 1993م، 373). وفي هذا يؤكد الجرجاني على أن النظم يقوم على ترتيب المعاني في النفس وضبطها.

ويطبق الجرجاني ذلك فيقول: "فقل في قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزل: من نبك قفا حبيب ذكرى منزل، ثم انظر هل يتعلق منك فكر بمعنى كلمة منها؟" (الجرجاني، 1993م، 374).

ويعلق على بيت بشار بن برد:

كأن مثار النقع فوق رؤوسنا وأسيافنا ليل تهاوى كواكبه

فيقول: "وانظر هل يتصور أن يكون بشار قد أخطر معاني هذا الكلم بباله أفراداً عارية من معاني النحو التي تراها فيها، وأن يكون قد وقع كأن في نفسه من غير أن يكون قصد إيقاع التشبيه منه على شيء، وأن يكون فكر في مثار النقع من غير أن يكون أراد إضافة الأول إلى الثاني، وفكر في فوق رؤوسنا من غير أن يكون قد أراد أن يضيف فوق إلى الرؤوس، وفي الأسياف من دون أن يكون أراد عطفها بالواو على مثار، وفي الواو من دون أن يكون أراد العطف بها، وأن يكون كذلك فكر في الليل من دون أن يكون أراد أن يجعله خبراً لكأن، وفي تهاوى كواكبه من دون أن يكون أراد أن يجعل تهاوى فعلاً للكواكب، ثم يجعل الجملة صفة لليل ليتم الذي أراد من التشبيه، أم لم تخطر هذه الأشياء بباله إلا مراداً فيه هذه الأحكام والمعاني التي تراها فيها؟" (الجرجاني، 1993م، 375).

والجرجاني عند تعرضه لتحليل النصوص ينبه إلى تحري الدقة فيما يوجب الحسن، فيرى أن ما يوجب الحسن ليس الكلمات من حيث اشتمالها على ألوان البديع ولا الاستعارات، إنما الحسن في الأساليب

من حيث تأليفها ونظمها. ويطبق الجرجاني ذلك عند تعرضه لقوله تعالى:﴿ قَالَ رَبِّ إِنِّي وَهَنَ ٱلۡعَظۡمُ مِنِّي وَٱشۡتَعَلَ ٱلرَّأۡسُ شَيۡبٗا وَلَمۡ أَكُنۢ بِدُعَآئِكَ رَبِّ شَقِيّٗا﴾ { مريم: 4} فيحلل الآية مطبقاً المنهج الأسلوبي أحسن تطبيق، فهو يرى أن المزيّة والفضل ليس للاستعارة وحدها؛ لأنك لو قلبت العبارة فقلت (واشتعل شيب الرأس) لذهب ما فيها من روعة وفخامة، مع أن الاستعارة لم تزل قائمة، فلم يبق إلا أن يكون مكمن الحسن في العبارة هو إسناد فعل الاشتعال إلى الرأس، والمجيء بالشيب الذي له الفعل في المعنى منصوباً بعده. وهذا المسلك في نظم العبارة يشحنها بدلالات جديدة لم تكن ممكنة لو أُسند الاشتعال إلى الشيب مباشرة؛ وذلك أن إسناد الاشتعال إلى الرأس يفيد بالإضافة إلى لمعان الشيب في الرأس الشمولَ والشيوع. وممّا هو من جنس النظم في هذه العبارة تعريف الرأس بالألف واللام وإفادة معنى الإضافة من غير إضافة، ولو صُرّح بالإضافة فقيل: واشتعل رأسي، لذهب كثير من حسنها.

هذا عن تطبيق منهج الأسلوبية في الجملة الواحدة، أما عن تطبيق المنهج في تحليل الجمل، فهو يرى أن الوصل الحسن بين الجملتين يأتي عند توفر علاقة بين المحدَّث عنه في إحداهما والمحدَّث عنه في الأخرى، وكان الخبر عن الثاني مما له صلة بالخبر عن الأول؛ كأن يكون شبيهاً له، أو نظيراً، أو نقيضاً، كما يُقال: زيدٌ كاتبٌ، وأخوه شاعر. وتزداد الحاجة إلى العطف إذا كان المتحدَّث عنه في الجملتين واحداً، كقولنا: عمرو يضرّ وينفع، ويحسن ويسيء (الجرجاني، 1993م، 99-101) بينما يحسن الفصل في كل جملة كان حالها مع ما قبلها حال الصفة مع الموصوف، والتأكيد مع المؤكد، فتتصل بها من ذات نفسها، وتستغني عن حرف العطف، كما في قوله تعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا سَوَاءٌ عَلَيْهِمْ أَأَنذَرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنذِرْهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ ﴾{البقرة: 6-7} فإنّ قوله: "لا يؤمنون" تأكيد لقوله: "سواء عليهم أأنذرتهم أم لم تنذرهم" (الجرجاني، 1993م، 99-101) ويقول في موضع آخر: "ومما حقه الفصل أيضاً ما يجيء من الجمل على معنى جواب لسؤال مقدر؛ كما في قول الشاعر:

قال لي: كيف أنت؟ قلت عليلُ سـهرٌ دائمٌ، وحزنٌ طويلُ

فقدّر الشاعر أنّ الذي سأله عن حاله، أتبع سؤاله بسؤال آخر عن علته، فأجابه: سهر دائم، وحزن طويل. ومن هذا الفن كل ما يرِد في القرآن من لفظ (قال) مفصولاً عما قبله، أنه على تقدير سؤال محذوف (الجرجاني، 1993م، 99-101).

لم يفرق الجرجاني بين الأسلوب والنظم، بل يرى أن الأسلوب ضرب ونوع من أنواع النظم يقوم على ثوابت ذات أصول عربية، وذلك في مثل قوله: "واعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت، فلا تزيغ منها، وتحفظ الرسوم التي

رسمت لك، فلا تخل بشيء منها" (الجرجاني،1993م، 99-101) وفي هذا النص يحدد عبد القاهر وظيفة النحو وما يؤديه النظم في التركيب، فوظيفة النحو عنده تأدية أصل المعنى مع سلامة التركيب، أما دور النظم، فهو إدراك الفروق بين الصور التي يقدمها علم النحو، ولا يطلق الجرجاني هذا القول على عواهنه، بل يطبقه في قول البحتري:

بلونا ضرائب من قد نرى فما إن رأينا لفتح ضريبا
هو المرء أبدت له الحادثا ت عزماً وشيكاً ورأياً صليبا
تنقل في خلقي سؤدد سماحاً مرجى وبأساً مهيبا
فكالسيف إن جئته صارخاً وكالبحر إن جئته مستثيبا

فيقول وكأن مصطلح الشعرية ليس غائباً عن ذهنه: "فإذا رأيتها قد راقتك، وكثرت عندك، ووجدت لها اهتزازا في نفسك، فعد فانظر في السبب، واستقص في النظر، فإنك تعلم ضرورة أن ليس إلا أنه قدم وأخر وعرف ونكر، وحذف وأضمر، وأعاد وكرر، وتوخى على الجملة وجهاً من الوجوه التي يقتضيها علم النحو، فأصاب في ذلك كله، ثم لطف موضع صوابه، وأتى مأتى يوجب الفضيلة" (الجرجاني،1993م، 64).

ويتعرض الجرجاني لمستويات الأسلوب وفرادته، وذلك عند تحليله لأبيات البحتري السابقة فيصنفها بأنها طبقة وسطى في النظم والتركيب، لم تصل القدر الذي يجعلها في الطبقة العليا (الجرجاني، 1993م، 76-77) فما هي خصائص الطبقة العليا وشروطها عنده؟

يحدد الجرجاني تلك الخصائص التي يغمض مسلكها، ويدق النظر فيها ويعددها في قوله: " أن تتحد أجزاء الكلام، ويدخل بعضها في بعض، ويشتد ارتباط ثان منها بأول، وأن يحتاج في الجملة إلى أن تضعها في النفس وضعاً واحداً، وأن يكون حالك فيها حال الباني، يضع بيمينه هاهنا في حال ما يضع بيساره هناك، نعم، وفي حال ما يبصر مكان ثالث ورابع يضعهما بعد الأولين. وليس لما شأنه أن يجيء على هذا الوصف حد يحصره، وقانون يحيط به، فإنه يجيء على وجوه شتى وأنحاء مختلفة، فمن ذلك أن تزاوج بين معنيين في الشرط والجزاء معاً" (الجرجاني، 1993م، 76-77) ويضرب الجرجاني مثلاً لما تحققت فيه تلك الخصائص قول البحتري:

إذا ما نهى الناهي فلجَّ بي أصاخت إلى الواشي فلجَّ بها

وقوله:

إذا احتربت يوماً ففاضت دماؤها تذكرت القربى ففاضت دموعها

وقول سليمان بن داوود القضاعي:

فبينا المرء في علياء أهوى ومنحط أتيح له اعتلاء
وبينا نعمة إذ حال بؤس وبؤس إذ تعقَّبه ثراء

وقول كثير:

وإنِّي وتهيامي بعزَّة بعدما تخلَّيتُ ممَّا بيننا وتخلَّتِ
لكالمرتجي ظلَّ الغمامة كلَّما تبوَّأ منها للمقيل اضمحلَّتِ

أما الذي لم تتحقق فيه الخصائص آنفة الذكر، فيصفه عبد القاهر في قوله: "من الكلام ما أنت تعلم إذا تدبرته أن لم يحتج واضعه إلى فكر وروية حتى انتظم له، بل ترى سبيله في ضم بعضه إلى بعض سبيل من عمد إلى لآل فخرطها في سلك لا يبغي أكثر من أن يمنعها التفرق، وكمن نضد أشياء بعضها على بعض، لا يريد في نضده ذلك أن تجيء له منه هيئة أو صورة، بل ليس إلا أن تكون مجموعة في رأي العين. وذلك إذا كان معناك معنى لا يحتاج أن تصنع فيه شيئاً، غير أن تعطف لفظاً على مثله" (الجرجاني، 1993م، 76-77).

ويستشهد على ذلك بقول الجاحظ: "جنبك الله الشبهة، وعصمك من الحيرة، وجعل بينك وبين المعرفة نسباً، وبين الصدق سبباً، وحبب إليك التثبت، وزين في عينك الإنصاف، وأذاقك حلاوة التقوى، وأشعر قلبك عز الحق، وأودع صدرك برد اليقين.... فما كان من هذا وشبهه لم يجب به فضل إذا وجب إلا بمعناه، أو بمتون ألفاظه دون نظمه وتأليفه، وذلك لأنه لا فضيلة حتى ترى في الأمر مصنعاً، وحتى تجد إلى التَّخيُّر سبيلاً..." (الجرجاني، 1993م، 77/76).

هكذا تتفاوت درجات الأسلوب ونظمه عند الجرجاني، فهو يرتبها على مقدار ما يبذل الشاعر أو الكاتب من جهد يتبين فيه جمال الصناعة والتصوير، فإذا أحدث في الأسلوب شيئاً يثير الانتباه ويعود بالجمال فتقول: قدم وأخر، وعرف ونكر، وأضمر وأظهر، فإذا ارتقى في سلم الصناعة فأحدث في الأسلوب صوراً متناسقة، متماثلة الوضع والتركيب، فقد بلغ الغاية، وأتى بما يثير العجب والإعجاب، كأبيات البحتري،

وأما إن خلا الأسلوب من هذا وذاك، كما في كلمة الجاحظ، فإن فضيلة النظم تسقط عنه وتبقى فضيلة المعنى أو متون الألفاظ كما يقول الجرجاني في تعليقه على قول الجاحظ السابق (نايل، 1998م،36).

يشير الجرجاني إلى الغموض أو التوسع والغرابة، **وهو** من المفاهيم الأسلوبية الحديثة، وهذا المصطلح يرجع الفضل فيه في الأسلوبية إلى الناقد الإنجليزي وليام أمبسون (William Epmson – 1906) في كتابه الموسوم بـ(سبعة أنماط من الغموض) (Seven Types of Ambiguity) و الغموض عنده هو كل ما يسمح لعدد من ردود الفعل الاختيارية إزاء قطعة لغوية واحدة. وقد وضع (أمبسون) قواعد للغموض يتفق فيها مع الجرجاني في مراعاة قواعد النحو، ويعبر عن ذلك بـ(مصطلح المعيار اللغوي) وهذا المصطلح يعني أن تكون هناك كلمة أو تركيب نحوي له أكثر من دلالة، وفي هذا إثارة وشد للحوار، وتحريك للمشاعر، وخلق نوع من التواصل بين النص والقارئ.

وقد تعرض الجرجاني لهذا المصطلح بمسميات مختلفة، منها التوسع، والغرابة، ومعنى المعنى. ففي حديثه عن الغموض الكامن خلف المعنى الثاني، أو معنى المعنى يقول: "الكلام على ضربين: ضرب أنت تصل منه إلى الغرض بدلالة اللفظ وحده، وذلك إذا قصدت أن تخبر عن زيد مثلاً بالخروج على الحقيقة، فقلت: خرج زيد، وبالانطلاق عن عمرو فقلت: عمرو منطلق، وعلى هذا القياس. وضرب آخر أنت لا تصل منه إلى الغرض بدلالة اللفظ وحده ولكن يدلك اللفظ على معناه الذي يقتضيه موضوعه في اللغة، ثم تجد لذلك المعنى دلالة ثانية تصل بها إلى الغرض، ومدار هذا الأمر على الكناية والاستعارة والتمثيل" (الجرجاني، 1993م، 77).

هذا يسمى عند الجرجاني بـ(معنى المعنى) فهو يعرفه بقوله: "نقول المعنى ومعنى المعنى، تعني بالمعنى المفهوم من ظاهر اللفظ والذي تصل إليه بغير واسطة، وبمعنى المعنى أن تعقل من اللفظ معنى ثم يفضي بك ذلك المعنى إلى معنى آخر" (الجرجاني، 1993م، 77).

وقد يستعمل الجرجاني تارة مصطلحاً آخر، هو مصطلح الغرابة ويعني به الغموض، فيقول: "والمعنى الجامع في سبب الغرابة أن يكون الشبه المقصود من الشيء مما لا ينزع إليه الخاطر، ولا يقع في الوهم عند بديهة النظر إلى نظيره الذي يشبهه، بل بعد تثبت، وتذكر، وفكر للنفس في الصور التي تعرفها، وتحريك الوهم في استعراض ذلك واستحضار ما غاب منه" (الجرجاني، 1993م، 56).

وعن مزية الغموض وما له من تأثير في نفس المتلقي يقول الجرجاني: "ومن المركوز في الطبع أن الشيء إذا نيل بعد الطلب له، أو الاشتياق إليه، ومعاناة الحنين نحوه، كان نيله أحلى، وبالميزة أولى، فكان موقعه من النفس أجلى وألطف، وكانت به أضن وأشغف" (الجرجاني، 1993م، 50). ويشير عبد القاهر إلى التعقيد

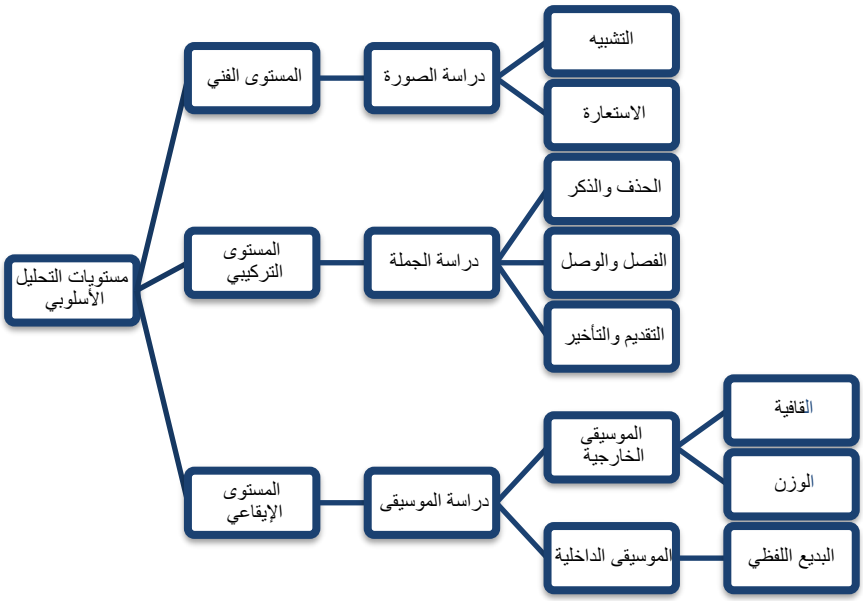
الذي يرادف مفهوم الغموض غير المقصود فيقول: "وأشباه ذلك مما ينال بعد مكابدة الحاجة إليه، وتقدم المطالبة من النفس به، فإن قلت فيجب على هذا أن يكون التعقيد والتعمية وتعمد ما يكسب المعنى غموضاً مشرفاً له، وزائداً في فضله، وهذا خلاف ما عليه الناس. ألا تراهم قالوا: إن خير الكلام ما كان معناه إلى قلبك أسبق من لفظه إلى سمعك، فالجواب إني لم أرد هذا الحد من الفكر والتعب، وإنما أردت القدر الذي يحتاج إليه في نحو قوله: فإن المسك بعض دم الغزال" (الجرجاني، 1993م، 77).

ومهما يكن من أمر فإن مصطلح الغموض عند الجرجاني هو المفهوم نفسه في النقد الحديث، فقد أكد (أمبسون) ضرورة مراعاة النحو، الذي عبر عنه الجرجاني بـ(المعيار اللغوي الذي يحتمل أكثر من معنى). غير أن الجرجاني كان متفوقاً على أرباب النقد الحديث بتوضيحه أهمية الغموض، وتفريقه بين الغموض والتعقيد، فالتعقيد عنده تناهي في الغموض، يقول عبد القاهر: "واعلم أن لم تضق العبارة، ولم يقصر اللفظ، ولم ينغلق الكلام في هذا الباب، إلا لأنه قد تناهى في الغموض والخفاء إلى أقصى الغايات" (الجرجاني، 1993م، 80).

هكذا بين الجرجاني أهمية الغموض في النص الإبداعي، وفرق بينه وبين التعقيد، وبينه وبين الوضوح، مشيراً إلى عدم معارضته للوضوح غير السطحي، فيقول: "هذا وليس إذا كان الكلام في غاية البيان، وعلى أبلغ ما يكون من الوضوح، أغناك ذاك عن الفكرة، إذا كان المعنى لطيفاً، فإن المعاني الشريفة اللطيفة لا بد فيها من بناء ثان على أول، ورد تال إلى سابق. أفَلَسْتَ تحتاج في الوقوف على الغرض من قوله: "كالبدر أفرط، ووجه المجاز في كونه دانياً شاسعاً، وترقم ذلك في قلبك، ثم تعود إلى ما يعرض في البيت الثاني عليك من حال البدر، ثم تقابل إحدى الصورتين بالأخرى، وترد البصر من هذه إلى تلك، وتنظر إليه كيف شرط في العلو الإفراط ليشاكل قوله: "شاسع" لأن الشسوع هو الشديد من البعد، ثم قابله بما لا يشاكله من مراعاة التناهي في القرب فقال: "جد قريب". فهذا هو الذي أردت بالحاجة إلى الفكر، وبأن المعنى لا يحصل لك إلا بعد انبعاث منك في طلبه واجتهاد في نيله" (الجرجاني، 1993م، 52).

ويتمثل الغموض عند الجرجاني كذلك في مباحث بلاغية أخرى، منها ما ذكره في قوله: "قد أجمع الجميع على أن الكناية أبلغ من الإفصاح، والتعريض أوقع من التصريح، وأن للاستعارة مزية وفضلاً، وأن المجاز أبداً أبلغ من الحقيقة" (الجرجاني، 1993م، 23).

عند التعرض لتحليل النصوص، لابد من الإشارة إلى مستويات التحليل التي توضح بعضها الخطاطة التالية:



والجرجاني في حديثه عن الغموض أشار إلى بعض مستويات الانزياح، إذ يقول: "اعلم أن الكلام الفصيح ينقسم قسمين قسم تعزى المزية والحسن فيه إلى اللفظة، وقسم يعزى ذلك فيه إلى النظم. فالقسم الأول: الكناية، والاستعارة، والتمثيل الكائن على حد الاستعارة، وكل ما كان فيه على الجملة مجاز واتساع وعدول باللفظ عن الظاهر، فما من ضرب من هذه الضروب، إلا وهو إذا وقع على الصواب، وعلى ما ينبغي، أوجب الفضل والمزية" (الجرجاني، 1993م، 125).

وفي موضع آخر يقول الجرجاني: "معلوم أن ليس النظم سوى تعليق الكلم بعضها ببعض، والكلم ثلاث: اسم وفعل وحرف، وللتعليق فيما بينها طرق معلومة، وهو ثلاثة أقسام: تعلق اسم باسم، وتعلق اسم بفعل، وتعلق حرف بهما" (الجرجاني، 1993م، 11). وهذا المفهوم نفسه سارت في اتجاهه مدرسة النحو التحويلي والتوليدي التي يمثلها تشومسكي زعيم مدرسة اللسانيات في الولايات المتحدة الأمريكية" (عباس، 1999م، 29-30).

هذه هي أسلوبية الإبداع عند الجرجاني، وهي ما ينتج عن انزياح الكلام عن ظاهر اللفظ، وهنا يلتقي الجرجاني مع الأسلوبيين المحدثين، وعلى رأسهم الناقد الفرنسي "جون كوهن" في أن الانزياح هو قدرة المبدع على انتهاك المعيار، وهذا ما يحقق الاستمتاع والإثارة لدى المتلقي.

ومما لا شك فيه أن الجرجاني يطبق تلك المفاهيم الأسلوبية فيتعرض للأساليب التي جاءت بعض صورها مشتملة على الغموض، ذلك الغموض الذي يراه ابن قتيبة سراً من أسرار الجمال في الأسلوب. وقد

أكد ذلك الغربيون أنفسهم، منهم (نولدكه) الذي يؤكد أن الألفاظ التي جاءت في القرآن يحيطها الغموض تعطي تأثيراً مبهماً يدفع إلى نوع من الجلالة والهيبة (زغلول، 1961م، 372).

والجرجاني في عرضه للأساليب ومساواته بين الأسلوب والنظم، يشير إلى المبدع، والنص، والمتلقي، تلك العناصر التي تحددها الأسلوبية الحديثة، ويرى أن المتلقي هو عمودها الأساس، وأن النص المشتمل على الدلالات والإيحاءات الناتجة عن عملية الغموض والانزياح يشد المتلقي ويثير انتباهه فيتفاعل مع روح النص، يقول: "وإن توقفت في حاجتك أيها السامع للمعنى إلى الفكر في تحصيله، فهل تشك في أن الشاعر الذي أداه إليك، ونشر بزه لديك، قد تحمل فيه المشقة الشديدة، وقطع إليه الشقة البعيدة، وأنه لم يصل إلى دره حتى غاص، وأنه لم ينل المطلوب حتى كابد منه الامتناع والاعتياص؟ ومعلوم أن الشيء إذا علم أنه لم ينل في أصله إلا بعد التعب، ولم يدرك إلا باحتمال النصب، كان للعلم بذلك من أمره من الدعاء إلى تعظيمه، وأخذ الناس بتفخيمه، ما يكون لمباشرة الجهد فيه، وملاقاة الكرب دونه، وإذا عثرت بالهوينا على كنز من الذهب لم تخرجك سهولة وجوده إلى أن تنسى جملة أنه الذي كد الطالب، وحمل المتاعب، حتى إن لم تكن فيك طبيعة من الجود تتحكم عليك" (الجرجاني، 1993م، 52). في هذا النص يرى الجرجاني ضرورة النسج على منوال النحو حتى تتميز الأساليب عن بعضها في مفهومها الدلالي الذي يقصد إليه المتكلم، وتتحقق العملية الإبداعية، مما يوجب حضوراً عقلياً للمبدع الواجب عليه مراعاة مقتضى الحال، حتى يكون الأسلوب قويا رصيناً. والمبدع في نظره هو من ينتقي اللفظ بوعي كامل ويراعي حال المخاطب، ويتوخى قواعد النحو.

ويلتفت عبد القاهر إلى المبدع ليؤكد له ذلك، إذ يقول: "واعلم أن ليس النظم إلا أن تضع كلامك الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت، فلا تزيغ منها، وتحفظ الرسوم التي رسمت لك، فلا تخل بشيء منها" (الجرجاني، 1993م، 52). فالنحو عند الجرجاني - كما هو معلوم - قاعدة كل نظم، وأن الألفاظ تكمن خلفها المعاني، وأن الأغراض كامنة فيها حتى يكون هو المستخرج لها، وأنه المعيار الذي لا يتبين نقصان كلام ورجحانه حتى يعرض عليه، والمقياس الذي لا يعرف صحيحاً من سقيم حتى يرجع إليه ولا ينكر ذلك إلا من ينكر حسه" (الجرجاني، 1993م، 25). هذا الرأي نفسه نجده عند عالم اللغة السويسرى (دي سوسير) الذي جعل اللغة محوراً للدراسات الأسلوبية، وأطلق عليها (علم اللغة النصي) أو (Text Linguistics) فهو يقول: "يجب أن يكون الانطلاق من اللّغة ذاتها" (سوسير، 1984م، 20). وهنا يدعو (سوسير) إلى تأسيس بنية تحتية تجعل من اللغة منظومة لا تعترف إلا بترتيبها الخاص، وأعظم ما يميز هذه المنظومة هو العلاقات التي تربط بين عناصرها كما يقول عدنان حسين (قاسم، 2004م، 30).

هناك مفهوم آخر يلتقي فيه (دي سوسير) والجرجاني، وهو ما يُعرف في الأسلوبية الحديثة بـ (العلامة) أو (الرمز) فقد عبر الجرجاني عن ذلك في مثل قوله: "إن اللغة تجري مجرى العلامات والسمات، ولا معنى للعلامة أو السمة حتى يحتمل الشيء ما جعلت العلامة دليلا عليه" (الجرجاني، 1993م، 139). يرى الباحث أن (دي سوسير) قد صاغ عبارة الجرجاني تلك في قوله: "يمكننا تصور علم يدرس حياة العلامات في صور الحياة الاجتماعية، وهو يشكل جانباً من علم النفس الاجتماعي، وبالتالي علم النفس العام، إننا ندعوه (Simiology) يدلنا على كنه وماهية العلامات والقوانين التي تنظمها، وما الألسنية إلا جزء من هذا العلم العام" (سوسير، 1984م، 89).

أما ثنائية (الدال والمدلول) فهي متأصلة عند الجرجاني، أشار إليها في مثل قوله: "فلو أن واضع اللغة كان قد قال ربض مكان ضرب، لما كان في ذلك ما يؤدي إلى فساد، وأما نظم الكَلِم فليس الأمر فيه كذلك؛ لأنك تقتضي في نظمها آثار المعاني وترتبها على حسب ترتيب المعاني في النفس" (الجرجاني، 1993م، 93) أراد بذلك أن الألفاظ المفردة لا مزية فيها، وإن المزية تتحقق من خلال تعليق بعضها ببعض وتأليفها و ترتيبها بحسب ما يقتضيه علم النحو. وقد ظهرت هذا المفهوم في استعمالات (دي سوسير) في مثل قوله: "إن الرابط الجامع بين الدال والمدلول اعتباطي، وأن العلامة هي مجموع ما ينجم عن ترابط الدال والمدلول، وبالتالي أن العلامة الألسنية هي أيضا اعتباطية (عباس، 1999م، 29-23). وفي الجمع بين المفهومين عند الجرجاني و(سوسير) يقول محمد عباس: "ومن هنا يعلم أن نظام اللغة قائم الجدل بين اللغة والفكر، وأن هذا يظهر في وحدة العلامات أو الرموز والدلالة، وهي المعنى، وهذا ما يصنع التراكيب ويصوغها وفقاً لمفهوم الجرجاني، ومفهوم دي سوسير (عباس، 1999م، 29-23).

إن المصطلح عند الجرجاني و(سوسير) متطابق من حيث المفهوم، فمصطلح التأليف عند الجرجاني يقابله مصطلح التركيب عند (سوسير) وإن الكلمة عند الجرجاني لا تحقق فائدتها في تأدية المعنى إلا إذا كانت منتظمة مع أخواتها، وهذا يقابله عند (سوسير) أن الكلمات المتفرقة لا تعني شيئا إلا إذا كانت مجتمعة في وحدات متداخلة، وأنه لا تفاضل للفظة على لفظة أخرى عند الجرجاني ما لم تكن هناك دلالة تربط المعنى بمدلوله، وهذا موجود عند (سوسير) الذي يرى أن لا معنى للعلامة إلا بعلاقتها بما ترتبط به من معنى كلّي.

ويرى عبد القاهر أن الصورة الكلامية من خلال النص تحددها الوظيفة التعبيرية التي تخدم السياق الذي تؤديه الجملة، سواء كانت تقريراً، أو استفهاماً، أو غير ذلك. وهذا بلفظه عند (سوسير) فهو يرى أن للجمل دوراً في خدمة نظام الكلام الذي يحدد النسق على قدر المعنى الوظيفي في الجملة الإخبارية والاستخبارية (عباس، 1999م، 29-27).

ويأتي مصطلح العدول باعتباره محوراً رئيساً في نظرية النظم ليؤكد المستوى الإخباري والإبداعي في الأداء اللغوي، وهذا يتمثل في مباحث التعريف والتنكير، والحذف والذكر، والتقديم والتأخير، والإيجاز والإطناب، والالتفات، والفصل والوصل، وحروف المعاني. أما التكرار النمطي، فيتمثل في مباحث البديع المختلفة المهتمة بالنواحي الصوتية (عبد المطلب، 1994م، 6). وانطلاقاً من مقولة المقام والحال تمثل دراسة السياق وسيلة فعالة لتأصيل الأسلوبية، من حيث تجسيد البعدين الزماني والمكاني للصياغة، وهو ما يمكن ربطه بمقولة (دي سوسير) عن العلاقات السياقية والإيحائية (عبد المطلب، 1994م، 6). مما سبق يمكن القول أن هناك علاقة وثيقة بين منهج الجرجاني ومنهج الأسلوبية الحديثة، فالمنهجان يتطرقان للتركيب اللّغوي وبنائه القائم على القواعد اللغوية في إطار المتكلمين بها، وفي النسق أو السياق الذي تصب فيه اللغة، وهذا ما يسمى عند عبد القاهر بالنظم أو العلاقات (عباس، 1999م، 16).

وبما أن هناك فارقاً في الزمن بين الجرجاني والنقاد الغربيين المحدثين، فلا شك ولا ريبة في تفوق عبد القاهر الجرجاني على النقاد الغربيين، وفقا لمفهوم السابق واللاحق، فقد كان عبد القاهر سباقاً في وضع الأسلوبية الأولى، فمذهبه هو أصح وأحدث ما وصل إليه علم اللغة في أوروبا في هذا العصر، الذي يمثله مذهب العالم السويسري (فرديناند دي سوسير) (Ferdinand de Saussure) المتوفى سنة 1913م (الولي، 1990م، 66). فالنظم إذن يشكل مكوناً في نظرية لغوية لا تقل عن أي نظرية لغوية حديثة، وهو العمود الأساس لنظرية لغوية عربية، وأن العقل العربي منذ القرن الثالث الهجري وحتى نهاية القرن الخامس استطاع أن يطور نظرية لغوية لا تختلف عن علم اللغة الحديث الذي أسس له (فرديناند دي سوسير) في بداية القرن العشرين" (الولي، 1990م، 66). بهذا تتضح الجهود العربية التي سبقت منذ قرون ما توصل إليه النقد الحديث، بعبقريتها وآرائها ذات القيمة العالمية الخالدة (هلال، 2008م، 290) بل إن العبقرية العربية قد تفوقت على الأدب الغربي الذي لم يستطع حتى إخراج أسلوبية تطبيقية كما أخرجتها نظرية النظم، فالوحدة الفنية، وشخصية الأديب ودورها في إنتاجه الأدبي، وكشف النص عن شخصية قائله، وحقيقة عواطفه، كل ذلك كانت الأسلوبية العربية سباقة إليه. وقد ظهر ما يسمى بنظرية الجمال الأسلوبي في التراث العربي من خلال نظرية النظم، التي فرقت بين الجمال الطبيعي والصناعي، ووازنت بين عمل المصور، والحائك، وصانع الحلي. تناولت النظرية ذلك كله وأكثر منه تناولاً واعياً يدل على الحذق وأصالة الذوق، وإن سمته بغير ما سماه به الأدب الغربي الحديث (نايل، 1964م، 5). مما سبق يتضح اتصال مفهوم الأسلوبية الحديثة، بمباحث نظرية النظم، سواء في المعاني، أو البيان، أو البديع، حيث نجد في المعاني دراسة وافية للمقام مع ربطه بالصياغة الأدبية، كما نجد في البيان توافقاً مع دروس علم اللغة في مباحث الدلالة، وفي البديع مستويات مختلفة، صوتية ودلالية لها أهميتها في الصياغة الأدبية (عبد المطلب، 1994م،6).

خاتمة:

بعد هذه السياحة مع (النظم، تأصيل المفهوم وحداثة المنهج)، يمكن إجمال ما توصلت إليه الدراسة في النتائج التالية:

- إن مباحث نظرية النظم لها علاقة وطيدة بالأسلوبية الحديثة.
- ريادة الجرجاني بوصفه ناقداً بلاغياً درس خصائص النظم.
- استطاع الجرجاني من خلال نظرية النظم أن يكشف آثار الجمال وتأثيره في نفس المتلقي.
- استند الجرجاني في تحليل النص الأدبي إلى توجه عقلي وأسس معرفية ثابتة.
- يمثل مفهوم الانزياح عن المعيار محوراً رئيساً في نظرية النظم وما جاءت به الأسلوبية.
- فرق بين المستوى الإخباري والمستوى الإبداعي في الأداء اللغوي في التراث البلاغي النقدي والنقد الحديث.
- هناك اتصال مباشر بين النظم ومنهج الأسلوبية – وإن اختلفت المصطلحات - فكلاهما يدور حول التراكيب اللّغوية في إطار المتكلمين بها.
- يمكن الانطلاق من نظرية النظم نحو أسلوبية عربية تكشف وحي التراكيب وقدرتها على تصوير المعاني والأغراض.
- إن الجرجاني مفكر بلاغي نقدي، تلتقي أفكاره مع أحدث ما تناولته الدراسات الأسلوبية، بل تتفوق عليها.

يوصي الباحث: بالاطلاع على الآداب العالمية، والإفادة منها بما يلقح الأدب العربي، على أن تكون المادة صالحة للتلقيح، فلا ينتج عن ذلك طفل مشوه.

- إعادة قراءة التراث البلاغي والنقدي بآليات نقدية حديثة وإدراجه ضمن مناهج الجامعات لحفظ جلال اللغة العربية وجمالها.
- الحيطة والحذر من تقليد النظريات الغربية دون وعي.

المصادروالمراجع

أولا: القرآن الكريم

ثانيا: الكتب

- الآمدي، أبو القاسم الحسن بن بشر بن يحيى، **الموازنة بين الطائيين**، تحقيق أحمد صقر، دار المعارف، القاهرة، 1995م.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر.
  - **البيان والتبيين**، تحقيق عبد السلام هارون، الطبعة الرابعة، 1985م.
  - **الحيوان**، تحقيق عبد السلام هارون، طبعة 1408هـ-1988م.
- جبور عبد النور، **المعجم الأدبيّ**، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الثانية، 1984م.
- جون كوهن، **بنية اللغة الشعرية**، ترجمة محمد الولي، ومحمد العمري، 1990م.
- حسان بن ثابت، **الديوان**، تحقيق سيد حنفي، دار المعارف، 1998م.
- رجاء عيد، **البحث الأسلوبي معاصرة وتراث**، دار المعارف، مصر، الطبعة الأولى، 1993م.
- ابن رشيق القيرواني، **العمدة في محاسن الشعر وأدبه ونقده**، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، الطبعة الخامسة 1981م.
- الرماني، والخطابي، وعبد القاهر، **بيان إعجاز القرآن، ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن**، تحقيق محمد خلف الله، ومحمد زغلول سلام، الطبعة الثانية، دار المعارف، القاهرة، 1968م.
- زغلول سلام، **أثر القرآن في تطور النقد العربي إلى آخر القرن الرابع الهجري**، تقديم محمد خلف الله، دار المعارف، مصر، الطبعة الثانية، 1961م.
- الزمخشري، **أساس البلاغة**، القاهرة ،1960م.
- صلاح فضل، **شفرات النص، دراسة سيميولوجية في شعرية القصد والقصيد**، دار الآداب، بيروت، الطبعة الأولى، 1999م.
- صلاح فضل، **علم الأسلوب**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1985م.
- ضياء الدين الصديقي، عباس محجوب، **فصول النقد الأدبي وتاريخه**، الطبعة الأولى، 1998م.
- المسدي، عبد السلام، **الأسلوبية**، 1996م.
- عبد القاهر الجرجاني، **دلائل الإعجاز**، تحقيق محمود شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1993م.
- عدنان حسين قاسم، **الاتجاه الأسلوبي البنيوي في نقد الشعر العربي**، 2004م.

- فردينان دي سوسير، **محاضرات في الألسنية العامة**، ترجمة يوسف غازي ونجيب النصر، دار النعمان للثقافة، جونيه، 1984م.
- القاضي الجرجاني، **الوساطة بين المتنبي وخصومه**، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، علي محمد البجاوي، 1993م. وطبعة الدار المصرية اللبنانية، تحقيق محمد عبد المنعم خفاجي، الطبعة الأولى، 1412هـ- 1992م.
- ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم الدينوري. **الشعروالشعراء**، تحقيق محمود محمد شاكر، الطبعة الثالثة، دار التراث العربي، القاهرة 1398هـ.
- ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم الدينوري. **تأويل مشكل القرآن**، تحقيق أحمد صقر، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، 1954م.
- محمد الولي، **الصورة الشعريّة في الخطاب البلاغي النقدي**، المركز الثقافي، بيروت، 1990م.
- محمد عباس، **الأبعاد الإبداعية في منهج عبد القاهر الجرجاني**، 1999م.
- محمد عبد المطلب، **البلاغة العربية والأسلوبية**، الشركة المصرية العالمية للنشر، الطبعة الأولى، 1994م.
- محمد غنيمي هلال، **النقد الأدبي الحديث**، دار الثقافة، دار العودة، بيروت، 2008م.
- محمد نايل، **نظرية العلاقات**، دار الطباعة المحمدية، 1363هـ- 1964م.
- أبو هلال العسكري، **الصناعتين**، تحقيق مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، الطبعة الثانية، 1984م.

ثالثا: المجلات والدوريات

- عبد القادر هني، **قضية اللَّفظ والمعنى من الجاحظ إلى عبد القاهر الجرجاني**، مجلة الموافقات، المعهد الوطني العالي لأصول الدين، الخروبة، الجزائر، العدد الثاني، 1993م.
- عصام قصبجي، ومحمد ويس، **وظيفة الانزياح في منظور الدراسات الأسلوبية** ، مجلة بحوث، جامعة حلب، 1995م

التوجيه النحوي لقراءات ابن هشام
في كتابه شرح شذور الذهب

د. خالد آدم خالد آدم
الأستاذ المساعد بجامعة القضارف
كلية التربية – قسم اللغة العربية

المستخلص

هذه الدراسة تناولت التوجيه النحوي لقراءات ابن هشام في كتابه شرح شذور الذهب، وتأتي أهمية هذه الدراسة في بيان التقعيد النحوي عند ابن هشام بناءً على القرآن الكريم، وهدفت الدراسة إلى بيان القراءات التي استشهد بها ابن هشام، والتوجيه النحوي لها، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الاستقرائي الاستدلالي، وتوصلت من خلال ذلك إلى النتائج الآتية: استشهاد ابن هشام بالقراءات المتواترة وقلَّ استشهاده بالقراءات الشاذة، تمثل القراءات جانبا من جوانب سعة الدرس النحوي من حيث توجيهها وترجيحها، عندما يذكر ابن هشام قراءة لم يذكر صاحبها في غالب ذكره لآيات القرآن وقليل فيمن يذكر فيها صاحب القراءة دلالة ذلك تركيزه على الجوانب النحوية ومفادها، وتوصي الدراسة بالبحث في القراءات التي استشهد بها أئمة النحو.

الكلمات المفتاحية: التوجيه – النحوي – ابن هشام – شذور الذهب- قراءات

Abstract

This study deals with the grammatical orientation of the readings cited by Ibn Hisham in his book " The explanation of Shudhur al-Dhahab". The importance of this study comes in clarifying the grammatical foundations of Ibn Hisham based on the Holy Quran. The study aims to clarify the readings cited by Ibn Hisham, and the grammatical orientation of them. The study follows the descriptive, analytical, inductive, and deductive approach, and through that it reaches the following results: Ibn Hisham cited the periodical readings and rarely cited the abnormal readings. The readings represent an aspect of the breadth of the grammatical study in terms of their orientation and preference. When Ibn Hisham mentions a reading, he does not mention its owner in most the verses of the Quran he mentions , and few of those who mention the owner of the reading in it .This indicates his focus on grammatical aspects and their meaning, and the study recommends researching the readings cited by the imams of grammar.

Keywords: grammatical; Periodical ; Ibn Hisham; Shudhur al-Dhahab; readings

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد المبعوث رحمة للعالمين وعلى آله وصحابته ومن تبعه إلى يوم البعث والدين وبعد.

للقراءات القرآنية دور كبير في تقعيد قواعد النحو العربي بحيث تحتل القراءات المرتبة الأولى من مراتب تقعيد النحو العربي، مع اختلاف أنوعها وتعددها. وهذا التعدد والاختلاف في القراءات أثرى الدرس النحوي؛ فنشط الدارسون للنحو بدراسة القراءات بغرض تخريجها وتوجيهها النحوي، ومن جهود علماء اللغة التي تصب في تخريج القراءات والتوجيه النحوي لها القراءات التي استشهد بها ابن هشام وتخريجها وتوجيهاتها النحوية.

أهمية البحث:

وتكمن أهمية هذا البحث في أنه تناول جانبا تأصيليا في اللغة وهو القراءات القرآنية من حيث تخريجها وتوجيهها النحوي.

أهداف البحث:

1/ تخريج القراءات التي استشهد بها ابن هشام إلى أصحابها.

2/ التوجيه النحوي لتلك القراءات.

3/ التقعيد النحوي عند ابن هشام بناءً على القرآن.

4/ استخلاص قضايا نحوية استشهد فيها بآيات قرآنية.

أسئلة البحث:

يحاول هذا البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

1/ ما القراءات التي استشهد بها ابن هشام؟

2/ ما التوجيه النحوي لهذه القراءات؟

منهج البحث:

المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي والاستقرائي الاستدلالي.

الدراسات السابقة:

دراسة سابقة للباحث: محمد أبو عبيدة محمد الزبير، بعنوان: القراءات التي استشهد بها الأشموني في كتابه شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، مجلة كلية اللغة العربية، جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم، العدد السابع، 1442هـ 2020م، ويتضح الفرق بين الدراستين، أنَّ دراستنا تضمنت قراءات ابن هشام في كتابه شرح شذور الذهب والتوجيه النحوي لها، والدراسة السابقة تضمنت القراءات لدى الأشموني في كتابه شرح الأشموني على ألفية ابن مالك.

محتويات البحث: قسمت الدراسة حسب طبيعتها إلى ثلاثة فصول تفصيلها كالآتي:

الفصل الأول: حياة ابن هشام.

الفصل الثاني: القراءات القرآنية.

الفصل الثالث: التوجيه النحوي للقراءات التي استشهد بها ابن هشام.

حياته:

ورد في البغية هو : أبو محمد جمال الدين بن أحمد بن عبد الله بن هشام الأنصاري المصري، ولد عام 708هـ - بالقاهرة الموافق 1309م، ونشأ بها كان شغوفاً بالعلم والعلماء وتلقى العلم على يد عدد من العلماء منهم ابن السراج وأبو حيان والشهاب وابن المرحل والتاج التبريزي.(السيوطي، 1979م،68/2)

مكانته:

وقد نحا في طريقته منحى أهل الموصل، فقال ابن خلدون: (ويمثل أيضاً علم العربية من كتاب سيبويه، وكيف يطالب به المتعلم، وينقضي عمره دونه، ولا يطمع أحد في الغاية منه إلَّا في القليل النادر ، مثل ما وصل إلينا بالمغرب لهذا العهد، من تأليف رجلٍ من أهل صناعة العربية من أهل مصر يعرف بابن هشام، ظهر من كلامه فيها أنَّه استولى على غايةٍ من ملكة تلك الصناعة، لم تحصل إلَّا لسيبويه وابن جني، وأهل طبقتهما لعظم ملكته وما أحاط به من أصول ذلك الفن وتفريعاته وحسن تصرفه فيها. وقيل في موضع

آخر : " وصل إلينا بالمغرب لهذه العصور ديوان من مصر، منسوب إلى جمال الدين بن هشام من علمائها، استوفى فيه أحكام الإعراب مجملة ومفصلة، فوقفنا منه على علم جمٍّ يشهد بعلو قدره في هذه الصناعة ووفور بضاعته منها، وكأنَّه ينحو في طريقته منحى نحاة أهل الموصل الذين اقتفوا أثر ابن جني واتبعوا مصطلح تعليمه، فأتى من ذلك شيء عجيب دلَّ على قوة ملكته واطِّلاعه"(ابن هشام، 1988، 12)

مؤلفاته:

ومن مؤلفاته في النحو:

1/ قطر الندى وبل الصدى.

2/ شرح قطر الندى وبل الصدى.

3/ شذور الذهب في معرفة كلام العرب.

4/ شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب.

5/ أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك.

6/ الإعراب عن قواعد الإعراب، مطبعة الآستانة ومصر.

7/ الألغاز في المسائل النحوية ، طبعة مصر.

8/ مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، طبع في طهران والقاهرة.

في الأدب:

شرح قصيدة بانت سعاد.

منهج ابن هشام في كتابه شرح شذور الذهب:

المنهج العام تقليدي يعتمد أساساً على الإعراب، وهو منهج يعتوره نقص إذا نظرنا بمنظار المنهج الأصولي، ومن حيث العمل التدريسي من أسهل أساليب التدريس، وأقرب المناهج إلى غزو عقول الطلاب

الراغبين في تحصيل المعرفة النحوية، وترسيخ قواعد الكلام وأصوله، مثلاً عندما عرض الإعراب تناول فيه حده وأنواعه وعالج إطاره، مالا ينصرف وجمع المؤنث السالم والأسماء الستة والمثنى وجمع المذكر السالم والأفعال الخمسة، والفعل المعتل الآخر وتقدير الإعراب، غير ناظر إلَّا إلى علاقة الإعراب، وغير آبه إلى ما هنالك من تباعد معنوي فيما بين هذه الموضوعات النحوية المختلفة، همَّه أن يجمع الظواهر الشكلية ويقدمها لطلاب العلم في سلاسل واضحة التقاسيم، سهلة المعالم، فكان في ذلك متحلياً بروح الأستاذية المنظمة التي يهمها الإفهام أكثر مما يهمها التفلسف.(ابن هشام،1988م، 12)

القراءات القرآنية:

علم القراءات هو: علم يبحث فيه عن صور نظم كلام الله من حيث وجوه الاختلاف المتواترة، وله استمداد من العلوم العربية، والغرض منه تحليل ملكة ضبط الاختلافات، واصطلحوا القرَّاء على تسمية القراءة للإمام والرواية للأخذ عنه مطلقاً.(أبو الخير، 2002م، 12).

من فوائد معرفة طبقات القراء إثبات أسانيدهم في القراءة إلى النبي ﷺ والذين ثبتت أسانيدهم عنده هم:

1/ ابن كثير: روى القراءة من طريقتين:

أ/ عن عبد بن السائب عن أبي كعب عن النبي.

ب/ عن مجاهد ودرباس عن ابن عباس عن أشياخه من الصحابة ومنهم عن النبي.

2/ نافع: روى القراءة من ثلاثة طرق:

أ/ يزيد بن القعقاع عن عبد الله بن عياش المخزومي وابن عباس وأبو هريرة عن أبي عن النبي.

ب/ شيبة بن نصاح عن أشياخه من صحابة النبي عن أبي عن النبي.

ج/ الأعرج عن أبي هريرة وابن عباس عن أبي بن كعب عن النبي.

3/ ابن عامر: وهو يروي القراءة من طريقين:

أ/ عن المغير بن شهاب عن عمر رضي الله عنه عن النبي.

ب/ عن أشياخه من الصحابة كأبي الدرداء وواثلة ومعاوية وفضالة عن النبي.

4/ أبو عمرو: وهو يروي القراءة من طريقين:

أ/ عن مجاهد وسعيد بن جبيرة وعطاء وعكرمة وابن محيصن وابن كثير عن عبد الله بن السايب وعبد الله بن عباس عن أبي بن كعب عن النبي.

ب/ عن أبي العالية رفيع بن مهران عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه، وهذا من أعلى الأسانيد.

5/ حمزة: لحمزة ثلاثة طرق تختلف علواً ونزولاً:

أ/ فأعلاها عن جعفر الصادق وحمران عن أبي الأسود الدؤلي عن عثمان رضي الله عنه عن النبي.

ب/ عن الأعمش بن يحيى بن وثاب بن عبيد بن نضيلة وزر بن حبيش والأسود بن مسعود عن النبي.

ج/ عن ابن أبي ليلى عن المنهال عن سعيد بن جبيرة عن ابن عباس عن أبي بن كعب عن النبي.(المزي، 2004م، 68-69).

6/ الكسائي: له إسنادان مشهوران:

أ/ عن حمزة عن جعفر الصادق وحمران عن أبي الأسود الدؤلي عن عثمان رضي الله عنه عن النبي.

ب/ عن عيسى بن عمرو عن طلحة بن معرف عن إبراهيم النفعي عن علقمة عن ابن مسعود عن النبي ﷺ.

7/ عاصم: له إسنادان مشهوران:

أ/ عن زر بن حبيش عن ابن مسعود عن النبي.

ب/ عن أبي عبد الرحمن السلمي عن علي وعثمان عن النبي.

القراءة سنة لا تخالف وشروط القراءة الصحيحة:

1/ موافقة خط المصحف العثماني على إحدى نسخه.

2/ تواتر نقل القراء.

3/ موافقة العربية مطلقاً ولو بوجه من الإعراب، وإذا اختلَّ أحد الأركان أطلق على القراءة أنَّها شاذة وضعيفة، وهذه الأركان تحققت في القراءات السبع لذلك أجمعت الأمة على ثبوتها.(المزي، 2004م، 103-105).

التوجيه لغةً:

وجه: الوَجْهُ معروف والجمع الوجوه، ويقال هذا وجه الرأي ، أي هو الرأي نفسه، والوجه بمعنى الجهة والهاء عوضاً عن الواو، الاسم الوِجهة، والوجهة بكسر الواو وضمها.(ابن منظور ، 1414هـ ، مادة وجه).

وجاء في ارتشاف الضرب التوجيه لغةً مصدر وجَّه المتعدي بالتضعيف ويأتي بمعنيين: أولها: وجه الشيء، أي جعله إلى جهة. ثانيها: وجه الشيء أي بيَّن وجهه، أي جعله ذا وجه، أي حجة وبرهان ودليل، ويقولون لكلامك وجه ، أي : صحة، ومثله : نضَّر اللهُ وجهَهُ، أي: جعله ذا نضرة.(أبو حيان ، 1998م، 833/1).

اصطلاحاً:

هو تبيين وجوه علل القراءات والإيضاح عنها والانتصار لها، وفن جليل ، تعرف جلالة المعاني به، وجزالة الألفاظ، وقد اعتنى الأئمة به وأفردوا له كتباً، والفائدة من هذا العلم ليكون دليلاً على حسب المدلول عليه، أو مرجحاً(الزركشي ، 2009م، 419/1) وإذا رجحنا إحدى القراءتين ينبغي أن نعي أن كل قراءة وافقت العربية ولو بوجه فهي صحيحة.

1/ قوله تعالى: ﴿أَلَّا يَسْجُدُوا لِلَّهِ﴾ {النمل الآية 25}، حيث قرأها الكسائي بتخفيف (ألَا) فجعلها تنبيهاً فيقف عليه، نحو: ألَا يا زيدُ، وألَا يا هؤلاء اسْجُدُوا، فقالت العرب: ألَا يرحمونا، ألَا يا هؤلاء ارحمونا، فاختار الكسائي التخفيف ولفظ الأمر لأنَّها سجدة، وقد قرأها الباقون، بقوله: (أَلَّا يَسْجُدُوا) فيسجدوا فعل مضارع منصوب بأنَّ وعلامة نصبه حذف النون، وتلخيصه : (زُيِّنَ لَهُم أَلَّا يَسْجُدُوا) ومن قرأ هذه القراءة لزمه أَلَّا يسجد في هذه الآية(ابن خالويه، 1992م، 2/ 149) ويترجح ذلك إلى مذهبين: أحدهما :أنَّ المنادى محذوف، أي يا هؤلاء اسجدوا، والثاني: أنَّ (يا) فيهنَّ للتنبيه لا للنداء(ابن هشام ، 1988م، 23). وهذا الوجه في الآية من أوجه القراءات المتواترة.

2/ قوله تعالى: ﴿وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ﴾ {الإخلاص الآية 4}، فـ(كُفُوًا) بقراءة حفص بن عاصم، وارتفع أحدٌ لأنَّه اسم كان، و(كُفُوَاً) انتصب لأنَّه نعت لنكرة متقدمة لمنعوتها، مثلما تقول: عندي ظريفٌ غلامٌ، فلما قدِّم النعت على المنعوت، نُصِب على الحال في قول البصريين، خلاف قول الكوفيين، والتقدير: (لم يكن له أحدٌ كُفُوَاً) (ابن خالويه ، 1992م 547/2) ونعت النكرة إذا تقدم عليها انتصب على الحال، كقول الشاعر:

لِمَيَّةَ مُوْحِشَاً طَلَلُ يَلُوحُ كأنَّهُ خِلَلُ

(ابن هشام،1988م، 7)

اللام حرف جر، وميةَ اسم مجرور بالفتحة نيابة عن الكسرة لأنَّه ممنوع من الصرف، وموحشاً حال من طلل منصوب وعلامة نصبه الفتحة، وطللُ خبر لمبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره، أصله لميَّةَ طللُ موحشٌ، فالخبر على هذا الجار والمجرور، حيث تقدم نعت النكرة فأصبح حالاً، ومن خلال الآية يجوز الفصل بين كان ومعموليها بمعمول معموليها، إذا كان ذلك المعمول ظرفاً أو كان جاراً ومجروراً(ابن هشام ،1988م، 32). القراءة في هذه الآية متواترة.

3/ قوله تعالى: ﴿قَالُوا إِنَّ هَآذِينِ لَسَاحِرَانِ﴾ {طه الآية 63}، فقرئت: (هَذينِ) بالياء لأنَّ تثنية المنصوب والمجرور بالياء على قراءة أبي عمرو وحده، ومن جعل تثنية المنصوب والجار والمجرور بالألف، فقالوا جلستُ بين يداه، وأعطيتُ درهماه فلغة شاذة(ابن خالويه، 1992م، 36/2) فهذه القراءة جارية على سنن العربية فإنَّ (إنَّ) تنصب الاسم وترفع الخبر، و(هَذينِ) اسمها يجب نصبه بالياء لأنَّه مثنى و(ساحران) خبرها فرفعه بالألف، وإذا قرئت بقوله : (أنْ هآذان) بالألف، فالأصل (إنَّ هآذين) فخففت إنْ بحذف النون الثانية، وأهملت كما هو الأكثر فيها إذا خففت، وارتفع ما بعدها بالابتداء والخبر فجيء بالألف، ونظير ذلك قولك: إنَّ زيداً قائمٌ، فإذا خفف قيل: إنْ زيدٌ قائمٌ، وإن استخدمت (إنَّ) المشددة وأتت (هذان) بالألف فذلك من لغة بلحارث بن كعب، وخثعم وزبيد وكنانة، فتقول على لغتهم: جاء الزيدانِ، ورأيتُ الزيدانِ، ومررتُ بالزيدانِ(ابن هشام،1988م، 59-60) ومنه قول الشاعر:

إنَّ أبَاهَا و أبَا أبَاهَا قَدْ بَلَغَا فِي المَجْدِ غَايَتَاهَا

(ابن هشام ، 1988م، 61)

والقراءة في الآية متواتر.

4/ قوله تعالى:﴿إِنَّ الَّذِينَ آَمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالصَّابِئُونَ وَالنَّصَارَى مَنْ آَمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآَخِرِ﴾ {المائدة الآية 69}، ففي(الصَّابِئُونَ) قرأ بها نافع وجعفر بنقل حركة الهمزة إلى الباء قبلها مع حذف الهمزة، قرأها الباقون بإثبات الهمزة مضمومة، وفي هذا الوجه تسهيل الهمزة بينها وبين الواو وإبدالها ياء(عبد الفتاح القاضي، د.ت، 95) فإنَّ : حرف توكيد ونصب، وَالَّذِينَ: اسم موصول اسم إنَّ، آَمَنُوا: فعل ماضٍ والواو فاعل، وجملة آمنوا صلة موصول، والواو عاطفة، الَّذِينَ هَادُوا نفس إعراب الذين آمنوا، ومعطوف عليها، ويجوز كون الذي هادوا مبتدأ ، وَالصَّابِئُونَ معطوف عليه، والخبر لا خوفٌ عليهم، والصَّابِئُونَ الواو عاطفة والصَّابِئُونَ مبتدأ مرفوع على نية التأخير وخبره محذوف دلَّ عليه خبر إنَّ ، أو معطوف على محل إنَّ واسمها.(علوان، 2005م، 540).والقراءة في الآية من ضمن القراءات السبعة المتواترة.

5/ قوله تعالى: ﴿وَإِنْ أَصَابَتْهُ فِتْنَةٌ انْقَلَبَ عَلَى وَجْهِهِ خَسِرَ الدُّنْيَا وَالْآَخِرَةَ﴾ {الحج الآية 11}، في قراءة مجاهد وحميد وقيس(الْأَخِرَةَ) وهذا منصوب على الحال أي انقلب على وجهه(ابن جني، 1994م، 75) وفي (الْأَخِرَةِ) قراءة غريبة وتوجيهها أنَّ (خَسِرَ) ليس فعلاً مبنياً على الفتح، بل هو وصف معرب بمنزلة فَهِمَ وفَطِنَ وهو منصوب على الحال، ونظيره قراءة الأعرج(خَاسِرَ الدُّنْيَا وَالْأَخِرَةِ) والفرق أنَّ هذا اسم فاعل فلا يلتبس بالفعل وذاك صفة مشبهة على وزن الفعل(ابن هشام ، 1988م، 20) وفي هذه الآية مشكلات القرآن فإنْ قلت الضر والنفع منتفيان عن الأصنام مثبتان لهما في الآيتين، وهذا تناقض، وذلك بأنَّ الله سفه الكافر بأنَّه يعبد جماداً ، ولا يملك ضراً ولا نفعاً، وهو يعتقد فيه لجهله وضلاله، وأنَّه يستشفع به حين يستشفع به ، ثم قام يوم القيامة هذا الكافر بدعاء وصراخ حين رأى استضراره بالأصنام، ودخوله النار بعبادتها ولا يرى أثر الشفاعة التي ادعاها له(ابن تيمية، د.ت ، 222/5). والقراءة في الآية من ضمن القراءات الشاذة.

6/ قوله تعالى: ﴿وَلَبِثُوا فِي كَهْفِهِمْ ثَلَاثَ مِائَةٍ سِنِينَ﴾ {الكهف الآية 25}، فهنا في هذه الآية وردت (مِائَةٍ) فقرأ بها الكسائي وخلف هكذا بغير تنوين، فأوقعوا الجمع في (سِنِينَ) موقع المفرد و(مِائَةٍ) واحد وقع موقع الجمع، لأنَّ مميز الثلاثة إلى العشرة مجموع مجرور، كثلاثة أيام، وثلاث مئات، أو مئتين، ومميز مائة مجرور، قياسه(مائة سنةٍ) وجمع تنبيهاً على الأصل، وقد قرأها الباقون على التنوين لما عدل عن قياسه عدل عن إضافته، فيكون سنين بدل من ثلاثمائة أو عطف بيان عند الكوفيين(البنا، 2008م، 2/ 212-213) وفي توجيه هذا كله، فمن نونها فـ(سِنِينَ) بدل من ثلاث، فهي منصوبة والياء علامة للنصب، أو مجرور بدل من مائة والياء علامة للجر، ونظرٌ فيه، لأنَّ صحة البدل إحلال محل الأول مع بقاء المعنى ولو قيل: ثلاث سنينَ لاختلَّ المعنى، و من لم ينونها فسنين مضاف إليه، فهي مخفوضة والياء علامة للخفض(ابن هشام، 1988م، 71). والقراءة متواترة في الآية السابقة.

7/ قوله تعالى: ﴿قَالَ اللَّهُ هَذَا يَوْمَ يَنْفَعُ الصَّادِقِينَ صِدْقُهُمْ﴾ جاء في الآية (يَوْمَ) بقراءة نافع فجعل لفظ (يَوْمَ) ظرف زمان مبني على الفتح وفي ذلك إشارة لقوله تعالى: (أأنت) مبتدأ وخبره متعلق الظرف، أي: (هذا القول واقع يومَ ينفع) فهو معمول الخبر، فالفتحة إعراب، والكوفيون يجعلون يومُ خبر لمبتدأ وبني على الفتح لإضافته لجملة فعلية وإن كانت معربة، واشترط البصريون في البناء تصدير الجملة بفعل ماضٍ، وينفع محل خفض بالإضافة، وقرأها الباقون بالرفع على الابتداء والخبر، أي: (هَذَا يَوْمُ يَنْفَعُ) والجملة في محل نصب بالقول(البنا، 2008م، 547/1).الآية السابقة من القراءات المتواترة.

8/ قوله تعالى: ﴿وَالْخَامِسَةَ أَنَّ غَضِبَ اللَّهُ عَلَيْهَا﴾ {النور الآية 9}، ومن قرأ (غَضِبَ) بكسر الضاد نافع، والباقون قرؤوها بفتح الضاد، وخففت أنْ الثقيلة المفتوحة على إضمار القصة والحديث، ولم تكن كالمكسورة في ذلك، لأنَّ الثقيلة المفتوحة موصولة والموصول يتثبت بصلته أكثر من تثبت غير الموصول بما يتصل، أمَّا عند نافع (إن) المخففة من الثقيلة واستقبح أن تلي الفعل حتى يفصل بينها وبين الفعل بشيء، وإن فصل بينها وبين الفعل لم يستقبحوا ذلك(الفارسي، د.ت ، 5/ 314- 315). في الآية السابقة القراءة سبعية.

9/ قوله تعالى: ﴿وَحَسِبُوا أَن لَا تَكُونُ فِتْنَةٌ فَعَمُوا وَصَمُّوا ثُمَّ تَابَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ ثُمَّ عَمُوا وَصَمُّوا كَثِيرٌ مِنْهُمْ﴾ {المائدة الآية 71}، فهنا في الآية جاءت (أَن لَا تَكُونُ فِتْنَةٌ) بقراءة أبي عمرو وحمزة والكسائي ويعقوب وخلف، والجمهور قرأها(أَلَّا تَكُونَ) (حبش، 2001م، 188) وتوجيهها فمن قرأها بالرفع على إجراء الظن مجرى العلم، والتقدير: (وَحَسِبُوا أَنَّها لَا تَكُونُ فِتْنَةٌ) وبالنصب إجراء الظن على أصله وعدم تنزيله منزلة العلم فهو بعدم تنزيله منزلة العلم واستخدامه بأصله الأرجح(ابن هشام، 1988م، 315) فالواو عاطفة، وحسبوا فعل وفاعل، وأن حرف مصدري ونصب ولا نافية ، وتكون فعل مضارع تام منصوب بأنَّ وفتنة فاعل ، وما بعدها سد مسد مفعولي حسبوا، وقرئ بالرفع فإنَّ المخففة من الثقيلة ، واسمها ضمير الشأن تقديره: (فعَمُوا وَصَمُّوا ثم تابَ اللهُ عليهم) والفاء عاطفة وعموا معطوف على حسبوا وصموا عطف على عموا ، ثمَّ حرف عطف لتراخي ، وتاب الله فعل وفاعل، والجملة عطف على قوله عموا وصموا ، وكثير بدل من الضمير في عموا أو صموا ومنهم متعلق بمحذوف صفة لكثير(درويش، 1999م، 2/ 271).في الآية السابقة القراءة سبعية.

10/ قوله تعالى: ﴿وَزُلْزِلُوا حَتَّى يَقُولَ الرَّسُولُ﴾ {البقرة الآية 214}، ففي الآية وردت (يَقُولَ) بالنصب بقراءة الجمهور، وبالرفع قرأ بها نافع(المقري، د.ت، 73)وتوجيه ذلك كله في قراءة من نصب(يَقُولَ) فإنَّ قول الرسول والنبي مستقبل بالنظر إلى الزلزال لا بالنظر إلى زمن الإخبار، فإنَّ الله قص علينا بعد ما وقع ذلك(ابن هشام،1988م، 317) و(يَقُولُ) بضم اللام على عدم تقدير(أن) لأنَّ الفعل ليس مستقبلاً

حقيقةً لوقوع قول الرسول قبل حكاية ماضيه، وأن لا تدخل على المستقبل(البنا ، 2008م ، 156/1).القراءة من ضمن القراءات المتواترة في الآية السابقة.

11/ قوله تعالى: ﴿وَلَا يُؤْذَنُ لَهُمْ فَيَعْتَذِرُونَ﴾ {المرسلات الآية 36}، فقرأ الجمهور(فَيَعْتَذِرُون) بإثبات النون (الخطيب، 2000 م ، 253/10) ومن خلال الآية السابقة نخلص إلى التوجيهات الآتية:

الوجه الأول: قدرت الفاء لمجرد عطف لفظ الفعل على لفظ ما قبلها فيكون شريكه في إعرابه، ولأنَّ الفعل الذي قبلها مرفوع والمعطوف شريكه المعطوف عليه، فكأنَّك قلت: ما تأتيني فما أكرمك، فكأنَّه قال: لا يؤذَنُ لهم فلا يَعْتَذِرُون.

الوجه الثاني: أن تقدر الفاء لمجرد السببية، ويقدر الفعل الذي بعدها مستأنفاً، ومع استئنافه يقدر مبنياً على مبتدأ محذوف، ويجب الرفع لخلو الفعل من الناصب والجازم؛ فتقول من ذلك: ما تأتيني فأكرمُك، المعنى فأنا أكرمك لكونك لم تأتيني.

الوجه الثالث: تقدير الفاء لعطف مصدر الفعل الذي يليها على المصدر المؤول مما قبلها، وتقدِّر النفي منصباً على المعطوف دون المعطوف عليه، وجب عندئذٍ النصب بأن المضمرة وجوباً والتقدير: ما يكونُ منك إتيانٌ فإكرامٌ منِّي.

الوجه الرابع: أن تقدِّر الفاء لعطف مصدر الفعل الذي بعدها على المصدر المؤول ممَّا قبلها، ولكن تقدَّر النفي منصباً على المعطوف عليه، فينتفي المعطوف لأنَّه مسبب عنه، ويكون معنى الكلام: ما يكونُ منك إتيانٌ فكيف يكون منِّي إكرامٌ، ومن خلال الآية الكريمة لنا في الرفع وجهان، وفي النصب وجهان:

أ/ (لا يُؤْذَنُ لَهُمْ فَيَعْتَذِرُوا) ويكون معنى الكلام : لا يؤذن بالاعتذار فكيف يعتذرون؟ فهو جائز على الوجه الثاني.

ب/ الرفع بثبوت النون(لا يُؤْذَنُ لَهُمْ فَيَعْتَذِرُونَ) فبذلك يحصل تناسب رؤوس الآيات، والنصب بحذفها يزول معه التناسب.(ابن هشام، 1988م، 324-325).

12/ قوله تعالى: ﴿وَمَا كَانَ لِبَشَرٍ أَنْ يُكَلِّمَهُ اللَّهُ إِلَّا وَحْيًا أَوْ مِنْ وَرَاءِ حِجَابٍ أَوْ يُرْسِلَ رَسُولًا﴾ {الشورى الآية 51}،فجاء في الآية (يُرْسِلَ) حيث قرأ بها الجمهور ونافع قرأها بضم اللام(القرطبي، 2006م، 305) فقُرِء (يُرْسِلَ) بالنصب لتقدم الاسم الصريح (قوة) عليه. (ابن هشام ، 1988م، 335) .

13/ قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلِكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ﴾ {المائدة الآية 6}، ففي الآية الكريمة التي تتحدث عن أحكام الوضوء في (أَرْجُلِكُمْ) بكسر اللام بقراءة ابن كثير وأبي عمرو وحمزة وعاصم، وهذا على أنَّه معطوف على رؤوسكم وهو مجرور بالباء ، والمراد بالمسح الغسل، ويقال تمسحت للصلاة أي توضأت، ودلالة ذلك لأنَّ التحديد وقع معه، والتحديد جاء في المغسول دون الممسوح، فاختار هؤلاء الجر عطفاً على الرؤوس ليكون محمولاً على (امسحوا) دون (اغسلوا) ولأنَّ (امسحوا) أقرب الفعلين إلى هذا المعمول فيه، وحكم العاملين إذا اجتمعا أن يعمل المعمول فيه على أقربهما دون الأبعد، وقرأها الباقون (وَأَرْجُلَكُمْ) نعتاً على أنَّه محمول على الغسل دون المسح، لأنَّه هو الظاهر في الغسل الذي أجمع عليه فقهاء الأمصار.(الشيرازي، 2009م، 277). القراءة في الآية السابقة متواترة.

14/ قوله تعالى: ﴿وَمِنْ خِزْيِ يَوْمِئِذٍ﴾ {هود الآية 66}، ففي (يَوْمِئِذٍ) بالإضافة وكسر الميم قرأها ابن كثير وأبي عمرو وابن عامر ونافع ويعقوب(الشيرازي، 2009م ، 405) فقرئت بكسر الميم على الإعراب، وإنْ قرئت بفتحها فهو على البناء لكونه مبهماً مضافاً إلى مبني وهو إذ.(ابن هشام، 1988م، 97). القراءة متواترة سبعية في الآية السابقة.

15/ قوله تعالى: ﴿يَا بُشْرَايَ هَذَا غُلَامٌ﴾ {يوسف الآية 19} ، ورد في الآية (بُشْرَايَ) قرأ بها أبو عمرو بالفتح والتقليل والإمالة وابن ذكوان والأزرق بالتقليل على أصله، ووفق اليزيدي وأبا عمرو(بُشْرَى) عاصم وحمزة والكسائي وخلف ووافقهم ابن محيصن والأعمش(فاروق، وراجح، 2016م، 237) وتوجيه ذلك نوديت البشرى مضافةً إلى ياء المتكلم، وفي الألف فتحة مقدرة لأنَّه منادى مضاف هذا على زعم البصريين، واعتمد الكوفيون (يَا بُشْرَى) بغير إضافةٍ فالمقدر في الألف إمَّا ضمة وإمَّا فتحة(ابن هشام، 1988م، 78). القراءة متواترة في الآية .

16/ قوله تعالى: ﴿وَقَالَتْ هَيْتُ لَكَ﴾ {يوسف الآية 23}، في الآية وردت (هَيْتُ) بضم التاء وسكون الياء وفتح الهاء فقد قرأ بها ابن كثير وأبو عبد الرحمن السلمي، فقال (هَيْتُ) بضم التاء لأنَّها في معنى الغايات، كأنَّها قالت دعائي لك، ولمَّا حذفت الإضافة وتضمنت معناها بنيت على الضم كما بنيت حيثُ ومنذُ(الخطيب، 2000م، 253) وقيل المعنى هلمَّ لك، وقرئت بفتح التاء وضمها وكسرها، فالكسر على أصل التقاء الساكنين، والفتح للتخفيف كما في أين ومتى، والضم تشبيهاً بحيث، وقرئت بالضم(هَيْتُ) وهي على هذا فعل ماضٍ وفاعلٌ من هاء يهاء، كشاء يشاء، أو هاء يَهِيء كجاء يجيء(ابن هشام، 1988، 139-140).القراءة سبعية متواترة في الآية.

17/ قوله تعالى : ﴿فَأَصْبَحُوا لَا تُرَى إِلَّا مَسَاكِنُهُمْ﴾ {الأحقاف الآية 25}، جاء في الآية السابقة (تُرَى) بضم التاء ومساكنهم بالرفع، وقرأ بها أبو رجاء ومالك بن دينار والجحدري والأعمش وابن أبي إسحاق وأبو عبد الرحمن والحسن وقتادة وعمرو بن ميمون برواية شعيب بن أيوب عن يحيى بن أبي بكر بن عاصم ، وابن كثير والكسائي، ووصفت هذه القراءة بالضعف لدى العلماء.(الخطيب، 2000م، 505).القراءة متواترة سبعية في الآية السابقة.

18/ قوله تعالى: ﴿لِلَّهِ الْأَمْرُ مِنْ قَبْلُ وَمِنْ بَعْدُ﴾ {الروم الآية 4}،إنَّه في هذه الآية في لفظ(قَبْلُ) و(بَعْدُ) بالضم لأنَّهما في المعنى يراد بهما الإضافة إلى شيء، وفي ذلك يقول الفراء: (لمَّا أرت مما أضيفت إليه، وقرأ السمال والجحدري وعون العقيلي (لِلَّهِ الْأَمْرُ مِنْ قَبْلٍ ومن بَعْدٍ) بالكسر والتنوين فيها على إرادة النكرة، وذلك على الجر من غير تقدير مضاف إليه كأنَّه قيل قبلاً وبعداً.(الخطيب، 2000م، 139-140) والأصل في ذلك من قبل كل شيء ومن بعده، انتهى؛ وهذا المعنى حق إلَّا أنَّ الأنسب للمقام أن يقدر (من قبلِ الغلبِ) ومن بعدِه فحذف المضاف إليه لفظاً ونوي معناه فاستحق البناء على الضم(ابن هشام،1988م، 121).ومنه قول الحماسي:

لَعَمْرُكَ مَا أَدْرِي وَ إِنِّي لَأَوْجَلُ عَلَى أَيُنَا تَعْدُو الْمَنِيَةُ أَوَّلُ

(ابن هشام، 1988م ،132)

19/ قوله تعالى: ﴿يَا حَسْرَةً عَلَى الْعِبَادِ﴾ { يس 30 } فـ(حَسْرَةً) بقراءة الجمهور وخالفهم أبو جعفر فقرأها بغير تنوين(الخطيب،2000م ، 400/2). الذي يبدو لنا جلياً من القراءات القرآنية والدرس النحوي ثراء علم النحو من تعددية الأحكام التي ساهمت في معالجة مجموعة من القضايا التي تخص الأحكام الشرعية، وتأصيل القاعدة النحوية وأخذها من منبعها الأول وهو الذكر الحكيم، فيه تدريب النشأة على سبل القراءات القرآنية، وتحصل بذلك معرفة النحو العربي.

خاتمة:

بعد الدراسة لكتاب (شرح شذور الذهب) والسياحة فيه، والوقوف على القراءات التي استشهد بها ابن هشام في كتابه شذور الذهب توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

1/ استشهاد ابن هشام بالقراءات المتواترة أكثر من استشهاده بالقراءات الشاذة.

2/ تمثل القراءات بعضاً من جوانب سعة الدرس النحوي من حيث توجيهها وترجيحها.

3/ عندما يذكر ابن هشام قراءة لم يذكر صاحبها في غالب ذكره لآيات القرآن، وقليل فيمن يذكر فيها صاحب القراءة دلالة ذلك تركيزه على الجوانب النحوية ومفادها.

4/ القراءة الشاذة استدلَّ بها ابن هشام ليبين لنا أنَّ القراءة سنة لا ينبغي أن تخالف؛ لأنَّها وافقت العربية بوجه.

5/ القراءة سر من أسرار إعجاز القرآن الكريم البياني وبان ذلك ووضح في ارتباطها بالنحو العربي وتفسيرها لبعض الأحكام الفقهية باستعانة علم النحو العربي.

6/ ربط الدرس النحوي بالقرآن الكريم هو جانب من جوانب تأصيل الدرس النحوي خاصة فيما يتعلق بالقراءات، لأنَّ القرآن مصدر الاستشهاد الأول.

7/ ومن خلال ما سبق تبين أنَّ ابن هشام قليل الاستشهاد بالقراءات الشاذة، وهو على علم بشتى أنواع القراءات لذلك أخذ شواهده النحوية من القراءات المتواترة ليثبت لنا الاستقراء الصحيح للقاعدة النحوية، والتوجيه النحوي المتاح للكل قراءة،

8/ كتاب شرح شذور الذهب كتاب علمي تعليمي تدريبي، مفيد للطلاب، يمتاز بمنهج سلس في سرد القاعدة النحوية، فبذلك يحبب النحو العربي، فيدرسه طلابُ العلم.

التوصيات:

1/ توصي الدراسة بالبحث في القراءات التي استشهد بها أئمة النحو.

2/ استخلاص المسائل النحوية من القراءات.

.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- ابن تيمية، تقي الدين أحمد ، **التفسير الكبير**، تحقيق: عبد الرحمن عميرة، دار الكتب العلمية – بيروت. د.ت.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان ، **المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها**، تحقيق: علي النجدي ناصف، عبد الحليم النجار، عبد الفتاح إسماعيل شلبي، القاهرة، 1415هـ - 1994م.
- ابن خالويه ، عبدالله الحسين بن أحمد الهمذاني النحوي، **إعراب القراءات السبع وعللها**، تقديم: عبد الرحمن بن حسين العثيمين، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1413هـ - 1992م.
- ابن منظور ، محمد بن مكرم بن أبو الفضل جمال الدين ، **لسان العرب**، دار صادر ، بيروت، ط3، 1414هـ.
- ابن هشام ، أبو محمد عبدالله جمال الدين ، **شرح شذور الذهب**، تحقيق : حنا الفاخوري، دار الجبل – بيروت، ط1، 1408هـ-1988م.
- البنا ، أحمد بن محمد ، **أتحاف فضلاء البشر بالقراءات الأربعة عشر**، تقديم: شعبان محمد إسماعيل، عالم الكتب ، بيروت، ط1، 1407هـ - 2008م.
- حبش ، محمد ، **الشامل في القراءات المتواترة**، مكتبة مبارك العامة، ط1، 1422هـ - 2001م.
- أبو حيان الأندلسي، **ارتشاف الضرب من لسان العرب**، تحقيق: رجب عثمان محمد، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1998م.
- الخطيب، عبد اللطيف ، **معجم القراءات**، دار سعد الدين للطباعة والنشر، دمشق، 2000م.
- خير محمد بن محمد بن علي، **تقريب النشر في القراءات العشر**، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط1، 1423هـ - 2002م.
- درويش ، محي الدين ، **إعراب القرآن الكريم وبيانه**، دار ابن كثير للطباعة والنشر ، ط7، 1420هـ - 1999م.
- الزركشي، **البرهان في علوم القرآن**، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الفكر بيروت – لبنان، 2009م.
- السيوطي، **بغية الوعاة** ، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية- بيروت، ط2، 1399هـ - 1979م.
- الشيرازي ، أبو عبد الله نصر الدين علي بن محمد ، **الموضح في وجوه القراءات وعللها**، تحقيق: عبد الرحيم الطرهوني، دار الكتب العلمية – بيروت، لبنان، ط1، 2009م.

- علوان ، عبدالله وآخرون، **إعراب القرآن الكريم**، مراجعة: فتحي الدابولي، إبراهيم البنا، دار الصحابة للتراث، طنطا، ط1، 1425هـ - 2005م.
- الفارسي ، أبو علي الحسن بن عبد الغفار ، **الحجة للقرَّاء السبعة**، تحقيق: بدر الدين قهوجي، وبشير جويجباي، دار المأمون للتراث، د.ت.
- فاروق و راجح ، محمد فهد ، ومحمد كريم ، **الميسر في القراءات العشرة المتواترة من طريق طيبة النشر والقراءات الأربعة الشاذة وترجيحها**، دار ابن كثير ، ط5، 1437هـ - 2016م.
- القاضي ، عبد الفتاح ، **البدور الزاهرة في القراءات العشرة المتواترة عن طريقي الشاطبية والدُّرّة**، ويليه القراءات الشَّاذَّة وتوجيهها من لغة العرب، دار الكتاب، بيروت- لبنان. د.ت.
- القرطبي ، أبو القاسم عبد الوهاب بن محمد ، **المفتاح في اختلاف القراءات السبعة**، تحقيق: حاتم صلح الضامن، دار البشائر للطباعة والنشر، ط1، 1427هـ - 2006م.
- المزي ، عبد الوهاب بن وهبان ، **أحاسن الأخبار في محاسن السبعة الأخيار**، تحقيق : أحمد بن فارس السلوم، دار ابن حزم، ط1، 1425هـ - 2004م.
- المقري ، طاهر إسماعيل بن خلف ، **العنوان في القراءات السبع**، تحقيق: زاهر زاهد، خليل العطية. د.ت.

تمثيلات التابع في رواية (شوق الدرويش) لحمُّور زيادة

أ.د. يسن إبراهيم بشير علي
قسم اللغة العربية - كلية الآداب - جامعة الملك فيصل
أ. عبد الملك محمد عبد الله الطلحه
قسم اللغة العربية - كلية الآداب - جامعة الملك فيصل

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تمثيلات التابع، والصُّور التي تم عرضه بها في واحدةٍ من الروايات المعاصرة هي رواية (شوق الدرويش) للكاتب السوداني حمُّور زيادة. وبما أنّ النقد الثقافي هو المقاربة الأقدر على كشف التمثيلات، وبناء الصُّوَر الذهنية عن الذات وعن الآخر، فقد تمّ اعتماده آليةً منهجيةً للقراءة في هذه الدراسة. وقد أظهرت الدراسة أنّ التابع في هذه الرواية تمّ تمثيله على أكثر من صورة، تبيّن في مجملها طبيعة حياته غير المستقرّة، وما أصابها من تحوّلات حسب السياقات الثقافية والاجتماعية. فبالرغم من تعرّض التابع للاضطهاد والعنف، إلا أنه لم يستسلم، وإنما سعى إلى تجاوز هذا الوضع باللجوء إلى وسائل جديدةٍ للتكلُّم عبرها، وللتعبير من خلالها عن حضوره، تمثّلت في مقاومة الاضطهاد، ومواجهة العنف بالعنف تارةً، وبالحبّ تارةً أخرى، حيث اتخذ من هذه الوسائل استراتيجيةً دفاعيةً حررته من ضعفه وعجزه، وأعادت إليه ثقته في نفسه، وكشفت عن إنسانيته، وقدرته على الرفض.

الكلمات المفتاحية: التابع، شوق الدرويش، حمور زيادة، العنف، الحبّ

Abstract

This study aimed to reveal the representations of the subaltern, and the images in which he was shown in one of the contemporary novels is the novel (shawq Al-Darwish) by the Sudanese writer Hamour Ziada. Since cultural criticism is the most capable approach to revealing representations, building mental images about oneself and about the other, it was adopted as a methodological mechanism for reading in this study. The study has shown that the subaltern in this novel was represented in more than one image, showing in its entirety the unstable nature of his life, and the transformations that have befallen it according to cultural and social contexts. Although the follower was subjected to persecution and violence, he did not give up, but sought to overcome this situation by resorting to new means to speak through it, and to express his presence through it, which consisted in resisting persecution, confronting violence with violence at times, and with love at other times, as he took from these means a defensive strategy that freed him from his weakness and helplessness, restored his confidence in himself, revealed his humanity, and his ability to refuse.

Keywords: Subaltern, Shawq Al-Darwish, Hamour Ziadeh, Violence, Love

صدرت رواية (شوق الدرويش) للروائي السوداني حمُّور زيادة في العام 2014م، وتوالى صدورها حتى بلغت الطبعة الحادية والعشرين في العام 2023م. وهي من الروايات الطويلة نسبياً، يبلغ عدد صفحاتها 395 من الحجم المتوسط. تمزج هذه الرواية بين المرجعي والتخييلي، فترصد التغيُّرات السياسية وأثرها على الأوضاع الاجتماعية والثقافية، مما يعكس طبيعة المخاض العسير الذي مرَّ به السودان الحديث في أهمّ مراحل تكوّنه في النصف الثاني من القرن التاسع عشر. ولعلّ أبرز ما تعتني به هذه الرواية هو اهتمامها بتصوير أوضاع الطبقات الدنيا في المجتمع، فتبحث في أوضاع (التابعين) أو المهمّشين الذين يصارعون من أجل صناعة حياتهم في ظلّ سياقات ثقافية واجتماعية أمعنت في اضطهادهم، ومصادرة حقّهم في حياةٍ طبيعيةٍ، وفي التكُّلم، وتمثيل أنفسهم. الأمر الذي يطرح أسئلة جادةً حول قدرة هؤلاء (التابعين) في مقارعة هذه السياقات؛ لتغيير الصورة النمطية التي دأبت على دمغهم بالضعف والخضوع، ومن ثم سعيهم لتقديم أنفسهم بشكلٍ مختلفٍ.

وقد نهضت الدراسة بمعالجة تمثيلات التابع في رواية شوق الدرويش، فجاءت في مقدمة، وأربعة مباحث، وخاتمة، حوى المبحث الأول مدخلاً نظرياً يعالج مفهوم التابع، والتطوّر الذي طرأ عليه في الحقول المعرفية المتنوعة التي وقع إليها، وأُستُعمِل فيها، أما المبحث الثاني فيتناول تمثيلات التابع المضطهَد الذي تعرّض لصنوف من العنف كما تم عرضه في الرواية، ودرس المبحث الثالث تمثيلات التابع المقاوِم الذي يواجه العنف بالعنف، وأما المبحث الرابع فقد تم تخصيصه لتمثيلات التابع المحبّ. ثم جاءت الخاتمة تحوي أهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة.

وقد وظّفت الدراسة لبحث هذه الإشكالية المقاربةَ الثقافيةَ، بما توفّره من إجراءات للباحث تمكّنه من كشف التمثيلات والصور الذهنية التي تكشف عن آليات الهيمنة، في سياق مجتمع يتشكّل من فئات وطبقات متعددة، وهويات متنوِّعة.

أما الدراسات السابقة فلم يجد الباحث- حسب ما توفّر له من معلومات- دراسةً تطبيقيةً عالجت موضوع التابع في نص روائي من المنظور الذي تم الأخذ به هنا، لكن هنالك دراسات سعت إلى معالجة هذا الموضوع من منظورات أخرى، لعلّ من أهمها:

- مقال بعنوان: دراسات التابع والتأريخ ما بعد الكولونيالي، ديبيش شاكرابارتي، ترجمة: ثائر ديب. مجلة أسطور للدراسات التاريخية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، لبنان، عدد (3)، 2016م. وهو مقال تاريخي يتقصّى علاقة (جماعة التابع) الهندية بمباحث (التاريخ من أسفل) التي نهض بها ماركسيون إنجليز.

- مقال بعنوان: نهضة التابع: دراسة في رواية "معارضة الغريب" لكمال بولاد، إبراهيم بو خالفة. مجلة الحقيقة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، مجلد 22، عدد 2، 2023م. انبرى هذا المقال لدراسة علاقات الهيمنة بين الشرق والغرب، من خلال التطبيق على نصٍّ روائي للكاتب الجزائري كمال داؤود، والذي يردُّ فيه عبر الكتابة على رواية الغريب لألبير كامو.
- مقال بعنوان: دراسات ما بعد الكولونيالية عند (جماعة التابع) الهندية، ياسين كريم. مجلة المدونة، مجلد 6، عدد 3، 2019م. سعى هذا المقال إلى إبراز الجهود التي نهض بها ثلاثة أعلام ساهموا في إثراء حقل دراسات التابع الهندية، وهم: هومي بابا، وغاياتري سبيفاك، وراناجيت جُحا.

مدخل نظري:

بما أنّ الدراسة تبحث في تمثيلات التابع، سنقف في هذا المدخل النظري لنستجلي مفهوم التابع، ومفهوم التمثيل.

أما التابع أو المهمّش (Subaltern) فمصطلح استخدمه أنطونيو غرامشي (1891-1937م) وعنيَ به "الجماعات التي تقع تحت هيمنة الطبقات الحاكمة داخل المجتمع"(أشكروفت وآخرون، 2010م، 319). فقد اهتمّ غرامشي بالتاريخ السياسي للتابعين، أولئك الذين تتجاوزهم الدراسات التاريخية الرسمية، التي دأبت على حصر اهتمامها برصد تاريخ النُخب. وطبقات التابعين بالنسبة لغرامشي واسعة جداً تستوعب كل المقصِّيين والمضطهَدين خارج طبقات النخب المهيمنة، فتشمل "المزارعين والعمّال وغيرهم من الجماعات التي تُحرم من[1] الوصول إلى السلطة المهيمنة"(أشكروفت وآخرون، 2010م، 319). هذه الجماعات ظلّت تعيش على هامش الحياة، بالرغم من أن تاريخهم "لا يقلُّ تعقيداً عن تاريخ الطبقات المهيمنة"(أشكروفت وآخرون، 2010م، 319)، حتى جاء غرامشي وأدخلهم إلى مدونة التاريخ. وكونهم يخضعون لأنشطة الجماعات المهيمنة، وليس متاحاً لهم الوصول إلى المؤسسات الثقافية والاجتماعية، فإنه في الغالب يتمّ حرمانهم من[2] "الوسائل التي من خلالها يمكنهم تمثيل أنفسهم"(أشكروفت وآخرون، 2010م، 319)، والتعبير عن ذواتهم المستقلة.

استعارت هذا المصطلح لاحقاً جماعة (دراسات التابع) الهندية، التي أسسها راناجيت جُحا في العام 1982م، بالمشاركة مع آخرين "لوصف السمة العامة للتبعية في المجتمع الجنوب آسيوي سواءً أكانت تلك السمة تتعلق بالطبقة أو العمر أو النوع والمنصب أو أي شيء آخر"(أشكروفت وآخرون، 2010م، 320).

---

[1] والصواب : تحرم الوصول فالفعل يتعدى بنفسه.

[2] حرمانهم (الوسائل...) للعلة في الأعلى.

وهي جماعة نهضت بمراجعة التاريخ الهندي؛ بإصدارها سلسلة من المنشورات تطلّعت فيها "إلى مقاربةٍ في كتابة التاريخ مُناهضةٍ للنخبوية"(شاكرابارتي، 2016م، 7-23)، فاهتمت بتفكيك تاريخ القومية الهندية الذي كتبه الاستعمار أو النخب الوطنية المرتبطة به، ورفضت الاعتراف بالكثير مما جاء فيه، يقول جحا: "إننا نعارض بالفعل قدراً كبيراً من الممارسة الأكاديمية السائدة في التاريخ... لفشلها في الاعتراف بالتابع كصانعٍ[3] لمصيره"(شاكرابارتي، 2016م، 7-23). ووصف إدوارد سعيد في تقديمه لهذه المختارات بيانَ جحا الذي يتعلّق بأهداف هذه الدراسات بأنه "متمرّدٍ فكرياً" (شاكرابارتي، 2016م، 7-23).

ثم وَقَع هذا المصطلح إلى الدراسات النقدية، في سياق (نظرية ما بعد الاستعمار) على يد غاياتري سبيفاك في دراستها الشهيرة التي جاءت بعنوان (هل يستطيع التابع أن يتكلّم)، والتي رأت فيها أن التابعين "إذا أُتيحت لهم الفرصة... يمكنهم الكلام"(سبيفاك، 2020م، 47). لكن السياقات الثقافية والاجتماعية لا تتيح لهم ذلك. فقدّمت في هذه الدراسة قراءة تفكيكية جادّة لأفكار "فلاسفة ومؤرّخين ومفكّرين مشهورين على نحو مكثّف قصْد فهم علاقات السلطة المعاصرة، ودور المثقّف داخلها، الذي يتطلّب دراسة لتقاطع نظرية التمثيل والاقتصاد السياسي للرأسمالية العالمية"(سبيفاك، 2020م، 7). كما انتقدت سبيفاك (دراسات التابع) الهندية؛ لإهمالها قضايا المرأة، بوصفها تابعاً حُرِم حق الكلام، ممّا دعاهم إلى مراجعة موقفهم، وعلى إثر ذلك "جرى شيءٌ من تلافي الاتهامات المتعلّقة بغياب قضايا الجندر[4] عن دراسات التابع، وعدم اهتمامها بالبحوث النسوية"(شاكرابارتي، 2016م، 7-23). وقد بذلت سبيفاك في هذا المقال جهداً فكرياً ونقدياً كبيراً عالجت فيه الكثير من قضايا (التابع) من منظور نقدي، فتمكّنت بصفة خاصة من جلب المرأة إلى دائرة الكلام، وجلب الآخرين للنقاش حول هذا الموضوع الصامت تاريخياً، تقول "سأقدّم تحليلاً بديلاً للعلاقات بين خطابات الغرب وإمكانات الكلام عن أو من أجل المرأة التابعة"(سبيفاك، 2020م، 14). ذلك أن المرأة على عكس الرجل تعيش التبعية مرتين، مرةً كونها تابعة في السياق الاستعماري، ومرة كونها تابعة في سياق المجتمع الذكوري الذي ظل يفرض على صوتها وعلى قضاياها صمتاً مطبقاً، فإذا كان التابع -كما تقول- "في سياق الإنتاج الاستعماري، لا يملك تاريخاً، ولا يمكنه الكلام، فإنّ التابع المؤنث سيكون في الظل بشكلٍ أعمق"(سبيفاك، 2020م، 59).

مما سبق يتضح لنا أن القاسم المشترك بين فئات التابعين هو وقوعهم تحت الهيمنة، ما جعلهم عرضةً للاضطهاد والتهميش، فكل من يخضع للهيمنة والاستغلال يمكن أن يكون تابعاً، فالفقراء في مجتمع برجوازي، والمرأة في مجتمع ذكوري، والسود في مجتمعات البيض، والمستَعمَرون في ظل الاستعمار، وغيرهم،

[3] بوصفه صانعا.

[4] الجندر: مفهوم غربي نشأ في السبعينيات ويتعلق بالهوية الجنسية بعيدًا عن التصنيفات التقليدية للذكورة والأنوثة.

كلهم يمكن أن يندرجوا تحت هذا المصطلح، هذا ما أشارت إليه سبيفاك في قولها عن التبعيّة : "من الواضح أنه إذا كنتَ فقيراً، أسود البَشرة، وأنثى، فإنك ستعيشها بثلاث طرق"(سبيفاك، 2020م، 77).

وأما التمثيل Representation، فمن المصطلحات المهمّة التي يتم توظيفها في مجالات معرفية عديدة، في الفلسفة، والمعرفة، وفي المجال النقدي، خاصة النقد الثقافي، من هنا جرى توظيفه في دراسات التابع. ويُحيل هذا المصطلح عند استعماله في نظرية المعرفة على معنى استعاري ذي دلالتين: التمثيل السياسي الذي يشير إلى معنى الإنابة، أي أن ينوب شخصٌ عن شخصٍ آخر، ويقوم مقامه، والتمثيل المسرحي الذي يشير إلى فكرة الإحضار، أي إحضار الممثِّل أمام الجمهور لا بصفته الحقيقية، وإنما متقمّصاً شخصيةً حكائيةً يؤدّيها على خشبة المسرح، وتتحدد دلالة هذا المصطلح "إذ يستخدم في المجال السردي بهذا المعنى المسرحي"(القاضي وآخرون، 2010م، ص 112). ولتواتر استعمال مصطلح التمثيل حمل دلالات عديدة، منها: دلالة الإنابة، الاستحضار، التصوير، والعرض والتقديم، ووفق هذه الدلالة الأخيرة عرّفه نادر كاظم، في قوله هو "ضرب من العمليات التي تدور حول طريقتنا في النظر إلى أنفسنا وإلى الآخرين، وطريقتنا في عرض أنفسنا وتقديم الآخرين أو عرضهم أو استحضارهم كما تصورهم الثقافة التي تمارس التمثيل"(كاظم، 2004، 19-20). وهي الدلالة التي سنوظفه بها في هذه الدراسة، أي أن نُعاين من خلاله الكيفية التي تم بها عرْض التابع وتقديمه في هذه المدوّنة المدروسة.

تمثيلات التابع المُضطهَد

جاءت رواية شوق الدرويش تصوّر أوضاع التابعين، وتُؤوّل عالمهم الخاصّ في مجتمعٍ متحوّل تغيّرت أوضاعه بين ثلاث مراحل مهمّة في تأسيس الدولة السودانية التي خضعت للاستعمار. بالتركيز بشكل خاص على مجتمع العاصمة. في هذه المراحل الثلاث ظلّ نظام (التبعيّة) فاعلاً كما تكشف عنه أنظمة النبذ والتهميش والتمييز، تلك التي لا تعترف بالتابع وبكينونته وأهليته، ولا تراه ذاتاً مستقلّةً قادرةً على أن تكون ذاتها. فقد تواطأت السلطة مع أنظمة التأديب التي يمارسها المجتمع، والسيّد (المتبوع) ضدّ التابع، وظلّت فاعلةً يتعرّض لها الرجال والنساء على حدٍّ سواء، هدفها النهائي تشكيل التابع المُشتهى، الذي يتخلّى عن حياته في سبيل تلبية رغبات السيّد، وهذه كما تقول إيلين سيكسوس "هي مؤامرة العنصرية التي لا ترحم... فليس هناك سيّد بلا عبد، وليست هناك سلطة اقتصادية سياسية بلا استغلال، وليست هناك طبقة سائدة بلا ماشية ترزح تحت النيْر" (يانج، 2003م، 57).

يأتي هذا التمييز في ظلّ مجتمعٍ متغيّر، وفي بداية تشكُّله على نمطٍ من الحياة المدنية الجديدة، مجتمع يتكوّن من طبقات اجتماعية متنوّعة، وأخلاط من الناس، فيهم الأوربي والتركي والمصري والشامي، فضلاً عن سكان البلاد الأصيلين الذين تصفهم (ثيودورا) الشخصية الروائية المهمة ذات الأصل الغربي، في

مذكراتها، بأنّهم "شعوبٌ مختلفةٌ، وقبائل عدّة. أكثرهم عدداً السود، وهم سكان أفريقيا الأصليون. هؤلاء أدنى سلالات البشرية. لا يوجد منهم في الخرطوم إلا عبيد. هم على الفطرة، لا مدنية لهم ولا حضارة...والنوبة الذين نراهم في مصر، ونسميهم البرابرة. والعرب، وهم أكثر كرماً وعقلاً وأقرب للمدنية. فيهم بقيّة وحشيةٍ يسهل أن نخلّصهم منها"(زيادة، 2023م، 151). في ضوء هذا الوصف الذي يُبرِز التنوُّع الإثني لذلك المجتمع، ولا يخلو من نبرةٍ عنصريةٍ تُظهرها ألفاظٌ من شاكلة أدنى، عبيد، برابرة، وحشية، ولا يخلو كذلك من متخلل صوت التفوّق للسيّد القادم من المركز في مهمةٍ تحضيريةٍ لمجتمعات الهامش، من كل ذلك يأتي اضطهاد التابع، ليس من قِبل السلطة التي مهّدت لهذا الاضطهاد بترسيخها للطبقية، ورعايتها لنظام الاسترقاق والاستعباد، وإنما كذلك من قبل المكونات الاجتماعية التي تهمّش الطبقات الدنيا في المجتمع، ولا تعترف بأفرادها إلا خدماً خانعين.

من هنا تبرز الطبيعة الصراعية للعلاقة بين التابع والمتبوع، أو إن شئت فقل بين المهيمِن والمهيمَن عليه، حين يشرع الأوّلُ في إحكام سيطرته التي تستمدُّ شرعيتها من امتلاكه لأدوات القوة والقهر، فيظهر التابع في هذه الرواية مقموع الصوت (لا يستطيع الكلام) على حدِّ قول سبيفاك، ويفتقر إلى التعبير بالوسائل الطبيعية التي يعبّر بها الناس الطبيعيون عن ذواتهم، وأهمها الكلام. وما اختارت سبيفاك هذه الصيغة (هل يستطيع التابع أن يتكلّم) إلا لأن "الكلام هو الوسيلة الوحيدة لتأسيس معرفة متماسكة عن التابع، ووعيه، ووجوده"(إبراهيم، 2007م، 8-13). ويترتّب على نظام التبعيّة فقدان التابع لصوته، وحريته، وكرامته الإنسانية، فيُحرم حق تمثيل نفسه، ويكون عرضةً للاستغلال والتعنيف. وهذا ما جرى لمعظم شخصيات هذه الرواية من التابعين الذين تعرّضوا لضروب من الانتهاكات الجسدية والمعنوية.

فبخيت منديل بطل الرواية الذي عرف الاضطهاد عارياً، على حدِّ قول جان بول سارتر(فانون، 2015م، 22)، قضى حياته بين الاسترقاق والسجن والأسر، ظلّ يتعرّض للاستغلال بانتهاك جسده تارةً، وانتهاك حريته وكرامته تارةً أخرى. في بداية حياته تمّ اصطياده وعرْضه للبيع وهو ما يزال صبياً، وحين بلغ حدّ الرجولة وجد نفسه مملوكاً لدى خواجة (أجنبي غربي) اشتراه لخدمته الخاصة، وإشباع غريزته الجنسية المثليّة، يظهر ذلك في سلوكه معه منذ اللحظة الأولى في السوق ويفتّش تحت سرواله، وفي وصية مالكه تاجر الرقيق "لا تخذلني لدى الخواجة. واضح أنه لا يريدك لخدمة البيت. هو يريدك لخدمته هو. كن رجلاً"(زيادة، 2023م، 193)؛ ورغم محاولات التمنّع والرفض التي أبداها بخيت في بادئ الأمر، حين دعاه سيده لفراشه، إلا أنه رضخ في نهاية المطاف بعد أن خارت قواه تحت التعذيب، فقد "كان يُمنّي نفسه بجلد ساعاتٍ ليصبح في السوق مرةً أخرى. لكن عذابه كسره"(زيادة، 2023م، 194). وبعد خمس سنوات من العذاب الذي عاناه مع سيّده الأوربي، يجد نفسه مرّةً أخرى عند سيّد آخر، فقد أهداه الخواجة إلى صديقه التركي، مثله مثل أيّ متاعٍ؛ لينتقل إلى الخدمة في بيت سيّدٍ آخر، ومع ذلك "ابتهج بخيت بتحوّله إلى عبد منزل"(زيادة، 2023م،

195)، كان ذلك بالنسبة له خيار أفضل من سابقه، رغم الندوب التي تركها سيّده الجديد في جسده، والندوب التي تركتها ابنته بثينة في نفسه، بمطاردتها له، ورغبتها في استغلاله.

وبخيت منديل ليس سوى أنموذجٍ للاستغلال والانتهاك الذي تعرّض له وبدرجات متفاوتة جميع التابعين في الرواية. من أولئك ثيودورا أو (حواء) كما سُمّيت لاحقاً، الفتاة الغربية التي قدمت معلّمةً ضمن وفد القساوسة الكاثوليك، كانت لا تعرف عن السودان وأهله شيئاً إلا من بعض معلوماتٍ قليلةٍ توفّرت عليها من الأب بولس، الذي حين تسأله عنهما، يذكّرها بخبر أبناء نوح مع أخيهم (حام) الذي "دعاه أبوه عبداً لإخوته، وأبناءه عبيداً لأبنائهم"(زيادة، 2023م، 113). وما أن استقرّت في الخرطوم حتى تعلّقت بها، فقد كانت الخرطوم أشبه بمدينة أوربية، "وصلّت للرب أن تنتمي لهذه المدينة المُبهرة. واستجاب الرب لها"(زيادة، 2023م، 146).

لكن تحوّلاً كبيراً حدث لثيودورا وحياتها، يوم سقوط الخرطوم في يد أنصار المهدي، ووقوعها أسيرة لديهم، حيث فقدتْ حريتها وصارت سبيّةً (تابعةً) عند أحد تجار الخرطوم الكبار، إبراهيم ود الشواك الذي تمثّل شخصيته تلك العيّنة من النُخب الوطنية الانتهازية التي ارتبطت مصالحها بالاستعمار حيث وُلدت وتشكّلت في سياقه، يتجه كدوّار الشمس نحو السلطة، ويعرف على أي قدم يرقص، كما يقولون، فتنقّل بين التركية والمهدية والإنجليز؛ ليحافظ على مصالحه في كلِّ وضعٍ جديد، يقول "لو كان لزاماً علينا أن نلبس طربوش النصارى، ونغيّر لون جلودنا فلنفعل"(زيادة، 2023م، 47). اشترى ود الشوّاك ثيودورا من زريبة السبايا، لفراشه اشتهاءً في جسدها البكر، ومنذ أن أخذها إلى بيته ظلّت تتعرّض لصنوف من الاحتقار والعنف، إذ لم يتوقف عن محاولات انتهاك جسدها، أمر زوجته بتجهيزها له في غرفة خاصة، سعى في بادئ الأمر إلى التودد لها، "ما كنتُ لأترك جَمالك لدرويشٍ معتوهٍ من أتباع المهدي"(زيادة، 2023م، 229)، وحين يقترب منها ويحاول جرّها إلى حضنه، تنفر منه، فيمد "يده إلى شعرها. لكنها تصرخ. ينحني عليها فتركله في بطنه. يقع متوجّعاً. يا بنت الكلب" (زيادة، 2023م، 229). وهكذا ظلّ يحاول كلّ ليلة، غير أنّ خوفها يعينها على الانتصار عليه إلى أن يئس من ترويضها، فأهداها خادمةً لزوجته، لكنه أضمر لها الشرّ. بقيت ثيودورا عند زوجة سيّدها النوّار التي كانت تداري عليها من هجير الأسر، تناديها دوماً يا ابنتي، "كانت شفيعتها من قسوة الشيخ إبراهيم. كنفها من نزق عبد القيوم"(زيادة، 2023م، 136) ابنهما الذي كان لا يكفُّ عن النظر إليها، والتلصّص على جسدها، زوّجه أبوه عدة مرّات دون جدوى، "كلما جاء إلى الدار أحسستُ بعينيه تفتشان داخل ثيابي (زيادة، 2023م، 253) كما تقول. لكن ود الشوّاك لم ينسَ لها ما فعلته به، وفي مرّةٍ من المرّات بينما هي في حوش الخدم سمعت صوته يبحث عنها، عرفت أن أمراً عظيماً يراد بها، وأن وعيده لم يذهب سدىً، يقول لها "ادّعيتِ الإسلام. الآن نكمل لك دينك... لا يجوز أن تكون المسلمة غلفاء"(زيادة، 2023م، 238)، ورغم مقاومتها المستميتة، وصراخها ودموعها، إلا أنها فشلت في منع إتمام عملية الختان

المؤلمة، وكان ود الشواك يقف على مقربة من المكان ينظر إلى فخذيها وجروحها، ويقول "فليتعفن وتموت. لا يهم بعد هذا. كان يمنّي نفسه أن يذوق غلفتها"(زيادة، 2023م، 240)، ولما لم تمكِّنه من ذلك، وبصقت في وجهه، فلتكن إذن مختونةً مثل بقية النساء الأخريات. فحرصه على ختانها إذن ليس حرصاً على شعيرةٍ دينيةٍ كما يزعم، وإنما دافعه الانتقام والاحتقار.

لم تجد ثيودورا من يقف بجانبها ويخفف عليها هول المأساة، سوى سيّدتها النوّار التي سعتْ للتهوين عليها حتى تتجاوز الألم. وحين ماتت النوّار لم يبقَ لها في الدنيا أحد تلجأ إليه، وتشكو إليه أحزانها، إلى أن تتعرف على بخيت منديل لاحقاً. فقد عاشت في سنوات الذلّ كأنها لم تكن إنساناً، بسبب التمييز الطبقي والاضطهاد الديني، حتى يجيء اليوم الذي تقرر فيه الهرب، منتهزةً فرصة انشغال الناس باحتفال ديني، لكن مَن ائتمنتهم على خطة الهرب خانوها، وقذفوا بها تحت أقدام ود الشواك الذي لم يرحم ضعفها ووحدتها، "تحلمين بالفرار يا كافرة"(زيادة، 2023م، 382)، ثم انكبّ عليها ومن معه، ضرباً ورفساً حتى فارقت الحياة، فيشعر حينها بالراحة للانتقام منها "ادفنوها بعيداً. لا نريد فضائح في هذه الليلة المباركة"(زيادة، 2023م، 384).

لقد كانت حياة التابعين المهمّشين جحيماً لا يُطاق، كما صوّرتهم رواية شوق الدرويش، كانوا عرضةً للاستغلال بكافة أنواعه، فعدم رضا السيّد صاحب السلطة عن التابع، يمكن أن يُودي بحياته، أو يرسله إلى السجن، كما هو حال بخيت وثيودورا، أو أن يلصِق به تهمة تقوده إلى الإذلال والتعذيب كما هو الحال مع الفتاة أنجيلا، تلك التي كانت تعمل ضمن أخريات في منزل البعثة الكاثوليكية، فاُتهمت بسرقة صليب من الفضة، وبالرغم من إنكارها للتهمة وعدم العثور عليه عند تفتيش متاعها القليل؛ إلا أنها تعرّضت لصنوف من العذاب والضرب المبرّح ثم الطرد، فحين "أمسكوها، صرخت وسال اللعاب من فمها. كانت ترفض وتقاوم وتقسم أنها ليست لصّة"(زيادة، 2023م، 156)، لكن أحداً لم يرحمها، وحين يسأل القائد التركي الأسقف أنطونيوس "إن كان يريد أن يكتفي بعقابها ويعيدها للخدمة. لكن الأسقف أعلن أنه لا مكان للصّة في الدار"(زيادة، 2023م، 157).

فالمستعمِرون حين احتلوا السودان، مارسوا الظلم والقهر والقتل، أكثروا من الضرائب والجبايات، وأدخلوا العادات الغريبة، "جعلوا المؤمنين عباد الله يعبدون الحكومة"(زيادة، 2023م، 384)، ثم انقلب الحال، فجاء المهدويون، وحين تمكّنوا لم ينجُ أحدٌ من خصومهم المخالفين لهم في الدين أو في الرأي، أذلُّوا الرجال وقتلوهم، واسترقّوا النساء، فحين وصل المهاجمون دار البعثة الكاثوليكية في الخرطوم "ذبحوا الأب بولس. أمسك به أربعة منهم وقطع خامس عنقه وهو يكبّر الله... ثيودورا صرخت. جرّوها خارج الدار. لم ترَ واحدةً من الأخوات بعدها، آخر ما شاهدته أجسادهن تجر خلفها"(زيادة، 2023م، 213). وهكذا كان حال

كل مَنْ ظفروا به من الخصوم، إما قُتل أو استُرِقَ، وتبدّل حاله من سيّد إلى تابع لا يملك من أمر نفسه شيئاً.

تمثيلات التابع المُقاوِم:

نقصد به التابع الذي يقاوِم الاضطهاد، ويقابل العنف بالعنف. ذلك أن هذا التابع الذي تعرّض للانتهاك، نجده في مواقف أخرى لم يستسلم لهذا الواقع، فأخذ يواجه النسق، ويعمل على كسره. فإذا كان السيّد صاحب السلطة والنفوذ يعمل بتفانٍ على الاستفراد بميدان القوة وأدوات الاضطهاد والعنف؛ فإن التابع وجدناه يعمل على مشاركته هذا الميدان متى أُتيحت له الفرصة.

إن ممارسة السيد للاضطهاد والعنف هدفه المحافظة على نسق قِيمي لا يتسع لاستيعاب التابع، فيحول بهذه الممارسة التي تُحركها شهوة التسيُّد، دون التواصل والحوار المفضي إلى علاقة طبيعية بين أفراد المجتمع، وعندما "يُفقد الحوار... فلا مفر من مواجهة أبشع صور العنف"(عبد الرحمن، 2017م، 10). هذا الوضع لا شك يؤزِّم العلاقة بين الطرفين، فيحوّلها إلى علاقة صراعية، تقوم على مبدأ الإخضاع الذي يسعى المهيمِن من خلاله لاستبقاء التابع على وضعيته الهامشية دون تغيير أو تعديل. وفي هذه الحال تبلغ دائرة التحريض على الرفض والعنف ذروتها. فالرفض عادة ما يقابله رفض مضاد، وعنف المهيمِن يولّد عنف المهيمَن عليه. إذ إن العنف الذي يمارسه التابع ليس دافعه الانتقام المحض، وإنما هو طريقة لرد الظلم، ووسيلة تعبيرٍ بديلةٍ، تمكّنه من تجاوز حالة التغييب التي فُرضت عليه، وإيصال صوته، طالما أخفقت الوسائل الطبيعية في ذلك، فينشط في مشاركة السيِّد هذا الميدان، فيكون الرفض ومقاومة العنف طريقه للخلاص من الواقع القاسي الذي فُرض عليه، وصناعة حياته من جديد.

من المفكرين والباحثين الذين نَظّروا لعنف التابع في سياق استعماري فرانز فانون في كتابه (معذبو الأرض)، وجان بول سارتر في تقديمه الضافي لهذا الكتاب، ونغوجي واثينقو في كتابه (تصفية استعمار العقل) الذي سَخِر فيه من النصوص التي كان يتم انتخابها بعناية في المدرسة الكولونيالية، فتدعو للتسامح في وقت يمارس فيه المستعمِرُ أقسى أشكال العنف والعنصرية مع المستعمَرين، فقد وجد في شخوص تلك النصوص الروائية: "إفريقي يرفض العنف، برغم العنف العنصري المحيط به، وهو البطل الأمثل"(واتينقو، 2011م، 170).

لكن وقفة فانون وسارتر مع هذه الظاهرة جاءت متأنية وعميقة، خاصة فانون الذي خصّص جزءاً مهمّاً من كتابه (معذبو الأرض) لدراسة هذه الظاهرة وتحليلها. فلفت فانون الأنظار إلى الطبيعة الجدلية لهذا العنف، يقول "إن اشتداد العنف لدى الشعب المستعمَر سيكون متناسباً مع العنف الذي يمارسه النظام الاستعماري المرفوض"(فانون، 2015م، 81) ؛ ذلك لأن هذا العنف المُضاد فضلاً عن كونه أداةً نضاليةً

مهمّةً في يد التابع، تأخذه إلى حيث اكتشاف الواقع وتغييره، فهو أيضاً يسهم في مداواة التابع من العقد النفسية التي خلّفتها سنوات الاضطهاد والضياع، ويحرره من نقائصه، ويردّ إليه كرامته وإنسانيته. فالعنف فيما يراه فانون "يُخلّص المستعمَر من مركّب النقص الذي يعبث في نفسه فساداً، ويحرره من موقف المشاهد أو اليائس، إنه يردّ إليه شجاعته، ويرد إليه اعتباره في نظر نفسه"(فانون، 2015، 82). وإذا كان مأزِق التابع يكمن في عدم الاعتراف به بوصفه ذاتاً مستقلّةً ذات وجود خاص، فإن وسيلته المثلى لإبراز هذه الذات وردّ الاعتبار إليها، ستكون العنف المضاد، ذلك أن هذا العنف يُسهم في إخراج هذه الذات من دائرة التجاهل، والارتقاء بها إلى حيث الوجود الإنساني، فهؤلاء التُبّع المضطهَدون يظلون - كما يقول جان بول سارتر- "بشراً، بما للمُضطهِد من قوةٍ وعجزٍ يستحيلان عندهم إلى رفض عنيد للمصير الحيواني"(فانون، 2015م، 27). إنّ العنف الذي يمارسه التابع إذن ليس ناتجاً عن عدم وعي أو حقد، ولا هو نوع من الارتداد إلى الغرائز البدائية الكامنة في اللاشعور لدى هؤلاء المضطهَدين، كما تحاول آلة الهيمنة توصيفه، إنه يرتبط لدى هؤلاء التُبَّع بمداواة الجروح الغائرة في النفوس، بل وبميلاد الإنسان نفسه، الإنسان الذي تواطأت السلطات القامعة على وأده في داخله. فالتابع المستعمَر "يشفى من عصاب الاستعمار بطرد المستعمِر بالسلاح. إنه حين ينفجر حنقه، يسترد شفافيته المفقودة، ويعرف نفسه بمقدار ما يصنع نفسه"(فانون، 2015م، 30) كما يرى سارتر.

فالعنف عند التابع إذن هو محاولة جريئة وجادة لاعتدال الميزان، في عالم لم يعد يعترف بالتابع وبسلميته ولِينه. وهو كذلك نوع من أنواع المطالبة بمكانة تجعل من التابع الذي يمارس هذا العنف (ذاتاً) كاملةً في المكان والعالَم الذي وُجد فيه، وهو في المحصلة النهائية يعني بالنسبة للتابع الحياة بمعناها الدقيق، ذلك أن "الحياة بالمعنى الدقيق، ما هي إلا ما أنتجه الصراع"(مبيمي، 2018م، 229).

قدّمت رواية شوق الدرويش تمثيلاً للتابع المقاوِم عبر العنف، وتجلّى ذلك في أكثر من مظهر، منه ما يتعلّق بالمؤسسة المتجسدة في الدولة، ومنه ما يتعلّق بالشخصيات الروائية. أما الأول فيتمثّل في عنف الدولة المهدية التي هي في جوهرها ثورة تابعين ضد المستعمِرين الذين "هدموا مملكة سنار، وأطفأوا نار القرآن... قمعوا الشيوخ أهل الله العارفين، وغيّروا مذهب الإمام مالك، إمام أهل مدينة رسول الله ﷺ. أدخلوا غريب العادات، وجعلوا الدين غريباً. نشروا الفساد وشرب القهوة، وجلبوا الغوازي"(زيادة، 2023م، 384). وحين قامت الثورة المهدية، مارست على أولئك الخصوم عنفاً ثورياً طاغياً، وقادت ضدهم حرباً ضروساً مكّنتها من الغلبة عليهم، وإقامة دولتها على أنقاض دولتهم. بدأت الثورة المهدية في الهامش قبل أن تنتقل إلى المركز في الخرطوم، فأسقطت الحاميات والمدن واحدة تلو الأخرى، كان آخرها مدينة الأُبيّض التي سقطت بعد أن "أنهكها الحصار والجوع. المقاتلون أصبحوا أشباحاً تتخبط في سيرها... ولما لم يعد من الموت مفر، فتحت المدينة ذراعيها مسلّمة"(زيادة، 2023م، 212)، بعدها انطلق الثوّار نحو العاصمة الخرطوم، التي

حاصروها، وكان حاكمها في ذلك الوقت، البريطاني المغرور غردون الذي أباح تجارة الرق بعد منعها، فأُرسل إليها منقذاً من ثورة الدراويش، تودد للمهدي حيناً وتوعّده حيناً آخر، ولما لم ينجح في مهمّته "ذبحه جند المهدي على سلالم السرايا"(زيادة، 2023م، 21). وكان هذا مصير العديد ممن يعدّون في جنده، وأعداء المهدية، ففي الخرطوم وحدها "مات عشرون ألف شخص وزيادة، نُهبت المدينة، وأُخذت النساء سبايا (زيادة، 2023م، 211).

أما تمثيلات التابع المقاوِم من شخصيات الرواية، فتظهر من خلال عنف ثيودورا مع سيّدها إبراهيم ود الشوّاك، وعنف بخيت منديل مع النفر الذين تواطؤوا على قتلها. وهما بطلا الرواية، وأبرز شخصيتين فيها، سعيا إلى التكلّم عبر العنف، ومقاومة الاضطهاد، فعملا بكل ما أوتيا من قوّةٍ؛ لتحويلِ تبعيتهما إلى قوة من خلال العنف الذي مارساه ضد المهيمِن. وهو ما يتيح لنا النظر إلى عنف هذين التابعين بوصفه شكلاً تعبيرياً، وصيغة نضالية غير نمطية قياساً على ما يتوقع من تابعٍ خاضعٍ، وثورة مهمّشين اجتماعياً ودينياً ضد الهيمنة التي فرضتها آلة القمع والتمييز، والخروج من حالة الضعف والاستسلام، إلى حيث الكشف عن جوهرهما الإنسانيّ الكامن، وذواتهما الأصيلة غير الخانعة.

فثيودورا التي يصحّ أن نطلق عليها لقب (السيّد المتبوع _ التابع) في الرواية، وجدت نفسها وكثيرون غيرها في عهد الدولة المهدية، في وضع جديد لم تتوقعه، فقدت فيه كل امتياز سابق، ولم يكن لها فيه مَن يدافع عنها أو يقف إلى جانبها. تعرّضت في ظل هذا الوضع الجديد لعنف جسدي ونفسي كبير، كما أشرنا سابقاً. لكنها أظهرت مقاومةً قويّةً تجاه سيّدها ود الشواك حين أراد انتهاك جسدها، وجرّها إلى فراشه، هذه المقاومة التي عجزت عنها أخريات عشنَ الظروف نفسها، كما هو الحال مثلاً عند رفيقتها (هورتنسيا) التي ما أن عَرَض عليها سيّدها مالك عريبي الزواج حتى استجابت له، وأنجبت منه، لأن "هذا يوفّر لي أماناً حتى أنظرُ في أمري" كما تقول(زيادة، 2023م، 220). أما ثيودورا فقد رفضت لسيّدها ود الشواك الاقتراب منها، وظلّت تقاومه بكل قوّةٍ وعنفٍ، بصقاً وعضاً وركلاً، "كل ليلةٍ يجهد أن يأخذها... ما قدِر أن يفضّها رغم محاولاته"(زيادة، 2023م، 230)، حتى يئس من إمكانية انصياعها، والنيْل منها، فوهبها لزوجته النوّار التي ظلّت تواسيها حين توجعها الحياة، وتداري عليها حين يقسو عليها مَنْ حولها، إلى أن ماتت هذه السيّدة، وبموتها فقدت ثيودورا معينها، التي كانت "أحب إلى قلبها من ذكرى أمها البعيدة"(زيادة، 2023م، 237).

أما بخيت منديل الذي كان أكثر شخصيات الرواية شقاءً بسبب الاضطهاد والتمييز العنصري، فإن العنف الذي مارسه ضد خصومه من الصفوة البرجوازية، ومن الذين تواطؤوا معهم على قتل ثيودورا، فيمثل أبرز مظاهر العنف التي عبّر من خلالها تابعٌ من شخصيات الرواية. فقد أطلق العنان لعنفٍ ثأريٍّ قاسٍ ضد كل مَنْ كانت له علاقة بمقتل ثيودورا التي لم تكن تمثّل له حبيبة فحسب، وإنما تمثّل له حياة ظلّت مفقودة

إلى أن عثر عليها، فـ"معها وحدها يحسّ أنه حي"(زيادة، 2023م، 256).

علِم بخيت منديل بمقتل ثيودورا صدفةً في مجلس شراب، من وقتها تبدّلت حاله، وصار شخصاً آخر، فبخيت الجديد الثائر المُنتقم ليس هو الآن بخيت السابق، فقد كان في حياة ثيودورا وإلى جانبها شخصاً وديعاً، لكنه تغيّر بعد مقتلها إلى كائن بلا قلب، ففي السابق كان حين "يرى الإعدام في مشنقة السوق كان يرجع كأرنب صغير. يهرب من وحشية العالم إلى دفء حضورها. لكنه اليوم خَلْقٌ جديد"(زيادة، 2023م، 81)، فمنذ اللحظة التي علم بموتها حمل سيفه "وخرج إلى شوارع أم درمان يصرخ. قتلوها. فالويل لهم. يصرخ بالثأر.. حتى وقع من السُكر مغشياً في أيدي العسس" (زيادة، 2023م، 372)، الذين أخذوه إلى سجن (الساير)، فمكث فيه سبع سنوات عجاف لا يشغله شيء، ويبقيه على قيد الحياة سوى التفكير في الثأر ومعاقبة قَتَلة محبوبته ثيودورا (حواء).

وما إن يتم فك قيده إثر هروب الحُرّاس من السجن بعد سقوط عاصمة المهدية في يدِ الغزاة الإنجليز، حتى يهبّ واقفاً، فيصرخ أحد السجناء أخيراً الحرية يا بخيت. لكنه "لم يشعر أنه حر، بينه وبين حريته دماء. بينه وبين حريّته ثأر"(زيادة، 2023م، 10). فخرج من حينه يبحث عن سلاح لا ليحارب به الغزاة الجدد، وإنما ليثأر لحواء (ثيودورا) من النفر الذي تورّطوا في قتلها عندما حاولت الهرب: إبراهيم ود الشواك، وابنه عبد القيوم، والنعيم ود الحاج طه الدليل، وموسى الكلس قائد القافلة، والطاهر جبريل الذي طاردها وعاد بها. لم ينجُ منهم سوى غريمه عسكري الجهادية يونس ود جابر؛ بفضل السعادة التي أدخلها يوماً على قلب حواء حين جلب لها "عصفور الدوري الأوّل الذي أهداها إياه. فحمته منّي"(زيادة، 2023م، 393) كما يقول. يتعقّب أثرهم واحداً تلو الآخر، لا يمنعه عنهم نفوذ أو سلطان، حتى ظفر بهم جميعاً، وقتلهم تباعاً، على رأسهم ود الشوّاك الذي حين رآه، بدا له طيف حواء (ثيودورا) فأخذ يناجيها "حواء أيّتها العالم. ماذا كنتُ قبلك وأين انتهيتُ... حواء أنت لي الدنيا"(زيادة، 2023م، 48)، ثم رفع سيفه وهوى به عليه "ضربه ثمانية[5] ضربات قبل أن يطعنه في صدره. حين جذب السيف إلى الوراء، سقط الشيخ إبراهيم متفجراً بالدم"(زيادة، 2023م، 48). وهكذا فعل بالجميع. إلى أن قَتل آخرهم الطاهر جبريل، ولما همّ بالمغادرة، أحاط به الحسن الجريفاوي ومرافقوه الذين ظلّوا يسعون وراءه منذ قتله ود الشواك وقبضوا عليه. لم يُظهر بخيت ندمه على شيءٍ سوى أنّه لم يظفر بيونس ود جابر الذي أفلت منه. يسأله الجريفاوي "كيف هو قتل الثأر يا بخيت؟" يردّ عليه: "إنه الحياة.. كالحبِّ.. ربما أشهى" (زيادة، 2023م، 392). حينئذٍ يتعاطف معه الجريفاوي بعد أن عرف مشكلته، ويعرض عليه الهرب، لكن بخيت يرفض؛ لأنه يرغب في الموت بعد أن تعب من الحياة.

هكذا تكون حياة التابع المضطهَد، تنبت وتزدهر في العنف، وفي الانتصار على خصومه، لا يهمه بعد

[5] والصواب ثماني ضربات.

ذلك إن مات، فكأني به يتمثّل قول سارتر في مقارنته بين المستعمِر والمستعمَر "نحن نجد إنسانيتنا سابقة على الموت والبأس، أما هو فيجدها بعد العذاب وبعد الموت"(فانون، 2015م، 32). في هذه اللحظة التي يوقِن فيها بخيت منديل بمقتله، يظهر له طيف ثيودورا، تحادثه وتعاتبه، إذ إنها طلبت منه أن يعيش، فلولاها لعاش حياة أخرى، فيردُّ عليها "ما وجدتُ حياةً أحلى من التي كانت أنتِ"(زيادة، 2023م، 392). وهو ما يجعلنا نتساءل إن كان هذا العنف والرغبة الجامحة في الثأر، والرغبة في الموت بعد إدراك هذا الثأر، إن كان ذلك لأجل محبوبة واقعية هي ثيودورا، أم لأجل محبوبة رمزيةٍ هي ذاته الإنسانية، التي غيّبها التمييز الطبقي، وجنت عليها العنصريّة المقيتة.

هكذا كانت مقاومة التابع في رواية شوق الدرويش، كما تمّ تمثيله، فقد اتخذ من العنف وسيلةَ تعبيرٍ يتكلّم عبرها، ويصارع الاضطهاد من خلالها، وأداة تغييرٍ يكشف بها عن وجوده وأصالته، وعن قدرته في مقارعة السياقات الثقافية التي تضافرت على استغلاله وكبته، وتواطأت على تهميشه واستبعاده؛ لذلك نراه يسعى لتوظيف هذه الوسيلة التي يمتلكها، فبوساطتها يحرر ذاته، ويصبح إنساناً يمتلك صوتاً في التاريخ، وفي الحاضر.

تمثيلات التابع المحبّ:

يرفض التابع الاستسلام للواقع الذي هدف إلى تشكيله كائناً أداتِياً لا تحرّكه رغبة ولا إرادة، مهمّته خدمة سيّده وإسعاده، فيلجأ إلى وسائل غير مألوفة، تجعله قادراً على التعبير عن ذاته، وحاضراً في المشهد، يحتفي بالحياة ويصنعها من جديد. من هذه الوسائل التي ظهرت في هذه الرواية (الحُبّ)، هذه القيمة العليا التي تصنع الإنسان، وبدونها "ما كان يمكن للإنسانية أن توجد يوماً واحداً"(زيادة وآخرون، 1988م، 353)، فبوساطته تتعزز ثقة الإنسان في نفسه، تابعاً كان أم متبوعاً، ويسعى للحفاظ على وجوده الخاصّ؛ ذلك لأنّ الحبّ قوةٌ يمتح منها الضعفاء، وقدرته تقهر الأقوياء، وهو كما يقول أفلاطون "إلهٌ عظيمٌ تمتد قدرته في كل مكان... وسلطانه فوق كل سلطان، وقوته فوق كل قوة، وهو منبع كلّ سعادة، ومصدر كل خير"(زيادة وآخرون، 1988م، 350)، والمحبّةُ حريةٌ، وأيُّ حرية! تتجاوز الحدود والشروط، ولا تخضع للتقاليد والأعراف، بل هي كما يراها جبران خليل جبران "الحريّة الوحيدة في هذا العالم؛ لأنها ترفع النفس إلى مقامٍ سامٍ لا تبلغه شرائع البشر وتقاليدهم، ولا تسوده نواميس الطبيعة وأحكامها"(جبران، 2011م، 158). من هنا لا يغدو الحبُّ مجرّد عاطفةٍ، إنه القدرة والاستطاعة، أو هو "الإرادة الخيّرة"(زيادة وآخرون، 1988م، 353)، كما يُعرَّف فلسفياً.

قدّمت رواية شوق الدرويش تمثيلاً آخر للتابع، فصورته إنسانياً ذا إرادةٍ يشعر بذاته وبالآخرين،

ويمتلك قلباً حيّاً ينبض بالحياة وبالحبّ، رغم الران الذي تراكم عليه بفعل السياقات الاجتماعية والثقافية. فعند النظر في شخصية بطل الرواية بخيت منديل نجده يكتشف نفسه، ويكتشف الإنسان الذي في داخله، حين يكتشف حبّه لثيودورا، من وقتها تحرّر من خوفه وعجزه، وصار لحياته معنى، وأمسى قادراً على التضحية في سبيل هذا الحبّ الذي ردّ إليه إرادته ووعيه بذاته، ووهبه سعادةً لم يشعر بها من قبل، فأصبح عالَمه الذي يكتفي به دون سائر الخلق، فليس العالم كما يقول "إلا من نحبهم. إن فارقناهم فارقنا العالم"(زيادة، 2023م، 271)؛ لذلك كان يشعر بالامتنان لهذا الحبّ العفيف، فحين تقول له ثيودورا: "تمنيتُ لو أسعدتَكَ. أنا ما وهبتَك إلا حزناً"، يردّ عليها في عناد: "كنتُ سعيداً. وسأموت وأنا أحاول أن أرد ديْنك. سأسعدك"(زيادة، 2023م، 53).

رأى بخيت ثيودورا أول مرّةٍ في حوش سيّدها ود الشوّاك، فتعلّق بها، وتعرّف عليها وعلى مأساتها التي تشبه مأساته، وبعد أيام يلتقيها في السوق ويستوقفها، فتنظر إليه مندهشةً من جرأته، "يقول لها: لديَّ سؤال واحد... من أية بلاد تسكنها الملائكة أنتِ؟"(زيادة، 2023م، 235). منذ ذلك الوقت أخذ يطاردها، ويتحيّن الفرص للحديث معها، فهي وإن لم تبادله حباً بحب، بذات القدْر كما كان يرجو، "لا أنكر أن لكَ عندي مكانة... لكن لا جدوى من كل هذا"(زيادة، 2023م، 226) كما تقول، إلا أنه لم يفقد الأمل، ووعدها بأن يفعل المستحيل لإسعادها، "لا تجهد نفسك بفعل المستحيل. لا شيء يسعدني... يهزُّ كتفيه مستخفاً. يقول: لا يهمني"(زيادة، 2023م، 236). صحيح أنه كان يرغب في أن تذهب علاقتهما إلى أبعد من ذلك، لكن وجوده إلى جانبها في اللحظات التي تُتاح لهما كان يغريه بالأمل، ويشعره بذاته ويحرره من هيمنة الواقع القاسي الذي يعيشه. يبحث بخيت عن حياةٍ مثاليةٍ لا توجد في عالمه ولا في عالمها، لو أردتِ، كما يقول لها أن "نهرب إلى الخلاء. وحدنا. سأغيّر اسمي. أنت حواء وأنا آدم. ومنّا يبدأ الخلق. ننشئ دنيا جديدة بعيداً"(زيادة، 2023م، 231). ومن حينه أخذ يسمّيها حواء. وبالرغم من أن بخيت آمن بالمهديّة وانخرط في صفوفها، وخرج في جَرْدة عبد الرحمن النجومي إلى مصر، وأُسر هناك، ثم عاد إلى أم درمان بعد عام، إلا أن حبه لثيودورا كان أقوى من كل شيء، حتى من حبه للمهدي، فحين يُسأل ذات مرّةً، "هل تحب المهدي؟ يفكّر لبرهة، ثم يقول: أحبّ حواء"(زيادة، 2023م، 392). إذن حبّ بخيت منديل لحواء أو ثيودورا يرتبط بقيمةٍ أكبر، لم تمنحها له المهدية التي ما إن حررته من العبودية حتى صادرت منه هذه الحرية مرة أخرى برمْيه في سجن (الساير) الذي قضى فيه سبع سنوات، ذاق فيها من العذاب ما ذاق، ولم ينلْ حريته مرّةً أخرى إلا مع سقوط دولة المهدية على يد الإنجليز، فقد أتته "الحرية على بوارج الغزاة وخيولهم في سبتمبر 1998م"(زيادة، 2023م، 10). الشيء الوحيد الذي جعله يتشبث بالحياة داخل السجن وخارجه هو حبه لثيودورا، ورغبة الانتقام من قاتلها.

لا شك أن ثيودورا كانت جميلة "تلفّها سكينة قديسين. تشبه أيقونات الكنائس"(زيادة، 2023م،

62)، لكن بخيت لم يلتفت إلى جمالها الجسدي، فهو لا يبحث عن جسد، فلو كان الأمر كذلك لوجده عند (مريسيلة) الفتاة الأبنوسية التي كانت تزوره في السجن، وتعتني به بعد خروجه منه، ولا تكاد تردّ له طلباً، تكنُّ له حبّاً دفيناً، كانت وهي تسير بجانبه[6] يحسّها "شهيّةً كمعصية. رائحتها عطرة، جسدها مشبع بدهنٍ طِيب. وبينهما ما لا يُقال. صمتهما كان فاضحاً في ثرثرته. حين نظر إليها، قالت: أعرف"(زيادة، 2023م، 50)، نعم، إنها كانت تعرف حبّه المثالي لثيودورا، وتلومه عليه أحياناً، تقول له "المرأة تريد رجلاً واحداً تسكن إليه. يشبعها عن غيره. أما الحبّ الذي تبكيه فهو من خطرفات البِيض التي تتوهمها معهم. هل أضاعك إلا هذا الحب" (زيادة، 2023م، 353). ومع ذلك كانت تحترم فيه هذا الحب، فحين تسمعه يحكي عن ثيودورا تكابد رغبتها في أن تمسه، وتكبح جماح هواها بمعجزة، لكنها لا تستطيع أن تمنع نفسها من التفكير فيه، والرغبة في امتلاكه، فهو في نظرها أكثر كبرياءً من أمراء وقادة عرفتهم، يتساقطون أمام جسدٍ بضٍّ لحبشيةٍ لَمَحُوها عَرَضاً في شوارع المدينة، فيهرعون إلى مريسيلة، يطلبون وصالها، وحين يفرغ الرجل منهم، يبدو لها "كائناً مَنْ كان ذليلاً تافهاً. أفرغ ماءه، ونزا هيبته وسلطانه... أما بخيت يبدو لها كائناً أسطورياً. خانعا لمشاعر غبية إلى حدّ الذلّ. لكنه يبدو في توهج رجولته كلما بدا ذليلاً بحبه"(زيادة، 2023م، 336). أو وجد الجسد عند بثينة ابنة سيّده التركي، تلك الفتاة التي خلّفت في نفسه ندوباً كثيرةً، فقد ظلت تلاحقه في كل مكان، وهو يتهرّب منها، "كانت تطارده أينما قدرت. في غرفة الخزين. في مخزن الفحم. لونها، في عريّها، كان مزعجاً"(زيادة، 2023م، 282). أو وجده عند نساء أخريات زنجيات وحبشيات وغيرهن ممن تعجّ بهن مدينة أم درمان. لكن بخيت ظلّ وفيّاً لحبّه لثيودورا، وهو نوع من الحبّ الذي لا يفتِّش صاحبه عما تحت الثياب، وإنما يقنع بما يجده من لذّة في القلب، وقوة في الإرادة، ورضا في النفس، كأنه ينظر إلى مقولة أفلاطون "وأشرف أنواع الحبِّ ما كان لأجل الفضيلة وكمال النفس، لا حسن الوجه وجمال الجسم"(أفلاطون، 2021م، 114). فقد غيّر هذا الحب نظرته إلى الحياة، وجعله ينظر إليها نظرة فيلسوف، تقطر الحكمة من فمه، فما أن تنظر إليه ثيودورا في جلسة صفاء حتى ينطلق قائلاً: "الحبّ هو كل ما نملك. من طلب الله وجده في الحب. من طلب السعادة وجدها في الحب. من طلب الثراء وجده في الحب. ثم يضيف على مضض: من طلب الشقاء وجده في الحب" (زيادة، 2023م، 245)؛ ذلك لأن الحب الذي يكنّه لها ليس حبّاً عادياً، فقد كان بمنزلة حياةٍ أخرى غير حياة التبعية التي كانت له، فقد أعاد إليه إنسانيته التي استلبها النظام الطبقي، وحرره من خوف الآخر وهيمنته، وبغض الظلم والاحتقار، وجعله ينظر إلى ذاته نظرةً مغايرةً، نظرة احترام وتقدير أعادته إلى الحياة التي أخذ يعيشها من جديد، فمع ثيودورا، "معها وحدها يحسّ أنه حي"(زيادة، 2023م، 256).

[6] الصواب أن يقول: إلى جانبه.

الخاتمة:

نهضت هذه الدراسة ببحث الكيفية التي تمّ بها تمثيل التابع، وتقديمه في رواية (شوق الدرويش)، فسعت إلى الكشف عن الطريقة التي تم بها تصوير الصراعات التي تدور بين طبقات المجتمع، خاصةً النُخب الوطنية والاستعمارية من جهة، والتابعين الذين يمثّلون الفئات الأدنى من جهة أُخرى. وخلصت إلى النتائج التالية:

- تبيّن من خلال الدراسة أنّ المفكّر الإيطالي أنطونيو غرامشي، أوّل من استخدم مصطلح التابع، وشحنه بالمعنى، حين أعطاه دلالة محددة، تُشير إلى الطبقات التي تقع في أدنى درجات السلّم الاجتماعي، وتخضع لهيمنة النُخب المسيطرة. ثم تنقّل المصطلح بعد ذلك عند جماعة (دراسات التابع) الهندية، وفي حقل الدراسات ما بعد الكولونيالية التي ربطته بالنقد الأدبي، في سياق نظرية ما بعد الاستعمار. وفي كل ذلك كان هذا المصطلح يحمل دلالة الانتقاص والنبذ والتهميش.
- أظهرت الدراسة أنّ رواية شوق الدرويش قدّمت تمثيلات متعددة للتابع، في سياق اهتمامها بتصوير نظام (التبعيّة) الذي يهدف لتشكيل التابع المرغوب، فمن أبرز صوَر هذه التمثيلات صورة التابع المضطهَد الذي كان عُرضةً للانتهاكات، والعنف الجسدي والمعنوي، وصورة التابع المقاوِم، والتابع المحبّ.
- كشفت الدراسة من خلال صور تمثيلات التابع في هذه الرواية، أنه لم يستسلم للسياقات الثقافية والاجتماعية التي تضافرت على قمعه واضطهاده، بل سعى إلى مقاومتها، تجلّت هذه المقاومة عبر العنف والحب. أما العنف فقد وجد فيه التابع استراتيجيةً دفاعيةً يواجه بها عنف الآخر المضطهِد، ومحاولةً جريئةً لاعتدال الميزان، في عالَم لم يعترف بالتابع وبسلميته. فبوساطة هذا العنف كشف التابع عن جوهره الإنساني، وذاته الأصيلة غير الخانعة. وأما الحبّ فقد كان طوق نجاة التابع، حرره من خوف الآخر المهيمِن، ومكّنه من اكتشاف ذاتَه الإنسانية، ما جعلنا نعدُّ هاتين الوسيلتين ضرباً من ضروب الصيغ النضالية ضد الهيمنة والقهر، وأداةً من أدوات قهر الألم، وشكلاً تعبيرياً لدى أولئك الذين حُرِموا حق الكلام والتعبير.

في الختام نُشير إلى أنّ من غايات هذه الدراسة تمتين التفكير الناقد حول ظاهرتيْ العنف والحبّ، فقد يُســـهم النَظَر إليهما من زوايا متعددة في إدراك أبعادهما، ودورهما في الحياة، ليكون في التعامل معهما بوعيٍ ومسـؤوليةٍ تجذيرٌ لقيمة الحب في النفوس، وتجفيف لمنابع العنف في الحياة؛ لينعم الإنسـان أيّاً كانت طبقته الاجتماعية أو ديانته، بالحب والسلام اللذيْن يأتيان من التقدير الكافي له، دون انتقاص.

المصادروالمراجع

أولا : الكتب العربية

- جبران خليل جبران، **موسوعة جبران خليل جبران العربية**، شرح درويش الجويدي، بيروت وصيدا، الدار النموذجية، 2011م.
- حمّور زيادة، **شوق الدرويش**، القاهرة، دار العين للنشر، ط 21، 2023م.
- طه عبد الرحمن، **سؤال العنف بين الائتمانية والحواريّة**، بيروت، المؤسسة العربية للفكر والإبداع، ط1، 2017م.
- محمد القاضي وآخرون، **معجم السرديات**، تونس، دار محمد علي للنشر. لبنان، دار الفارابي، ط1 2010م.
- معن زيادة وآخرون، **الموسوعة الفلسفية العربية**، بيروت، معهد الإنماء العربي، ط1، 1988م.
- نادر كاظم، **تمثيلات الآخر: صورة السود في المتخيل العربي والوسيط**، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، 2004م.

ثانيا: الكتب المترجمة

- أشيل مبيمبي، **نقد العقل الزنجي**، ترجمة: طواهري ميلود، ابن النديم للنشر والتوزيع - الجزائر، دار الروافد الثقافية_ ناشرون، بيروت، 2018م.
- أفلاطون، **مائدة أفلاطون: كلام في الحب**، ترجمة: محمد لطفي جمعة، وندرسور/ بريطانيا: مؤسسة هنداوي، 2021م.
- أمارتيا صن، **الهوية والعنف: وهم المصير الحتمي**، ترجمة: سحر توفيق، الكويت، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون، 2008م.
- بيل أشكروفت وآخرون، **دراسات ما بعد الكولونيالية: المفاهيم الرئيسية**، ترجمة: أحمد الروبي، وأيمن حلمي وعاطف عثمان، القاهرة، المركز القومي للترجمة، 2010م.
- ديبيش شاكرابارتي، **دراسات التابع والتأريخ ما بعد الكولونيالي**. ترجمة: ثائر ديب، مجلة أسطور للدراسات التاريخية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات. الدوحة: العدد الثالث/ مايو 2016م.
- روبرت يانج، **أساطير بيضاء: كتابة التاريخ والغرب**، ترجمة أحمد محمود، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ط1، 2003م.

- فرانز فانون، **معذبو الأرض**، ترجمة: سامي الدروبي وجمال الأتاسي، القاهرة، مدارات للأبحاث والنشر، ط2، 2015م.
- غياتري سبيفاك، **هل يستطيع التابع أن يتكلّم**، ترجمة: خالد حافظي، الجبيل، المملكة العربية السعودية، صفحة سبعة للنشر والتوزيع، ط1، 2020م.
- نغوجي واثينقو، **تصفية استعمار العقل**، ترجمة: سعدي يوسف. دمشق، دار التكوين للتأليف والنشر والترجمة، 2011م.

ثالثا: المجلات والدوريات

- عبد الله إبراهيم، **دراسات التابع**، مجلة قوافل، النادي الأدبي بالرياض، العدد الحادي والعشرون/ يناير 2007م.

مدينة كسلا في عيون شعراء السودان
دراسة تحليلية أدبية

د. ميرغني حمد ميرغني حمد
أستاذ مشارك – كلية التربية – جامعة كسلا
د. صلاح التوم إبراهيم محمد
باحث – مركز بحوث ودراسات دول حوض البحر الأحمر - السودان

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعريف بمدينة كسلا والشعراء السودانيين الذين تغنوا بجمالها وروعتها، وإعطاء هذا الجانب صورة وضاءة لمدينة كسلا، وتأتي أهمية الدراسة من كونها تتناول إحدى مدن السودان ذات الطابع الجميل في طبيعتها وإنسانها وتسليط الضوء على الأشعار التي كتبت عنها، ووصفت صورتها الزاهية وإنسانها المبدع الفنان. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج من أبرزها: إن مدينة كسلا تعد من المدن السودانية التي تمتاز بتنوع معالمها الطبيعية والتاريخية والبشرية، وقد شكل العنصر البشري وعنصر الطبيعة ومعالم المدينة السياحية أكثر العناصر التي تناولها الشعراء والأدباء السودانيون في أدبهم عن مدينة كسلا - الأشعار التي كتبت عن مدينة كسلا، وصفت صورتها الزاهية وإنسانها المبدع الفنان، وطبيعتها الخلابة- تعد مدينة كسلا من أكثر المدن السودانية التي وصفت بالجمال والسحر في الشعر السوداني. أوصت الدراسة بالاهتمام بدراسة المدن السودانية الأخرى في الشعر السوداني.

الكلمات المفتاحية: كسلا، شعراء السودان، المدن السودانية، الشعر السوداني

Abstract

The study aimed to introduce the city of Kassala and the Sudanese poets who wrote poetry of its beauty and splendor. The importance of the study comes from the fact that it deals with one of Sudan's beautiful cities, and sheds light on the poetry that was written about it. The study followed the descriptive analytical method. The study reached a number of results, including: The city of Kassala is one of the Sudanese cities that is distinguished by the diversity of its natural tourist attractions. The poems she wrote described her wonderful nature, beauty, and creative person. The city of Kassala is one of the most beautiful cities in Sudan. The study recommended paying attention to studying other Sudanese cities.

Keywords: Kassala, Sudanese poets, Sudanese cities, Sudanese poetry

مقدمة:

الحمد لله مُنطق البلغاء في البوادي والحضر القائل في محكم التنزيل: ﴿وَهُوَ الَّذِي مَدَّ الأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْهَاراً وَمِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ {الرعد:3}، والصلاة والسلام على أشرف خلق الله محمد بن عبدالله صلى الله عليه وسلم القائل: "إنّ اللهَ جميلٌ يحبُّ الجمال" (مسلم، 1955م، 96/1) وبعد:

ترتبط بعض المدن بأسماء شعراء عاشوا فيها أو سمعوا عنها، وصارت جزءاً من حياتهم الشعرية، ولكن مدينة كسلا تبدو مدينة كل الشعراء السودانيين، وقد يضاهي ويتفوّق ما قيل في كسلا من شعر على ما قيل في غيرها من المدن السودانية، وقد سجّل الأدباء في شعرهم جوانب كثيرة مما تميزت به مدينة كسلا عن سائر المدن السودانية الأخرى، كما سجلوا مفاخرها ومحاسنها، وما أصدق ما قاله دكتور إبراهيم الكامل:

يـا واحـة ظـل يـا وطـنـي يـا نـفـحـة طـلٍّ فـي زمـنـي
قـد كـنـت صـغـيراً أسـكـنـهـا فـكـبـرت فصـارت تسـكـنـني

إن دراسة الشعر الذي كُتب عن مدينة كسلا طريق للتعرف على ما سطره شعراؤنا من صفحات مضيئة في وصف المدينة وتراثها، فقد امتازت كسلا بطبيعة خلابة فرضت نفسها على الناس فرضاً، بروابيها ووديانها ومغانيها الضاحكة ونهرها المتدفق ومروجها الخضراء، مما يدخل البهجة في النفوس، ويشيع في الناس الأمل وينمي فيهم رهافة الحس.

إن مدينة كسلا ذات التاريخ الناصع الوضاء التي عشنا فيها أجمل أيام حياتنا، وقضينا فيها كل مراحل صبانا، واستمتعنا بجمالها وألقها وبهائها، قد استحوذت على جانب كبير من مخزون الشعر السوداني. والشعراء السودانيون عبروا بمفرداتهم أجمل تعبير عن مدينة كسلا، لذا رأي الباحثان أن يتناولا الأشعار التي صاغها هؤلاء الشعراء عن وصف مدينة كسلا بالدراسة والتحليل، ولن تكون أبداً مهمة تقديم مختارات من الشعر السوداني عن مدينة كسلا بالأمر السهل، ذلك لأن ما قدمه الشعراء من قصائد ومقطوعات معظمه غير مجموع في دواوين شعرية، ومن ناحية أخرى يعد شعراً كثيراً حتى ليحتار الباحث في الاختبار، بالرغم من ذلك جاءت هذه الدراسة للتعرف على الأشعار الجميلة التي كتبت عن مدينة كسلا، والتي تغنى بها شعراء السودان، وهي تصور المنزع الإنساني النبيل الذي كان ينصهر الشاعر في بوتقته ليفوح شعره معطراً بالحب والحنين. وبلا شك أنّ البيئة لها أثر كبير في الشعر والشعراء. وتنبع أهمية الدراسة من كونها تتحدث عن إحدى مدن السودان ذات الطابع الجميل في طبيعتها وإنسانها، وتسلط الضوء على الأشعار التي كتبت

عن المدينة كسلا، ووصفت صورتها الزاهية وإنسانها المبدع الفنان، كما هي سانحة للتعريف على شعراء كسلا المبدعين وغيرهم من الشعراء السودانيين الذين وشحوا مدينة كسلا بأجزل الكلمات وأجمل الصور. اتبع الباحثان المنهج الوصفي القائم على الإستقراء والتحليل، بجانب المنهج التاريخي. وقد اقتضت طبيعة الدراسة أن تأتي في مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، وخاتمة. تناول التمهيد لمحة عن مدينة كسلا وموقعها الجغرافي. أما المبحث الأول: فقد جاء في وصف الطبيعة، وجاء المبحث الثاني: تحت عنوان، الشوق والحنين، وجاء المبحث الثالث: تحت عنوان، المزج ما بين كسلا والحبيبة. فإن استطاعت هذه الدراسة أن تضع لبنة صغيرة متواضعة في شعرنا السوداني، فهو فضل وتوفيق من الله تعالى، وإن كانت غير ذلك فحسبنا الاجتهاد وسلامة المقصد.

تمهيد:

كَسَلا مدينة من مدن شرق السودان، تقع على ارتفاع 496 متر (1627 قدم) فوق سطح البحر، وعلى بعد 480 كيلومتر (298 ميل) من العاصمة الخرطوم. وهي عاصمة ولاية كسلا، وتتميز بموقعها علي رأس دلتا نهر القاش، وعلى سفوح كتلة جبلية تُعرف باسم جبال التاكا قريبة من الحدود الدولية بين السودان وأريتريا مما اكسبها أهمية اقتصادية واستراتيجية وسياحية، وجعل منها قطباً حضرياً جذب العديد من الجماعات المهاجرة من أقاليم السودان المختلفة ومن البلدان المجاورة، وجبل التاكا الذي تأسست حوله منطقة كسلا، يتوسط سلسلة الجبال الممتدة في الشرق وعلى طول المدينة من شمالها إلى جنوبها ويقع معظمها في قرية الختمية الحالية، ومن فروع جبل كسلا جبال أخرى مثل: جبل اللوز، وجبل التاكا، وجبل مكرام (العراقي، 2023م، 27). وتتميز كسلا بارتفاعها الذي يبلغ 3960 قدم فوق سطح الأرض. يحدها من الجهة الجنوبية الشرقية جبال التاكا بينما يحدها من الجهة الشمالية الشرقية جبل مكرام. يقسم مدينة كسلا (خور) نهر القاش إلى شرق القاش وغرب القاش وهذا القسم الغربي لنهر القاش يعد من أكبر مناطق السودان استخداماً للمياه الجوفية، وتسيطر الزراعة على أكبر مساحته، ويقدر مخزون هذا النهر من مياهه الجوفية التي يرسبها بستمائة مليون متر مكعب سنوياً، ولعل هذا ما يفسر المقولة: كسلا هبة القاش، يقول الأستاذ جمال همد: "مقولة القاش هبة كسلا مقولة صحيحة فالقاش يمثل وجدان كسلا وروحها المادية والأدبية ". (همد، 2006م، 1).

وحول مسمى مدينة كسلا ذكر الأستاذ / محمد الأمين شريف في كتابه "تاريخ مدينة كسلا": "أن المثبت بحسب المصادر الموثوق بصحتها هو: قدم التسمية، فقد ورد الاسم في الوثيقة، التي ألحقها الدكتور مصطفى مسعد بكتابه (الإسلام في الغربة) وتحكي الوثيقة التي ورد فيها اسم الجبل (كسلان) ولعل ذلك يوحي بوجود جذور أبعد لمعاني هذه التسمية، التي تكون مستمدة من لغات المجموعات التي سبق أن سكنت في

المنطقة مثل: البازا والباريا والإيليت وغيرهم (الأمين شريف،1996م، 22). كما أن هناك مقولة أخرى ذكرها عثمان أحمد عيسى في كتابه "عن تاريخ إمارة الحلنقة" في المسمى، أشار فيه إلى أن أول من أطلق على المنطقة اسم كسلا، هم الحلنقة واسم (كسلا) مشتق من كلمة (كاسا الول) وهو اسم لأمير من أمراء الحبشة قتل على يد الحلنقة في مكان يسمى (ربا – كاسا) في وادي بشمال مدينة كسلا الحالية. وقد أكد ذلك عمدة مدينة كسلا العميد ركن (م) معتصم بابكر أحمد جعفر نقلاً عما سمعه من أجداده (عيسى،1986م، 7). وقد تضاربت الآراء حول مسمى مدينة كسلا، وهي كثيرة، وقد ذكرها البروفيسور السر العراقي في كتابه "كسلا التاريخ والحضارة" (العراقي، 2023م، 23). ويجمع الباحثون بأن كلمة (التاكا) التي تطلق على مدينة كسلا، وتحمل اسم جبل كسلا، كلمة موجودة في لغات البجا، وتعني أشجار الدوم، ولها مترادفات أخرى أطلقت على اسم الجبل، ومنها كلمة تولوس، وتعني بلغة البجا الصخرة الملساء(العراقي، 2023م، 24). ومن أبرز معالم المدينة: جبال التاكا، ويقع في غربها نهر القاش، وهو مجرى موسمي يفيض بالمياه بين شهري يوليو / تموز وأكتوبر / تشرين الثاني، ثم يصبح وادياً جافاً من الرمال في بقية شهور العام. وتمتاز كسلا بتنوع المواقع السياحية وتعددها، التي تشكل لها لوحة جميلة من صنع البديع عزّ وجلّ.

المبحث الأول

وصف الطبيعة في كسلا

تعد مدينة كسلا من المدن ذات الطبيعة الجميلة في السودان، وذلك لروعة جبالها الشماء وخضرة سواقيها النضرة، ورمال نهرها الموسمي، فإن عبقرية المكان ألهمت الشعراء من أبنائها والوافدين إليها، فأكثروا من إبداعاتهم الشعرية التي كانت باللغات المحلية واللغة العربية الفصحى، فمثلاً الدكتور جعفر ميرغني في قصيدته "السحر في كسلا"، يجعل سحر كسلا وجمالها يفوق سحر مدينة "زحلة" اللبنانية التي تسمى بعروس البقاع، فيقول:

ما أبتغى من قريض الشِّـعر في زحله وقد رأيت بعين السِّحر في كسله

فتَّانة القاش أولتني مودَّتها وجاذبتني غراماً أبرمت طوله

(أبوسن، 1980، 87)

وله قصيدة أخري بعنوان "كسلا":

ودَّعتُ في كسـلا المحاسـن والصـبا وصـفـاوةً لا تـعـرف الإكـدارا
والأنس في تلـك الـظِّلال ونسـمـه تنسـاب تغمُر بالشَّـذى الأسـحارا

(أبوسن، 1980، 88)

إن أدباء كسلا، نشأوا وترعرعوا فيها، ومن رأى ليس كمن سمع - كما يقولون – فقد تأثروا بسحرها وروعتها، فصاغوا أروع الأشعار وأعذبها، فالطبيعة تُعد رافداً عميقاً من روافد التجربة الشعرية، وموقف أدباء كسلا منها له اتجاهات عدة فهناك من يقنع بالوصف الخارجي للطبيعية وهناك من يشرك الطبيعة معه في إحساسه، وهناك من يندمج فيها اندماجاً كلياً. فمثلاً الشاعر أحمد الحاج علي أفرد لمدينة كسلا- مسقط رأسه- مساحات شاسعة في أغنياته الرائعة باللغتين الفصحى والعامية، وله العديد من روائع الشعر عن كسلا وأهلها وجمالها وقاشها، من ذلك قوله:

كسـلا الـرجـال المـؤمـنَّـه حـارسـين حـمـاهـا دون ونى
جـبـالـهـا شـاهـقـه وفـاتـنـه عـبـر الـقـرون والأزمـنـه

(الحاج على، 2015، 60)

والشاعر عثمان الحاج على الشقيق الأكبر للشاعر أحمد الحاج علي، كتب أيضاً العديد من القصائد عن مدينة كسلا، ومن أروع تلك القصائد التي يصف فيها طبيعة كسلا، ويعدد معالمها الطبيعية السياحية، قصيدته "خميلة الشعر":

وللـطَّـبـيـعـة في الـتَّـاكا روائـعـهـا مـنـاظـر رتـعـت فـيـهـا مـواشـيـهـا
توتيـل عين من الرِّضـوان منبعـهـا والـقـاش في تـرف يسـقي بـواديـهـا
أنَّى تجـوَّلـت في شـتَّى البقـاع فلن تلقى لها ولهذا الحـسـن تشبيها

(أبو سن، 1980، 167)

قد حبا الله عز وجل مدينة كسلا بطبيعة ساحرة كانت مرتعاً خصباً ينهل منه الشعراء صورهم ومعانيهم وأخيلتهم الزاخرة بالجمال، وقد استوحت هذه الطبيعة الخلابة العديد من الشعراء من أبنائها ومن الذين قدموا إليها أو سمعوا بها، فانبرى هؤلاء الشعراء في وصف طبيعتها الفاتنة؛ الصامتة منها والمتحركة.

ويقصد بالطبيعة الصامتة مظاهرها المتجسدة في جبالها وسمائها وأنهارها وسهولها وحقولها وما شاكلها (الركابي، د.ت، 7). والطبيعة الحية أو المتحركة يقصد بها ما اشتملت عليه الطبيعة من أصناف النبات والحيوان ما عدا الإنسان، والنباتات والحيوانات على اختلاف أنواعها وأشكالها، تشكّل قيمة كبرى ترفد الصورة بفيض من الصفات فضلاً عن ذلك فإنّها تبيّن مدى اندماج الشعراء مع الطبيعة (عيسى، 2009م، 23). وقد لونت مظاهر الطبيعة في كسلا بشقيها قصائد الشعراء بألوان زاهية، فمثلاً إذا أخذنا نهر القاش الموسمي تجده يعد ملمحاً واضحاً لدى الشعراء، يبثونه أفراحهم وآلامهم، ويستمدون منه حنينهم، يقول شاعر كسلا إسحق الحلنقي:

والقاش ممتد بعيني هائم

بسط الزراع

يضم لون المغرب

(شرف وآخرون، 2005، 20)

يحيل الشاعر الصفات الإنسانية على القاش عبر جمالية التشخيص، فيجعل من القاش إنساناً يبسط ذراعيه استقبالاً له بعد عودته من الغربة، والتي تكشف عن مدى العشق والحب لأرض القاش.

وقد شكل نهر القاش ثنائية وتوأمة مع إنسان كسلا، فرغم أمواجه العاتية، وفيضانه العاتي عند ارتفاع مناسيبه في فصل الخريف، يظل منبع الخير والعطاء، يقول الشاعر الأديب عمران العاقب:

والقاش يهدر في الفجاج وقد بدا موج على جنباته جبار

نمت الخمائل في حماه وأينعت بالخصب فوق الضفتين ديار

(أبو سن، 1980م، 28)

أما جبال كسلا التي عرفت بجبال التاكا وجبال توتيل تولوس وغيرها من المسميات، فأصبحت معلما بارزا وسمة في الشعر السوداني، فكل شاعر وصفه من جهة معرفته ونظرته له، كما لو اجتمع قوم حول شيء عظيم وأرادوا وصفة فكل واحد منهم يصفه من جهة ما يحس من مشاعر ووجدان، وقد تختلف الأوصاف بشكل ما، ولكنها جميعاً تؤكد وصفاً لصورة رائعة، فها هو الشاعر الدكتور جعفر ميرغني يصف

الجبل بالوقار والشموخ من علوه، فيقول:

وأظلنا الجبل الموقر شامخاً دون السماء يحير الأبصارا
فاهتاج من نفسي دخيل حنينها ورقّ الغصون تساجع الأطيارا
فوددتُ لو طال الحديث وليته وجعلتُ من شعري لها تذكارا

(أبو سن، 1980م، 88)

والشاعر الأستاذ جعفر محمد عثمان ابن منطقة النوبة "وادي حلفا"، والذي عمل مفتشاً للتعليم في مكتب تعليم كسلا، كتب قصيدته "جبل التاكا"، وقد أبدع في وصف الجبل الشامخ، وساعدته ثقافته العربية العالية في اختيار الألفاظ الصلدة الضخمة التي تناسب وصف هذا الجبل الصلد، فقال:

يَد الدهرِ لا تنفكُ تشمخُ يا راسي على مرّ أحراس خلون وأحراس
بهامة جبار به خنزوانة وعرنين طيّاخ من الصُّعر ذي باس

ويقسو على الجبل فيقول:

أتزهى علينا بالعلاء وطالما علاك جهامٌ من طفائفَ أبخاس
وتفخرُ بالرأس المنيف وقد غدت تزقُ بغاثُ الطير منك على راس
حنانك لا تجهل علينا مباهياً فأنت من الأوتاد للأرض يا ناس !

ثم يرق بعد ذلك فيقول:

ولكن من تحت القساوة رقة تَبضُ بسلسال من الماء بجاس
ويا طالما امتدت ظلالك رحمة لأنضاء سير في الصياخد جوّاس
وكم في مجالي الطرف فوقك مبهج وتحتك إذ طابت منابت أغراس

(أبو سن، 1980م، 70)

فالشاعر جعفر محمد عثمان عُرِف عنه في أشعاره التعاطف مع الطبيعة والتحاور معها، ففي قصيدته "تبلدية" التي كتبها عام 1964م عند مغادرته مدينة "الدلنج"، كثير من الصور الشعرية الجميلة:

ذكـــرى وفـــاء وودّ عـنـدي لـبـنـت الـتـبـلـدي

في كـل خـفـقـة قـلـب وكـــل زفـــرة وجـــد

(شرف وآخرون، 2005م، 56)

والأديب الشاعر عمران العاقب شغل رئيس اتحاد الأدباء بكسلا في الثمانينيات من القرن الماضي عدة سنوات، والذي أشاد به البروفيسور عبدالله الطيب في مساعدته في تأليف كتابه القيم (المرشد لفهم أشعار العرب)، عدد في قصيدته "كسلا" مظاهر الطبيعة الساحرة في مدينة كسلا، قائلاً:

و افـت كـأنسـام العشـيـة مثلمـا وافى الـبسـيـطـة هـاطـل مـدرار

مـكـرام تـاج لـلـرواسـي حـولـهـا وعلى الأشـم من السـحـاب إطـار

والقـاش يهـدر في الفجـاج وقـد بـدا مـوج عـلـى جـنـبـاتـه جـبـار

زهـت الجـداول كـالعـقـود بجيـدهـا و انسـاب فـيهـا المـاء وهـو نضـار

(أبو سن، 1980م، 28)

أمّا شيخ شعراء الشعب محمد المهدي المجذوب فله مع كسلا ود وعشق قديم وله قصيدة سماها (جبل الختمية) صاغها عام 1944م في أكثر من 180 بيتا يقول فيها:

سابقتنا نسيمة وردت تو تيل أصداء مرها في القلال

فجّر الله ماءها باسمه الحق فرفّت حيية في الظلال

هي قلب الجماد يخفق مشتاقا فما شوق ذلة واحتمال

بهجة في الصفاء وعين هي العين دعاء ورغبة في وصال

هي عذراء للمنى كل دنياها وللرقص في شفوف الدلال

(أبوسن، 1980م، 53)

ونبع "توتيل" يكاد يرد ذكره في معظم القصائد التي كُتبت عن مدينة كسلا، وهو نبع ماء تفجر في مكان قصي من جبل التاكا – يصعب الوصول إليه – يتناول الناس هناك حكاية يكادون يقسمون بصحتها وهي أن الذي يشرب من ماء النبع ولو رشفة واحدة لابد أن يعود إلى كسلا مرة أخرى وإن طال السفر، وتتردد نفس الأسطورة حول الشرب من ماء النيل (طه، 2004م). وكان النبع يتدفق من الجبل ويجري ماؤه بين الصخور حتى السفح يسيل في الوادي فتشرب منه حيوانات القرية والقردة والطيور حتى جاء الإيطاليون عام 1941م وسيطروا على ماء النبع بتحديد مساره في أنبوب فولاذي ضخم وفجروا في الجبل وعاءين لتصب فيهما المياه، وتعد عين توتيل أو نبع توتيل منذ القديم مزاراً يفد إليه السياح والزائرون للمدينة (طه، 2004م). يقول الشاعر خالد عشيش:

ونشـــرب من صـــفا توتيل ماء أحـقّ بـأن نـعـود إلى صـــفـاه

(شرف وآخرون، 2015م، 28)

ويقول البروفيسور الأديب صديق مصطفى الريح:

"توتيل" تَسـقى الصّـفاء العذبَ واردَها فتجعـلُ المســتقي للعَوْدِ توَّاقـا

(الريح، 2015م، 1)

ويقول الشاعر الحلنقي باللغة العامية السودانية:

يـلاك بـعـيـد نـرحـل لي دنـيـا حـنـيّـه
نـعـيـش لـوحـديـنـا ســيـرتـنـا مـنســيّـه
أوســـدك قـلـبـى وأرعـاك بـعـيـنـيّـا
أســـقـيـك مـيـاه تـوتـيـل عشـــان تـعـود لـيّـا

(شرف وآخرون، 2015، 32)

فثلاثة الشعراء تناولوا في أشعارهم أسطورة الرجوع إلى كسلا لكل من يستقي من ماء توتيل؛ وتظل أسطورة الرجوع إلى كسلا لكل من يشرب من مياه نبع توتيل التي تقبع في ذلكم الجبل الشامخ شموخ أهلها، حاضرة في معظم القصائد التي كتبت عن كسلا.

وقد أجمل الشاعر الأديب البروفيسور صديق مصطفى الريح في قصيدته "أحببت فيك" المعالم الطبيعية لكسلا؛ جبالها، ونهرها، وسواقيها، وسحرها وخريفها... إلخ، واصفاً تلك الطبيعة بأروع ما توصف به، وصوّرها تصويراً دقيقاً فاحصاً، ومزجها بصورة المحبوبة التي تشغف بها القلوب وتهيم بها النفوس، يقول فيها:

و"التَّاكا" إذْ لبست من وشْيِ سُندسها ثوباً من الفتنة الخضراء كم شاقا
و"القاش" مُنحدرٌ بين المروج جرى يُوزّعُ الماءَ للأعشاب إغْداقا
"توتيل" تَسقى الصّفاء العذبَ واردَها فتجعلُ المستقي للعَوْدِ توَّاقا
لحنُ "السَّواقي" بديعاً إذ تُردّده يُذوّبُ النَّفسَ تَحناناً وأشواقا
والسِّحرُ حين ابتسامٍ يا لِروعته! منه مُحيّاكِ قد زاد إشراقا

(الريح، 2015م، 1)

نلاحظ أن الشاعر وظف ثقافة التجسيم والتشخيص صورةً تعتمد تبادل الإدراك بين المعنوي والمحسوس: (التاكا، لبست)، (القاش، يوزع)، (توتيل، تسقي)، (السحر، حين ابتسام)، فقد خلق صورة حسية جميلة وبأسلوب فني رائع، جسَّد من خلالها مدى مشاعره وعواطفه إزاء من يحب.

أما الدكتور الشاعر خالد عشيش، فلا تغيب عنه المدينة حتى في دجى الليل المظلم، وما فيضان القاش عنده إلا تشوقا للقاء أهلها:

لقد وضع الإله السِّر فيها جمالا ليس يدرك منتهاه
فطوِّف في ربا كسلا المآقي ومتِّع ناظريك بما تراه
و في توتيل والتَّاكا شموخ كمجد العرب في أبهى سناه
إذا ما القاش هاج وفاض يوما فشوقا قد تحدَّر جانباه

يعانق زرعها فيضا فتربو وتشدو بين أعينها المياه
لقد ملكت ربا كسلا فؤادي وقد أضحى لقاها مبتغاه

(أبوسن،1980م، 23)

وعندما نتناول عبقرية المكان تتجلى لنا قصيدة الدكتور محمد عثمان جرتلي " من الثغر إلى واو"، فيقول:

سحرُ الطَّبيعة خالد متجدِّد تصفو له الأرواح والأفكارُ
لكن رغم جماله وجلاله شرقي أحنّ وحبُّه إصرارُ

(شرف وآخرون، 2015م، 20)

فلم يكتفِ شاعرنا بجمال مدينة "واو" وجمال الطبيعة في جنوب السودان الذي وصفه وصفاً رائعاً، بل أعلن عن حبه للشرق الحبيب، وأنه يتمنى أن يعود إليه، فيقول:

سأعود للشَّاطي وحولي إخوتي وأحبَّتي إن طالت الأعمارُ
ويعودُ عيشي في الشُّروق ويختفي يأسى ويشرق خاطري ويُنارُ

(أبوسن، 1980م، 5)

فتحت مدينة كسلا ذراعيها للشاعر الإنسان الدكتور محمد عثمان جرتلي، فمنحها كل الألق والحب، وعشقها وفتن بها وكتب فيها الكثير من الشعر الجميل، ولم تغب عن خياله ولسانه حتى رحيله عام 1984م(طه، 2004م). وقد أنشأ الشاعر الكبير محمد عثمان كجراي قصيدة بعنوان " جرتلي - الشاعر الإنسان" يمدحه فيها، ويؤكد أنه باق بيننا في نضارة الذكريات:

يا هزاراً يشدو على الرَّبواتِ غنِّ للحبِّ في دروب الحياةِ
للعيون الملاح تفتك بالقلـ ـب فيهتزُّ خافق النَّبضاتِ
لا أقول الوداع بل أنت باقٍ بيننا في نضارة الذِّكرياتِ

(أبوسن، 1980م، 34)

إنّ عبقرية المكان وجمال الطبيعة في كسلا أوجدا لها حظاً كبيراً من الشعر، مما ميزها حتي في مفردات الشعر السوداني، وخلدها في خارطة الأغنية السودانية، ورسما لها صورة زاهية مشرقة في ذاكرة الأمة السودانية ؛ فها هي هيأة إذاعة وتلفزيون كسلا اتخذت شعارها "الشمس تشرق من هنا" من رائعة الشاعر أحمد الحاج على (إبراهيم، 2022م):

أرض الحبايب أمنا الشمس تشرق من هنا
لو جيت تزور أرض الهنا كسلا الطبيعة الآمنه
تنسى الهموم تنسى العنا ترتاح كأنك منا

(أبوسن، 1980، 42)

المبحث الثاني

شعر الشوق والحنين

إن الانسان حين يبتعد عن دياره ومسقط رأسه يصاب باللوعة كل حسب استعداداته النفسية وطاقاته الروحية، والشعراء كثيراً ما يرافقهم الشوق والحنين إلى المكان فتسيل أشعارهم نغمات فيها رقة وعذوبة، فها هو الحلنقي يذوب شوقاً وحنيناً بعد عودته إلى كسلا بعد طول غياب:

اليوم عدتُ إليك يا كسلا وبمقلتي تعاسة المتغرّبِ
هذي الجبال عبادتي في صمتها شمخت كمحبوب عزيز المطلبِ

(شرف وآخرون،2015م، 19)

وها هو الشاعر الدكتور جعفر ميرغني، يودع مدينة كسلا راحلاً، و لا يخفي حنينه إليها وتحنانه ولله ما أحلى ذكره يعاودني ويشدني وهما موحيتان بالشوق والحنين، فيقول:

ودَّعت في كسلا المحاسن والصبا وصفاوة لا تعرف الإكدارا

ولقد يعاودني الحنين يشدّني ويقودني يترسَّم الآثارا

(أبوسن، 1980م، 56)

والشاعرة روضة الحاج تتوق شوقاً إلى كسلا مسقط رأسها، متذكرة نهر القاش الدفاق، ولا تخفي معاناتها المتجلية في الحنين إلى مراتع الصبا وحضن الأم وسماء البلد، فتقول:

ما زلت أذكر

نهر القاش مُنهمراً

والطير تصدح والأغصان في لينِ

(شرف وآخرون، 2005م، 25)

ويقول الشاعر الدكتور إبراهيم الكامل الذي ولد في منطقة القرير – شمال السودان – عام 1943م، عن كسلا، ويعدها الأصل، فقد ارتوى من سواقيها وكان شاعرا مجيدا فرسم أجمل اللوحات عن مدينة كسلا، في قصيدته "التباريح يا كسلا" في ديسمبر 1974م:

كسلا لو تعلّقي فيك يودي بحياتي لكانت استثمارا !
فاقبلي لو أعود بالورد صبّاً كان نجماً فنيزكاً فانشطارا

ويقول:

يا واحة ظلٍّ يا وطني يا نفحة طلٍّ في زمني
قد كنتُ صغيراً أسكنها فكبرتُ فصارت تسكنني

(أبوسن، 1980م، 5)

ونستمع للشاعر الأستاذ الزين عثمان فضل، كيف يزجي حبه لمدينته، فهو من أبناء كسلا، وعضو اتحاد الأدباء والكتاب بكسلا:

ماذا أريد من الأعياد أرقبها وكلُّ يوم غدا في ربعها عيدا
لا أعرف الهمَّ حتَّى أنتوي سفراً عنها فيوسعني غمّاً وتنكيدا
إنَّ الزَّمان رواها عفو خاطره وصاغها الحسن للدُّنيا أناشيدا

(أبو سن، 1980م، 6)

فقد كان من أثر جمال مدينة كسلا، أن اتخذها الشعراء والأدباء دوحة وارفة الظلال، فتعلق بها الناس جميعاً، وأقبلوا يسرّحون النظر في خمائلها ويستمتعون بمفاتنها ما شاء لهم الاستمتاع، وأخذ الشعراء والكتاب ينظمون كلمهم درراً في وصف طيورها وكائناتها الحية رياضها الخميلة ومباهج جنانها بعد أن فتحت في نفوسهم قول الشعر وجعلتهم يروونه فيها، وكثيراً ما تجسم الطبيعة في شعرهم، وكل ذلك قائم على نوع مِن الحنين والشوق المثالي، كما يقول الحلنقي في رائعته "موسم الشوق":

هجرة عصافير الخريف في موسم الشَّوق الحلو
هيَّج رحيلها مع الغروب إحساس غلبني اتحمَّلو
أنا يا عصافير حسرتي فرقة بلادي وخوَّتي

(أبو سن، 1980م، 124)

والشاعر الدكتور إبراهيم الكامل في قصيدته " التباريح يا كسلا"، استخدم أسلوب الذكر (التكرار) تلذذاً وعشقاً، يقول فيها:

كسلا كنت بالقليل سعيداً تحفة حيث كنت الإطارا
كسلا الشبر في ضواحيك عندي مسرحي كان أو غدي والمزارا
كسلا لو تعلُّقي فيك يُودي بحياتي لكانت استثمارا

(أبو سن، 1980م، 124)

وابنة كسلا الشاعرة روضة الحاج محمد عثمان، في رائعتها(أواه يا كسلا) والتي تُعدُّ من أجمل قصائدها في مدينة كسلا، تعبر فيها عن مدى شوقها وحنينها لمسقط رأسها (كسلا):

يا صـــادحا بضـــفاف النيل غنِّيني واذكـر ديـار ألـيـف جـدِّ مـفـتـون
والورد يضـحـك والأنســـام فى دعـةٍ فـأين(قرطبـة) فى شـــهر تشـــرين؟!
فجئت يـا كســلا الخرطوم يـدفعني عـزم أكـيـد لـه الآمـال تـحـدوني
للفجر يطلع من توتيـل مبتســماً ولـلأصـــيـل إذا حـيَّـاك يُـحْـيِـيْـني
ولهـف نفســي إلى رؤيـاك يظمؤني مـن يـأتـني قـطـرات مـنـك تـرويـني
فـهـزَّني ألمي واشـــتـدَّ بي ســـقـمي واشـــتـقـت يـا حلمي للأرض والطِّيِنِ
أوَّاه يـا كســلا فـالشَّـــوق يـزحـمني وذكـريـاتـي بـذاك الـحي تـعـزِّيـني
مـا كـان بعـدي عن ســـأم ولا ملـل لـكـنْ دروب المعـالي تـلـك تـدعـوني
لكنَّني لم أجـدهـا مثـل مـا عـهـدت أمّـاً رؤومـا لـفـقـدي قـد تـواســـيـني
للقـاش للفـاتنـات الخضـــر يطربهـا فى الشَّـــطِّ فـوح أريـج لـلـبســـاتيِنِ

(أبو سن، 1980م، 32)

في هذه الأبيات تعبر الشاعرة عن مدى حبها لكسلا، ومهما تهاجر إلى بلاد أخرى لا تحنّ وتشتاق إلا لأرض القاش التي تعدها الأم الرؤوم. وللشاعرة مجموعة دواوين شعرية، إلا أننا نلاحظ أن قصيدتها "أواه يا كسلا" التي استشهدنا بها، لم نجدها في مجموعة دواوينها، وقد وجدت ضمن مجموعة (قصائد من الشرق) التي جمعها الأستاذ الشاعر حسّان أبو عاقلة أبو سن. والشاعر الدكتور كمال، له اثنا عشر ديواناً، لا يخلو ديوان منها من قصائد عن مدينته كسلا التي عشقها، كما له قصائد عديدة في حب الوطن السودان، ففي قصيدته "الشمس تشرق من هنا" يقول:

الشـــمس تشـــرق من هنا والـبـدر يـولـد هـا هـنـا
والـقـاش مـجـراه الـذي يـجـري بـه مـن أرضـــنـا
تـوتـيـل تـروي كـل ضـــيـ فٍ حـلّ يـومـاً بـيـنـنـا
والـتـاكـا تشـــمـخ بـالجلا ل وتـرتـقـي فـوق الســـنـا

(شرف، 2015م، 7)

المبحث الثالث

امتزاج كسلا المدينة بالمحبوبة عند الشعراء

إنّ كسلا منذ نشأتها صارت مدينة ملهمة للأدباء والشعراء والفنانين والمحبين، وذلك لطبيعتها الخلابة الساحرة وجبالها الزاهية، وأهلها الطيبين، فمنحها الأدباء كل ما تستحقه، وصاغوا في حضرتها أجمل الدرر، بمفردات تجسد روعة كل مشاهدها وطبيعتها الفاتنة، يقول شاعر الدهليز توفيق صالح جبريل في رائعته "جنة الإشراق":

ظلت الغيد والقوارير صرعى والأباريق بتنّ في إطراق

(شرف وآخرون، 2015م، 18)

فشاعر الدهليز- توفيق صالح جبريل، وصف ليلة مشرقة من ليالي المدينة، مازجاً بينها وبين المحبوبة، فتجلت له تلك الصورة بعد خمسة وعشرين عاماً، ليستكمل القصيدة:

يا ابنة القاشِ إن سرى الطيف وهنا واعتلى هائما فكيف لحاقي
والمنى بين خصرها ويديها والسنا في ابتسامها البراق
كسلا أشرقت بها شمس وجدي فهي في الحق جنة الإشراق

(شرف وآخرون، 2015م، 18)

فشاعر الدهليز توفيق يعد من أشهر عشاق مدينة كسلا، فمجموعته الشعرية تضم أكثر من قصيدة لكسلا أشهرها رائعته آنفة الذكر "حديقة العشاق"، فقد كان يعمل مأموراً بمديرية كسلا في منتصف الثلاثينيات من القرن الماضي، وقد وُلدت تلك القصيدة في جنينة اليوزباشي عثمان كيلة التي كانت خضيرة نضيرة، وبها استراحة جميلة وأشجار باسقة مثمرة (طه، 2004). فالصلة بين الشاعر والمكان هي الأعذب رفداً والأكثر عطاءً، وعبقرية المكان من أعظم عناصر القصيدة، وينعكس هذا في قصيدته التي يقول فيها:

يا منزلاً بضفاف القاش معتزلاً وصحبة في فؤادي قط ما برحوا
ذكراكمو عذبة تحيا النفوس بها وفي جمال تجلى تطرب المدح

(أبوسن، 1980م، 5)

وللشاعر عدة قصائد عن كسلا، كلها تحمل معاني الحب والهيام، من ذلك يقول:

وإذا التاكة السمراء بانت فإن بي هواها مقيم والخيال طروق
ما طاب لي من بعد مغناك موطن ولا عزّ دار والحبيب مشوق

(شرف وآخرون، 2015م، 20)

تعد المدينة ذات الطبيعة الفاتنة عنصراً محفزاً لمخيلة الشعراء، ولكل شاعر مدينته التي يركن إليها، ولعلّ سمة التأنيث المشتركة بين المرأة والمدينة تتيح للشعراء مساحة شاسعة من الاستخدام المجازي القائم على التشبيه، والمقارنة، وكذلك الاسقاط والانطلاق في فضاء التداعي والتخيلات، فالشاعر البروفيسور صديق الريح في قصيدته "أحببت فيك" آنفة الذكر، تحدث عن مدينة كسلا ومزج ما بين كسلا والمرأة المحبوبة بمظاهر جمالها وما اشتهرت به، وجعلها عروساً للحسن بما فيها من حسن وجمال، يقول:

أحببتُ فيك صنيع الله خلّاقا وقد حباك جمال الشرق قد راقا
ففيك من "كسلا" ما كان يجعلها بين البلاد عروس الحُسن إطلاقا
عند الخريف وقد هلّت بَشائرُه والطلُّ يَزهو على الأزهار برّاقا

(الريح، 2015م، 1)

والشاعر طارق عبدالله الحلنقي، أبدع في قصيدته "كسلا حبيبتي"، إذ وصفها بالجمال والكرم، وأنها هبة الطبيعة الغناء، فيقول:

تالله ما عشق الفؤاد حبيبة نامت على حضن الجبال سواها
جمعتْ يد الرحمن في جنباتها كرم البداوة والجمال حواها
شبتْ على صدر الطبيعة طفلة زان الجمال ربوعها وحباها

(أبو سن، 1980م، 102)

و من أول نظرة عندما وطئت قدماه أرض كسلا، عبر الشاعر الأستاذ مبارك حسن الخليفة عن مدى حبه لكسلا ولطبيعتها الساحرة وأهلها ذوي النفوس الصافية، فقال في قصيدته "يا أغنية خضراء":

كسلا يا أغنية خضراء
كلماتك نبع القلب و أنفاس الشعراء
ألحانك همس الفجر وتوقيع الأنداء
من ثغر التاكا تنساب ترددها الأرجاء
أتيتك.. يانبع الرحمه
أحببتك من أول نظره
أحببتك يا مثوى تاجوج السمحه
آه لو أني شاهدت محاسنها لمحه

(أبو سن، 1980م، 105)

وللشاعر الأستاذ أبو القاسم أحمد فتير قصيدة "كسلا سلِمْت" التي يقول فيها:

فاضت عيون من جبالك ثرة ذاك المعربد ماؤها الدفَّاق
كسلا تحيَّة عاشق رحلت به نفس إليك تسوقها الأشواق

(أبو سن، 1980م، 186)

وشاعر الجمال الذي لُقب برئيس جمهورية الحب والحنين(إسحق الحلنقي) الذي ولد بكسلا، أبدع بعشرات القصائد البديعة باللغة العربية الفصحى وباللهجة العاميّة في مسقط رأسه (مدينة كسلا) مصوراً إياها بمحبوبة فاتنة جميلة، حتى لا تستطيع أي القصائد تختار، ففي كل مقطع نلمس حلاوة النغم وسلاسته، حانياً مرة، وباكيا أحياناً. وقد ظلت كسلا حاضرة في حله وترحاله، لا يرتد إليه طرفه إلا في كنفها، فيقول:

اليوم عدتُ إليكِ يا كسلا وبمقلتيَّ تعاسة المتغرِّبِ
فى كلِّ شبرٍ ضجَّة وتأسُّف أنكرت بعدي جفوتي وتغرُّبي
أنا إن رجعتُ إلى غدٍ لا تأسفي فالمجدُ بعضٌ من فضائل مذهبي

(أبو سن، 1980م، 46)

وفي مقطوعة غنائية، يقول:

وسـط الجبال نامت

محروسة بالـريده

و أنا من عرفت الريد

ما ضقت ذي ريده

(شرف وآخرون، 2015م، 32)

وتحدث الأديب العميد الراحل عمر الحاج موسى عن جمال الأمكنة والنفوس، فصاغ خطباً راقية المعنى، عالية المبنى، - هي وإن كانت من النثر إلا أنها تستحق أن تلحق بالشعر في هذا الباب - ومن ذلك خطبة ألقاها عن مدينة كسلا، وفي أهل كسلا، قال فيها: "نعود ونجد الرَّبع قد تغير، إلا أن أربعاً لم تتغير، لم تستطع الأيام إلا أن تزيدها حسناً على حسنها، وإلا جمالاً على جمالها:- أولها: جبال التاكا؛ حلية كسلا وعقدها، والمطل عليها من علٍ من الطائرة يخالها لكسلا كنهود الحسناء للحسناء، مشرئبة للحراسة، عالية كأنها تُرضِع القمر. وثانيها: القاش ؛ وقد لفَّ بالساعد خَصْرَ كسلا، عفيفاً عنيفاً، زرع أهلي على فخذيه حدائقَ غلبًا، وفاكهةً وأبا، متاعا لهم ولأنعامهم. وثالثها: أهل كسلا، رجالها؛ سماحتهم غيث، ونجدتهم غوث، كلامهم كله ظريف، كأنه يضحك، حديثهم كله عفيف، كأنهم يغسلونه قبل الحديث به. ونساؤها وبناتها؛ يستقبلن الضيف بوجه نونه غريقة بالسرور، يلبسن الثوب، والثوب في كسلا يتثاءب عند الخصر، ما اقترب منهن الغريب، إلا وجفلت العيون، واحتمت بالأهداب، واعتصمت بالمعاصم، حياء وخفراً، يزدن في بهجة كسلا الفاتحة صدرها أبداً لعزيز وزائر. ورابع الأربعة: محافظهم؛ أخي محمد عبد القادر، بصدقه، ودفئه، وحبه لكسلا، وحب أهل كسلا له" (إبراهيم،2022م، 2). ويؤكد ما ذهبنا إليه في نثر عمر الحاج موسى وشبهه بالشعر في حب كسلا خاصة قول الجنرال أحمد طه: "النثر عند عمر الحاج موسى، حديث نغيم وقول نظيم، يختار كلماته بدقه وعمق وشفافية وجاء أبلغ نثره في حب مدينة كسلا التي عشقها وهام بها مثل كل المبدعين الذين أسرفوا في إطرائها"(طه،2004م). والشاعر يبات علي محمد فايد، من مواليد مدينة كسلا 1972م، فاض حباً وعشقاً لمحبوبته كسلا، وهام بها وسطر أجمل الأنغام في حضرتها، من ذلك قوله:

ما قالَ قومٌ بحســنِ الأرضِ يا كســلا إلا اتُّخِـذتِ لـهـم يـا حـلـوتي مـثـلا
مـا زارَكم جَلِـدٌ في الحـبِّ لـيس لـه شَــرْوَى نقيرٍ شــدا في وصــفكم وتلا
آيَّ الجمـالِ فـمـا يـدري وقـد وردتْ أنفـاســه حلوتي وردا صــفـا وحلا
مـا مرَّبـالحســن في أرجـائكم بشــرٌ إلا تـدلَّـه في روضــاتـكـم وســلا
كـلُّ الألى ســلـبوا عـينـيـه نـومتهـا بـعـيـد زورتـكـم مـا زار أو وصــلا
كم من محب مضـى في حسـنكم دنفا مِ الحـبِّ يـا حلوتي قـد قيـل مـا قتلا
مـا هنـد يـا حلوتي مـا دعْـدُ مـا ميَّـةٌ يـا أختَ تـاجوجَ مـا نبغي لكم بـدلا
تمشــي الهوينى بهـا خُودٌ بَرَهْرَهَـة ما ضــرَّها نصَــبٌ تصــرَّعتْ كَسَــلا

(أبوسن، 1980م، 34)

كسلا الوريفة، كما يطلق عليها أهلها، مدينة عُرفت بالحسن والجمال، والطبيعة الساحرة، فأسرت بجمالها وروعتها قلوب الشعراء والفنانين، واستطاعت أن تحجز لنفسها موقعاً متقدماً في ديوان الشعر السوداني، فكسلا اختزال جميل لكل السودان، وصدق شاعرها الحلنقي عندما تغني بقصيدته:

كـم أســر فـنـان جـمـالا وخلى قـلـبـو عـلـيـهـا غـيـمـه

خاتمة:

إن مدينة كسلا تلك المدينة الساحرة بطبيعتها الخلابة، استحقت تلك المكانة الرائعة، وما جاء على لسان الشعراء والأدباء في وصفها ووصف أهلها لم يأت من فراغ، ولعله من ذلك السحر والجمال الذي جعلها (عروس المدن) من بين سائر مدن السودان، بالإضافة إلى ذلك الارتباط الوجداني بينها وبين شعرائها، وصدق ابن الرومي عندما قال:

وحـبَّـبَ أوطـان الـرِّجـال إلـيـهـم مـآرب قضــاهـا الشَّــبـاب هنـالكا
إذا ذكـرُوا أوطـانـهـم ذكَّـرتـهـم عـهـود الصِّـبـا فـيـهـا فحنُّوا لـذلكا

(ابن الرومي، 1917م، 84/1)

وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج من أهمها:

- إن البيئة لها تأثير كبير على سلوك الإنسان وفكره وثقافته بشكل عام والأديب بشكل خاص، كما لها دور مهم بوصفها منبعا للرؤية الفنية.
- تعد مدينة كسلا من أكثر المدن السودانية التي وصفت بالجمال والسحر في الشعر السوداني.
- مدينة كسلا تعد من المدن السودانية التي تمتاز بتنوع معالمها الطبيعية والتاريخية والبشرية، وقد شكل العنصر البشري وعنصر الطبيعة ومعالم المدينة السياحية أكثر العناصر التي تناولها الشعراء والأدباء السودانيون في أدبهم الذي يدور حول مدينة كسلا.
- نقل أدباء كسلا مدينتهم إلى ذروة الشهرة، وذلك بما صوروه في أدبهم عن حقيقتها الفاتنة، فأضحت محط أنظار الجميع.
- الأشعار التي نظمت في مدينة كسلا، وصفت صورتها الزاهية وإنسانها المبدع الفنان، وطبيعتها الخلابة.
- أكثر الأشعار التي نظمت في كسلا صورتها حبيبة فاتنة الحسن والجمال.
- مزجت الأشعار المنظومة في مدينة كسلا، بينها وبين المرأة المحبوبة.

التوصيات:

- الاهتمام بدراسة الشعر السوداني، خاصة الذي يتعلق بوصف المدن السودانية.
- اعتماد بعض القصائد التي نظمت في مدينة كسلا وطبيعتها الساحرة، ضمن مقررات المناهج الدراسية في السودان.

المصادروالمراجع

- القرآن الكريم.
- إبراهيم، صلاح التوم، **مدينة كسلا: ملهمة الشعراء والأدباء**، المجلة الثقافية الجزائرية الإلكترونية، الرباط، 2022م.
- الركابي، جودت، **الطبيعة في الشعر الأندلسي**، دار الفكر، بيروت، د. ت.
- ابن الرومي، علي بن العباس، **ديوان ابن الرومي**، شرح الشيخ محمد شريف، مطبعة الهلال، الفجالة، مصر، ط1، 1917م.
- الريح، صديق مصطفى، **ويبقي الرماد**- ديوان شعر، مطبعة دار النشر، جامعة الخرطوم. 2015م.
- سعيد، على لفتة، **هل تؤثر البيئة في إنتاج النص الأدبي**؟، جريدة الصباح، شبكة الإعلام العراقي العدد5975، 2023م.
- أبو سن، حسّان أبو عاقلة، **قصائد من الشرق**، شركة كسلا للطباعة والنشر، كسلا،1980م.
- شرف، كمال، وآخرون، **جنة الإشراق**، مجموعة اتحاد الأدباء والكتاب، كسلا، مطابع السودان للعملة، ط1، الخرطوم، 2015م.
- شريف، محمد الأمين، **تاريخ مدينة كسلا**، 1996م.
- طه، الجنرال أحمد، **عبقرية المكان في درة شرق السودان**، السوداني الأسبوعي مجلة في جريدة، العدد 1197، الجمعة 13 مارس، السودان، 2009م.
- العراقي، السر سيد أحمد، **كسلا التاريخ والحضارة**، دار أرتيريا للنشر والتوزيع، الخرطوم. ط1، 2023م.
- على، أحمد الحاج، **البانة** - ديوان شعر، مطابع السودان للعملة، الخرطوم، ط1، 2015م.
- فوزي عيسى، **الشعر الأندلسي في عصر الموحدين**، دار الوفاء، كلية الآداب، جامع الإسكندرية، ط1، 2009 م.
- مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج، **صحيح مسلم**، تحقيق: محمد فؤاد، مطبعة الحلبي، القاهرة، 1955م.
- المقدم، منير، **الإبداع الفني الأدبي في ميزان التحليل النفسي**، صحيفة المثقف الإلكترونية، صفحة قراءات نقدية، فلسطين، 2015م.
- همد، جمال عثمان، **كسلا هبة القاش**، مجلة عدوليس الإلكترونية، 4 نوفمبر، أرتيريا، 2006م.

فلسفة الأنوار: (دراسة تحليلية)

د. محمد بحر محمد حسن

أستاذ العقيدة والمذاهب المشارك - جامعة الملك فيصل

المستخلص

سلطت الورقة الضوء على الأنوار بوصفها حركة فلسفية فكرية. والهدف من دراسة الموضوع هو توضيح حقبة زمنية من ذلك العصر اصطلح على تسميتها بعصر الأنوار حيث كان اسما على مسمى حيث بدأ الفكر يتحرر فيه من القيود.، وأيضاً بيان أن فلسفة (الأنوار) تؤكد على قيمة العقل الطبيعي، لكنها ترفض كل وحي، وكل ما يمكن نسبته إلى العناية الإلهيّة واللطف الإلهي. وهذا يؤكد أنها ركزت على تقديس العقل ونقد التعسف. ويكتسب الموضوع أهميته من خلال إيضاح ماهية مفهوم عصر الأنوار، بالإضافة لإبراز المكانة المتميزة للعقل والحرية عند فلاسفة الأنوار. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة. ومن النتائج التي توصلت إليها: بأنه ليس هنالك ما يسمى تنوير إلا بالرجوع للعقل و الحيلولة دون وجود سيطرة في كل ما يمس حرية التفكير العقلاني. أيضاً تخليص العقل من سطوة تقديس الأشخاص، وكذلك اكتساب العقل لمهارة التحليل النقدي.

الكلمات المفتاحية: الفلسفة، الأنوار، العقلانية، فولتير، النهضة، أوربا

Abstract

The paper examines the Enlightenment as a philosophical and intellectual movement. The aim of the study of the subject is to clarify a period of that epoch called the Age of Enlightenment, as this name was appropriate when thought began to free itself from restrictions. It also shows that the philosophy of the (Enlightenment) emphasizes the value of natural reason but rejects any revelation and anything that can be attributed to divine providence and divine goodness. This confirms that it focused on the sanctification of the mind and the criticism of arbitrariness. The topic gains its importance by clarifying the essence of the concept of the Age of Enlightenment and emphasizing the prominent position of the spirit and freedom among Enlightenment philosophers. The descriptive analytical method was used in this study. It came to the following conclusions, among others: There is no enlightenment unless one returns to the mind and prevents everything that interferes with the freedom of rational thought from being controlled. Furthermore, the mind must be freed from the dominance of sanctifying people, and the mind must acquire the ability to critically analyze.

Keywords: philosophy, Enlightenment, rationalism, Voltaire, Renaissance, Europe

المقدمة

حينما يضل العقل البشري عن الطريق الذي رسمه له الوحي؛ تجده يتخبط في ردهات الظلام ظناً منه أن سعيه سيخرجه من ذلك النفق الذي سعى جاهداً للخروج منه فمهما ابتكر من حل تجده يتراجع بعد اقتناعه بعدم جدواه، وهذا حال الفكر الأوروبي الذي عاش ردحا من الزمن مكبلاً بترهات صنعت من قبل البشر أنفسهم؛ حتى اصطلح على ذلك الزمن بعصر الظلمات لشدة ما تاه فيه الفكر الأوروبي. وفي هذا البحث نسلط الضوء على حقبة زمنية من ذلك العصر اصطلح على تسميتها بعصر الأنوار [1] حيث كان اسما على مسمى بدأ الفكر يتحرر فيه من القيود.

عندما ندرس فلسفة الأنوار لاسيما في الفلسفة الحديثة نحس بعظمة هذه الفلسفة سيما ما جاءت به من مفاهيم لصالح الإنسانية من قبيل الحرية والتحرر والعقلانية، والحداثة، والنهضة والتقدم. لكن للأسف عندما ننظر لما انتهت إليه هده الفلسفة من مجتمعات استهلاكية مخلخلة قيميا وإنسانيا يعتقد عندها أن فلسفة الأنوار فقدت بريقها الذي كان مع العديد من الفلاسفة خاصة مع فولتير في فرنسا وكانط في ألمانيا. تكمن أهمية البحث في إيضاح وتحليل ماهية عصر الأنوار، مع تحديد هذا العصر وإبراز المكانة المتميزة للعقل والحرية لديهم. وهدف البحث إلى توضيح الحقبة الزمنية التي سميت بعصر الأنوار، وبيان أن فلسفة الأنوار تؤكد قيمة العقل البشري، ولكنها ترفض كل حي يُنسب إلى العناية الإلهية واللطف الإلهي، مما يعني أنها تركز على تقديس العقل ونقد التعسف. مع إيضاح أن عصر الأنوار كان ملهماً لكثير من الفلاسفة الغربيين الذين كان لهم دور فاعل وقتذاك. ولقد اقتضت طبيعة الموضوع من الباحث اتباع المنهج الوصفي التحليلي. وقد جاء هذا البحث في مقدمة ومبحثين وخاتمة. أما المبحث الأول فجاء فيه بيان عصر الأنوار وملامحه. وتضمن بيان مصطلح الأنوار، و العوامل التي ساعدت على قيام عصر الأنوار، و أهم سمات عصر الأنوار وجذوره ومعتقداته. أما المبحث الثاني فبعنوان: أبرز أعلام عصر الأنوار وفيه نماذج من رواد عصر الأنوار و أبرز أعلامه. وأخيرا الخاتمة وفيها أهم النتائج والتّوصيات

المبحثّ الأوّل: بيان عصر الأنوار وملامحه

أولاً: التعريف بالأنوار:

لغةً:"(نور) :النُّورُ (الضِّيَاءُ وَالْجَمْعُ أَنْوَارٌ وَ (أَنَارَ) الشَّيْءَ وَ (اسْتَنَارَ) بِمَعْنَى أَيْ أَضَاءَ. وَ (الأنوار)

[1] (النور)، و(التنوير)، و(الأنوار)، و(الاستنارة)؛ جميعها أسماء يُعبَّر بها عن هذا المفهوم، وتعرف الحقبة التاريخية التي تبلورت فيها المكونات الأساسية لهذا المفهوم بـ(عصر التنوير)، أو (عصر الأنوار)، أو (عصر الاستنارة). سنستخدم في هذا البحث مصطلح عصر الأنوار وفلسفة الأنوار للإشارة إلى تلك الحقبة.

الْإِنَارَةُ. وَهُوَ أَيْضًا الْإِسْفَارُ(الجوهري، 1987م، مادة نور).

ومعناه في الاصطلاح الفلسفي :

"مفهوم الأنوار عند الغربيين: ترجمة للمصطلح الغربي الذي يذكر عادة تحت عنوان: حركة الأنوار، أو فلسفة الأنوار، أو عصر الأنوار ،أو فكر الأنوار".(الصباغ، 1426هـ، 2).

"وفلسفة الأنوار أو حركة الأنوار (Philosophie des lu mières) حركة فلسفية بدأت في القرن الثامن عشر تتميز بفكرة التقدم، والشك في التقاليد، ومعارضة الدين، والإيمان بالعقل، والدعوة إلى التفكير الذاتي، والتفاؤل بتأثير التعليم في الإصلاح الأخلاقي".(صلبيا، 1982م، 511/2).

"فالأنوار إذن، بوصفه مصطلحا شائعا في الحياة الفكرية هو مصطلح أوروبي النشأة والمضمون والإيحاءات، بل إنه عنوان على نسق فكري ساد في مرحلة تاريخية من مراحل الفكر الأوروبي الحديث حتى ليقال كثيرا في تقسيم مراحل هذا الفكر: "عصر الأنوار"(السقاف، د.ت، 208/1). وقد ظهر مصطلح الأنوار في القرنين السادس عشر و السابع عشر في أوروبا تعبيراً عن الفكر الليبرالي البورجوازي ذي النزعة الإنسانية العقلية و العملية والتجريبية. ويتضمن هذا الفكر نزعة مادية واضحةً بعد إقصاء اللاهوت، وذلك بإحلال الطبيعة والعقل بدلاً من الفكر الغيبي الثيولوجي والخرافي في تفسير ظواهر العالم ووضع قوانينه(المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، د.ت، 163).

"الاستخدام العام لعقل الإنسان في جميع القضايا، وتبني شعار "لا سلطان على العقل إلا للعقل"، وهو شجاعة استخدام العقل ولو كان ذلك ضد الدين وضد النّص، والدعوة إلى تجاوز العقائد الغيبيّة، والإيمان بقدرة الإنسان الذّاتيّة على الفهم والتحليل والتّشريع، والدّعوة إلى الدّولة العلمانيّة، وتجاوز النّص الديني أو إهماله أو تفسيره تفسيرات بعيدة عن سياقه و عن قواعد التفسير الموضوعيّة، والدعوة إلى المنهج التجريبي الحسي المادّي واعتباره المنهج الوحيد الجدير بالثقة والاتباع"(الصباغ، 1426هـ، 7).

والأنوار اتجاه ثقافيَ ساد أوروبا في القرن الثامن عشر بتأثير طبقة من المثقفين من أمثال(فولتر)،و(ديدرو)،(كوندورسيه)،و (فولباخ)، و(بيكاريا)، الذين أخذوا عن الفلاسفة العقليين، (ديكارت)، و (اسيبينواز)، و(ليبنتس)،و(لوك)، والذين طبعوا القرنين السابع عشر والثامن عشر بطابعهم الثقافي، حتى أطلق على هذه الفترة اسم عصر العقل، وكان الأنوار نتاجه (التويجري، 2015م، 13).

"ويمكن بشكل عام تقسيم أفكار الأنوار في ثلاثة مجموعات تحمل عناوين : (العقل، الطّبيعة،

التّقدّم)، وتكوّن في مجموعها الفلسفة الطّبيعيّة، والأخلاق الطّبيعيّة وأساسها العلم.

"والأنوار في الفكر الأوروبي، يعني التّحرر من التّعاليم الموروثة التّي تمّ القبول بها على أساس سلطة ما، كما يعني إعادة صياغة سلطة الحياة على أساس من النظر العقلي، وإرادة العمل عن طريق العقل.

ويمثّل الأنوار حركة عقليّة أوروبيّة رأت العقل الوجود الحقيقي للإنسان، وسعت إلى تحرير الحضارة ومن الوصاية الكنسيّة والنّزعات الغيبيّة والخرافات، وآمنت بتقدّم الإنسانيّة عن طريق البحث العلمي(زقزوق، 1996م، 79).

ويرجع الفضل إلى الفيلسوف الألماني(كانت) في استخدام مصطلح الأنوار بوصفه تعبيرا عن الحركة العقليّة التّي بدأت في أوروبا في القرن السابع عشر، وبلغت أوجها في القرن الثامن عشر. وقد امتدّ تأثيره في الحضارة الأوروبيّة كلّها وفي الشّعوب المتّأثرة في الحضارة الأوروبيّة (زقزوق، 1996م، 80). "ويشير هذا المصطلح إلى المذهب العقلاني في القرن الثامن عشر، والذي مهدت له بشكل واسع أعمال الفلاسفة السابقين من أمثال: سبينوزا[2]، ريتشاردسيمون[3]، وفونتنل[4]،بيير بايل[5]، وقبل كل ذلك نيوتن ولوك[6]" (الصباغ، 1426هـ، 3).

المقتضيات الأساسية لمفهوم فلسفة الأنوار:

إن فلسفة الأنوار هي فلسفة عقلانيّة متفائلة تريد الظهور علناً، وتريد إنارة كل العقول وتخليصها من النّزعة الظلاميّة، في إطار هذا المقصد، مقصد التعميم الواسع ونشر الأنوار بشكل عام وفي جميع الأوساط، كتبت الموسوعة تحت إشراف "ديدرو"[7] تلك الموسوعة التي تشكّل معجماً عاماً للعلوم والفنون والتقنيات (وقد صدرت بين عامي 1715م و1772م).

ونلاحظ مع حركة البنّائين الأحرار[8] (الماسونيّة) (التي قدّم لها "أندرسون" مؤسساتها وقوانينها منذ

---

[2] فيسلوف هولندي من أهم فلاسفة القرن17، ولد في امستردام24 نوفمبر1632، وتوفي21 فبراير1677 في لاهاي.

[3] اعتقد في توارث الصفات المكتسبة وطبّق ذلك على التطوّر الثّقافي الاجتماعي، عالم حيوان وأحياء ألماني.

[4] كاتب فرنسي ولد في 11فبراير/1657 وتوفي في 9 يناير1757,

[5] شخصيّة عامّة فرنسيّة وفيلسوف الشّكيّة وممثل حركة التنوير الفلسفيّة.

[6] جون لوك فيلسوف تجريبي ومفكّر سياسي ولد1632 وتوفي 1704.

[7] دنيس ديدرو، فرنسي فيلسوف وكاتب موسوعي ولد في م1713 وتوفي في 1784م لارتباط اكتشافاته بالتّجربة والحسّ والعلم..

[8] منظمة أخويّة عالميّة يتسارك أفرادها عقائد وأفكار واحدة فيما يختص الأخلاق، الميتافيزيقيا وتفسير الكون والحياة والإيمان بخالق الإله.

عام(1723)كانت تنمو بشكل سريع جداً وتساند الأفكار الجديدة وقد أدانتها رسالة بابويّة أطلقها البابا" كلمنت الثاني عشر" عام 1738) وهي تقدّم خليطاً من فكر الأنوار ومن الروح العرفانيّة الإشراقية(الصباغ، 1426هـ، 3).

السياق التّاريخي للتنوير:

نستطيع أن نقول أن الأنوار قضيّة أوروبيّة محضة، انبثقت في المحيط الأوروبي، نتيجة لظروف كانت تسود المجتمعات الأوروبيّة، وهي ردّ فعل لهيمنة الكنيسة على الحياة العقليّة والفكريّة والثّقافيّة في أوروبا. ولذلك فإن مفهوم قيام الأنوار الأوروبي على إلغاء دور الدّين في الحياة مسألة طبيعيّة، إذا نظرنا إليه من زاوية ما كانت تمارسه الكنيسة الغربية من ضروب الاستبداد وألوان القهر، وما كانت تشيعه من أباطيل وخرافات، بحكم أن أوروبا كانت عهدئذ، تعيش العصور المظلمة، في حين كان العالم العربي الإسلامي يعيش ازدهاراً حضاريّاً واسع الإشعاع(التويجري، 2015م، 14-15).

إن الأنوار في المفهوم الغربي كان تنويراً للقرون الوسطى التّي عاشتها أوروبا. وهنا ينبغي أن ننبه أن كلمة(القرون الوسطى المظلمة) لا تمثلنا، ولكن تمثل أوروبا والغرب، حين سقطت روما في القرن الرابع، وعادت النهضة في القرن الرابع عشر، أما نحن المسلمين فقد قدمنا الضياء للإنسانيّة والعالم كله، منذ بزوغ الإسلام في القرن السّادس خلال ألف سنة كاملة، لقد قام المسلمون في القرون الوسطى المظلمة في أوروبا بإعادة نور الحضارة والمدنيّة الذي كان قد انطفأ، في جميع بلاد الغرب والشّرق حتّى القسطنطينيّة(الجندي، 1989م، 61/4).

لقد كانت حركة الأنوار في أوروبا ردّ فعل طبيعيٍّ على الجبروت الذي كانت تمارسه السلطات الكنسيّة ضدّ العقل والإرادة الإنسانيّة. وهو وضع لم تعرفه الحضارة الإسلاميّة، وحالة لم يعشها المسلمون قطّ.

ولذلك فإن الاستقلال بالرأي والاعتماد على العقل في تفسير الظواهر ومعرفة كنه الأشياء الذين مثلهما الأنوار الأوروبي، كانا استقلالاً عن هيمنة الفكر الكنسي، وعقلية رافضة للكهنوت وتحرر من صورة المسيحيّة الغربيّة التّي كانت سائدة يومئذ، وتقدماً عن الأفكار التّي فرضها رجال الدّين في أوروبا قبل عصر الأنوار ففي مواجهة (العقل) التّي تمثّل في تحالف الكنيسة والإقطاع كان (ردّ الفعل الأنواري)، الذّي أعلن رفضه لسلطان الدين، ورفع شعاره القائل: (لا سلطان على العقل إلّا للعقل).

لقد كانت القضيّة في أوروبا، واضحة المعالم، مفهومة الأدوار، منطقيّة التسلسل.

كانت الكنيسة في الموقف الخاطئ، سواء بعقيدتها المحرّفة، وحجرها على العقل لمنع النّاس من كشف ما في عقيدتها من تحريف، أو بطغيانها في جميع المجالات، من طغيان روحي وطغيان مالي، وطغيان سياسي و طغيان عملي أو بما وقع من الفساد بين رجال الدّين و أو بفضح الأديرة و أو مهزلة صكوك الغفران، أو بمحاكم التفتيش، أو بموقوف الكنيسة ضد حركات الإصلاح التي تطالب برفع الظلم السياسي والاجتماعي عن كاهل الناس. وكان (أحرار الفكر) أقرب إلى الصواب، في معارضتهم للكنيسة ومقولاتها على الأقل، وإن لم يكونوا على صواب في محاربة الدين كله(التويجري، 2015م، 14-17).

ثانياً :عوامل عصر الأنوار وملامحه وسماته

المقصود بعصر الأنوار هو ما نجم عن خضم العراك بين الدين النصراني ورجال الفكر حيث ظهرت مذاهب عديدة للإجهاز على سلطة الدين النصراني ورجاله فنشأ ما يسمى بعصر الأنوار وهي الفترة التي أقصي فيها الدين النصراني وحل محله العقل في كل شيء وصار له الحكم على الدين وعلى سلوك الناس بداية من النصف الثاني من القرن الثامن عشر الميلادي، الذي عرف فيما بعد ذلك بعصر الأنوار أي سيادة العقل وحده دون منازع في رد فعل عارم لكبت الكنيسة له. سبقت عصر الأنوار عوامل ساعدت على النهوض ونفض الغبار بعد حقبة بالية ساد فيها الظلم والطبقية والملكية المطلقة وكان هذا النهوض في أواخر القرن السابع عشر.

ومن الواضح فقد ظلت الاتجاهات الفلسفية الإغريقية – التي تمثل العقلانية قسماً بارزاً منها – تسيطر على الفكر الأوروبي، حتى جاءت المسيحية الكنسية فغيرت مجرى ذلك الفكر في انعطافة حادة تكاد تكون مضادة لمجراه الأول الذي استغرق من تاريخ الفكر الأوروبي عدة قرون. فلم يعد العقل هو المرجع في قضايا الوجود إنما صار هو الوحي – كما تقدمه الكنيسة – وانحصرت مهمة العقل في خدمة ذلك الوحي في صورته الكنسية تلك ومحاولة تقديمه في ثوب معقول، حتى ظهر عصر الأنوار الذي نادى بسيادة العقل.

لقد نشأت فكرة الأنوار أول ما نشأت في البيئة الأوروبيّة إلحاديّة المنزع، فقد كانت روح الأنوار الأحاديّة بل وشديدة العداء للكنسية وللسلطة متمثلة في الدّولة، وللخرافة وللجهل والفقر وغالى الأنواريون في دعوتهم للعودة بالإنسان للطبيعة"(الحنفي، 1999م، 405/1).

في ذلك العصر أخذت أوروبا الهاربة من نير الإقطاع وأغلال الكنيسة تبحث عن أنظمة ومناهج جديدة متحررة من التلازم التقليدي بين الشئون الحيوية، وبين القواعد الأخلاقية التي كانت منهج القرون الوسطى. وكانت الجفوة العميقة بين العلم والدين أبرز العوامل في انفصال النظريات الاقتصادية وغيرها عن المثل والقيم الدينية، وولادة الإله الذي عبده عصر الأنوار بسذاجة متناهية الطبيعة (سفر الحوالي،

.(269/1

ومن هنا نجد أن هنالك ثلاثة عوامل بارزة ساعدت على ظهور عصر الأنوار:

أولاً: طغيان الكنيسة

من أبرز سمات القرن السابع عشر هو ثقل مكانة الكنيسة، واعتبارها مرجعاً للحكم في مناطق عدة يقول انجلس: "كان المركز العالمي الكبير للنظام الإقطاعي الكنيسة الكاثوليكية الملكية. فقد كانت هذه الكنيسة توحد مجمل أوروبا الغربية الخاضعة للنظام الإقطاعي، بالرغم من جميع الحروب الأهلية في منظومة سياسية كبرى تتصدى لأتباع الكنيسة الشرقية المنشقين، وللبلدان الإسلامية سواء بسواء. وكانت تحيط المؤسسات الإقطاعية بهالة من التكريس الإلهي". (بولتيزر، د.ت، 3) وساعد الكنيسة على الوصول لهذه المكانة ما أذاعته بين الناس من أن كل ما تقوله هو ما يريده الله؛ ففسرت علمها وحكمتها ونظرياتها أنها من عند الله. فالعلم والمعرفة من الله ؛ مما أحاط هذا النمط بهالة التقديس الإلهي، ودعا عامة الناس إلى السكوت والإذعان لما تقوله الكنيسة؛ وكأنه أحد النصوص المقدسة حتى وصل بهم الحال إلى ربط قيود العلم بالكنيسة. فكانت تدرس عندهم ما وضعه أرسطو من الفيزياء، ولم يكن للأستاذ الذي يشرحها أن يزيد عليها إلا بعد الرجوع إلى القديس توما، وإذا صعب شرح بعض المفردات فإنه يرجع إلى الشراح المأذونين. وهذا سبّب حواجز حالت دون تطور العلم يقول انجلس: "لم يكن العلم حتى عصر النهضة سوى خادم الكنيسة الوضيع، وما كان يباح له أن يتخطى الحدود التي يقررها الإيمان؛ ولذلك لم يكن هناك علم بالمرة". (بولتيزر، د.ت، 6) مما أشعر الناس بالكبت وضيق حدود التفكير. ولشدة هربهم من ظلم الكنيسة فقد عدوا تقديم العقل على الدين هو بداية النور.

ثانياً: تسلل المادية إلى القرن الثامن عشر

كان لعدد من الفلاسفة دور في وصول المادية وانتشار مفهومها في ذلك العصر. وكان من أبرزهم جون لوك(1632-1704م) ونيوتن(1643-1727م). فلوك بحث في أصل الأفكار، وردها إلى معطيات التجربة الحسية. وشبه النفس بلوح مصقول لم ينقش فيه شيء، والتجربة هي التي تنقش فيه المعاني والمبادئ. وضرب مثالا هو دراسة اللغة، فالألفاظ مثل جزيئات المادة، ثم نقلت على نوعين: أحدهما من الجزئيات إلى الكليات بملاحظة التشابه، والنوع الآخر من الماديات إلى الروحيات بالتشبيه والمجاز. وهكذا فلا يوجد في العقل شيء إلا وقد سبق وجوده في الحس. وأما نيوتن فكان لمنهجه العلمي واكتشافاته الأثر الواضح في فلاسفة عصر الأنوار فاكتشافه للجاذبية وأثرها على ترابط أجزاء الطبيعة، ووضع قانونٍ لها واستخراج نتائج متفق عليها لهذا القانون دفع إلى البحث في الطبيعة والمحسوسات.

فكان لمنهج لوك ونيوتن الأثر الكبير في معارضة أفكار الكنيسة ودعا فلاسفة عصر الأنوار هذا المنهج إلى تحرير العقل، وجعل الميزان للأمور هو التجربة والعقل على عكس ما تريده الكنيسة من إحجام وكبح جماح الفكر.(وهبة، 1994م، 19)

ثالثاً: الإقطاعية مقابل الحرية

النظام الإقطاعي هو النظام الذي ينظم العلاقات بين ملاك الأراضي (غالباً هم من طبقة النبلاء) وبين من يعمل في هذه الأرض وهم الفلاحين. فسمح هذا النظام باستغلال الإقطاعيين للفلاحين الذين يعملون عندهم. فمن تعب الفلاح وكدحه كانت تعيش طبقة النبلاء وطبقة رجال الدين. وكانت العلاقة ما بين رجال الدين والإقطاعيين وثيقة. وعلى حساب الفلاحين كانت الدولة تنفذ سياساتها الداخلية والخارجية التي سخرت للإقطاعيين، وكانت قد فرضت زيادة على ذلك دفع الضرائب من الفلاحين للدولة فكان هماً على هم للفلاحين. وحينما نأتي لعدد الإقطاعيين مقابل الفلاحين كان ضئيلاً على عكس الفلاحين الذين كانت تتنامى أعدادهم. وعند بلوغ القرن الثامن عشر دفع طمع الإقطاعيين إلى زيادة الضرائب على الفلاحين؛ مما لم يتمكن معه الفلاحون من دفع الضرائب فلفظتهم الحالة الاجتماعية، وأصبحوا بلا عمل، وكانوا عالة على من حولهم. ومع الوقت تنامى عددهم فحدا بهم إلى ثورة شعبية تفجرت في أنحاء فرنسا(فولغين، 2006م، 14).

أهم سمات عصر الأنوار

تميز هذا العصر بمميزات وسمات جعلت له طابعاً مختلفا عما سبق ومن هذه السمات:

أولاً: تمجيد العقل

وأبرز من ذهب إلى هذا الاتجاه هو فولتير، حيث مجد العقل مناكفة للتقاليد المضروبة عليهم من تمجيد للدين والكنيسة. فما حدث من فولتير هو ردة فعل لجبروت الكنيسة، فكان يكتب المقالات يشنع فيها بعمل الكنيسة، وكان يصف عقائدها بالخرافات حتى قال في أحد مقالاته: "إن الكاهن أول محتال يقابل أول أحمق".(ديورانت، د.ت، 133) وقال في بعض مقالاته: "الخلافات البسيطة في اللاهوت هي التي تسبب في نزاعات مريرة وحروب دينية، وما تسبب في ذلك سوى الكهنة الذين يعيشون من قوت الشعب البسيط الكادح فيكونون ثرواتهم على حساب بؤس الشعب، ثم شراء ذمم الناس، وشراء العبيد، ويوجهون عامة الشعب إلى التعصب المذموم ؛ حتى يتمكنوا من سيادتكم والسيطرة عليكم، نشروا بينكم الأساطير والخرافات، وليس ذلك لتخافوا الله بل لتخافوهم هم". (ديورانت، د.ت، 133) فالكنيسة كانت تعلم أنها لن تحكم الشعب إلا بعد أن تلغي حرية العقل والبحث؛ فربطت عقول الناس ووضعت لهم الحواجز التي تمنعهم

من التفكير خارج المعتاد، وفولتير كان يضرب على هذا الوتر. فكانت الإشادة بالعقل الطبيعي وشعارهم في ذلك أن أنوار العقل الطبيعي وحدها هي القادرة على قيادة بني الإنسان إلى الكمال والعلم والحكمة.

ثانياً : الاستقلال بالرأي

امتاز هذا العصر بالاستقلال عن هيمنة الفكر الكنسي، رافضاً الكهنوت وأفعال الإقطاعيين وحرروا سلطة التفكير، فكثير من الفلاسفة تأثروا بأقوال بيكون الذي يدعو إلى البحث في جميع ميادين العلم. فانطلقوا من هذا المنطلق فبرع نيوتن في البحث واستنتاج الترابط ما بين الأشياء. ولوك بحث في الأصول. وفولتير بحث في علاقة الناس فيما بينهم. و كانط بحث في أصول الدين وعلاقتها بالأخلاق، وكل هذه البحوث كانت محرمة، وتمنع منها الكنيسة في ذلك الوقت.

ثالثاً : الدعوة إلى الأخلاق

وبرع في هذا الاتجاه كانط فكان يقول أن قيام الدين على اللاهوت غير آمن، ويعرض الدين للخطر. فمن الأفضل أن نتخلى عن اللاهوت، ونقضي عليه بالابتعاد بالدين عن حكم العقل وسيادته حتى لا يفسدها العقل المعرض للوقوع في الأخطاء، وليقم الدين على أساس من الأخلاق المطلقة، وليست مستمدة من نتائج التجارب. فالأخلاق أمر فطري في البشر، وكل ما تأمرنا به الأخلاق من صفات حميدة يعد أساساً للدين، ولا نأخذ مما يمليه علينا العقل من أخلاق.

رابعاً : التحرر من السلطة والتقاليد

وهذا اتضح كثيرا فيما ذكرناه من أفكار فولتير في معارضته لحال الإقطاعيين ونظام الحكم ورؤيته للمظالم التي تحدث من طرف الإقطاعيين ورجال الدين، فكتاباته ملئت بالاتجاه الثوري وساعد هذا حالة الغضب التي يعيشها عامة الشعب مما أدى إلى قيام ثورات على السلطة والتقاليد فكان الهجوم على الدين وعلى السلطات القائمة وتسفيهها وذمها. بسبب غطرسة رجال الدين الكنسي ثار الشعب على كل من له يد قمع على الفرد سواء أكانت سلطة سياسية أو دينيّة.

وقد ورثت هذه الفلسفة في الأزمان اللاحقة كل من:

- الفلسفة الوضعيّة والوضعيين على اختلافهم.

-الاشتراكيّة والاشتراكيون على اختلافهم.

-النزعة الإنسانية من كل شكل ولون(الصباغ، 1426هـ، 5).

علاقة العقلانية بعصر الأنوار.

" فالعقلانية أو المذهب العقلي اتّجاه لتمجيد العقل واعتماد أحكامه أصاب أو أخطأ، ضدَّ الاتّجاه الديني مهما كان الدين حقاً، ومهما كان الذي نُسِبَ إليه صواباً، فالمحكَّم في هذا الاتجاه هو العقل(حبنكة، 1991م، 159) ". و"يحاول المذهب إثبات وجود الأفكار في عقل الإنسان قبل أن يستمدها من التجربة العملية الحياتية، أيّ أنَّ الإدراك العقلي المجرد سابق على الإدراك المادي المجسد".(الجهني، 1420هـ، 796/2)

العقلانية مذهب قديم جديد بنفس الوقت. برز في الفلسفة اليونانية على يد سقراط وأرسطو، وبرز في الفلسفة الحديثة والمعاصرة على أيدي فلاسفة أثَّروا كثيراً في الفكر البشري أمثال: ديكارت وليبنتز وسبينوزا وغيرهم.

أهم فلاسفة هذا المذهب :

رينيه ديكارت 1596م – 1650م " من خلال الحقيقة التي عبّر عنها بالصيغة الديكارتية المشهورة (أنا أفكر، إذن أنا موجود)، ومن هنا يجد لديه من بين ما لديه من أفكار فكرة كائن كامل أو فكرة الله، وأدى به تأمل هذه الفكرة إلى ضرورة وجود شيء ما خارج ذاته مطابق لهذه الفكرة، فوصل إلى أنَّ الله لا بدَّ أن يكون موجوداً في واقع الأمر، وليس في أفكاره فحسب(كامل وآخرون، د.ت، 191).

وقال ليبنتز "بأنَّ كل موجود حي وليس بين الموجودات مِنْ تفاوت في الحياة إلا بالدرجة - درجة تميز الإدراك - والدرجات أربع: مطلق الحي أي ما يسمى جماداً، والنبات فالحيوان فالإنسان"(الجهني، 1420هـ، 796/2).

الجذور الفكرية والعقائدية للمذهب العقلاني :

" كانت العقلانية اليونانية لوناً من عبادة العقل وتأليهه وإعطائه حجماً أكبر بكثير من حقيقته. كما كانت في الوقت نفسه لوناً من تحويل الوجود إلى قضايا تجريدية وفي القرون الوسطى سيطرت الكنيسة على الفلسفة الأوروبية، حيث سخَّرت العقل لإخراج تحريفها للوحي الإلهي في فلسفة عقلية مسلَّمة لا يقبل مناقشتها، وفي ظل الإرهاب الفكري الذي مارسته الكنيسة انكمش نشاط العقل الأوروبي، وانحصر فيما تمليه الكنيسة والمجامع المقدسة، واستمرت على ذلك عشرة قرون، وفي عصر النهضة، ونتيجة احتكاك

أوروبا بالمسلمين - في الحروب الصليبية والاتصال بمراكز الثقافة في الأندلس وصقلية والشمال الإفريقي - أصبح العقل الأوربي في شوق شديد لاسترداد حريته في التفكير، ولكنه عاد إلى الجاهلية الإغريقية ونفر من الدين الكنسي، وسخَّر العقل للبعد عن الله، وأصبح التفكير الحر معناه الإلحاد، وذلك أن التفكير الديني معناه عندهم الخضوع للقيد الذي قيدت به الكنيسة العقل وحجرت عليه أن يفكر(الجهني، 1420هـ، 796/2)".

" وهكذا نجد هذا الاتجاه العقلي هو الذي قاد إلى الإلحاد وادعاءاته الباطلة، وآراءٌ كثيرة في تعليل ظاهرات الكون تعليلات فلسفية لا تخضع للتجربة ولا للمشاهدات الحسية... فتصارعت أفكار الناس وتباينت، وأظهرت تجربة اعتماد العقل والثقة بكل أحكامه تناقضاتٍ لا حصر لها، وكشفت عدم كفاية العقل وحده للحكم على كلّ شيء(حبنكة، 1991م، 160)".

وهنالك من غالى في تقديس العقل و ارتكبوا خطأ فاحشا إذ تصوروا أنه لا حدود لمعرفته فذهبوا يبنون عليه كل ما يريدون ويحملونه ما لا يحتمل ومن هؤلاء الغلاة العقلانيين الذين أحلوه محل الإله في القداسة وهو صاحب التشريع عندهم إليه يتحاكمون وإليه.

المبحث الثاني : أبرز أعلام عصر الأنوار

عصر الأنوار لم يكن في فرنسا فقط بل بدأ في إنجلترا على يد لوك ونيوتن وبرزت معالمه بعد ذلك عند فولتير في فرنسا ولهذا يذكر به وانتقل أخيراً إلى كانط في ألمانيا. وهنا ذكر لأبرز من تذكر لهم هذه الحركة:

أولاً: فولتير (1694 – 1778 م):

ولد في باريس وكان أبوه كاتب عدل، وأمه صاحبة ميول ارستقراطية. ماتت أمه وهي تلده، وكان مريضا هزيلا حتى توقعوا أنه لن تطول به الحياة، ولكن قدر الله له أن طالت به الحياة حتى وصل عتبات الثمانين كان له أخ اسمه أرماند أشرف على تعليم فولتير وتثقيفه إلا أنه ألحد وحكم عليه بالإعدام وكان يمتاز فولتير يقول الشعر فتنبهت لنباهته إحدى سيدات المدينة وتركت له مبلغاً ليشتري به الكتب. وقد اشتمل تعليمه على مبدأ الشك كبداية للحوار لإثبات الحقائق حتى الشك في الدين. وغالبا هذا الشك يؤدي بالإنسان إلى عدم الإيمان كان يقضي أغلب وقته في صغره يقرأ في اللاهوت وحينما جاء وقت العمل ضاق والده منه ذرعاً؛ لأنه كان مشتغلاً بالأدب، ولا يصلح للعمل فأرسله عند قريب لهم وسارت أموره على غير ما يريده والده فقريبه افتتن بذكاء فولتير، وفتح له باب السفر فأغضب ذلك والده وأرسله مع سفير فرنسا إلى هولندا، وافتتن هناك بامرأة كان يقضي معها أغلب الوقت، وعندما علم والده بذلك أرجعه إلى فرنسا. وفي

تلك الفترة كانت أمور الحكم لا تسير بشكل جيد؛ فقامت مظاهرات على الحكم، واشترك فيها فولتير ابن الحادية والعشرين عاماً، وذاع صيته فيها. وكان مما اشتهر عنه قصيدة قالها في الوصي على العرش الذي ثارت ثائرته فأدخل فولتير إلى السجن عام 1717 م.

وفي ذلك السجن سمى نفسه بفولتير لأسباب لا تعرف إلى الآن. واسمه الحقيقي (فرانسوا رايت) وهناك تدفقت مواهبه الشعرية، فنظم هناك ملحمة تبين منها للوصي أنه بريء، فأمر بإخراجه ودفع نفقته فشكره على ذلك.

انتقل فولتير من السجن إلى المسرح، وأنتج هناك مسرحية حزينة بعنوان (مأساة أوديب) ظل يمثلها لخمسة وأربعين ليلة، وحضر أحدها والده الذي كان منزعجاً منه، ولكنه أعجب بمسرحيته وأثنى عليه وكان قد كسب كثيراً من المال مما يعمله. ولاقت ملحمته التي ألفها في السجن رواجاً حتى ذاع صيته، وأصبحت له مكانة عند الطبقة الارستقراطية عاش بعدها ثماني سنوات في الصالونات الأرستقراطية.

إلا أن ما حصل له أن حسده بعض النبلاء وأمروا مجموعة من اللصوص فضربوه فقام بعدها فولتير وتحدى أحد النبلاء بمبارزته فخاف ذلك النبيل وذهب لعمه رئيس الشرطة، واشتكى فولتير له فسجنه للمرة الثانية، ولم تطل فترة سجنه، ولكنه خرج منه بشرط أن ينفى إلى إنجلترا، فذهب لإنجلترا وبقى فيها ثلاثة أعوام.

هناك درس فولتير اللغة الإنجليزية وأتقنها خلال عام. وسريعا ما انخرط في مجتمع الأدب الإنجليزي فكانت له صلات ممتازة مع الأدباء هناك. وكان مما لاحظه فولتير الحرية التي يتمتع بها الجميع هناك فيما يكتبون، وكان هذا نتيجة لاختلاف المذاهب هناك ولا يوجد عند إنجلترا ترهيب بالسجن كما في فرنسا وكانت لاتزال أفكار بيكون تعم في الأجواء ومنهجه الاستقرائي يستخدم في كل مكان وأفكار لوك وهوبز كما حضر جنازة نيوتن وتشرف بأنه حضرها، وكان قد عكف على علوم نيوتن، فأصبح تلميذاً ماهراً فيها، وكان له الفضل في نقلها إلى فرنسا بعد ذلك. فكان يرسل انطباعاته إلى أصدقائه يقارن فيها ما بين فرنسا وإنجلترا، ما بين الاستعباد والحرية، ولم يكن له أن يطبعها هناك؛ لأن مصيرها في فرنسا الحرق والمصادرة، هاجم في تلك الفترة الطبقة الكسولة من الارستقراطية وهاجم رجال الدين الذين يبتزون المجتمع بجمع التبرعات وأشار إلى أن سجن الباستيل مصير من يسأل هناك فكانت هذه الرسائل وقوداً لقيام الثورة فيما بعد.

وفي عام 1729م أرسل الوصي على العرش إذناً لفولتير بالعودة إلى فرنسا؛ فرجع وعاش في فرنسا خمسة أعوام إلا أن ناشراً وقعت في يديه الرسائل التي كتبها فولتير في إنجلترا فنشرها دون إذنه. وبيعت تلك الرسائل ولاقت رواجاً مما؛ أغضب السلطة وأمرت بإحراقها علناً، و اتهمته بمعاداة الأخلاق والدين فهرب

بعدها خوفا من السجن. ولكن هذه المرة هرب مع امرأة متزوجة كانا قد وقعا في الحب، وما يميز هذه المرأة أنها ترجمت علوم نيوتن إلى الفرنسية، وعكف مع تلك المرأة على القيام بالتجارب العلمية وكان منزلهما مكاناً للضيوف وصالوناً تقرأ فيه المسرحيات وتدار فيه الحوارات، فكتب فولتير في تلك الفترة بعض رواياته المشهورة كرواية كنديد وصادق و ميكروميجاس وركز في تلك الروايات على الأفكار التي يريد منها الانتشار ورمز بالأشرار باعتبار أنهم خرافات فلاقت رواجاً وكانت أفضل طريقة لنشر أفكاره.

وبعد فترة من الزمن ألف فولتير كتابا في التاريخ الفرنسي وتاريخ العالم، ولكنه صور المسيحيين بأنهم غزاة لروما ونقد بعضاً من عقائدهم فغضب من ذلك رجال الدين فأصدر الملك قراراً بإبعاد فولتير عن فرنسا للأبد فاشترى فولتير بيتاً قريباً من فرنسا وكان عمره قد ناهز الرابعة والستين واستقبل في ذلك المكان الكثير من الضيوف و الرسائل التي كانت تنهال عليه من الملوك والمثقفين من جميع أنحاء أوروبا وحينما ساءت أحوال فرنسا السياسية والدينية خرج بعض الفرنسيين من معتقداتهم وألحدوا مثل دالامتر وديدرو وألفوا كتابا كانت أفكاره تدل على أن خوف الناس وجهلهم أدى بهم إلى تصور وجود الآلهة وأن الوهم والخيال والحماس أدى إلى استمرار هذه الأفكار. وضمنوا أفكارهم في كتاب سموه الموسوعة ووجدت تلك الفئة ضالتها في فولتير؛ فنصبوه زعيما عليهم، ووافقهم مع أنه يرى أن معتقداتهم تحتاج إلى تصحيح وطلبوا منه أن يكتب معهم في الموسوعة، فكتب لهم وألف تزامناً مع تلك الكتابات أشهر كتبه وهي الموسوعة الفلسفية التي تكلم في كل مواضيع الفلسفة بكل جراءة.

ومما يجدر ذكره هنا ما حدث لفولتير في أواخر حياته كان يعيش بالقرب من مدينة طولوز وكان النظام فيها قد ضرب حصارا على البروتستانت فلا يعملون محامين ولا صيدليين ويحرم على الكاثوليك الاستعانة بهم، فحدث أن أحد الآباء البروتستانت انتحر ابنه؛ لأنه لم يجد عملاً بسبب الحصار المقام عليهم. وخاف الأب أن يتم التمثيل بجثة ابنه؛ لأنه انتحر وكانت التعاليم (الطقوس) تدعو بالطواف بجثة المنتحر عريانا أمام الناس، فقام الأب واستعان ببعض أقاربه فشهدوا له أن ابنه مات موتة طبيعية ولكن ثمة من نشر إشاعة أن الأب قتل ابنه لأنه تحول للكاثوليكية فقامت الكنيسة بتعذيب الأب حتى مات، وفرت العائلة إلى فولتير لاجئة إليه وأخبرته بخبرها وخبر ذلك الفتى ابن السادسة عشرة عاماً الذي اتهم بتشويه الصليب فقطع رأسه ورميت جثته في النار، وكان يحمل معه موسوعة فولتير الفلسفية.

فما كان من فولتير إلا أن غضب وشن حملة شعواء على الكنيسة عنوانها (استحقوا العار)، فأرسل المئات من الرسائل إلى أصدقائه وأتباعه يحضهم على مناكفة تصرفات الكنيسة المشينة، فما كان من الكنيسة إلا أن حاولت رشوته بإعطائه منصباً مرموقاً فرفض وبدأ بكشف خرافاتهم وإقناع الناس بها. وفي آخر حياته أراد أن يتوجه لفرنسا لحضور مسرحية من مسرحياته وقد نصحه الأطباء بعدم فعل هذا، ولكنه

غامر فحضر مسرحيته، ولاقى تعبا شديداً مات على إثره، ولم يدفن هناك لمعارضته التعاليم الدينية، فدفنه أصحابه في مكان بعيد عام 1778م، وكان يبلغ من العمر 83 عاما.

أهم أفكار فولتير التي دعا إليها واعتقدها في حياته:

أولها: أنه مع ما ذكرناه من مناكفته للكنيسة واجتماعه مع الملاحدة ففولتير لم يكن ملحداً؛ بل كان يؤمن بالله فالإيمان بالله عنده هو مبعث الأخلاق الحميدة، وهو ما يمنع الإنسان من الغش والابتعاد عما يعيب المرء من مساوئ، فالله سيعاقب على الذنوب، ويثيب على الأعمال الصالحة. وليس هناك مذهب واحد يعبد به الله بل كل المذهب يتعبد بها لله؛ لأن الله تعالى يفهم جميع اللغات والمذاهب والدين قائم على العبادة والعدل وعمل الخير.

ثانيها: كان فولتير يميل في نظام الحكم إلى النظام الجمهوري، ويراه مناسباً للدول الصغيرة واضحة الحدود والجغرافيا. وأما مع الدول الكبير المترامية الأطراف قد تنشأ من هذا النظام حروب أهلية. وكان لا يهتم بالقومية ولا بالوطنية، فالوطنية عنده أن يكره الإنسان بلاد العالم، ويحب وطنه فقط. ولربما يحب الإنسان الخير لبلده على حساب دول أخرى.

ثالثها: الكره الواضح في كتاباته للحروب فالحرب عنده أم الجرائم، وأعظم الشرور. ويرى أن في الحرب تحاول كل الدول إلباس نفسها لباس العدل وقال في قاموسه "يحتاج الإنسان إلى عشرين عاماً ليبلغ أشده إلا أنه يحتاج إلى ثلاثة آلاف عام ليكتشف نفسه ومعرفة تكوينه، بينما تكفي دقيقة واحدة لقتله".(ديورانت، د.ت، 135).

رابعها: عد أن المساواة ضرب من الخيال، فعدم المساواة أمر لابد منه بل هو أساس المجتمع؛ لأن الناس يختلفون في القوة، فمساواة الناس في الحكم والتملك والحصول على الأمتعة ما هو إلا من ضروب الخيال.

خامسا: اعتقد أن تطوير المجتمعات لا يمكن إلا أن يكون عن طريق التعليم والتثقيف بالطرق السلمية(ديورانت، د.ت، 114).

ثانياً : مونتسكيو (1689-1755م)

من أسرة ارستقراطية أمضى ثلاث سنوات في إنجلترا؛ فتأثر بالإنجليز وهناك ألف كتاباً باسم (روح القوانين) يعرف فيه القانون بأنه علاقات ضرورية مستمدة من طبيعة الأشياء(وهبة، 1994م، 32). والحرية عنده هي الحق بأن يعمل الإنسان ما يريده في حدود القانون وكان هدف ما يريده من كتاباته أن تكفل

الحكومات حرية الفرد في أن يعمل ما يريده في حدود ما وضعوه من قوانين، وألا يكره على عمل لا يرغب به. وخير ما يكفل الحرية استقلال السلطات الثلاث التشريعية والتنفيذية والقضائية، ومتى ما اجتمعت في يد حاكم واحد، فإنه يسوق للطغيان الذي ينفر منه مونتسكيو(وهبة، 1994م، 31).

ثالثاً : جان جاك روسو (1712-1778م)

من أسرة فرنسية بروتستانتية المذهب وعاش أغلب حياته فقيرا وكان يتردد كثيرا على الفلاسفة وبخاصة ديدرو، كتب كتباً مهمة وكاد أن يعتقل بسبب كتبه فهرب إلى إنجلترا، يذهب روسو إلى وضع أسس مدنية للمجتمع بدلاً من الأسس الدينية التي كانت منتشرة في وقته من أن الدولة خاضعة للكنيسة والسلطان الأقوى هو ما أتى من الله عن طريق الكنيسة، أيضاً كان يعتقد روسو أن الاجتماع هو ما أفسد الإنسان. ومثل لذلك بمثال أن الإنسان أول ما وجد في الغابة بلا لغة ولا صناعة ولا فضيلة ثم خرج من الغابة لأسباب طبيعية من برد أو حر ونحوه؛ فالتقى بغيره من أبناء نوعه فتعاونا تعاوناً مؤقتاً فاضطروا إلى الاجتماع بصفة دائمة فاخترعت اللغة وبعد أن اكتشف الحديد الذي هو أساس الزراعة فاحتاج معه إلى تقسيم الأراضي فيزداد التفاوت فيما بينهم، ويتفاقم الخصام. وانقسم الناس إلى أغنياء وفقراء وهكذا يتحول طبع الناس إلى شر بالاجتماع ويأتي هنا ما كتبه في كتابه العقد الاجتماعي في إصلاح هذه المشكلة بأن يتنازل الإنسان عن حقوقه للمجتمع بأكمله فيصبح الكل متساوياً أمام القانون والقانون يقر ما فيه مصلحة الجميع، وكان يرى أن الإنسان لا يمكن أن يكون صالحا إلا إذا لم يقيده سلطان إلا سلطان العقل(وهبة، 1994م، 40).

رابعاً : ديدرو (1713-1784م)

في رأي معاصريه هو صاحب المؤلفات التي تطبعت بطابع الإلحاد والابتعاد عن الدين؛ فكان يعتمد في أفكاره على المادية. وآراؤه مخالفة للدين، وتنتهج النهج العلمي العقلاني، وقد سجن بسبب تلك الأفكار كتب موسوعة بمعاونة من دالامبير وفولتير التي ذكرتها سابقاً، وتلمس في كتاباته نقد الأفكار التقليدية، والبحث عن الحقيقة بعيدا عن طرق الدين وتعاليم الكنيسة. وكان يرى أن الحرية للفرد هبة يتمتع بها حينما يستمتع بعقله.

خامساً : كانط (1724-1804م)

ولد في روسيا بكونسبرج، وكانت مقاطعة ألمانية في ذلك الوقت من أسرة فقيرة. وكانت أسرته متدينة جدا مما حدا به تعمقه في التدين للقلة منها حينما كبر عمل محاضراً في كونسبرج أحب الميتافيزيقا. وكان يركز في بداية عمره عن الطبيعة وما حوت. وأبدع قوانين لها ألف كتابه الأشهر (نقد العقل الخالص). ويرى فيه

أن العقل ما هو إلا المعرفة عن طريق الحواس، والتجربة ماهي إلا إثارة العقل. والحقائق لا تحتاج لتجربة فهي واضحة بأصلها، فالشمس تخرج من الشرق ولا يمكن أن تخرج من الغرب، وأن 2+2=4 فهي حقائق ثابتة لا تحتاج للتجربة. وكان يرى أن الدين جماعه الأخلاق، ويجب أن ننظر للنصوص المقدسة ونزنها بقيمتها الأخلاقية، ولا نحكم بأنها الحكم والمرجع على القانون. وأن الكنيسة هي جماعة من الناس يجمعهم ويوحدهم ولاؤهم للقانون الأخلاقي مهما اختلفوا وانقسموا. والمسيح عاش لأجل هذه الجماعة. وكانت هذه الكتابات في وقت تعج فيه ألمانيا بسيطرة الكنيسة؛ فضايقوه في معيشته ورضخ للملك. وقد دعا إلى الدستور المدني الجمهوري(ديورانت، د.ت، 140).

الخاتمة

نتيجة لظهور أفكار حركة الأنوار فإن أغلب أفكار رواده ومعاصريه كانت ردة فعل إما للكنيسة أو للإقطاعيين، فحينما تنظر إلى من غالى في ردة فعله مثل ديدرو ودالامبير وهولباخ وغيرهم الذين جنحت بهم ردة فعلهم أمام طغيان الكنيسة إلى أن ألحدوا وأطلقوا العنان لتفكيرهم في كل شيء مناكفة للكنيسة.

وتتلخص أهم النّتائج في :

- أنّ فكر الأنوار وفد من المجتمع الأوروبي، وهو فكّر إلحادي مع ملاحظة أن أفكاره تتشابه مع الحداثة ومعتقداتها.
- أنّ الفكر الأنواري خرج بسبب سطوة الكنسية وسيطرتها على الشّعب.
- العقلانية صالحة إذا كانت قادرة على شرح الأحداث وترتيبها استناداً إلى قوانين النظام العقلاني.
- عصر الأنوار هو فرصة انفلات الإنسان من وضعية متدنية بسبب أخطاء شخصية، وضعف استعمال عقل الإنسان، وكذا ضعف تحليل الأمور، فكلمة أنوار تحيل على الحرية والاستعمال الشامل للعقل بطريقة حرة..
- اهتمام بعض الفلاسفة في عصر الأنوار بما يسمى بالعقل الفكري أمثال ديدرو.
- الدعوة إلى عقلانية تجريبية حسب النموذج النيوتوني (الصباغ، 1426هـ، 7).
- فلسفة الأنوار(الأنوار) تؤكد إذن قيمة العقل الطبيعي والأنوار الطبيعيّة، لكنها ترفض كل وحي.
- يعدُّ عصر الأنوار قاعدة الحداثة الفكرية والعلمية التي انطلقت منها الحضارة الأوربية.

المصادروالمراجع

- بولتيزر، جورج، **فلسفة التنويروالفكر الحديث**، د.ت.
- التويجري، عبدالعزيز، **مفهوم التنوير في التصوّر الإسلامي**، منشورات المنظمة الإسلاميّة للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو-ط2، 1436هـ-2015م.
- الجندي، أنور، **معلمة الإسلام**، دار الصحوة للنشر، ط2، 1410هـ–1989م.
- الجهني، مانع بن حماد، **الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب والأحزاب المعاصرة**، دار الندوة العالمية، ط1420،4هـ
- الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد الفارابي، **الصحاح- تاج اللغة وصحاح العربية**، تحقيق :أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين – بيروت، ط4، 1407هـ-1987م.
- حنفي، عبدالمنعم، **موسوعة الفلسفة والفلاسفة**، ط2، 1999م.
- ديورانت، وول، **قصة الفلسفة**، ترجمة فتح الله المشعشع، مكتبة المعارف، بيروت، د.ت.
- زقزوق، محمد، **الدّين والفلسفة والتنوير**، دار المعارف، ط1، 1996م.
- سعيد، بسطامي محمد، **مفهوم تجديد الدين**، ط3، د.ت،
- السقاف، الشيخ عَلوي بن عبد القادر، **موسوعة المذاهب الفكرية المعاصرة**، إعداد :مجموعة من الباحثين، موقع الدرر السنية على الإنترنتdorar.net .
- الصبّاغ، عبد اللطيف، **مصطلح التنوير مفاهيمه و اتجاهاته في العالم الإسلامي الحديث "نظرة تقويميّة"**، محاضرة أعدّها وقدمها يوم الأربعاء7 محرّم 1426هـ بجدّة.
- صلبيا، جميل، **المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والإنكليزية واللاتينيّة**، دار الكتاب اللبناني، 1982م.
- عساكر، ثقة الدين أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله، **تبيين كذب المفتري فيما نسب إلى الإمام أبي الحسن الأشعري**، دار الكتاب العربي – بيروت، ط3، 1404هـ.
- فولغين، ف، **فلسفة التنوير**، ترجمة هنريت عبودي، دار الطليعة، بيروت، 2006م.
- كامل، فؤاد، العشري، جلال، صادق، عبدالرشيد، **الموسوعة الفلسفية المختصرة**، راجعها د. زكي نجيب محمود، دار القلم، لبنان – بيروت، د.ت.
- كرم، يوسف، **تاريخ الفلسفة الحديثة**، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، مصر، 2012م.
- الكفوي، أيوب بن موسى الحسيني القريمي، أبو البقاء الحنفي، **الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية**، تحقيق: عدنان درويش - محمد المصري، مؤسسة الرسالة، بيروت، د.ت.
- المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، **موسوعة المفاهيم الإسلامية العامة**، مصر، د.ت.

- ابن منظور، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقي، **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ.
- الميداني، عبدالرحمن حسن حبنكة، **كواشف زيوف في المذاهب الفكرية المعاصرة**، دار القلم، دمشق، ط 2 ،1991م.
- وهبة، مراد، **مدخل إلى التنوير**، دار العالم الثالث، القاهرة، 1994م.

التسامح في الخطاب القرآني وفي الفلسفة الحديثة والمعاصرة: دراسة مقارنة

د. نادر بابكر الصديق علي

الأستاذ المشارك بكلية الآداب والعلوم الإنسانية

بجامعة طيبة المدينة المنورة - المملكة العربية السعودية

المستخلص

اكتسب مفهوم التسامح عدة معإن في الخطاب القرآني، وضمن منظومته الأخلاقية التي جسدت أبهى صور التسامح الديني والفكري والاجتماعي، وتجسد بصور متنوعة عبر اختلاف أشكال الوعي الإنساني في التاريخ، وامتد ليشمل الجانب السياسي والاجتماعي والديني، فكانت الفلسفة من أكثر الميادين المعرفية التي عملت على ترسيخه في العقل البشري بأبعاده النظرية والتطبيقية. تناولت الدراسة قضية التسامح بين الخطاب القرآني والفلسفة الحديثة والمعاصرة، وأهمية هذا المفهوم في التعايش السلمي بين الشعوب. تتمثل مشكلة الدراسة في الحاجة إلى دراسة مقارنة شاملة لمفهوم التسامح من منظور إسلامي مقارنة بالرؤى الفلسفية الغربية. إن أهداف الدراسة تشمل التعرف على الجذور الفلسفية والقرآنية للتسامح، وإجراء مقارنة بين المفهومين، وبيان أوجه الاتفاق والاختلاف. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج المقارن. توصلت الدراسة إلى وجود أوجه اتفاق بين الرؤيتين حول احترام حرية الآخر، لكنهما اختلفتا في طريقة التعامل مع المفهوم. كما بينت الدراسة تفوق المنظور الإسلامي في تأصيل مفهوم التسامح. وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات ومن أهمها: وضع خطط لنشر ثقافة التسامح، وتصحيح المفاهيم المغلوطة حوله، وإعداد برامج تعليمية للشباب تعزز هذه الثقافة.

الكلمات المفتاحية: التسامح؛ الفلسفة؛ الخطاب القرآني؛ المقارنة؛ الثقافة

Abstract

The concept of tolerance acquired several meanings in the Qur'anic discourse and within its ethical system that embodied the sublimest forms of religious, intellectual and social tolerance. It was embodied in varied forms through the diversity of human consciousness forms in history. It also extended to include the political, social and religious aspects. Philosophy was one of the most important intellectual fields that worked on entrenching it in the human mind with its theoretical and applied dimensions. The study addressed the issue of tolerance between the Qur'anic discourse and modern and contemporary philosophy, and the importance of this concept in peaceful coexistence between peoples. The problem of the study stems from the need for a comprehensive comparative study of the concept of tolerance from an Islamic perspective compared to Western philosophical views. The objectives of the study include identifying the philosophical and Qur'anic roots of tolerance, comparing the two concepts, and clarifying the points of agreement and disagreement. The study used the descriptive analytical method and the comparative method. The study concluded that there are points of agreement between the two visions regarding respect for the freedom of others, but they differed in the way of dealing with the concept. The study also demonstrated the superiority of the Islamic perspective in establishing the concept of tolerance. The study came out with a number of recommendations, the most important of which are: developing plans to spread a culture of tolerance, correcting misconceptions about it, and preparing educational programs for young people to promote this culture.

Keywords: tolerance; philosophy; Qur'anic discourse; comparison; culture

مقدمة

يشهد العالم اليوم تزايداً في ظاهرة التنوع والتعدد الثقافي والاجتماعي، كما تصاعدت حدة التعصب وانتشار الصراعات بين الشعوب، ما أثار حاجة ماسة للبحث في قضايا مثل التسامح وقبول الاختلاف. وعلى الرغم من اعتبار التسامح قيمة أساسية في معظم الأديان والتيارات الفكرية؛ إلا أن فهمه وتطبيقاته تختلف باختلاف الأطر الثقافية والفكرية.

تقف هذه الدراسة عند قضية التسامح من منظور إسلامي مقارنة بالفلسفة الغربية الحديثة والمعاصرة. لمعالجة مشكلة الدراسة المتمثلة في الحاجة إلى دراسة شاملة لمفهوم التسامح بهذا المقابل. وصولا إلى التعرف على جذور ومعاني مفهوم التسامح في كلا الإطارين، وإجراء مقارنة بينهما، وبيان أوجه الالتقاء والاختلاف. وذلك بالاعتماد على المنهجين الوصفي التحليلي والمقارن في تحليل ومقارنة المفهومين. للوصول إلى النتائج والتوصيات في آخر البحث.

المعنى الاصطلاحي للتسامح:

أصل كلمة تسامح يعود إلى جذر أو مادة "سمح" وتعني السهولة واللين والتساهل، كما ذكره ابن منظور في (لسان العرب) (ابن منظور، 1988م،مادة سمح) وفي القاموس المحيط ا(لفيروز بادي، 1998م، مادة سمح) بنفس هذا المعنى بأن المسامحة تعني المساهلة. جاء في المعجم الفلسفي المذكور أن التسامح هو "سعة صدر، تفتح للآخرين أن يعبروا عن آرائهم و لو لم تكون موضوع تسليم أو قبول، ولا يحاول صاحبها فرض آرائه الخاصة على الآخرين، أما على التسامح الديني فهو احترام عقائد الآخر(مدكور، 1973 م، 44). وجاء في المعجم الفلسفي لأندريه لالاند ما يلي "ولدت كلمة تسامح في القرن السادس عشر من الحروب الدينية بين الكاثوليك و البروتستانت وبالعكس، ثم صار التسامح يرتجي اتجاه جميع الديانات فكل المعتقدات، وفي آخر المطاف في القرن التاسع عشر شمل التسامح الفكري الحر (لالاند، 2001م، 146). ويتطابق المعنى اللغوي والاصطلاحي للتسامح، ويقدمان مراداً واحداً، وهو التساهل في معاملة الغير، وتقرير مبدأ الحرية لكل فرد من أفراد الجنس البشري، فيما يسلكه من منهج في حياته أو معتقد يؤمن به، وبذا صار التسامح هو أحد المبادئ الأخلاقية والإنسانية، التي تقوم على احترام أفكار الغير وممارساته.

المفهوم في التراث العربي الإسلامي وفي الفلسفة العربية الإسلامية المعاصرة:

أما عن المفهوم في التراث العربي الإسلامي، نجد أن مبدأ التسامح لم يتجل فقط في المستوى الفكري، بل تعداه ليشمل مستويات أخرى كالمستوى العقائدي والسياسي وسائر التجارب التي عرفتها

المجتمعات العربية والإسلامية.

يعدُّ الكندي أول من أصل لهذا المفهوم في الفلسفة الإسلامية(الجابري، 1995م، 35)إذ دعا إلى التسامح مع المخطئ. وكان يؤمن إيمانا راسخا أن ليس هناك حد للمعرفة فضمن أقواله المأثورة: « العاقل من يظن أن فوق علمه علما، فهو أبداً يتواضع لتلك الزيادة، والجاهل يظن أنه قد تناهى، فتمقته النفوس لذلك» كما كان يفكر أن العلم بحد ذاته حصيلة لتراكم جهود مختلف الناس والشعوب في سعيهم لمعرفة العالم، وهم في هذه المهمة شركاء في التراث العلمي الإنساني، وينقل عنه القول: ينبغي ألا نستحي من الحق من أين يأتي، وإن عرفه العالم، وهم في هذه المهمة شركاء في التراث العلمي الإنساني، وينقل عنه القول أتى من الأجناس القاصية عنا، والأمم المباينة لنا، فإنه لا شيء أولى بطالب الحق من الحق، وليس ينبغي بخس الحق، ولا التصغير بقائله ولا بالآتي به" (الكندي، 2001 م، 13).

ويتعدى الأمر إلى ابن رشد الذي تمثل هذه القيمة في تسامحه مع الآخرين المخالفين، والذي عرف أيضاً بالدفاع عن آراء ومعتقدات الآخرين وبضرورة الاطلاع عليها والاستفادة منها(الكندي، 2001م، 39)، ويبلغ التسامح قمته في موقف ابن رشد حيث يلوم الإمام الغزالي على كونه لا يحاول أن يتفهم موقف الخصم بل يحكم بفساده دون اعتبار المقدمات التي أدت إليه، ويقول: ينبغي لمن أقر طلب الحق إذا وجد قولاً شنيعاً ولم يجد مقدمات محمودة تزيل تلك الشنعة ألا يعتقد أن ذلك القول باطل وأن يطلبه من الطريق الذي زعم المدعى له بوقف عليه ويستعمل في تعلم ذلك من طول زمن التدريب وما تقتضيه طبيعة ذلك الأمر المتعلق (الكندي، 2001م، 31 – 32)، ومن هؤلاء أيضاً الإمام أبو حنيفة القائل كما أورد محمد عابد الجابري " لا نكفر أحداً بذنب ولا ننفي أحداً من الإيمان (الجابري، 1979م، 22) ويصل الجابري إلى أن الجيل الأول من المثقفين في الحضارة العربية الإسلامية ظل يدافع عن مفهوم للإيمان قائم على الاعتدال والتسامح.

والسؤال هنا هل عرفت الثقافة العربية الإسلامية المعاصرة مفهوم التسامح؟ أي هل كان مفكرا فيه داخل هذه الثقافة، أم أنه يندرج ضمن اللا مفكر فيه في الفكر الإسلامي؟

من ضمن المثقفين المعاصرين الذين انخرطوا في هذه الإشكالية، كل من محمد أركون و محمد عابد الجابري، فأركون يذهب إلى أن التسامح لم يعرفه السياق الإسلامي تاريخيا. وهو يتناول "مسألة التسامح واللا تسامح في التراث الإسلامي، وقد انطلق من أن التسامح لا يمكن فهمه فهما نقديا، إلا بربطه بمفهوم اللاتسامح (أركون، 1995م، 10)ليخلص إلى تأكيد أن التسامح بوصفه مفهوما لم يعرفه السياق الإسلامي تاريخيا. وأنه يعدُّ واحدا من أنواع اللا مفكر فيه في الفكر الإسلامي، ويرجع أركون ذلك إلى عائق إبستيمولوجي يسميه بالسياج الدغمائي ومصادرات العقل الأرثوذكسي (الجابري، 1995م، 44)،أما التسامح باعتباره

ممارسة فعلية فإنه هو الآخر كان غائبا في المجتمعات الإسلامية لعدم وجود شروط تحقق ذلك، منها عدم وجود مجتمع مدني (أو بوادره على الأقل) متشبع بثقافة فلسفية ونقدية وقانونية، وعدم وجود دولة قانون تضمن عدم التعرض للعقاب عند التعبير عن موقف فكري ومذهبي مخالف. وهذا الغياب عنده ليس خاصا بالفكر الإسلامي بل يشترك فيه مع فكر العصر الوسيط، فهما عنده إبستيمولوجيا من إنتاج العقل الديني، أو ما يسميه أيضا (بالعقل الأرثوذكسي)، وهذا العقل عنده لم يفكر في التسامح بمعناه الإيجابي الحديث بل أقصى ما فكر فيه هو نوع من التسامح السلبي كما تجسد مثلا عند العرب في مفهوم الحِلْم (بكسر الحاء) الذي هو تعبير عن الشفقة التي يكنها القوي للضعيف أو المنتصر للمنهزم، وهذا يختلف جذريا عن المعنى الإيجابي والحديث للتسامح بوصفه قيمة من قيم الحداثة ونتاج العقل الحديث المؤسس على المساواة.

أما المفكر المغربي محمد عابد الجابري، فقد ذهب إلى القول بضرورة تأصيل مفهوم التسامح في الحضارة العربية والتراث الإسلامي انطلاقا من أطروحته التي تقول: "بتبيئة المفاهيم الحديثة في ثقافتنا" (الجابري، 1995م، 44)، وعملية التبيئة للمفاهيم الحديثة المنقولة من الفكر الأوربي أصبحت من ضمن الآليات التي يشتغل بها الجابري في جل ما كتبه عن التراث. وهو يعدُّ أن اللجوء إلى تبيئة مفهوم ما من المفاهيم في حقل معرفي أجنبي عن حقله المعرفي الأصلي إنما تمليها الحاجة إليه في ذلك الحقل.

فما هي إذن الحاجة التي أملت على الجابري تبيئة مفهوم التسامح الحديث؟ والبحث له عن مرجعية إسلامية يستند عليها؟ يرى الجابري أن ثمة قضايا ومشاكل معاصرة تدفع إلى ذلك وجعلت من التسامح اليوم إحدى الشعارات التي تطرح بحدة، وهذه القضايا أو المشكلات عنده هي: التطرف الديني باسم الدين أو ضد الدين، التطهير العرقي، التفكير الأحادي الذي يطمح للسيطرة على العالم، انتشار الإيديولوجيات القائلة بصراع الحضارات، فكيف إذن سيعمل على بناء مفهوم التسامح داخل التراث العربي الإسلامي وانطلاقا من تعريفه للتسامح باعتباره يقوم على ضرورة فهم الآخر وإعطائه الأسبقية، والتماس الحجج له بقدر ما نلتمسها لأنفسنا، وتوفير الحق له.

وجد الجابري ضالته في مفهومي (الاجتهاد والعدل) خاصة هذا الأخير كما ورد استعماله عند المعتزلة وابن رشد، الذي يعدُّه الجابري صوتا متميزا في هذا المجال بما سجله من ملاحظات وانتقادات على أبي حامد الغزالي الذي لم يكن متسامحا مع مخالفيه في المذاهب الأخرى. أما عن التجليات الأولى للتسامح فيجدها الجابري لدى الجيل الأول من "المثقفين في الإسلام، والذي مثل هذا الاتجاه أبو حنيفة الذي نقل عنه قوله: "لا نكفر أحدا بذنب ولا ننفي أحدا من الإيمان" (الجابري، 1995م، 45). ويعلق الجابري على هذا الموقف بقوله: "من هذا المنطلق إذن راح الجيل الأول من المثقفين في الحضارة العربية الإسلامية يدافعون عن مفهوم الإيمان القائم على الاعتدال والتسامح، وهذا مفهوم "ليبرالي"، إذا جاز لنا استعمال هذه الكلمة في هذا المقام"

وهكذا ينتهي الجابري إلى إعادة بناء مفهوم التسامح بالصورة التي تجعله يعبر داخل الثقافة العربية الإسلامية عن المعنى الذي أعطي له داخل الفكر الأوربي باعتبار أنه مفهوم ليبرالي.

دلالة التسامح في الفلسفة الحديثة والمعاصرة:

ويعود التسامح في الثقافة والفلسفة الغربية إلى الكلمة اللاتينية "Tolere" التي تعني: "يُعاني ويقاسي". وفي الإنجليزية تعني كلمة Tolerance استعداد المرء لتحمل معتقدات وممارسات وعادات تختلف عما يعتقده، وإقراره بالمساواة فوراً بين الأطراف كافة، دون إبطاء أو تدرج. ومن هاتين الكلمتين تولدت كلمة((Toleration) وهي كانت تعني في بدايتها السماح بوجود كل الآراء الدينية، ومختلف أشكال العبادة، جنباً إلى جنب مع المعتقد السائد، وكانت تعني أيضاً تساهل الأسمى طبقياً أو تعليمياً مع الأدنى. تبلور مفهوم التسامح في سياقين: تاريخي، ونظري محدَّدين، واكتسب دلالاته الأولى في قلب هذا السياق. فقد برزت ملامحه الأولى واستوت في إطار معارك الحروب الدينية والإصلاح الديني، واتخذت صورة واضحة في الفلسفة السياسية الحديثة خلال القرن السابع عشر، ثم تطور واتسعت دلالاته وتنوعت في القرن العشرين.

وقد كان (جون ستيوارت مل) أول فيلسوف ومفكر سياسي يحلل مفهوم التسامح، حيث اعتقد أن وجود الحرية للجميع يتطلب عد اختيار الأكثرية ولا الأقلية للسلطة على أساس أن لكل منهما واجبات محددة، وذلك من خلال التسامح والقبول العقلاني لوجهات النظر المختلفة دون ضغط أو قهر. ومن هنا يقترن مفهوم التسامح بالحرية. ولذلك يطلق ويليامز على مفهوم التسامح (الفضيلة الصعبة).(مراد وهبه، 1987م، 155). وأيضا نجد (فدريكو مايور) يذهب إلى أن التسامح هو شرط ضروري للسلم بين الأفراد كما بين الشعوب، وهو بمنزلة التوابل اللازمة لكل ثقافة السلام (إعراب إبراهيم، 1979، 49). وحسب قاموس (لاروس) الفرنسي يعني احترام حرية الآخر، وطرائق تفكيره، وسلوكه، وآرائه السياسية والدينية. وحسب الموسوعة البريطانية فإن التسامح هو السماح بحرية العقل أو الحكم على الآخرين. (لاروس، 1985م، 178). ويرتبط مفهوم التسامح بمفهوم حقوق الإنسان، وهو تجلي حقيقي لها. وليس التسامح هو التخلي عن المعتقدات الخاصة، أو الامتناع إظهارها والدفاع عنها أو نشرها؛ بل هو الامتناع عن كل الوسائل العنيفة أو المهينة أو المؤلمة تجاه الآخر (مراد وهبه، 1985م، 155).

وبالرجوع إلى أدبيات الفكر الفلسفي نجد أن هنالك ثلاثة مجادلات أخلاقية أثرت تأثيراً ملحوظاً في دعم مفهوم التسامح والأخذ به، وهي مجادلات تتعلق بمقولات فلسفية مثل المنفعة والحياد واحترام الأفراد (الشيخلي، 2017م، 23) فأصحاب مذهب المنفعة يدافعون عن التسامح على أساس أنه يحقق أكبر قدر ممكن من السعادة والمنفعة للجميع. وأقل عدد ممكن من عدم السعادة والألم، وهو المبدأ الذي يقوم عليه

مذهب المنفعة بمعيار قياس خيرية الأفعال وشريتها. ولكن الملاحظة أن المنفعيين يعجزون عن الدفاع عن التسامح في الظروف التي تزداد فيها الحاجة إليه.

والمقصود بالتحرريين هم الذين يقفون على التمسك بمبدأ احترام الفرد. والحياد في إطار الفكر التحرري حياد الدولة تجاه سلوك المواطنين، ووجهات نظرهم الدينية والأخلاقية. أما المقصود بمفهوم احترام الفرد فإنه يشير إلى خطأ تدخل الدولة في البدائل التي يختارها الأفراد بمحض إرادتهم، بالنظر إلى ما يتسم به الأفراد من عقلانية في اتخاذ قراراتهم، واستقلالية في تحديد مصيرهم (الشيخلي، 2017م، 24) والذي يترتب عليه أن لكل فرد الحق في الحياة، والعدالة، وحرية الفكر، والمعتقد.

ولأهمية هذا الموضوع صدر الإعلان العالمي لمبادئ التسامح من منظمة الأمم المتحدة في باريس 1995م وجاء فيه " نحن شعوب الأمم المتحدة، وقد آلينا على أنفسنا أن ننقذ الأجيال القادمة من ويلات الحرب، وأن نؤكد من جديد إيماننا بالحقوق الأساسية للإنسان، و بكرامة الفرد وقدره، وفي سبيل هذه الغايات اعتزمنا أن نأخذ أنفسنا بالتسامح، وأن نعيش معاً في سلام وحسن جوار ". ويذكر إعلان المبادئ بأن الميثاق التأسيسي لليونسكو المعتمد في 16/ 11/ 1945م ينص على أن " من المحتم أن يقوم السلم على أساس من التضامن الفكري والمعنوي بين بني البشر ". كما أن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر في 1948/12/10م يؤكد أن لكل شخص الحق في حرية التفكير والمعتقد والدين (المادة 18)، وحرية الرأي والتعبير (المادة 19). وهذا الميثاق هو دعوة على المستوى الدولي لتحقيق هذا التضامن في المجتمع العالمي الإنساني للعيش بسلام وأمن، وقد يتجسد غياب هذه القيمة (التسامح) في المجتمعات الإنسانية إلى بروز العنف والصراعات والحروب. يترتَّب عن ذلك أنّ منظومات حقوق الإنسان نقلت مفهوم التسامح من حدوده اللاَّهوتية إلى فضاءات أرحب، فأصبح يعني اليوم الاحترام وقبول التعدُّد والاختلاف، وكذلك تنوع الثقافات وتعدُّدها في عالمنا. وقد تعزَّز هذا بالمعرفة والانفتاح والاتصال وحرية الفكر، ولم يعد مجرد واجب أخلاقي، بل تعدَّى ذلك ليصبح واجباً سياسياً وقانونياً أيضاً، لقد تحول إلى قضية تساهم في إحلال ثقافة السلام محل ثقافة الحرب، وضمن هذا السياق، تَمَّ تبنِّي يوم 16 نوفمبر من كل سنة يوما عالميا للتسامح.

وللتسامح أنواع منها:

1/ الديني: ويتعلق بالإقرار بحق أتباع كل الأديان في ممارسة شعائرهم.
2/ الفكري: وهو احترام مختلف الآراء، والتحاور بأدب، وعدم التعصب لفكرة على ما عداها.
3/ الاجتماعي: إن الوضع الحالي الذي تشهده الكثير من المجتمعات من أعمال العنف واضطرابات وقتل إن أحد أسبابها الجوهرية هو غياب التسامح، الشيء الذي ينعكس سلباً على عدم الاستقرار السياسي

والاقتصادي، ومقصود بالتسامح الاجتماعي هو الاستعداد لتقبل وجهات نظر مختلفة، ولكن دون الموافقة عليها بالضرورة، وهو اعتراف بالآخر على أساس إنساني بعيداً عن التفاضل العنصري (ناهدة عبدالكريم، 2008 م، 26)، لأن العنصرية العرقية والطائفية تتنافى مع مبدأ التسامح الاجتماعي الذي يعني تفهم وقبول عادات الآخرين وتقاليدهم النابعة من ثقافتهم، وخلفياتهم الدينية والعرقية والطبقية، من منطلق الاعتقاد الجازم في أن البشر بحاجة إلى التواصل، وأنه لا يوجد مجتمع متجانس تماماً.

4/ السياسي: ويقصد به قبول احترام الآخرين في الحقوق السياسية والاجتماعية. ويتم التعبير عنه في إطار الحقوق والواجبات وفقاً لتصورات سياسية معقولة على العدالة تشمل بنطاقها حتى الحرية الدينية، وذلك لأن التسامح بمفهومه العام لم يعد مجرد قضية أخلاقية، بل وقضية سياسية أيضاً، حيث يتحدد على أساسها موقف السلطة من الأفعال، والممارسات، والمعتقدات الفردية،والجماعية. ويمتد التسامح السياسي ليشمل بنطاقه كل ما يحقق السلم المدني بجميع أنواعه، إذن ترتبط السياسة بالتسامح الذي يجسد مبدأ التعايش والتفاعل الإيجابي مع الآخر عبر الحوار المثمر في المجال العام.

ويعد التسامح السياسي بأبعاده المختلفة قيمة ضرورية للتعايش والتفاعل بين الجماعات المختلفة سياسياً وفكرياً. وهو ضروري للدولة ذات الهويات المتعددة والأعراق المختلفة كما هو الحال في (السودان). وهو ضروري للدولة التي يجب ألا تقتصر هويتها على جنس أو دين أو عقيدة، لأن في ذلك إهدار لقيمة المواطنة، ونزوعاً إلى حالات من العنف والتسلط التي محصلتها النزاعات والحروب الأهلية، وغياب الأمن والأمان.

فالتسامح السياسي يقوم على مبدأ المساواة. وفيه يتمتع المواطنون بحقوق وحريات متساوية. ويعني ذلك عدم رفض الآخر المختلف دينياً وسياسياً وفكرياً ولا إقصائه أو تهميشه؛ وذلك لأن التنوع والاختلاف من الممكن أن يكونا عاملاً جوهرياً للوحدة والتسامح داخل المجتمع، إذا ما وعى الجميع قيمة التسامح باحترام المعارضة السياسية لا لمجرد الإقرار بحقوقها في الحريات بل من تبرير التسامح السياسي باعتباره الآلة لتحقيق كل ذلك في إطار الدستور المتوافق عليه داخل الدولة الواحدة، أو بين جميع الدول فلا بد من التسامح العالمي؛ لأن غيابه يهدر الكثير من الخيرات الإنسانية القيمة، فالأمم الأخرى ليست أعداء بل هبات الله فلابد من احترامها (رولز، 2007 م، 91).

إذن التسامح هو عملية الاستجابة للمطلوبات الاجتماعية والسياسية للسلم والتعايش في أوقات الاضطرابات الإيديولوجية، ويستلزم حق الاعتراف بالآخرين والاحترام المتبادل وحفظ حقوق الآخرين (علي عباس، 2008م، 18). وبذلك يكون التسامح ممارسة فعلية للاختلافات الواقعية للآراء والمعتقدات تعاقد قوي يزاول فيه المختلفون اختلافهم دون عنف أو قهر، ومن هنا تأتي أهمية التسامح في أنه يفتح باباً في تداول

السلطة أمام الجميع، ومن ثم يلغي التسلط ويزكي السلطة (داود هشام، 2004 م، 102).

والسؤال الذي يتبادر إلى الأذهان هو: هل هنالك حدود للتسامح؟ يذهب كارل بوبر إلى ضرورة وجود حدود للتسامح وإلا سيكون هنالك عبث التسامح. فلو مددنا تسامحنا بلا حدود حتى اللا متسامحين، ولو لم نكن مستعدين للدفاع عن مجتمع متسامح ضد هجمات اللا متسامحين؛ فسوف يتم تدمير المتسامحين، ومعهم يتم تدمير التسامح (بوشي، 2010 م، 195) أي يبلغ ذروته حتى يدمر نفسه. وبذلك فإن للتسامح حدوداً تنتهي عند إقدام الطرف الآخر على استخدام العنف أو اللا تسامح.

وأمر آخر يتعلق بالتسامح يكمن في السؤال إلى أي إطار فكري ينتمي التسامح، هل ينتمي إلى الإطار الأخلاقي؟ أم السياسي؟، أم الإطار الفكري الفلسفي؟

ويمكن تحديد منظومات تطبيق التسامح وهي العقيدة والتدين والفكر والفلسفة والأخلاق والقيم ممتزجة معاً، فالتسامح هو امتزاج بين الأخلاق والفكر؛ لأنه تعبير عن موقف أخلاقي من جهة، وموقف فكري من جهة أخرى، ويندرج أيضاً ضمن منظومة المقولات الفلسفية والمصطلحات المضادة؛ لأن ما يقابل نقيض التسامح هو اللا تسامح والعنف والاستبداد والتعصب. ويذهب محمد عابد الجابري إلى أن المكان للتسامح هو الفلسفة لأنها تعنى بالبحث عن الحقيقة إلى استخدام منظومة الشك المنهجي في تأسيس معرفة متكاملة في فضاء القيم، والفكر، والأخلاق والدين. وإذا تحول الشك إلى حقيقة في دراسة موضوع التسامح فإنه عندئذ يكون أيديولوجية، لأن الأيديولوجية يقينية ومطلقة، وإذ لا يقوم التسامح على الحقيقة المطلقة، ولا اليقين التام، بل يتقبل الآراء المختلفة للغير فإن الفلسفة هي مكانه الحقيقي (الجابري، 1985، 23).

لكن التسامح ليس مفهوماً أصيلاً في الفلسفة، بل دخل إليها عن طريق الفكر الأيديولوجي والسياسي مما أبقى مفهوم التسامح موضوع تشكيك (الجابري، 1985، 25). وذهب (توماس بين) إلى نقد التسامح بقوله " ليس التسامح مضاد اللا تسامح هو تزييف له، فكلاهما ضرب من الاستبداد، أولهما يعطي نفسه حق منع حرية الضمير، والثاني يخول نفسه حق حجبها" (الجابري، 1985، 27).

أما عند (جون لوك) فإن التسامح يرتبط بأربع قضايا لا يجب التسامح فيها وهي:

1/ إن الحاكم ينبغي عليه إلا يتسامح مع الآراء المضادة للمجتمع الإنساني، أو مع القواعد الأخلاقية الضرورية للمحافظة على المجتمع المدني (لوك، 1997م، 6)
2/ لا يجب التسامح مع أولئك الذين لا يعلمون لزوم التسامح مع كل البشر في المجال الديني.

3/ لا يجب التسامح مع الكنيسة التي يقوم دستورها على أن الذين ينتمون إليها، عليهم بالتالي وضع أنفسهم تحت حماية أمير آخر، هذه الكنيسة ليس لها الحق في أن تطلب التسامح من الأمير.

4/ وأخيرا، لا يمكن التسامح على الإطلاق مع الذين ينكرون وجوده.

إن هذه من القضايا الأربع تكشف عن حدود مفهوم التسامح وقصوره عند لوك، وما يحملنا على التصريح بذلك هو أن دائرة التسامح مقصورة على الإنسان المتدين فقط، فنحن نتسامح مع المختلف عنا دينيا، لكننا لا نتسامح مع الإنسان غير المتدين، مما يعني أن التسامح في هذا الباب كما يعرض له لوك هو تسامح ينم عن قصور كبير؛ لأنه لا يشمل إلا التعددية الدينية. وحجة لوك لعدم التسامح مع الإنسان الملحد تبنى على قضية أساسية، وهي: عدم إيمانه بمفاهيم مثل (الوعد والعهد والقسم) من حيث هي روابط المجتمع البشري، ليس لها قيمة بالنسبة إلى الملحد، فإنكارها حتى لو كان بالفكر فقط يفك جميع الأشياء. وحجة لوك هنا واضحة، وهي إن سبب رفضه للملحد هو تهديده للروابط الاجتماعية القائمة.

إن التسامح لدى لوك يحمل جملة من التناقضات، كالتناقض في عدم تعميم مبدأ الاعتقاد الديني الكامن في القناعة الذاتية التي تنبني على الإرادة الحرة؛ ولأنه لا يشمل الثقافة. وعنده من أنماط التسامح الأخرى وهو أيضاً محكوم بنظرة ضيقة في إطار المجتمع المسيحي، بمعنى أنه لا يحمل طابعاً كونياً، بعكس ما نجد عند (جون رولز) فالإفراد عنده سيتفقون على مبادئ التسامح؛ لأن هذه المبادئ سوف تبدو معقولة لكل فرد منهم على الرغم من اختلافاتهم. فقد تجلَّى هذا الموقف بصورة واضحة في أعمال رولز على سبيل المثال لا الحصر، حيث تبنَّى في نظريته في العدالة مفهوم التسامح وربط بينه وبين الحرية والديمقراطية والمؤسسات. ومنطق رولز هو مقاربة الأسئلة الأخلاقية من منظور سياسي، فهو يحاول تجاوز المنظور الأخلاقي والميتافيزيقي، ليجعل منظومة القيم مفتوحة على أسئلة المجتمع والتربية وحقوق الإنسان.

ونأتي إلى (بول ريكور) الذي تحدث في أعماله الأخيرة عن (نضوب مفهوم التسامح)، نتيجة لأن هذا المفهوم يحمل منذ نشأته دلالة سلبية تتمثل في تخطئة الآخر، وإقصائه مع تحمّله، معتبِراً أن الديانات التوحيدية قادرة على بلورة مفهوم بديل، يستند إلى الثراء التأويلي الواسع لمفهوم التوحيد نفسه، الذي يمنع أي محاولة لحصر المطلق الإلهي في صور نظرية أو معيارية جزئية، ومن هنا تتعدد المسالك إلى الحق باعتبار التناهي البشري فهماً وممارسةً. وهذا ما نجده في الخطاب القرآني للتسامح، فنجد أن القرآن أوصى بالتسامح إلى أقصى حد ممكن في الأمور الدينية، وعلى الناس أن يهتدوا عن طريق الاقتناع الذاتي كما جاء في قوله تعالى: ﴿لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ﴾. {البقرة: 255}.

التسامح في الخطاب القرآني:

إن أهم ما يميز الإسلام أنه يأخذ الكائن البشري على ما هو عليه، لا يحاول أن يقسرَه على ما ليس من طبيعته؛ كما تصنع النظم المثالية والفلسفية في وضعها للفلسفات تجريدية تحاول أن تقود وتوجه الإنسان، وإن كان في الوقت ذاته يعمد إلى تهذيب هذه الطبيعة، إلى آخر مدى مستطاع، دون أن يكبت شيئًا من النوازع الفطرية، أو يمزق الفرد بين الضغط الواقع عليه من هذه النوازع، وبين المثل العليا التي يرسمها له؛ لأن الغاية العليا للإسلام، هي إيجاد التوازن في نفس الفرد، فيؤدِّي ذلك إلى إيجاد التوازن في المجتمع، وفي الإنسانية كلها بعد ذلك، مثال ذلك قول الرسول الكريم - ﷺ-: (إن الرهبانية لم تُكتَبْ علينا) (ابن حنبل، 2001م، 36 / 625) فالرهبانية - في نظر أصحابها - ارتفاع بالحياة عن نوازع الجسد، وتطهير للرُّوح لتكون خليقةً بالدخول في ملكوت الله، ولكنها - في نظر الإسلام - اختلال غير متوازن، يعطِّل أهداف الحياة، ويعذِّب الفرد في سبيل هدف - مهما يكن نظيفًا في ذاته - فهو غير عادل بالنسبة للفرد والمجتمع والحياة، ومن هنا كذلك يتضح أن الإسلام يسعى إلى التوفيق الدائم بين أهداف الحياة وضرورات المجتمع ونوازع الفرد، دون أن يطغى هدف على هدف، ولا مصلحة على مصلحة.

إنَّ الباحث في القرآن لن يجد الفعل (سمح) ومشتقاته فيه، ولكن وردت عدة كلمات تفيد المعنى له، كالصفح والعفو، والإحسان والبر ونحوها، والتسامح يمثل الفكرة الأساسية في القرآن الكريم، وتوجد فيه أربع وأربعون آية تحدثت عن التسامح. وهذه الآيات جاءت في سياقات مختلفة؛ لتدل على معاني التسامح في القرآن الكريم، ومن تلك المعاني:

1/ **المغفرة**: كما في قوله تعالى: ﴿وَلَمَن صَبَرَ وَغَفَرَ إِنَّ ذَٰلِكَ لَمِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ﴾. {الشورى، 43} فالمثل الأسمى في الإسلام أن تُحسن إلى من أساء إليك، وتعفو عمن ظلمك، فالإسلام يجيز المعاملة بالمثل، ولكنه يشجع على العفو والمغفرة عند المقدرة، وهذا هو النبل وكرم الخلق، والعظمة الإنسانية، والتسامح في المعاملة الذي نجده في دين الإسلام.

2/ **الإحسان: لغة**: مصدر أحسن يحسن إحسانا، وهو ضد الإساءة، وهو إجادة العمل وإتقانه وإخلاصه كما في قوله تعالى: ﴿قُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا﴾ {البقرة، 83}. وفي قوله تعالى: ﴿وَأَحْسِن كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ﴾. {القصص، 77}، والإحسان أعلى مراتب الدين بعد الإسلام والإيمان، وكما ورد في الحديث القدسي: (الإحسان أن تعبد الله كأنك تراه، فإن لم تكن تراه فإنه يراك).(الطبري، 1420 هـ، 128).

وإذا كان الإسلام هو الأركان الظاهرة عند التفصيل واقترانه بالإيمان. والإيمان إذ ذاك هو الأركان الباطنة، فإن الإحسان هو تحسين الظاهر والباطن. وأما عند الإطلاق فإنه يشمل الدين كله.

وقد جاء الإحسان في القرآن الكريم في مواضع كثيرة، تارة مقروناً بالإسلام، وتارة مقروناً بالإيمان، وتارة أخرى مقرونا بالتقوى، أوبهما جميعا، وتارة بالجهاد، وتارة بالعمل الصالح مطلقا، وتارة بالإنفاق في سبيل الله وهو الجهاد.

3/ **العفو**: ذكرت هذه الكلمة في القرآن الكريم خمسة وثلاثين مرة منها قوله تعالى: ﴿خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ﴾. {الأعراف، 199} وقوله تعالى: ﴿وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾. {آل عمران، 134} وفصَّل العلماءُ مراد هذه الآيات، كقول القرطبي، هذه الآية من ثلاث كلمات، تضمَّنت قواعد الشريعة في المأمورات والمنهيات، وفيه العفو عن المذنبين، والرفق بالمؤمنين، وغير ذلك من أخلاق المطيعين.

وقد ذكر ابن كثير في تفسير هذه الآية الفرق بين العفو والمغفرة، فالعفو يكون بين العبد والله سبحانه وتعالى، والمغفرة فيما بين العبد والعبد، وكلها معاني وتفسيرات تدل على عظمة دين الإسلام في اهتمامه بالإنسان في علاقته التعبدية بالله، وعلاقته مع أخيه الإنسان من خلال قيم وأخلاق سماوية جعل الله فيها النبراس والهدى.

4/ **الصفح**: كما ورد في قوله تعالى: ﴿وَإِن تَعْفُوا وَتَصْفَحُوا وَتَغْفِرُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾. {التغابن، 14}. والصفح في لسان العربية هو الإعراض عن اللقيا بما لا يحب، يقال: صفح عنه أي: أعرض عن عقوبته، بل عن ملامته، وعن ذكر ذنبه، بل عن تذكره، وتلك مقامات عليا متصاعدة من الصفح والتسامح، ففي الصفح إقبال وبشاشة وجه، ولذا جاء منه التصافح، وهو الأخذ باليد، أي أن يضع الرجل صفح كفه في صفح كف الآخر، وهذا فيه رمز إلى ما قام في القلب من القبول والإقبال، ومن هنا شرعت المصافحة بين الرجال بعضهم بعضا، وبين النساء بعضهن بعضا، إيذانا بالقبول والإقبال.

5/ والصفح أبلغ من العفو، وذلك لأن الإنسان قد يعفو ولا يصفح؛ فالصفح يعني التجاوز عن الخطأ، وإزالة أثره من النفس، وترك التأنيب أي محو الخطأ كأن لم يكن، فالعفو ترك المؤاخذة بالذنب. والصفح إزالة أثره من النفس، وقوله تعالى: ﴿فَاصْفَحِ الصَّفْحَ الْجَمِيلَ﴾. {الحجرات، 85 } يقول ابن القيم سمعت ابن تيمية يقول: ذَكَرَ الله الصبر الجميل، والصفح الجميل، والهجر الجميل؛ فالصبر الجميل الذي لا شكوى معه، والهجر الجميل الذي لا أذى معه، والصفح الجميل الذي لا عتاب معه (ابن تيمية، 1971 م، 329).

6/ **البر**: جاءت في الكتاب الكريم على وجوه كثيرة، إلا أنَّها تدور حول معاني الخير والعمل الصالح، والحق والعدل، والثواب الجزيل والإحسان إلى ذوي القربى واليتامَى والأرامل والمساكين والمحتاجين، ففي سورة البقرة المدنية: ﴿ أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ وَأَنْتُمْ تَتْلُونَ الْكِتَابَ أَفَلاَ

تَعْقِلُونَ ﴾. {البقرة، 44} فالبر المراد به الإيمان والعمل الصالح، ذلك أنَّ بعض أحبار اليهود كانوا يأمرون أتباعهم سرًّا بالإيمان بنبينا محمَّد - صلوات الله وسلامه عليه - ولا يتبعونه، ويأمرونهم بالتصدُّق ولا يتصدَّقون، وبالعمل الصالح ولا يفعلون، فوبَّخهم الحق - تبارك وتعالى - على نِسيان أنفسهم، ومخالفة أقوالهم لأفعالهم، كذلك في قوله تعالى: ﴿أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ﴾. {الممتحنة، 8}، والبر اسم جامع لكل ما يحبه الله ويرضاه من الأعمال الظاهرة والباطنة، ومنها قوله تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ﴾. {المائدة ، 2}، وقد أوجبتِ الآية على المسلمين أن يتعاونوا على كلِّ ما فيه خيرُهم الدِّيني والدنيوي، وألاَّ يضن الفردُ على الجماعة بما يُحسن مِن علم أو صناعة أو خِبرة، وبما يملك من مال، وقد دلَّتِ الآيةُ على تأصُّل روح التعاون في الإسلام، وأنَّه دعا إلى التعاون قبل أن يعرفَ العالم الغربي ذلك ببضعة قُرون. وهذا غاية السمو والتسامُح، ألا يمنع الإسلام معتنقيه من الإحسان إلى مَن ليس على دِينهم ما دام مسالمًا ومِن معاملتهم بالحسنى والعدل، وقدْ كان ومازال هذا المبدأ من أهم قيم الإسلام الأخلاقية.

7/ **الصبر:** كما في قوله تعالى: ﴿وَاصْبِرْ وَمَا صَبْرُكَ إِلَّا بِاللَّهِ وَلَا تَحْزَنْ عَلَيْهِمْ وَلَا تَكُ فِي ضَيْقٍ مِّمَّا يَمْكُرُونَ﴾. {النحل ،127}.

إن القرآن الكريم رسخ مبدأ التسامح مع الآخرين من أهل الديانات السماوية، فالديانات السماوية تستقي من معين واحد ﴿شَرَعَ لَكُم مِّنَ الدِّينِ مَا وَصَّىٰ بِهِ نُوحًا وَالَّذِي أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ وَمَا وَصَّيْنَا بِهِ إِبْرَاهِيمَ وَمُوسَىٰ وَعِيسَىٰ أَنْ أَقِيمُوا الدِّينَ وَلَا تَتَفَرَّقُوا فِيهِ﴾ {الشورى ، 13}.

كل هذه القواعد والأصول تبين أن دين الإسلام هو دين التسامح الديني والأخلاقي، والفكري والاجتماعي والسياسي. وقدم الإسلام أكبر عون لحرية الإنسانية وحضارتها، وإنه أوقَدَ شعلة العلم والمعرفة، وإنه أعطى الصدارة للعلم، وعلَّم الإنسان عظمة الحب والإخاء والتسامح، وقدَّم للإنسان الفكرَ الحق، والمضمون الصادق للحرية، والأخلاق والعدل والمساواة.

الضوابط الشرعية للتسامح:

مع إقرار الإسلام لثقافة التسامح والتي تعني أن المرء حر فيتمسك بمعتقداته، وأن يقبل أن يتمسك الآخرون بمعتقداتهم، ومن ثَمَّ الإقرار بأنَّ البشر المختلفين بطبعهم في مظهرهم، وأوضاعهم، ولغاتهم وسلوكهم، وقيمهم، لهم الحق في العيش بسلام، وأن آراء الفرد ينبغي ألا تفرض على الآخر، ومن ثم نستطيع أن نفرق بين التسامح والتساهل، الذي يعني التنازل عن الثوابت، لكل ذلك وضع الإسلام ضوابط شرعية للتسامح في الإسلام:

اولاً: عقيدة الولاء والبراء

الناس ينقسمون إلى قسمين: الأول مسلمين، والآخر غير مسلمين، فأما المسلمون الذين آمنوا بالله ورسوله فتجب موالاتهم وإظهار الود لهم بالأقوال، والأفعال، والنوايا الصادقة. وأما غير المسلمين . على اختلاف أصنافهم . فقد نهى المولى سبحانه المؤمنين عن اتخاذ الكافرين أولياء وأصدقاء من دون المؤمنين وأخبر أن من فعل ذلك فليس من الله في شيء، أي بريء من الله وبرئ الله منه بارتداده عن دينه، ودخوله في الكفر (الطبري، 2000 م، 313)، من ثمَّ فقد سدَّ الإسلام الذرائع التي ربما تفضي إلى موالاة اليهود والنصارى، فعن أبي هريرة أن رسول الله قال: ﴿لا تَبْدَؤُوا اليَهُودَ والنصَارىَ بالسّلامِ، فَإذا لَقِيْتُم أحَدَهُم فاضطروهُم إلى أضيَقِهِ)(مسلم، د.ت، بالرقم 2167 / والترمذي، 1988م، بالرقم 1602). إن السَّلام إعزاز وإكرام، ولا يجدر إعزازهم ولا إكرامهم، بل اللائق بهم الإعراض عنهم وترك الالتفات إليهم تصغيرًا لهم وتحقيرًا لشأنهم؛ فيحرم ابتداؤهم على الأصح عند الشافعية، وأوجبوا الرد عليهم بعليكم فقط.(المناوي، 1356هـ، 386/6).

ثانياً: العدل والمعروف:

العدل من الغايات الكبرى التي اتفقت عليها الشرائع السماوية، ومن أجله أرسل الله رسله، وأنزل كتبه ليقوم الناس بالقسط، ومن ثم ميَّز الله سبحانه الفئة المؤمنة بالعدل، والالتزام به منهاجًا للحياة. ونظر الإسلام إلى العدل نظرة عامة شاملة، سواء أكانت بين المسلمين مع بعضهم البعض أم كانت مع غيرهم

ثالثاً: الأحكام والمقاصد

إنَّ من الضروري التمييز بين الثوابت والمتغيرات من الأحكام، إذ تستمد هذه الأحكام ثباتها من كونها صيغت في نصوص قطعيّة في ثبوتها ودلالتها، تسمو على المراجعة والتعددية، وتعد هذه الأحكام محل إجماع واتفاق بين عامَّة المسلمين من لدن المصطفى ﷺ إلى يوم القيامة، وبمقابل هذه الأحكام الثابتة القاطعة أحكام متغيرة بتغير الأزمنة والأمكنة والأحوال والأوضاع، وذلك لكونها أحكامًا مصوغة في نصوصٍ ظنيّة في الدلالة والثبوت معًا، أو في الدلالة دون الثبوت، أوفي الثبوت دون الدلالة؛ ولأنّ الظن يخالط هذه الأحكام إما في ثبوتها أو في دلالتها؛ لذلك فإنّها كانت وستظل ميدانًا فسيحًا للتعددية والاختلاف، إذ كل تغير للزمان والمكان والوضع، يعني أن يصيب هذه الأحكام التغيّر والتبدّل والتحوّل.

إنَّ إدراك الفروق بين هذين النوعين من الأحكام الشرعيّة في تسامحنا مع الآخر، يقتضي ألا يخلط المرء بينهما، وألا يساوي بينهما، فالثوابت ينبغي أن تبقى ثوابت لا تخضع للمساومة، أو التنازل، أو التحول،

وأما المتغيرات، فإنّ للمرء أن يعيد النظر فيها في ضوء ما يستجد في واقعه، وزمانه ومكانه من أوضاع فكريّة، أو اجتماعيّة، أو سياسيّة، أو ثقافيّة، وذلك بغية ترجيح ما يتناسب مع زمانه، ومكانه، وواقعه.

نماذج التسامح في الإسلام :

ومن نماذج التسامح في الإسلام ويمكن ذكرها باختصار دخول عمر بن الخطاب إلى القدس وعهدته لأهلها، ودخول المسلمين إلى الأندلس ونشرهم للعلم والحضارة في ربوع أوروبا، ثم خروجهم منه. ومن نماذج التسامح في الإسلام: صحيفة المدينة، ووفد نجران، وفتح مكة، ووصية الخليفة أبي بكر الصديق لأسامة بن زيد، والميثاق الذي أعطاه خالد بن الوليد لأهل دمشق، والميثاق الذي أعطاه عمرو بن العاص لأقباط مصر، وفتح الأندلس، وصلاح الدين ومعاملته للصليبيين، محمد الفاتح ومعاملته لأهل القسطنطينية.

الخاتمة

توصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى عدة نتائج مهمة:

- تعود الجذور الفلسفية لمفهوم التسامح إلى فلاسفة أمثال جون ستيوارت ميل، الذي عده فضيلة صعبة، وجون رولز الذي تناوله في نظريته حول العدالة.
- تناول القرآن الكريم لمفهوم التسامح وتجليه في معانٍ مثل المغفرة والعفو والإحسان من خلال العديد من آياته الكريمة.
- وجود أوجه اتفاق بين الرؤيتين الفلسفية والقرآنية حول احترام حرية الآخر وقبول وجهات نظره المختلفة.
- تأصيل مفهوم التسامح في الإسلام منذ بدايته باعتباره قيمة أساسية، عكس الفلسفة التي غاب فيها هذا المفهوم أولا ثم دخلته لاحقا.
- وجود نماذج تاريخية للتسامح في الإسلام مثل صحيفة المدينة وفتح مكة وتعامل صلاح الدين مع الصليبيين.

تقترح الدراسة ما يلي:

- وضع خطط لنشر ثقافة التسامح وتنميتها.
- تصحيح المفاهيم المغلوطة حول مفهوم التسامح .
- إعداد برامج تعليمية للشباب تعزز هذه الثقافة.

المصادروالمراجع

أولا: القرآن الكريم

ثانيا: الكتب والمجلات

- إبراهيم إعراب، **التسامح وإشكالية المرجعية في الخطاب العربي**، مجلة المستقبل العربي أكتوبر (1997م).
- ايك أغلو ياكو بونشي، **أسباب اللا تسامح ومظاهره**، ترجمة عبد الفتاح حسن، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (2010م).
- الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سَوْرة، **سنن الترمذي**، تحقيق: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي – بيروت (1998م).
- ابن تيمية، **مجموع الفتاوى**، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، (1971م).
- جون رولز، **قانون الشعوب وعودة إلى فكرة العقد العام**، ترجمة محمد خليل، المجلس الأعلى للثقافة، الفرع القومي للترجمة القاهرة، (2007م).
- جون لوك، **رسالة في التسامح**، ترجمة: منى أبو سنة، تقديم ومراجعة: مراد وهبة، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1،(1997م).
- حمد غانم، **قراءة في رسالة جون لوك عن التسامح**، منشورات مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، الرباط، المملكة المغربية، (2019م).
- ابن حنبل (الإمام أحمد)، **المسند**، تحقيق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد، وآخرون، (د.ت).
- شبستري، محمد مجتهد، **بحث إشكالية التسامح**، كتاب التسامح وجذور اللا تسامح، مجموعة مؤلفين، مركز دراسات فلسفة الدين، بغداد، (2005 م).
- الطبري: **جامع البيان في تأويل القرآن**، تحقيق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، ط (2000م).
- عبد الرحمن بدوي، **موسوعة الفلسفة**، بيروت المؤسسة الغربية للدراسة والنشر، (1996م.)
- عبد الرؤوف المناوي، **فيض القدير شرح الجامع الصغير**، المكتبة التجارية الكبرى، مصر ط1، (1356هـ)
- عبد القادر الشيخلي، **ثقافة التسامح**، مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني، ط 1، المملكة المغربية السعودية، (2017م).

- على عبا وفاتن محمد رزاق، **التسامح في بعض الحضارات القديمة**، بيت العلوم السياسية جامعة بغداد، بحث منشور في موقع www.iasj.net.
- الفيروز بادي، **القاموس المحيط**، تحقيق محمد نعيم، بيروت، مؤسسة الرسالة، (1998م).
- قانون لاروس الموسوي، باريس، مكتبة لاروس، (1985م).
- محمد عابد الجابري، **المثقفون في الحضارة العربية**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت لبنان، (1995م).
- محمد عابد جابر، **قضايا في الفكر المعاصر**، (العولمة - صراع الحضارات، العودة إلى الأخلاق – الديمقراطية) مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت لبنان، (1997م).
- مراد وهبة، **التسامح والدوجماطيقية**، أبحاث المؤتمر الإقليمي للبحوث الاجتماعية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، (1987م).
- مسلم: أبو الحسين بن الحجاج القشيري، **صحيح مسلم**، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربي: فيصل عيسى البابي الحلبي - القاهرة، (د.ت).
- ابن منظور، **لسان العرب**، مؤسسة الرسالة، الطبعة الأولى (2001م).
- ناهدة عبد الكريم، **جدلية العنف والتسامح**، بيت الحكمة، بغداد، (2008م).
- هشام داود وآخرون، **التسامح ومنابع اللا تسامح**، مركز دراسات فلسفة الدين، بغداد، (2004م).

دور المؤسسات التربوية في معالجة أوقات الفراغ بالأنشطة الإسلامية

د. عائدة الضو محمد بابكر - الأستاذ المساعد بكلية التربية جامعة حائل

د. مرضية الزين مختار محمد - الأستاذ المساعد بكلية التربية جامعة أم درمان الإسلامية

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الدور التربوي للمؤسسات التربوية في معالجة أوقات الفراغ بالأنشطة الإسلامية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الاستنباطي، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها: للمؤسسات التربوية دور تربوي كبير في توعية الشباب المسلم بقيمة الوقت، وضعت التربية الإسلامية شروطاً لممارسة الأنشطة منها أن لا يؤدي الاشتغال بها إلى التقصير في الواجبات الدينية كالتهاون في أداء الصلوات. أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات لتفعيل الدور التربوي للمؤسسات التربوية في معالجة مشكلة أوقات الفراغ لدى الشباب المسلم أبرزها: إنشاء قنوات رقمية بين هذه المؤسسات (الأسرة –المسجد –المدرسة –ووسائل الإعلام) دعما لدورها في معالجة مشكلة أوقات الفراغ.

الكلمات المفتاحية: المؤسسات التربوية –أوقات الفراغ – الأنشطة الإسلامية

Abstract

This study aimed to identify the educational role of educational institutions in treating leisure time with Islamic activities. The study followed the descriptive analytical approach and the deductive approach. The study reached a set of results, the most prominent of which are: - Educational institutions have a major educational role in educating Muslim youth about the value of time. Islamic education developed Conditions for practicing activities, including that engaging in them does not lead to negligence in religious dutiem such as negligence in performing prayers. The study recommended a set of recommendations to activate the educational role of educational institutions in addressing the problem of leisure time among Muslim youth The most prominent of which are: - Establishing digital channels between these institutions (family - mosque - school - and the media) in support of their role in addressing the problem of leisure time.

Keywords: educational institutions - leisure time - Islamic activities

مقدمة:

تعدُّ المؤسسات التربوية بمثابة الأوساط والتنظيمات التي تسعى المجتمعات إليها لتنقل من خلالها ثقافتها وتطور حضارتها وتحقق أهدافها وغاياتها التربوية، وتعالج مشاكلها الفردية والمجتمعية، ومن هذه المؤسسات: (الأسرة – المسجد – المدرسة – وسائل الإعلام وغيرها).

والتربية بمفاهيمها الحديثة تنظر إلى الإنسان على أنه مخلوق متطور باستمرار، يتكون من قدرات واستعدادات كامنة، ويرتكز دور التربية على اكتشافها وتنميتها وصولاً بها إلى الحدود القصوى، ومع التفجر المعرفي وتطور الفكر التربوي والاجتماعي وتجددهما، لم تعد الأسرة والمدرسة وحدهما قادرتين على القيام بعملية التنشئة الاجتماعية (رسول، 2018م، 74)، حيث تدخلت مؤسسات أخرى في هذه العملية. وقد تكون وسائل الإعلام على اختلاف أنواعها ومستجدات التقنيات الحديثة من أبرز الجهات التي أصبح لها تأثير في عملية التربية والتنشئة الاجتماعية.

وفي هذه الورقة البحثية ستتطرق الباحثتان إلى دور المؤسسات التربوية (الأسرة –المسجد – المدرسة ووسائل الإعلام لقضاء أوقات الفراغ بالأنشطة الإسلامية).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

قامت الباحثتان بصياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي الآتي:

ما الدور التربوي للمؤسسات التربوية في معالجة أوقات الفراغ الإسلامية؟ وتتفرع منه أربعة أسئلة:

1/ ما الدور التربوي للأسرة في معالجة أوقات الفراغ بالأنشطة الإسلامية؟
2/ ما الدور التربوي للمسجد في معالجة أوقات الفراغ بالأنشطة الإسلامية ؟
3/ ما الدور التربوي للمدرسة في معالجة أوقات الفراغ بالأنشطة الإسلامية ؟
4/ ما الدور التربوي لوسائل الإعلام في معالجة أوقات الفراغ بالأنشطة الإسلامية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة للتعرف على الآتي:

1/ الدور التربوي للمؤسسات التربوية في معالجة أوقات الفراغ بالأنشطة الإسلامية.

2/ الدور التربوي للأسرة في معالجة أوقات الفراغ بالأنشطة الإسلامية.
3/ الدور التربوي للمسجد في معالجة أوقات الفراغ بالأنشطة الإسلامية.
4/ الدور التربوي للمدرسة في معالجة أوقات الفراغ بالأنشطة الإسلامية.
5/ الدور التربوي لوسائل الإعلام في معالجة أوقات الفراغ بالأنشطة الإسلامية

منهج الدراسة:

اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الاستنباطي. لملاءمته لطبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها. والذي يتم من خلاله يتم رصد دور المؤسسات التربوية في معالجة أوقات الفراغ بالأنشطة الإسلامية.

حدود الدراسة :

تتمثل حدود الدراسة في:

1/ الحدود الزمانية: أجريت الدراسة عام 2022-2023م.
2/ الحدود المكانية: المجتمع الإسلامي في العصر الحديث.
3/ الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة الدور التربوي للمؤسسات التربوية كالأسرة –المسجد – المدرسة- وسائل الإعلام.

مجتمع الدراسة: الشباب المسلم في المجتمع الإسلامي.

مصطلحات الدراسة:

1/ **الدور:** هو مجموعة من الأنماط المرتبطة أو الأطر السلوكية التي تُحَقِّق ما هو مُتوقَّع في مواقف مُعيَّنة، وتترتب على الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة" (فليه و الزكي، 2004م، 165).
2/ الدور التربوي : هو مجموعة من الأفعال والواجبات التي يتوقّعها المجتمع من هيئاته وأفراده ممن يشغلون أوضاعًا معينة في مواقف معينة" (زهران، 2003 م، 130).

وتعرّف الباحثتان الدور التربوي إجرائيًا بأنه: الجهود التي تقوم المؤسسات التربوية غير النظامية من خلال البرامج والأنشطة؛ بغرض تحقيق أهدافها التربوية، لتساعد في معالجة مشكلة أوقات الفراغ لدى الشباب المسلم من وجهة نظر التربية الإسلامية.

3/ المؤسسات التربوية: هي الأوساط والتنظيمات التي تسعى المجتمعات إليها لتنقل من خلالها ثقافتها وتطور حضارتها وتحقق أهدافها وغاياتها التربوية وتعالج مشاكلها الفردية والمجتمعية، ومن هذه المؤسسات (الأسرة – المسجد – المدرسة – وسائل الإعلام وغيرها). والمؤسسات التربوية عبارة عن كيان مجتمعي يلتقي به مجموعة من الأفراد من شرائح عمرية مختلفة بهدف اكتساب المعارف والمعلومات والعمل على تطوير قدراتهم ومهاراتهم الاجتماعية وتجويدهما.

4/ أوقات الفراغ: يقصد بوقت الفراغ الوقت الذي يتحرر فيه الفرد من الواجبات والأنشطة الضرورية، فهو الوقت الذي يتبقى له بعد ذلك، ويمكن تصنيف استغلال وقت الفراغ من خلال أسلوبين أحدهما سلبي والآخر إيجابي (كالفن، 1988م، 50) الوقت الذي يتحرّر فيه الفرد من قيود وقت العمل، أو الوظيفة الرسميّة. والوقت الحرّ الذي يستطيع الشخص أن يعمل فيه ما يشاء، عرّفته دائرة معارف العلوم الاجتماعيّة بأنّه الوقت الذي يتحرّر فيه الإنسان من الالتزامات والمهامّ المُرتبطة به ارتباطاً مباشراً أو غير مباشر مقابل أجرٍ معيّن، وهذا يدلّ على أنّ وقت الفراغ لدى الإنسان هو وقتٌ زائدٌ عن حاجته، فلا يعمل به بغرض كسب عيشه. ويعرف بأنه نوع معيّن من النّشاط يقوم به الفرد بإرادته دون إجبارٍ من أحد؛ بقصد الرّاحة، أو الترفيه، أو تنمية قدراته المعرفيّة بغرض تحسين مهاراته وإمكانياته الشّخصيّة، كلّ ذلك يتمّ بعد إنهاء الفرد التزامات العمل، والأسرة، والعلاقات الاجتماعيّة الأخرى (الشقحاء، 1423هـ، 16-18) وأوقات الفراغ إجرائيا في هذه الدراسة تتفق مع هذا التعريف.

5/ الأنشطة الإسلامية: النشاط لغة: نشاط : اسم والجمع أنشطة أو نشاطات، والنشاط تعني ممارسة فعلية لعمل ما، عكسه الكسل، وتعني كل عملية عقلية أو بيولوجية متوقعة على استخدام طاقة الكائن الحي(المعجم الجامع، المكتبة الشاملة). هي أنشطة ذات تأثير فعال يفوق أحيانا أثر التعلم داخل حجرة الدراسة. والأنشطة هي ما يبذله الإنسان من جهد عقلي أو بدني في تطبيق أنواع النشاط التي تناسب قدراته وميوله واهتماماته، تساعد في إثراء قدراته وإكسابه مهارات جديدة ومتنوعة بما يراعي قدراته ومستواه العمري، ويخدم مطالب نموه ومتطلبات تقدم المجتمع وتطوره، (سلوم وسليمان، 2014م، 17-23) وتشمل الأنشطة الرحلات –المعسكرات –الأنشطة الترفيهية- الحفلات –المسابقات الترفيهية-ومسابقات مختلفة مثل مسابقة ألعاب الشطرنج. وتهدف إلى تطوير المهارات وإبراز المواهب وتقضية أوقات الفراغ.

والأنشطة الإسلامية إجرائيا في هذه الدراسة: هي الأنشطة الترويحية في مختلف نواحي الحياة الإنسانية والتي تعود على المسلم بفوائد جسمية أو روحية أو عقلية وعلى المجتمع بالخير والنفع والتقدم وتلتزم بمبادئ الدين الإسلامي وتعاليمه.

المبحث الأول

أهمية الوقت في التربية الإسلامية

الوقت وأهميته في الإسلام

الوقت من أهم النعم التي أنعم الله سبحانه وتعالى بها على العباد. وللوقت أهمية عظيمة في الإسلام، ومكانة في حياة المسلم فالوقت هو عمر الإنسان، وهو الحياة وتضييعه فيما لا يعود على المسلم بمنفعة دينية أو دنيوية خسارة للحياة، ولأهمية الوقت العظمى في الإسلام أقسم الله سبحانه وتعالى به في القرآن الكريم في مواضع متعددة، وجاءت الآيات الكريمة لتدل على عظم هذه النعمة، فقال الله تعالى في كتابه الكريم: ﴿وَسَخَّرَ لَكُمُ ٱلشَّمۡسَ وَٱلۡقَمَرَ دَآئِبَيۡنِۖ وَسَخَّرَ لَكُمُ ٱلَّيۡلَ وَٱلنَّهَارَ ۞ وَءَاتَىٰكُم مِّن كُلِّ مَا سَأَلۡتُمُوهُۚ وَإِن تَعُدُّواْ نِعۡمَتَ ٱللَّهِ لَا تُحۡصُوهَآۗ إِنَّ ٱلۡإِنسَٰنَ لَظَلُومٞ كَفَّارٞ. ﴾ { إبراهيم، 34-33}

القسم بالوقت في القرآن الكريم

أقسم الله عز وجل في القرآن الكريم بالوقت في مواضع متعددة نظراً لعظمته وأهميته، وخص القسم به من خلال القسم بأجزاء منه في فواتح العديد من السور، فقد أقسم بالعصر فقال تعالى: ﴿وَالْعَصْرِ۞إِنَّ الْإِنْسَانَ لَفِي خُسْرٍ۞إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَتَوَاصَوْا بِالْحَقِّ وَتَوَاصَوْا بِالصَّبْرِ﴾. {العصر: 1-3} وجاء القسم هنا بالعصر أي الدهر، وأقسم بالفجر، فقال: ﴿وَالْفَجْرِ ولياٍل عشر﴾. {الفجر، 1-2}، وأقسم باللّيل والنهار، فقال: ﴿وَاللَّيْلِ إِذَا يَغْشَى۞ وَالنَّهَارِ إِذَا تَجَلَّى﴾. {الليل ،1-2} وقال تعالى في موضع آخر: ﴿وَهُوَ الَّذِي جَعَلَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ خِلْفَةً لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يَذَّكَّرَ أَوْ أَرَادَ شُكُورًا﴾. {الفرقان، 62} وما هذا القسم إلا لبيان أهمية الوقت في الإسلام وأثره على الفرد والمجتمع(بديوي، 1995م، 5).

ومن السنّة المطهرة ما رُوي عن رسول الله ﷺ أنه قال: (نِعْمَتانِ مَغْبُونٌ فِيهِما كَثِيرٌ مِنَ النَّاسِ: الصِّحَّةُ، والفَراغُ). (البخاري، 1311هـ، بالرقم 6412)، والمعنى من الحديث: أنه إذا اجتمع في المسلم الصحة والفراغ، لكنه تكاسل عن القيام بالطاعة فهو مغبون. وقال رسول الله ﷺ وهو يعظ رجلاً: (اغْتَنِمْ خَمْسًا قَبْلَ خَمْسٍ: شَبَابَكَ قَبْلَ هِرَمِكَ، وَصِحَّتَكَ قَبْلَ سَقَمِكَ، وَغِنَاءَكَ قَبْلَ فَقْرِكَ، وَفَرَاغَكَ قَبْلَ شُغْلِكَ، وَحَيَاتَكَ قَبْلَ

مَوْتِكَ). (النيسابوري، 1990م، بالرقم 7846).

أهمية الوقت في الإسلام:

نظراً لأهمية الوقت في حياة الإنسان، يجب على الفرد ألا يضيّع حياته ووقته بلا فائدة. فالإنسان العاقل هو الذي يحرص على استغلال الوقت الاستغلال الأمثل بما يعود عليه بالنفع في الدنيا والآخرة، وذلك لأن الوقت من الموارد التي منحها الله تعالى للإنسان ودعاه للمحافظة عليها وجعله من الأمور التي سيسأل الإنسان عنها يوم القيامة كما قال الرسول الكريم ﷺ: (لا تزولُ قَدَمَا عبدٍ يومَ القيامةِ حتَّى يُسألَ عن أربعٍ عَن عُمُرِه فيما أفناهُ وعن جسدِهِ فيما أبلاهُ وعن عِلمِهِ ماذا عَمِلَ فيهِ وعن مالِهِ مِنْ أَيْنَ اكْتَسَبَهُ وفيما أنفقَهُ). (التِّرمذي، 1998م، بالرقم 2416).

فمن تعاليم الإسلام ورسول الله ﷺ الواضحة حث الإنسان على استثمار الوقت بطريقة مُثلى وكيف يستفيد الفرد من كل دقيقة من حياته، وأن يستثمر الوقت في كل عمل يفيده و يفيد مجتمعه.

وتؤكد هذه التوجيهات والإرشادات النبوية الكريمة ضرورة أن يكون للوقت قيمته في حياة المسلم، فلا يتكاسل عن عمل واجباته، ولا يضيع الوقت في اللهو والعبث. ويُعلم الإسلام الإنسان أنه لا يمكن أن تستقيم حياته، ولا يمكن أن تُحل المشكلات، ولا يمكن أن تنهض المجتمعات والحضارات، ولا يتقدم الإنسان بهدر الوقت فيما لا يفيده وفي اللهو والعبث. فالمسلم الحق هو الذي يقوم بتنظيم وقته بين الواجبات الدينية والواجبات الدنيوية، وهو الذي يعطي كل ذي حق حقه من دون أن يقصّر في جانب على حساب الجوانب الأخرى.

ولقد غرس رسول الله ﷺ قيمة الوقت في نفوس الصحابة الكرام، وغرس فيهم كيفية الحفاظ عليه واستثماره، فكانوا أكثر الناس حرصاً على أوقاتهم؛ لأنهم كانوا أكثر الناس معرفةً بقيمته. فلا تمر لحظة من الزمن من دون أن يتزودوا منها بعمل صالح، أو علم نافع، أو مجاهدة للنفس، أو مساعدة ونفع الغير، أو تحقيق منفعة شخصية تعود عليهم، أو منفعة عامة تعود على غيرهم مثل تعليم الآخرين علماً يؤدي إلى زيادة في المعرفة، أو زيادة في عمل الصالحات، أو زيادة في الإيمان، وقد قال ابن مسعود رضي الله عنه: (ما ندمت على شيء ندمي على يوم غربت شمسه، نقص فيه أجلي ولم يزد فيه عملي) (الجريسي، 2006م، 25-31).

طرق تنظيم الوقت:

لتحقيق النجاح في الحياة، لابد من الاستخدام الأمثل للوقت من خلال تنظيم الوقت وإدارة

الوقت، وإن الخطوة الأولى التي يجب على كل فرد اتخاذها هي معرفة أين يذهب الوقت بالفعل. قد يعتقد الفرد أنه يقضي وقتاً قصيراً في متابعة مواقع التواصل الاجتماعي أو الانخراط في الألعاب الإلكترونية، ولكن في الحقيقة أن هذا أكثر ما يأخذ ويلتهم من وقت الطفل أو الإنسان البالغ، وفي النهاية تجد الإنسان بلا حصيلة فعلية. فعلى كل فرد أن يقوم بتتبع وقته وتحديد أولوياته؛ وهي الأمور التي يجب تنفيذها على نحو عاجل. فيبدأ الإنسان بوضع خطة، يكتب فيها المهام التي يجب عليه القيام بها، ويخصص وقتاً محدداً لإنجاز كل مهمة. ويكتب المهام ذات الأولوية في البداية، ثم ينتقل إلى المهام الأقل أولوية، ثم تليها تدريجياً المهام الأقل أهمية.

تختلف قيمة الوقت باختلاف طبقات المجتمع، ولكن يقتصر الحديث هنا بقيمة الوقت وكيفية استغلاله عند طلبة العلم وأهل العلم، في هذه الآونة الأخيرة التي ندر فيها وجود الطلبة المهتمين بالعلم، وساد الكسل والخمول، وبرز من جراء ذلك الضعف والتأخر في صفوف أهل العلم وآثارهم. .

والناظر في تاريخ العلماء المسلمين ليعروه العجب من كثرة التأليف والتصانيف التي دونوها مع قصر أعمار العلماء بالنسبة لضخامة ما كتبوه، ولكن هذا العجب يخف عندما تدرك سر اهتمام العلماء بقيمة الوقت الذي عاشوه، ودقة تنظيمهم لنعمة الحياة الممنوحة لهم، فضلاً من الله تعالى ومنَّة.

إن علماء أمتنا مدرسة في الحفاظ على الوقت، وقدوة ما بعدها قدوة في إعطاء الزمن أهمية وتسجيل الأفكار لتنتفع الأجيال عبر التاريخ، ويكون العلماء مشكاة تنير دياجير العتمة وتزيل حجب الظلام، وقد كثفوا حياتهم واختصروا أوقات الفراغ واستفادوا من زمنهم، وقديماً قالوا (الوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك) أي إن لم تقطعه بجلائل الأعمال فإنه سيهلك الإنسان بالتسويف الممل والغفلة (بديوي، 1995م، 75).

والملاحظ في عصرنا الحالي عدم اهتمام المتجمع المسلم بالوقت وأهمية استغلال أوقات الفراغ، بما يتماشى مع مبادي وتعاليم الدين الإسلامي خاصة لدى الشباب المسلم، الذي يهدر ساعات عديدة في متابعة ما ينشر على وسائل الإعلام والاتصال الحديثة والانشغال أحيانا عن أداء أو تأخير أداء الفرائض الدينية، لذلك يجب الاهتمام بتفعيل دور المؤسسات التربوية النظامية وغير النظامية والتكامل بين أدوارها لمعالجة مشكلة أوقات الفراغ لدى الشباب المسلم بما يتماشى مع تعاليم ديننا الحنيف وقيم ومبادئ مجتمعنا الإسلامي. وذلك بتوضيح أهمية قيمة الوقت في حياة المسلم وأهمية تنظيمه في حياة المسلم، وأن الوقت من أندر الموارد ونعمة من نعم الله على العباد في هذه الحياة وهو الحياة نفسها، وإذا انقضى لا يعوض لذلك يجب استثماره فيما يفيد المسلم دينيا ودنيويا، لذلك دعت التربية الإسلامية إلى ضرورة قيام المؤسسات التربوية والإعلامية ووسائل الاتصال الحديثة الاهتمام بمعالجة مشكلة أوقات الفراغ لدى الشباب المسلم،

وكيفية استثمارها في أنشطة وبرامج ترويحية وترفيهية تتماشي مع تعاليم الدين الإسلامي، ضرورة الاهتمام بإقامة دورات تدريبية للشباب وتنمية مواهب الشباب المسلم، والاهتمام بإبراز إبداعات واهتمامات الشباب المسلم.، الاهتمام بمهارة إدارة و تنظيم الوقت وأن تكون مادة أساسية في مناهج التعليم في الدول العربية والإسلامية.

نماذج من أنشطة الشباب المسلم في أوقات الفراغ:

خلق الله سبحانه وتعالى النفس البشرية وقد جبلت على حاجات متعددة نسعى لإشباعها وجعل جل شأنه هذه الحاجات لازمة وضرورية لنمو الإنسان وتطوره، وتعددت هذه الحاجات ما بين روحية ونفسية وعقلية وجسمية كما تعددت وسائل إشباعها ما بين مشروعة وغير مشروعة (صالح، 1985م، 77). ولقد جاء الدين الإسلامي الحنيف دين الفطرة (فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ) {الروم، 30}، دين الحياة يلبى حاجات الانسان المتعددة في قصد واعتدال، وسن من الأحكام ما يكفل لها الإشباع السليم لتصبح أداة فعالة في نمو الإنسان وفى توجيه سلوكه، ولعل من بين هذه الحاجات الملحة التي تتطلع للإشباع على مر العصور تلك الحاجات التي تبدو واضحة في مرحلة الشباب ونلمس الجانب الظاهر منها بوضوح والذى يتمثل في وسائل وسبل إشباعها من أنشطة تلقائية أو موجهة تتباين من مجتمع لآخر وفقاً لطبيعة كل مجتمع من المجتمعات وما يتحكم في توجيه حياته.

ولعل المدقق في الأنشطة التي يمارسها الطلاب في مجتمعاتهم الحرة والتلقائية أو في لقاءاتهم المنظمة والرسمية إذا أمعنا النظر فيها نجدها تتضمن أموراً مشروعة من وجهة النظر الإسلامية لما تشتمل عليه أو يترتب عليها من المصالح والمنافع، وأمور غير مشروعة لما تسببه من المفاسد والمضار التي تفوق في أثرها تلك المصالح والمنافع التي تترتب عليها، وسوف نعرض في هذا المجال إلى أمرين: أما الأول فينصب في عرض بعض الأنشطة الشبابية التي كانت تمارس في عهد الرسول ﷺ ويقرها سواء بالأمر باتباعها أو بالمشاركة فيها أو بعدم النهى عنها وذلك على سبيل المثال وليس الحصر. وأما الآخر فنعرض فيه بعض الأنشطة غير المشروعة من وجهة نظر الشريعة الإسلامية والتي يمكن القياس عليها (صالح، 1985م، 77).

أولاً: الأنشطة المشروعة

1/ الجري أو العدو: أقر الرسول ﷺ ممارسة العدو، بل مارسهُ هو نفسه فعن عائشة رضى الله عنها أنها قالت: (سابقني رسول الله ﷺ فسبقته حتى إذا أرهقني اللحم فسابقني فسبقني، فقال هذه بتلك) (أبو داؤود، 1992م /2578).

2/ الفروسية وسباق الخيل: جاءت في السنة النبوية أحاديث صحيحة عن فضل الخيل وركوبها، ومن تلك الأحاديث قوله ﷺ (الخيل معقود في نواصيها الخير إلى يوم القيامة) (النسائي /3654)، ورياضة الخيل من الرياضات التي شجع عليها الإسلام، فقال عمر بن الخطاب رضي الله عنه: (علموا أولادكم السباحة والرماية وركوب الخيل) وركوب الخيل يعد من الرياضات التي تعود الشخص على القوة والشجاعة والثقة بالنفس ومن أكثر الرياضات التي تعمل على حرق السعرات الحرارية وتخفف من التشنج وتزيد من قوة تحمل الشخص ومن الرياضات الممتعة- وهذا ما نحتاجه في شبابنا المسلم- وكان لركوب الخيل مكانة رفيعة عن العرب والمسلمين.

3/ سباق الإبل: وكما كانت الخيول تحظى بالرعاية في عهد الرسول ﷺ لما سبق بيانه فقد كانت الإبل هي الأخرى تتمتع بأهمية خاصة نظراً لأنها كما نعلم تسمى سفينة الصحراء لما تتميز به من مقدرة على السير لمسافات طويلة (صالح، 1405هـ، 1985م، 79).

4/ المصارعة: تعدُّ المصارعة من ألوان الرياضة المحببة لدى الشباب ويقبلون على مشاهدتها في كل العصور ولقد كان الصحابة رضوان الله عليهم يمارسونها، ولقد كان عمر بن الخطاب رضى الله عنه من أشهر المصارعين والفرسان.

5/ رفع الأثقال: تعدُّ من أقدم الرياضات إلى إبراز صفة القوة في جميع العصور، و يولع الشباب بألعاب النزال والمصارعة يقبلون كذلك على رياضة رفع الأثقال لما لها من أثر في تقوية العضلات وإظهار الرشاقة والقوة، وديننا الإسلامي الحنيف لم ينكر هذا اللون من ألوان النشاط الرياضي، كما يذكر أن الرسول ﷺ شاهد شباباً يرفعون حجراً ليروا الأشد منهم فلم ينكر هذا عليه، ومن ثم يعلم أن هذا إقراراً لهم على ما كانوا يعملون، ولو كان في هذا شبهة لنهاهم عنه وبينه لهم (الشوكاني، 2003م، 95/8).

6/ الرماية: تعدُّ الرماية لوناً من ألوان النشاط المفيد في أوقات السلم وأوقات الحرب، رغب الإسلام في تعلم الرمي والمناضلة بنية الجهاد في سبيل الله، وحبب في التدريب على ذلك ورياضة الأعضاء بممارسة الرمي والمناضلة. وقد اهتم النبي ﷺ بهذه الرياضة لما فيها من أهمية على صحّة الإنسان وحثّ عليها، وفيما بعد تبيّن أنّ لها فوائد كثيرة فهي رياضة تقوم بتنبيه أعضاء الجسم، وتجعل الشخص يعتمد على نفسه، وتقوّي الإرادة والشجاعة، كما تؤدّي إلى إحداث توافق دقيق بين المجموعات العضلية والجهاز العصبي المركزي، لكن كل هذا يحتاج إلى التمرين بشكل دائم ومستمر.

عن عقبة بن عامر، قال: سمعت رسول الله ﷺ على المنبر وهو يقول: (وأعدوا لهم ما استطعتم من قوة) ألا إن القوة الرمي، ألا إن القوة الرمي، ألا إن القوة الرمي(ابي داؤود/2514).

7/ السباحة: وتعدُّ السباحة من بين الأنشطة المرغوب فيها في الإسلام باعتبارها لوناً من ألوان النشاط المفيد للجسم واعتبارها أحد عوامل التأمين ضد الغرق، فقد روى الطبراني عن رسول الله ﷺ أنه قال: (كل شيء ليس من ذكر الله عز وجل فهو باطل الا أربع خصال مشى الرجل بين الفرضين وتأديبه فرسه وملاعبته أهله، وتعليمه السباحة)(الهيثمي، 1353هـ، 269).

8/ الصيد: أباح الإسلام صيد البر وصيد البحر بل وجعل منه طعاماً للمسلمين في قوله تعالى: (أُحِلَّ لَكُمْ صَيْدُ الْبَحْرِ وَطَعَامُهُ مَتَاعًا لَكُمْ وَلِلسَّيَّارَةِ ۖ وَحُرِّمَ عَلَيْكُمْ صَيْدُ الْبَرِّ مَا دُمْتُمْ حُرُمًا ۗ وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي إِلَيْهِ تُحْشَرُونَ) {المائدة، 98} (على أن الصيد المباح هو ما يكون لمنفعة وليس لمجرد العبث يقول رسول الله ﷺ: (من قتل عصفوراً عبثاً عج إلى الله يوم القيامة يقول يا رب إن فلاناً قتلني عبثاً ولم يقتلني منفعة) (النسائي، / 4443).

9/ الشعر: كان للشعر الذي لعب دوراً خطيراً في الجاهلية دوره العظيم في الإسلام أيضاً حيث برع فيه العرب، فكان من أهم وسائل الإعلام للدعوة الإسلامية.

10/ القصص والطرائف: ولا أدل على إقرار الإسلام لسرد القصص على سبيل التسلية والتسرية والعظة، والعبرة من أن القرآن الكريم اشتمل على العديد من القصص حيث يقول تعالى: ﴿نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا القرآن وَإِن كُنتَ مِن قَبْلِهِ لَمِنَ الْغَافِلِينَ﴾ {يوسف، 3}.

11/ المراهنة: يشجع الإسلام بعض أنواع الترويح البريء الذي يشمل المنافسة والمسابقة ومن ثم يحبذ الرهان فيه بين المتسابقين حتي يوجد التنافس، ويحمي المتسابقين، فيحرص كل منهم علي أن يكون أمهر من الآخر وأجود من صاحبه، وهذا التنافس في حد ذاته مطلوب لما يترتب عليه من وجود طبقة ممتازة من الفرسان الملازمين للحرب يحققون الانتصارات ولذلك أباح الرسول ﷺ الرهان في أنواع الفروسية التي تفيد في الحرب، ويعود نفعها علي المسلمين في الجهاد، يقول ﷺ "لا سبق إلا في خف أو نصل أو حافر" (الترمذي، ب .ت، 1700).

12/ المسابقات العلمية: كان رسول الله ﷺ يهتم بالمسابقات العلمية ويشجع قيامها، كما أجري عليه الصلاة والسلام مسابقات من هذا القبيل بين أصحابه، فقد كان يوجه إليهم أسئلة ويطلب الإجابة عنها، ويعطيهم فرصة للتفكير والتدبر والإجابة، وإلا وجههم إلي الإجابة الصحيحة، ومن ذلك ما رواه البخاري في باب (طرح الإمام المسألة علي أصحابه ليختبر ما عندهم من العلم) عن عبدالله بن عمر رضي الله عنهما عن النبي صلي الله عليه وسلم أنه قال : " إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها وإنها مثل المسلم، حدثوني ما هي " ؟ قال : " فوقع الناس في شجر البوادي، قال عبدالله : "فوقع في نفسي أنها النخلة "، ثم قالوا : " حدثنا ماهي يا رسول

الله ؟" قال : " هي النخلة " (الترمذي /2867).

ثانياً الأنشطة غير المشروعة:

نهي رسـول الله ﷺ عن اللهو إلا ما كان فيه ترويح ومرح، ويعود على فاعله وعلى مجتمعه بخير حيث يقول : " كل شيء يلهو به ابن آدم فهو باطل إلا ثلاثا. رمية عن قوسه، وتأديبه فرسه، وملاعبته أهله فإنهن من الحق" (النسائي / 8940).

كما أن الإفراط في الترويح والمرح ليس من الأمور التي يقرها الإسلام حيث لم يطلق الرسول ﷺ الأمر بلا حدود وفي هذا يقول عمر بن الخطاب رضي الله عنه : " من كثر ضحكه قلت هيبته، ومن مزح استخف الناس به " (الوكيل 1402هـ ص15)

وعلى ذلك يكون الأصل في الترويح عند المسلمين ليس مجرد شغل الفراغ أو قتل الوقت ولا مجرد ممارسة اللهو، ولكن الأصل هو ما يعود على الإنسان من فوائد جسمية أو روحية أو عقلية وعلى المجتمع بالخير والنفع والتقدم. فإذا انتفت هذه النتائج لم يجد الترويح إلا الفساد والدمار، ووجب على الأمة الجادة أن تحاربه وتحول دون الانزلاق فيه. ونود نلفت الانتباه إلى ضرورة توخي الدقة والحكمة في محاربة تلك الأنشطة غير المشروعة والحيلولة دون الانزلاق إليها نظرا" لأن أحب شيء إلى الإنسان ما منع، وهذا لا يتأتى إلا بتوافر الضوابط التي تلزم المجتمع بانتهاج المنهج القويم الذي يحكم حركته ويضبطها" (صالح، 1405هـ-1985م،95). والمنهج القويم الذي يكون فيه الخير والفلاح هو منهج الإسلام الحنيف دين الفطرة قال تعالي : "﴿أَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا ۚ فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ {الروم، 30}. ومن هذا نتبين المنهج القويم الذي يمكن اتباعه في حالة المنع بصفة عامة حتى لا يكون الممنوع مرغوبا" ويؤدي المنع إلى نتائج عكسية وخيمة على أن ما سبق من الأنشطة المشروعة يتطلب شروطا" محددة لإباحتها لعل من أهمها ما يلي:

- ألا يؤدي الاشتغال بها إلى التقصير في الواجبات الشرعية كالتهاون في أداء الصلاة أو في طلب الرزق وخاصة لمن كانت له أسرة يعولها وألا يؤدي الاشتغال بها إلى أمر محرم كأن يؤدي إلى جناية أو إلى الكذب أو ما شابه ذلك (القطان، 1402هـ، 17).

- وأن تراعي الشروط الشرعية في اللباس، فلا تكشف العورات، ولا يكون اللباس شفافا" أو ضيقا" بجسم ما تحته، علما" بأن عورة الرجل من السرة إلى الركبة".

- ولا يتعين الإفراط في المزاح والمداومة عليه لأنه يشغل عن مهمات الحياة دنيا وآخرة ويؤذي الناس ويسقط المهابة والوقار، وينتهي إلى الهذر، والمهذار ساقط المروءة (القطان، 1402هـ، 16) حيث قال النبي ﷺ: (لا تمار أخاك ولا تمازحه ولا تعده موعداً فتخلفه) الترمذي، 1995م).

- أما عن الغناء فمع إباحته يشترط ألا يكون فيه تكسير ولا ميوعة بحيث يثير الغرائز والشهوات بمصاحبة الموسيقي. وإذا كان الرهان مباحاً في الإسلام فإنه لا يكون إلا في الإبل والخيل ونحوها من أدوات الحرب المعروفة في عهد الرسول عليه الصلاة والسلام أو نظائرها في عهدنا الحالي أو العهود التالية حيث يقول الرسول ﷺ: " لا سبق أي رهانا إلا في خف أو نصل أو حافر " (الشوكاني، 2003م، 87/8). على أن يشترط أن يكون المال المجعول للفائز من شخص ثالث غير المتسابقين أو من جموع المتسابقين على أن يفوز به من يحقق السبق على غيره من المتسابقين.

- ويضاف إلى ما ينهى عنه الإسلام في مجال اللعب ما جاء بشأنه نص صريح يقول النبي ﷺ: "من لعب بالنرد شير فكأنما صبغ يده في لحم خنزير ودمه ". (صحيح مسلم، 2260) وما يحرمه البعض قياسا" على ما جاء بشأنه نص صريح كالشطرنج وأوراق اللعب على أن جميعه يحرم في حالة اللعب على سبيل المقامرة والميسر. (الشوكاني، د. ت، 80/ 106).

وعموما" فإن الأصل في ممارسة مختلف الأنشطة في مختلف مجالات الحياة الإنسانية عند المسلمين ليس مجرد شغل وقت الفراغ أو ملء الفراغ أو قتل الوقت بحال من الأحوال ولا هو مجرد ممارسة اللهو للهو في حد ذاته.

ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة التي تسعي لمعرفة دور المؤسسات التربوية في معالجة أقات الفراغ لدى الشباب المسلم بالأنشطة الإسلامية، لأن للوقت أهمية عظيمة، فالشاب المسلم إذا أدرك قيمة وقته وأهميته، كان أكثر حرصًا على حفظه واغتنامه فيما يُقَرِّبه مِن ربِّه - سبحانه وتعالى - والاستفادة من وقته استفادة تعودُ عليه بالنفع، فيُسَارع إلى استغلال الفراغ بما يتماشى مع تعاليم الدين الإسلامي، وسوف تقسم الدراسة إلى عدة مباحث

وفي الصفحات التالية نستعرض دور الأسرة والمسجد والمدرسة ووسائل الإعلام في قضاء أوقات الفراغ بما يتماشى مع تعاليم الدين الإسلامي.

المبحث الثاني

الدور التربوي للأسرة في معالجة أوقات الفراغ

مفهوم الأسرة:

جمعها أسر، وهي عائلة الرجل وأهله وعشيرته.

الأسرة مشتقة من الأسر، تعني القيد، يقال أسره أسرا قيده، وأسره أخذه أسيرا، والأسر أنواع مصطنعا أو اصطناعيا كالأسر في الحروب، وقد يكون الأسر اختيارياً يرضاه الإنسان لنفسه ويسعى إليه، لأنه يعيش مهددا بدونه، ومن هذا الأسر الاختياري اشتقت الأسرة (سيد منصور والشربيني، 2000م، 15).

هي الدرع الحصين وأهل الرجل وعشيرته، وتطلق على الجماعة التي يربطها أمر مشترك وجمعها أسر (القصير، 1999م، 33).

وتبدو أهمية الأسرة كبيرة من كونها تمثل الخلية الأولى للمجتمع، والبيئة الطبيعية التي تتعهد الطفل بالرعاية في سنواته الأولى، وهي الوعاء الثقافي الذي يكسبه الاتجاهات والقيم ومعايير السلوك والسمات الاجتماعية السائدة، ولذلك يرى علماء الاجتماع والتربية أن الأسرة هي أصلح بيئة يمكن أن يتربى فيها الإنسان في جميع مراحل عمره، وأن السنوات الأولى التي يقضيها الطفل في أحضان أسرته لها أهمية خاصة في تشكيل شخصيته وتحديد هويته. (الخطيب وآخرون، 2000م، 162).

وذلك لأنه يتشرب منها العقيدة، ويستمد من خلالها القيم والمبادئ والعادات ويكتسب في ظلالها أنماط السلوك المختلفة، ومن ثم فإن للأسرة تأثيرًا مزدوجاً : فإما أن تكون مصدر خير ونماء للشباب، أو هدم، وفناء للدين، والقيم، والأخلاق. (أبو عراد، 2003م، 91).

لكل ذلك حث الإسلام على تكوين الأسرة السليمة، فالأسرة نعمة من نعم الله على الإنسان، وأقرها الله لكي تستمر بها الحياة وتلبي الرغبات، وتهيئ أسباب الطمأنينة، كما أنها بوتقة للمشاعر الإنسانية والعواطف النبيلة، ودعا –كل الناس- إلى أن يتخيروا أفرادها، ويحرصوا على صلاحها حتى ينعموا بظلالها ويتربوا في حضنها ويسعدوا في كنفها قال تعالى: ﴿مِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ {الروم، 21}. ولا يشعر الإنسان بالسعادة إلا في كنف أسرة يشعر فيها بالدفء والمحبة والأمان، وقد أمر الله بتكوين الأسرة كما جاء في القرآن والسنة، وفي ذلك قال تعالى: ﴿وَأَنْكِحُوا الْأَيَامَىٰ مِنْكُمْ وَالصَّالِحِينَ مِنْ عِبَادِكُمْ وَإِمَائِكُمْ ۚ إِنْ يَكُونُوا فُقَرَاءَ يُغْنِهِمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ

وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ﴾ {النور، 32}. وقال ﷺ: (النكاح من سنتي، فمن لم يعمل بسنتي فليس مني) (البخاري، 5063). ويبدأ تكوين الأسرة الصالحة باختيار شريك الحياة الصالح، على أن يكون معيار الاختيار متمثلا في سلامة العقيدة ونقاء الفطرة، ودماثة الخلق، وأصالة الشرف وذلك ما يحقق للزوجين كامل السعادة، وللأبناء صالح الرعاية والتربية، وللأسرة طيب الحياة،

ويحدد الإسلام مواصفات الزوجة الصالحة التي تستقيم بها حياة الأسرة، يقول الرسول ﷺ: (تنكح المرأة لأربع لمالها، ولحسبها، ولجمالها، ولنسبها، فأظفر بذات الدين تربت يداك) (البخاري، 5090). أما الزوج الصالح في الإسلام، فهو الذي تجتمع فيه صفات الإنسانية الفاضلة، وأخلاق الرجولة الكاملة، ولهذا رجح الإسلام الفقير، طاهر النفس، مستقيم الخلق على الغني الذي يفتقر إلى تلك الخصال لقوله ﷺ: (إذا أتاكم من ترضون دينه وخلقه فزوجوه، إلا تفعلوا تكن فتنة في الأرض، وفساد عريض) (الترمذي، 1084).

دور الأسرة في تنظيم أوقات الفراغ:

وللاهتمام بالوقت نصيب وافر في التنشئة الأسرية الإسلامية، فإذا أراد الوالدان أن يزرعا حب اغتنام الوقت في نفوس أبنائهم، فلابد أن يكونا على مستوى المسئولية، وأن يكون فيهما القدوة والمثل الأعلى في تقدير قيمة الوقت في الجانبين الديني والدنيوي، بحيث يحافظان على الصلاة في أوقاتها ويحثان أولادهما على أدائها منذ بلوغهم سن السابعة. كما يقول المصطفى ﷺ: (مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع سنين واضربوهم عليها وهم أبناء عشر، وفرقوا بينهم في المضاجع) (سنن أبو داؤود والترمذي) فعلى الوالد أن يصطحب ولده معه إلى المسجد ففي المسجد يتربى الولد. ويعود أبناءه على الصيام إن كان من القادرين، ويتعود على عمل صالح يكون المسلم فيه ملتزماً منهج الله ومبتغياً وجهه، وحريصاً على صرف وقته في النافع من أمر دينه ودنياه. وكذا يجب على ولي الأمر في الأسرة المسلمة أن يعلم أولاده القرآن ويخصص لهم وقتاً لمدارسته وحفظه. يقول الرسول ﷺ: (خيركم من تعلم القرآن وعلمه) (البخاري، 1407هـ، 5027).

فإذا حفظ الأولاد القرآن كان أمنع لهم من مخالطة السفهاء وأحفظ لأوقاتهم من الضياع، به تتقوم ألسنتهم، وتسمو أرواحهم، وتخشع قلوبهم، ويترسخ الإيمان في نفوسهم.

ومن مهمات الأسرة المسلمة تربية الناشئة على حب القراءة والعلوم ففيها توسيع للمدارك، وصقل للذهن وقضاء على وقت الفراغ خصوصاً في أوقات الإجازات الدراسية (الثبيتي، 1412هـ، 171)

ومن الواجبات الملقاة على عاتق الآباء والأمهات تنظيم الوقت للأولاد في النوم واليقظة، ووقت الأكل، والرياضة المباحة المشروعة، يعودون أولادهم على النوم المبكر من أجل أن يستيقظوا مبكرين يؤدون

صلاتهم ويباشرون أعمالهم، ثم يسمحون لهم بممارسة الرياضة التي تقوي أجسامهم، وتعيد نشاطهم في أوقات محددة من أيام الأسبوع (علوان، 1406هـ، 872) ومن المسؤوليات الأخرى التي يجب أن تقوم بها الأسرة المسلمة اليوم تنظيم وقت الناشئة فيما يختص بمشاهدة التلفزيون الذي لا يكاد يخلو منزل منه بحيث لا تسمح لهم إلا بمشاهدة البرامج التي لا تهدم الأخلاق ولا تفسد الدين كالبرامج الدينية والثقافية، وبرامج التسلية للأطفال وفي أوقات محددة ومضبوطة، كما يجب على الأسرة أن تحظر على الناشئة مشاهدة التلفزيون في أوقات النوم، وأوقات المذاكرة والقراءة وتقلل من ساعات المشاهدة بشكل عام. فلقد أثبتت بعض الدراسات أن الامتناع عن تشغيل الجهاز لفترات معينة له فوائد وآثار حسنة على الأسرة (الثبيتي، 1412هـ، 171).

وعلى الأسرة المسلمة أن تحفظ أبناءها من رفقة السوء حيث يقوم الوالدان بمتابعة الأولاد ومعرفة من يخالطون حتى يسلم وقتهم من الهدر والضياع، وعلى الأب أن يكون قدوة طيبة لأولاده بحيث يقضي وقت فراغه في المنزل أو بصحبة أسرته لزيارة الأقارب أو للتنزه بعيداً عن إهدار الوقت، وارتياد المقاهي، ومجالس اللهو، والفراغ. (قطب، 1408هـ، 188).

ومن العوامل الكبيرة والأسباب التي تؤدي إلى ضياع الوقت وانحراف الخلق المخالطة الفاسدة، وقرناء السوء، ومن هنا كانت مسؤولية الأسرة عظيمة في الحفاظ على الأولاد من مصاحبة الأشرار الذين لا يقيمون وزناً للوقت كيف يذهب، وفيما ينفق.

يقول عبد الله علوان: "والإسلام بتعاليمه التربوية وجه الآباء والمربين إلى أن يراقبوا أولادهم مراقبة تامة، وخاصة في سن التمييز والمراهقة ليعرفوا من يخالطون ويصاحبون، وإلى أين يغدون ويروحون؟ وإلى أي الأماكن يذهبون ويرتادون" (علوان، 1406هـ، 133).

وهكذا يتضح لنا أن الإسلام قد أولى ولا يزال عناية فائقة للأسرة المسلمة، حتى تتمكن من القيام بواجباتها الدينية والدنيوية، وقد امتثل المسلمون الأوائل لذلك، فكونوا الأسرة الإسلامية المثالية في أخلاقها وتعاملها ومراقبة ربها في السر والعلن، فعاشوا حياة سعيدة هانئة هادية (الحقيل، 1996م،154). غير أن الحال تغير وتبدل، وتخلى الآباء و الأمهات عن تربية الأبناء والبنات وتركوهم للمربيات الأجنبيات، فضاعت القيم، وفسدت الأخلاق، وانحرف السلوك، وضعف الوازع الديني، واستشرى الفساد في كثير من دول العالم الإسلامي.، الأمر الذي ينذر بخطر عظيم، ما لم تعد الأسرة المسلمة إلى سابق عهدها، قوية متماسكة، رحيمة متجانسة ومتعاونة مع المؤسسات التربوية الأخرى ومن هنا تتأتي أهمية هذه. الدراسة التي تسعي لتفعيل دور الأسرة لمساعدة الشباب المسلم في معالجة أوقات الفراغ بالأنشطة الإسلامية.

المبحث الثالث

الدور التربوي للمسجد في معالجة أوقات الفراغ

المسجد لغة مكان السجود، اصطلاحا مكان الصلاة، وشرعا كل موضع من الأرض، لقول الرسول ﷺ: (جعلت لي الأرض مسجداً وطهوراً فأيما رجل من أمتي أدركته الصلاة فليصل) (البخاري 87/1).

والمسجد في الإسلام يحتل مكانة خاصة، بوصفه مصدر إشعاع ديني وروحي وعلمي للمسلمين منذ فجر الإسلام، بل إن التعليم في الإسلام بدأ في المسجد، حيث كان مسجد الرسول ﷺ بالمدينة أول مدرسة تعلم فيها المسلمون أمور دينهم ودنياهم، فلم يقتصر دوره على العبادة وحدها، وإنما كان معهداً علمياً، دعويا، ومنطلقا فكرياً، ومركزًا جهادياً، ومجلساً قضائياً، ومقراً لاستقبال الوفود وعقد المفاوضات ومواثيق الصلح، واستمرت تلك الوظائف المتعددة للمسجد في عهد الخلفاء الراشدين الذين حرصوا على أن يكون المسجد مقراً للدولة الإسلامية. ولعبت المساجد دورا تربوياً مهماً في الدعوة الإسلامية، وكانت مركزا للحياة السياسية والاجتماعية والثقافية والدينية، فكانت تقوم بعدة وظائف منها أنها كانت مكاناً للعبادة والصلاة، كما كانت مراكز تربوية وثقافية مهمة تعقد بها حلقات العلماء لدراسة الفقه واللغة والقرآن الكريم، كما كانت تستخدم معاهد لتعليم الناشئة أصول الدين واللغة والأدب، وكانت أيضا مكاناً للتقاضي يجتمع فيه القضاة لفض المنازعات والشكاوى والخصومات.

وترجع أهمية المسجد بوصفه مؤسسة للتربية الإسلامية من كونه مصدرا خصبا للمعرفة ومركزا دائما للوعى الديني والرقى الأخلاقي. وتؤثر المساجد في قطاع عريض من الناس خاصة الشباب بما يقوم به المسجد من شرح وتوضيح لأمور الدين والعقيدة وتنمية للقيم الخلقية والاجتماعية وتعزيز للاتجاهات الإسلامية الخاصة بالتراحم والتعاطف والإحسان، والتضحية، والتمسك بالمعروف والنهي عن المنكر، والتحرر من الخرافات والتقاليد البالية، وتكوين رأي مستنير يجمع بين الوعي الديني والإقناع العقلي في فهم ومناقشة المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي تواجه المجتمع المسلم، وهذه تعدُّ أهم وظيفة للمسجد في العصر الحالي.

دور المسجد في تنظيم أوقات الفراغ:

لابد من التعرف على الوظائف التربوية المأمولة في المسجد في المجتمع المعاصر بوصفه أحد مؤسسات التربية الإسلامية لمعالجة أوقات الفراغ لدى الشباب المسلم:

1/ المشاركة في محاربة الأمية، فالمجتمع في الدول الإسلامية عامة يعاني من تفشى الأمية بينما ديننا الحنيف يحض على تعلم القراءة والكتابة، والمسجد يمكن أن يقوم بدوره في تعليم الأميين تعليما يربطهم بدينهم.

2/ المساهمة في مساعدة من توقف تعليمهم عند المرحلة الابتدائية في إكمال تعليمهم وإكمال أوجه النقص سواء في مهارات القراءة والكتابة، أو في الثقافة العامة أو في الثقافة الدينية، أو في الإعداد للعمل، فالمسجد يمكن أن يقدم لهم أنواعاً من التعليم مفيدة.

3/ نشر الوعي الديني وتعزيز الانتماء للدين الإسلامي، بكثير من مدارسنا ومعاهدنا تقدم التربية الدينية بصورة هامشية أو يغلب عليها الطابع التلقيني، ويمكن للمسجد أن يسد هذه الثغرات وأن يقوم بدور رائد في بناء الإنسان العابد الصالح.

4/ بالتعاون مع المؤسسات الأخرى الموجودة في المجتمع ومراكز التدريب يمكن أن يقدم المسجد دورات تدريبية، تعين الشباب على اكتساب مصادر دخل إضافية تهيئ لهم مصادر دخل مناسبة وتحقق للمجتمع نموا اقتصاديا.

5/ المساهمة في حل مشكلات المجتمع المحلي، وتوجيه الشباب للعمل الطوعي وفق الضوابط الشرعية، لمساعدة أفراد المجتمع بفئاته المختلفة على القيام بواجباتهم ليكونوا صالحين في المجتمع خاصة الذين لا يجدون مؤسسات تقدم لهم ما يحتاجون إليه، ويمكن للمسجد يمكن أن يستعين بذوي الخبرات والمعرفة في شتى المجالات من الصالحين المقيمين في البيئة المحلية ليقدموا محاضرات عامة تفيد الناس، وإقامة حلقات لتحفيظ القرآن الكريم.

6/ يمكن أن تقام بالمسجد مكتبة مزودة بالكتب الدينية والعلمية والثقافية المهمة والمفيدة (الشقحاء، 2001م، 44-48).

7/ نشر الوعي الديني وتعزيز الانتماء للدين الإسلامي، و المساهمة في حل مشكلات المجتمع المحلى، وأن تقدم محاضرات في مواضيع متنوعة ومناسبة لجميع الفئات بالمجتمع، وتوجيه الشباب للعمل الطوعي وفق الضوابط الشرعية، وإقامة حلقات لتحفيظ القرآن الكريم خاصة في فترة الإجازات، وبذلك يكون للمسجد دور كبير بالتعاون مع المؤسسات الأخرى في معالجة مشكلة الفراغ لدي الشباب المسلم.

المبحث الرابع

الدور التربوي للمدرسة في معالجة أوقات الفراغ

مفهوم المدرسة:

المدرسة لغة أخذت المدرسة من الفعل، من الفعل درس (درس الكتاب يدرسه دراسة والجمع مدارس) (ابن منظور، 1984م، 607).

المدرسة مؤسسة تعليمية يتعلم فيها التلاميذ الدروس مختلف العلوم وتنقسم إلى عدة مراحل ابتدائية أو أساسية، متوسطة، وثانوية وتنقسم إلى مدراس حكومية ومدارس خاصة ومدارس أهلية.

كما تعرف المدرسة بأنها المؤسسة المتخصصة التي أنشأها المجتمع لتربية وتعليم صغاره (سرحان، 1981م، 193)، والمدرسة هي شبكة من المراكز والأدوار التي يقوم بها المعلمون والتلاميذ حيث يتم اكتساب المعايير التي تحدد لهم أدوارهم المستقبلية في الحياة الاجتماعية (وطفة والشهاب، 2003م، 16).

تعد المدارس من أهم المؤسسات الاجتماعية والتربوية التي أنشأها المجتمع من أجل استكمال الدور الذي تقوم به الأسرة في تنشئة وتربية وتعليم للأبناء، وكذلك إعداد الأجيال لمواجهة الحياة.

دور المدرسة في تنظيم أوقات الفراغ: للمدرسة دور عظيم في إتمام ما قامت وتقوم به الأسرة في عملية التربية حيث لا يقتصر دورها على تعليم الناشئة العلوم التي تحتويها المناهج الدراسية فحسب، ولا تنتهي مسئوليتها عند حد إعطاء الواجبات وتصحيحها، وتحديد مواعيد الاختبارات وتنفيذها وإعلان نتيجة الطلاب في كل عام دراسي، بل يتطلب الأمر دوراً فعالاً وناضجاً في عملة التربية يتمثل في تعليم العلم والأخلاق وخدمة المجتمع. ومن الأخلاق الإسلامية الفاضلة المحافظة على الوقت واغتنامه فمن هنا كان لابد للمدرسة أن توجه الناشئة إلى هذا الخلق الرفيع وتبعث فيهم الاهتمام والشعور بقيمة الوقت منذ المراحل الأولى للتعليم. (الثبيتي، 1412هـ، 178).

تبدأ المدرسة بإشعار الطلاب بقيمة الوقت وأهميته منذ حضور الطالب إليها في الصباح الباكر حيث تحرص إدارة المدرسة على تنظيم الطلاب جميعاً وفي الوقت المحدد للطابور الصباحي، ولا تسمح بالتأخر ومن تأخر أو تكرر تأخره فحينئذ تكون مسؤولية المدرسة في المعالجة بالأسلوب الذي تراه مناسباً، ويبدأ بعد ذلك اليوم الدراسي وانتظام الحصص في أوقاتها المحددة، وعلى المدرس أن يكون قدوة لتلاميذه حضوراً وانتظاماً، يلتزم بوقت الحصة في بدايتها ونهايتها ويعود تلاميذه على ذلك، وإذا اعطى لهم شيئاً من

الواجبات وحدد لهم موعداً لإنجازه فعليه أن يحافظ على ذلك الموعد، ولا يتهاون في أمر ولا يتأخر عنه حتى يربي في تلاميذه الشـعور بقيمة الوقت، والمحافظة على المواعيد، لأن إخلاف الوعد خلق سـيء لا ينبغي أن يتصـف به المسـلم. وينبغي التوجيه في المرحلة على مفهوم النمو المسـتمر للأطفال، فلابد من مراعاة ميولهم نحو اللعب، والحيوية، واسـتغلال طاقاتهم الكامنة في حصـص النشـاط والرياضـة لبناء أجسـامهم وتجديد نشـاطهم نحو القراءة وكذا ينبغي للمدرسـة أن تربي في التلاميذ تنظيم الوقت، ويزداد عمل المدرسـة نجاحاً كلما توثقت الصـلة بينها وبين بيت التلميذ حيث يكون العمل متناسـقاً، والجهود متضـافرة من أجل تربية الناشئ وزرع القيم الفاضلة في نفوسهم، ومنها حب اغتنام الوقت.

وكلما كبر التلميذ وانتقل إلى مرحلة دراسـية أعلى تطلب الأمر جهدا مضـاعفاً في توعيته وتبصـيره بأهمية الوقت خصـوصـاً بعد أن يلج مرحلة المراهقة فتزداد حاجاته ورغباته مع نموه الجسـمي السـريع، ونضجه النفسي، وما يصاحب ذلك من حالات الخمول والتعب، والكسل المفضي إلى إهدار الوقت وضياعه سدى. ومن هنا تكون الحاجة ماسة إلى الإرشاد والتوجيه الأمثل (عبد السلام، 1408هـ، 69).

ويكون توجيه طالب المرحلة الثانوية والجامعية بما تقدمه المرحلة من توجهات للناشـئة ممثلة في الحرص على أوقات الدوام الرسـمي وبدايات الحصـص الدراسـية وأن يكون المعلم قدوة طيبة للطالب بمحافظته على الوقت، وحث الطلاب على الاسـتفادة من أوقاتهم وصـرفها فيما يعود عليهم بالنفع. يحثهم على المذاكرة، ومتابعة دروسـهم أولاً بأول ويحاول جاهداً بكل الوسـائل المتاحة له أن يبعث فيهم روح الجد والاجتهاد، ويبعدهم عن الملل والكسـل، وينصـحهم بزيارة المكتبات في أوقات فراغهم، وحضـور الندوات والمحاضرات ويناقشهم في موضوعاتها، ثم يرشدهم إلى قراءة بعض الكتب التي تنمي فيهم عقيدة التوحيد. يقول عبد الله علوان: "اقترح على المربيين والمعلمين والآباء. . . أن يختاروا للتلاميذ وأبنائهم أفضـل الكتب لتعليم الأولاد عقيدة التوحيد منذ سن التعقل والتمييز، وأن يكون التعليم على مراحل، كل مرحلة تتفق مع سن الولد ومع نضجه وثقافته" (علوان، 1406هـ، 174).

ثم هناك درجات خاصة بالنشاطات اللاصفية يمكن أن يخصصها المدرس لأولئك الطلاب الذين يطالعون كتباً أخرى غير الكتب المنهجية. فهذا يبعث على التنافس بين الطلاب، في القراءة التي تحفظ أوقاتهم من الضياع. وهناك بعض المناهج الدراسية في الأساس والثانوي كالتاريخ والسيرة النبوية والحديث والثقافة الإسلامية تزخر بموضوعات وشخصيات إسلامية عظيمة كان لها دور واضح في بناء الحضارة الإسلامية، فيمكن لمدرسي مثل هذه المواد أن يلفتوا نظر طلابهم إلى أولئك الأعلام، كيف كانوا حريصين على أوقاتهم، وكيف بنوا لأنفسهم مجداً عظيماً، وتاريخاً مشرقاً تناقلته الأجيال الإسلامية، وبذلك يرسم المدرس صـورة للمثل الأعلى والقدوة الحسـنة، ويضـاف إلى ما تقدم الدور الذي ينبغي للمدرس أن يقوم به في

مناصحة طلابه بالابتعاد عن رفقة السوء، والمخالطة الفاسدة التي تضر بالطالب في خلقه، وإهدار وقته. ويحثهم على اختيار الأصدقاء ممن يتميزون بأخلاقهم العالية، ونهجهم السليم، فلا شك أن المرء يتأثر بمن يصاحب، وأن القرين بالمقارن يقتدي (علوان، 1406هـ، 176). ومن مسؤولية المدرسة أن تقضي على فراغ الطلاب أثناء اليوم الدراسي خصوصاً في الثانويات التي يكون فيها الطالب متفرغا عن الدرس لبعض الوقت، فهنا لابد أن تهتم المدرسة بالمكتبة وتجعلها ملائمة لاستقبال الطلاب، ثم النشاطات الأخرى، الثقافية، والرياضة والاجتماعية التي ينبغي أن تأخذ نصيبها من البرنامج الدراسي، فالترويح عن النفس مذهب إسلامي إذا كان ترويحاً مباحاً لا ضرر من ورائه، وينبغي للمدرسة أن تعمل على أن يحس الطالب بالمشاركة الاجتماعية وأنه جزء من المجتمع الكبير، ويتم ذلك عن طريق تنظيم زيارات الطلاب في أوقات فراغهم من الدراسة بمصاحبة المشرف الاجتماعي والمرشد الطلابي إلى بعض المؤسسات الاجتماعية كالمستشفيات، للاطلاع على أحوال المرضى، ومعرفة نوع الخدمات التي تقدم لهم، وزيارة الجامعات ومراكز خدمة المجتمع بها للتعرف على ما تقوم به الجامعة من خدمات اجتماعية. وكذلك زيارة بعض المؤسسات الاقتصادية، حتى ولو كان ذلك خارج وقت الدوام الدراسي، فإن في هذا فائدة عظيمة في حفظ أوقات الشباب، وزيادة معرفتهم بأحوال المجتمع، وتنمية المشاركة الوجدانية لديهم.

ولا يقف الأمر عند هذا الحد، بل يتعداه إلى المنهج الذي تقدمه المدرسة لطلابها، سواء كان منهجاً صفياً أو خارج الصف، فينبغي أن يكون هذا المنهج مشتملاً على ما يعرف الطالب بأهمية الوقت في الإسلام، وضرورة المحافظة عليه وعدم إهداره، وأن الإسلام دين العمل والإنتاج (علوان، 1406هـ، 175 - 176).

والمدرسة تستطيع أن تقوم بهذا التوجيه من خلال المنهج كأن يقوم المدرسون بتوجيه طلابهم في وقت مقتطع من الدرس إلى أهمية الوقت في حياة المسلم وضرورة اغتنامه في عمل منتج، وبيان خطر الفراغ على الشباب، وما يجره من مفاسد خلقية واجتماعية وما يهدره من الطاقات التي يمكن أن تستثمر فيها لتعود على الإنسان بالنفع.

وللملصقات والصحف الحائطية، والإذاعة المدرسية دور بارز في توجيه الطلاب وتوعيتهم، وهي من الأساليب التربوية التي يمكن أن تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة، فيجدر بالقائمين على هذه الأنشطة أن يعيروا الوقت أهمية بارزة، بحيث تشتمل على كل الأفكار والمقالات التي تحث الطلاب على ضرورة المحافظة على الوقت وتهيب بهم إلى عدم التفريط فيه. ويناشد الثبيتي في هذا الصدد – وزارة التربية والتعليم العام والعالي بأن تقرر ضمن المناهج الدراسية منهجاً خاصاً بالتربية الخلقية يدرس لطلاب مرحلة الأساس والمرحلة الثانوية والجامعية ويكون فيه باب مستقل عن الوقت ودور المسلم في المحافظة عليه.

أهمية النشاط الطلابي وفوائده:

لا شـــك في أن الأنشـــطة الطلابية تجعل من المدرســـة مجتمعاً متكاملاً، يدرب النشء على حياة المجتمعات بألوانها وأنواعها، بجدها ولعبها، بخبراتها وتجاربها، ويبث فيهم روح الجماعة، ويدربهم على القيادة الجماعية والتشـاور والتعاون الجماعي والتفاهم المتبادل، كما يدعم شـخصـياتهم بما يلاقونه من تحديات، وما يقابلهم من مشـــاكل، وما يتحملونه من مســـئوليات، كما يعينهم على تذوق قيمة ذلك الجهد والعمل الجماعي، وتلك الأنشـــطة تجعل المدرســـة خلية متفاعلة نشـــطة، فيها حيوية، وعمل، وتجاوب، وتعينها على تربية الجيل الصـــاعد وتدريبه علمياً وعملياً، وتوجيهه إلى خدمة المجتمع الذي يعيش فيه، وبخاصـــة إذا طبقت هذه الأنشـــطة بأســـاليب وأهداف ســـليمة تطبيقاً عملياً وعلمياً مبنياً على اقتناع القائمين عليها بأهميتها في حياة النشء وحياة المجتمع.

وللنشـــاط الطلابي أثر في عملية التربية، وهو يفوق أحياناً أثر التعليم في حجرة الدراســـة، ويرجع ذلك إلى خصـــائص النشـــاط التي لا تتوافر بنفس القدر لتعلم المواد الدراســـية، وذلك لأن الطالب عنصـــر فعال في اختيار نوع النشـــاط الذي يشـــترك فيه، وفي وضـــع خطة العمل وتنفيذها، مما يجعل الإقبال عليه متميزاً بحماس أشـد مما يتوافر لدراسـة المواد الدراسـية، الأمر الذي يؤدي إلى تعلم أكثر دواماً، بالإضـافة إلى أنه يهيئ فرص تعلم المبادرة وتوجيه الذات.

ويمكن حصر أهمية النشاط فيما يحققه من فوائد منها:

- تعويد الطالب على احترام النظم العامة والقوانين.

-تنمية الهوايات الموجودة لدى الطلاب، وتوســـيع آفاقهم الفكرية والعلمية. واكتشـــاف مواهب الطلاب وقدراتهم، وصقل هذه المواهب والقدرات والميول.

- تمد الطالب بمعلومات عن المهن المختلفة التي يمكن أن يمارســـها في مجتمعه، بالإضـــافة إلى معلومات عن أسس اختيار الفرد للمهنة التي تناسبه.

-تدريب الطلاب على الاعتماد على أنفســـهم، وتعويدهم حب النظام، وغرس الثقة في نفوســـهم، والتعاون مع الغير، لمنفعتهم ومنفعة مجتمعهم.

- إتاحة الفرصة للطالب للابتكار والإنتاج و استثمار وقت الفراغ.

-يمكن أن تؤدي بعض برامج النشاط وظيفة علاجية، لأنها تتيح الفرصة لعلاج الكثير من المشكلات النفسية التي يعاني منها بعض الطلاب كالشعور بالخجل، أو الانطواء على النفس، أو حب العزلة، لأن اندماج الطالب مع زملائه في النشاط يساعده على التخلص من هذه المشكلات.

- تنمية قدرة الطالب على التعلم الذاتي والتعلم المستمر لمواجهة مطالب الحياة المتغيرة و تنمية الاتجاهات المناسبة نحو العمل لدى الطلاب، وحبهم له واحترامهم للعاملين وتقديرهم للعمل اليدوي والإقبال عليه.

وأخيراً نركز على ضرورة التعاون بين البيت والمدرسة من أجل إنجاح عملية التوجيه والإرشاد، فالمدرسة لا يمكن أن تقوم بدورها كما ينبغي لها إلا إذا كان لها سند قوي من ولى الأمر بمشاركته في المحافظة على وقت ولده وتوجيهه إلى استغلال وقت الانصراف من المدرسة في أداء الصلاة في وقتها، والمذاكرة وحل الواجبات.

المبحث الخامس

الدور التربوي لوسائل الإعلام في معالجة أوقات الفراغ

تعريف وسائل الإعلام:

عبارة عن مجموع الوسائل التقنية والمادية والإخبارية والفنية والأدبية والعلمية المؤدية للاتصال الجماعي بالناس، بشكل مباشر أو بطريقة غير مباشرة في إطار العملية التفاعلية الثقافية للمجتمع(زبادي وآخرون، 2000م، 10).

تعريف وسائل الإعلام: يُعرّف الإعلام بأنّه أداة تسمح بالاتصال بين طرفين؛ وهما الإعلامي والجمهور أو المرسل والمستقبل من خلال استعمال العديد من الوسائل الإعلامية المتنوعة التي تنقل المعلومات والحقائق والرسالة الإعلامية بينهما، كما يمكن تعريف الإعلام بأنّه العملية التي يتم فيها جمع المعلومات التي تستحق النشر منذ معرفتها، ثم يتم نقلها، وتحليلها وتحريرها، ومن ثم نشرها وإرسالها إلى الجمهور من خلال صحيفة ما أو إذاعة أو محطة تلفزيونية.

وسائل الإعلام والاتصال قديماً:

تطورت وسائل الإعلام والاتصال بشكل كبير على مدى القرون الماضية، حيث تمثلت سابقاً في حديث الناس والإشارات المختلفة بينهم، ثم توسعت وتطورت فأصبحوا يستخدمون الحمام الزاجل للتواصل بين القبائل المختلفة، ثم ظهر الورق وبدأت وسائل الإعلام والاتصال تتطور أكثر فأكثر مع ظهور أجهزة جديدة تسهّل مهمتها وتساعد عليها، وسُمّيت وسائل الإعلام والاتصال على اختلاف أنواعها باسم السلطة الرابعة، إذ أصبحت حاجة ضرورية للمرء ولا يمكن له الاستغناء عنها، وتمتلك مكانة مهمة في تقدم المؤسسات وتميزها، ويمكن القول بأن الإعلام يُشّكل جزءاً من الاتصال ووجهاً من وجوه أهميته؛ حيث يعملان معاً بطريقة متكاملة لتبادل المعلومات والأفكار ونقلها وتزويد المستقبِل بها وإعلامه بما يحدث حوله من أمور وأحداث بسهولة ويسر إلى أقصى بقاع الأرض؛ حيث تخطّت مختلف الحواجز وأصبحت ذات أثر بالغ في تحديد مسار الإنسان، وانعكست نتائجها على كل منزل ومؤسسة، وتسببت في اختفاء أثر الحدود الجغرافية والسياسية.

تنوعت منذ عصور التاريخ وتراوحت بين وسائل بصرية سمعية ولفظية وكتابية وتعددت وسائل الإعلام بدءاً من المقروءة وامتدت إلى المرئية والمسموعة، حتى تطورت بعد ذلك لتشمل الوسائل التي تسمح بمشاركة المستقبِل للمرسل في عملية نقل المعلومات مثل الوسائط المتعددة والتي عمدت إلى جمع خدمات الهاتف والتلفاز وجهاز الحاسوب، ليندمج بذلك الصوت مع النص المكتوب وأي من المعطيات والمعلومات الإلكترونية الرقمية التي شهد العالم ثورة عارمة بسببها.

الدور التربوي لوسائل الإعلام:

للإعلام دور بالغ وأثر عظيم في المجتمع المعاصر، بل أن دوره يتعاظم في حياتنا يوما بعد يوم، وأن دائرة تأثيره تزداد اتساعا وقوة وعمقا، وهناك من يرى أن دوره أصبح أشد خطرا من التعليم وأوسع دائرة من مؤسسات الدولة الرسمية، وهذا ما جعل كثيراً من المشتغلين بأمر التربية والتعليم ينادون بضرورة الالتفات إلى الإعلام وجعله وسيلة تربية وأداة إصلاح بدلا من أن يكون معول هدم (جريشة، 1986م، 174).

ويمكن القول بأن تزايد أهمية الإعلام في عالمنا المعاصر بسبب الثورة العلمية والانفجار المعرفي الهائل الذي ينتظم سائر أرجاء المعمورة حتى سمي هذا العصر بعصر المعلومات.

وتكمن أهمية الإعلام في هذا المجال في أنه يمثل الوعاء الأمثل والوسيلة المؤثرة التي تنقل تلك المعلومات، بأساليب شيقة وتقنيات جذابة تشد المتلقي إليها، فيجلس أمامها الساعات الطوال، إما مستفيدا

من وقته أو مضيعا له، وهذا ما يدفعنا إلى القول بأن الإعلام سلاح ذو حدين، فقد يصبح وسيلة تربوية ناجحة في تربية الشباب المسلم وشغل وقت فراغه إذا ما أحسن توظيفها، أو تعدو معول هدم لقيم الإسلام وتعاليمه إذا أسأنا استخدامها وتجاهلنا دورها المؤثر في نفوس النشء من أبناء المسلمين.

وأهمية وسائل الإعلام المعاصرة بوصفها وسيطا تربويا لا يقل بحال من الأحوال عن أهمية الأسرة والمدرسة ووسائل التربية الأخرى، بل يمكن القول بأن دورها التربوي أكبر بكثير من تلك الوسائط، ويبدو أن تعاظم الدور التربوي للإعلام المعاصر يرجع بالدرجة الأولى إلى انتشار التقنية الحديثة والانفتاح العالمي الذي نشهده اليوم، فقد باتت أدوات الإعلام –من تلفاز وحاسوب وانترنت وجوال – في كل بيت مسلم بغض النظر عن أحواله الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية، مما أدى إلى اتساع المساحة الإعلامية في حياتنا اليومية لا سيما لدى الشباب مما يشكل خطورة حقيقية على مستقبل هؤلاء الشباب، ويزداد الأمر خطورة إذا علمنا أننا لا نملك السيطرة الكاملة على ما يستقبله أبناؤنا من وسائل الإعلام المعاصرة.

وهذا يعني أن الأسرة والمدرسة وغيرها من المؤسسات التربوية تواجهان اليوم منافسة شديدة من وسائل الإعلام المعاصرة التي يقف في قمتها التلفاز والشبكة العنكبوتية بكل ما تحملانه من موجات بث محلية وعالمية على مدار الساعة.

دور الإعلام في معالجة أوقات الفراغ:

ومن أجل أن نصل إلى إعلام إسلامي تربوي مؤثر ويسهم في معالجة أوقات الفراغ، ينبغي علينا القيام بالآتي:

1/ إعداد القائمين على البرامج في جميع وسائل الإعلام إعدادا تربوياً متخصصاً يكسبهم المهارات والخبرات والمعلومات التي تساعدهم على التعامل الإيجابي في هذا المجال.
2/ إشراك الخبراء المتخصصين من رجال الدين والإعلام والتربية في تصميم البرامج وإعدادها ومتابعة تنفيذها، و تنظيم لقاءات دورية يلتقي فيها التربويون والإعلاميون ورجال الدين لمناقشة الموضوعات ذات الاهتمام المشترك وذات الأثر في تربية المواطنين.
3/ الاهتمام بالبرامج المتخصصة التي تستهدف قطاعات أو فئات معينة في المجتمع، واختيار الأوقات المناسبة لكل فئة لبث تلك البرامج خاصة الشباب، و الحرص على تجويد البرامج وتطويرها بصورة مستدامة، حتى تصبح أكثر جذبًا للمشاهد وأجدى نفعًا.
4/ إبراز الطابع الإسلامي للإعلام، من خلال التركيز على تعاليم الإسلام وقيمه، وبثها سلوكا حيا أمام المتلقين، من قبل المقدمين للبرامج والمخرجين والمنفذين وغيرهم ممن يتولون مسئولية الإعلام

الإسلامي ويحملون رسالته. بحيث يستطيع المشاهد أو المتلقي أن يصف الوسيلة الإعلامية بسهولة من خلال سماتها الواضحة، ومحتواها المتميز المفيد، الذي يعكس وجه الإسلام المشرق. ويسهم في تفعيل دور الإعلام الإسلامي وجعله وسيلة تربوية ناجعة تضاف إلى وسائل التربية الإسلامية الأخرى التي تهدف –جميعها- إلى بناء الفرد المسلم المتمسك بثوابت الدين والعقيدة، المساير في الوقت نفسه لروح العصر ومتغيراته المتلاحقة.

5/ زيادة العناية بالبرامج الدينية كماً وكيفاً. وأن تحرص الأجهزة التربوية التعليمية على تدريب الطلاب على حسن ما تنشره وسائل الإعلام وذلك عن طريق إخضاع كل ذلك للدراسة والتحليل والتفسير والنقد، ويمكن أن يتم ذلك عن طريق دروس اللغة العربية في المطالعة والتعبير والنصوص الأدبية وغيرها من الدروس.

أما ما يخص التلفزيون وهو الجهاز ذو التأثير الواسع، فينبغي للقائمين على أمره – إلى جانب التعاون مع التربويين- أن يدركوا الدور التربوي الذي يقوم به هذا الجهاز في توجيه وتنشئة الأجيال، ويتمثل هذا الدور في مراعاة القيم الإسلامية، واختيار البرامج الدينية والثقافية والعلمية والترويحية، وبعض البرامج العالمية المفيدة التي لا تتنافى مع العقيدة والأهداف الإسلامية النبيلة، وكذلك ينبغي للإدارة المسلمة المشرفة على التلفزيون أن تبتعد عن البرامج المبتذلة والرخيصة التي تحط من خلق المسلم، كما ينبغي للتلفزيون أن يراعي أوقات الصلاة ويتوقف نهائياً عن البث في وقت الصلاة على قنواته المختلفة حتى ولو كان في ذلك قطع لبرامج منقولة على الهواء مباشرة. إن ساعات العرض الطويلة التي يبث فيها التلفزيون برامجه قد أربكت الأسرة المسلمة، وخلقت لها مشكلة في تنظيم وقتها ليلاً ونهاراً وصرفت الأطفال عن قراءة القصص التي توسع مداركهم وتنمي فيهم الرغبة في القراءة، وسرقت الساعات الطويلة من ربة البيت وفوتت عليها جزءاً من عملها، أو أبطأت به عن وقته، وكذلك صرفت كثيراً من الشباب عن القراءة الجادة، وحضور الندوات والمحاضرات. ومن هذا المنطلق كانت الدعوة إلى خفض ساعات الإرسال وعدم كثافة البرامج حتى في أيام الإجازات من أجل أن يجد الشباب المسلم فرصة من وقت فراغه يصرفونه في القراءة المفيدة، أو الرحلات والنشاطات الرياضية أو الزيارات للأقارب والأصدقاء. والتلفزيون في ظل الإدارة الإسلامية الواعية يجعل الفرصة مهيئة أمام المشاهد في اختيار ما يناسبه من البرامج التي تحقق رغباته وتتماشى مع ميوله وتوجهاته في الوقت الذي لا يلحق فيه ضرر لأمر دينه ودنياه والعبرة بالكيف لا بالكم. وتنويع البرامج مهم جداً وتوافقها مع المناسبات الدينية والاجتماعية كمواسم الحج ورمضان، والأعياد فلابد أن تتناسب البرامج مع الحدث، وأن تتمشى مع طبيعة المواسم وعظمتها ومنزلتها في نفوس المسلمين، كذلك الحال في أيام الاختبارات الدراسية ينبغي أن تكون البرامج في ساعات البث مركزة على معالجة الآثار النفسية للاختبارات على الطلاب ثم تقديم الدروس التعليمية للطلاب في المواد التي يدرسونها، وينبغي أن يخصص التلفزيون ساعة واحدة على الأقل للندوات الثقافية ذات الطابع الديني والأدبي والعلمي والتي تسهم أيضاً في حلول

بعض المشـــكلات الاجتماعية البارزة وبذا يكون التلفزيون قد قام بدوره التربوي كما ينبغي أن يكون بدون اســتهلاك للوقت دون فائدة. ولا يقف الحد عند ما ذكر ســابقاً بل تشــمل مســؤوليته أيضــاً التوجيه المهني والأخلاقي لأفراد المجتمع وبيان فضــيلة العمل وقيمته في الإســلام وحث الشــباب على الانخراط في المجالات التي يحتاجها المجتمع ويعاني من قصــور فيها، بحيث يتم ذلك عن طريق الإخراج الجيد المتميز للتشــويق ولفت الأنظار. كما تقع على التلفزيون مســؤولية معالجة بعض الظواهر والعادات الاجتماعية الخاطئة كســوء اســتغلال وقت الفراغ وظاهرة الســمر ليلاً خارج المنزل وتجمعات الشــباب على لعب الورق وفي المنتزهات والمقاهي وتسكع الشباب في الأسواق (عبد الفتاح، 2011م، 234-237).

وخلاصة القول في هذا المبحث، أننا بحاجة –اليوم أكثر من أي وقت مضى- إلى صياغة تربية إعلامية إسلامية عمادها النقد والتحليل والموضوعية، قادرة على تحرير الفرد المسلم من الانبهار بالتكنولوجيا، وجعله أكثر إيجابية ووعيا ومسؤولية في انتقاء الصالح من منتجات العملية الإعلامية، واجتناب كل ما هو سلبي، وبذلك يمكن للتربية الإسلامية أن تجعل من الإعلام المعاصر وسيلة فاعلة في بناء الفرد المسلم، قادرة على تزويده بالقيم الأخلاقية والعلوم المفيدة والمهارات العملية التي يستطيع من خلالها مواكبة التغيرات، بل والإسهام في ركب الحضارة العالمية المعاصرة دون الذوبان فيها والانجراف نحوها.

الدراسات السابقة:

- دراسة محمد عبد القادر محمد على، بعنوان: أهمية قيم الوقت التربوية في حياة المسلم، 2007م).

هدفت الدراسة إلى : التعرف على مفهوم الوقت في الفكر الإسلامي. والتعرف على القيم التربوية المستنبطة من استغلال المسلم للوقت. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: يوجد مفهوم للقيم التربوية في الفكر الإسلامي هي ما يمارسه الفرد المسلم و يتحلى بها فتنعكس على سلوكه الذي يمارسه في المجتمع وتتوفر في القيم التربوية الإسلامية عناصر الثبات والمرونة والاستمرارية. من أهم التوصيات التي توصلت إليها الدراسة: ضرورة قيام دراسات وأبحاث بشيء من التفصيل عن القيم التربوية المستنبطة من الوقت في آيات القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة. ويوصي الباحث الأسرة المسلمة الحريصة على تربية أبنائها تربية إسلامية طيبة أن ترسم لأبنائها منذ دخولهم المدرسة وهم في سن السابعة منهجاً وبرنامجاً يومياً يسير الولد بموجبه.

- دراسة على جردن الثبيتي، بعنوان: (التربية الإسلامية وتقدير قيمة الوقت، 1412هـ)

الهدف من الدراسة: توضيح أهمية الوقت في الإسلام من خلال ما ورد في القرآن الكريم والسنة

المطهرة وأقوال السلف الصالح، وبيان كيفية استغلال الوقت عند سلفنا الصالح وعلمائنا الأفاضل، والكشف عن واقع الشباب والناشئة الإسلامية المعاصرة ومدى اهتمامهم بالوقت وكيفية استغلاله، تقديم بعض الحلول التي تساعد في توجيه الشباب إلى اغتنام أوقاتهم والمحافظة عليها، المنهج المتبع في الدراسة: المنهج التاريخي بالإضافة إلى المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الاستنباطي،

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وضوح أهمية الوقت في التربية الإسلامية وأن الإسلام قد اعتنى بالوقت من خلال ما ورد في القرآن الكريم والسنة النبوية وأقوال السلف الصالح، أظهرت الدراسة أن الوقت لا قيمة له بين معظم الشباب في واقعنا المعاصر وأنه يضيع هدراً وبدون فائدة.

أهم التوصيات التي توصلت إليها الدراسة: يوصي الباحث بضرورة قيام دراسات وأبحاث بشيء من التفصيل عن أسباب ضياع الوقت وإهداره لدي الشباب. ويوصي الباحث الأسرة المسلمة الحريصة على تربية أبنائها تربية إسلامية طيبة أن ترسم لأبنائها منذ دخولهم المدرسة وهم في سن السابعة منهجاً وبرنامجاً يومياً يسير الفرد بموجبه لكي ينشأ محافظاً على وقته، حريصاً على اغتنامه منظماً له. ويوصي الباحث بأن تهتم وزارة المعارف بإبراز قيمة الوقت في المنهج المدرسي خصوصاً في المرحلة الثانوية.

- دراسة مرعي والبطراوي، بعنوان: (علاقة معوقات ممارسات أنشطة أوقات الفراغ الترويحية في الحياة الأكاديمية بمشكلة تعاطي المخدرات لطلبة الجامعة، 2012م).

تتناول الدراسة أبعاد معوقات ممارسات أنشطة أوقات الفراغ في الحياة الأكاديمية وعلاقتها بمشكلة تعاطي المخدرات لطلبة جامعة الملك فيصل، حيث أجريت الدراسة على عينة عشوائية من طلبة الانتظام للعام الجامعي 2019-2020م، قوامها (933) طالبا وطالبة، شملت 822 للدراسة و111 للدراسة الاستطلاعية، ولجمع آراء الطلبة تم استخدام الاستبيان المقنن، وقد عكست النتائج اتفاق الآراء بين الطلاب والطالبات علي الإقرار بمشكلة تعاطي المخدرات واعتبارها واقعا بين طلبة الجامعة، كما تشير دلالات الارتباط الدالة معنوياً وبدون فروق إحصائية بين الطلاب والطالبات للدور الذي يمكن أن تلعبه معوقات ممارسة الطلاب للأنشطة الترويحية في مشكلة تعاطي المخدرات لدى طلبة الجامعة.

وتوصي الدراسة في المقابل بتبني استراتيجية وقائية نمائية للتصدي لمشكلة تعاطي المخدرات بجامعة الملك فيصل انطلاقا من تعظيم الدور التفاعلي للأنشطة الطلابية على أنه لمواجهة المشكلة والاستغلال الأمثل لوقت الفراغ لطلبة الجامعة، مع ضرورة العمل على إعادة هيكلة خطة وموارد الأنشطة

الطلابية بعمادة شؤون الطلاب بما يحد من معوقات ممارسات أنشطة أوقات الفراغ الترويحية.

- دراسة محاوشي، بعنوان: (واقع الاتجاه نحو الترويح وأوقات الفراغ لدى طالبات الإقامة الجامعية. 2022م).

تهدف الدراسة إلى التعرف على واقع الاتجاه نحو الترويح وأوقات الفراغ لدى طالبات الإقامة الجامعية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، تكونت عينة الدراسة من 200 طالبة مقيمة، تم اختيارها بشكل عشوائي، واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات، توصلت الدراسة إلى أن الاتجاه نحو الترويح يتأثر بثقافة وقت الفراغ لدى لطالبات الإقامة الجامعية، للترويح أثر إيجابي على تخطيط البرامج الترويحية أثناء أوقات الفراغ.

- دراسة د. علية محمد إسماعيل شرف، بعنوان: (الدور التربوي للأسرة في تنمية وتعزيز القيم لدى الشباب، 2012م).

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على القيم التي تسعى الأسرة لتنميتها وتعزيزها لدى الشباب وتحديد الأساليب التربوية التي تستخدمها في تنمية وتعزيز تلك القيم، بالإضافة إلى الوقوف على المعوقات التي تحول بين قيام الأسرة بدورها في تنمية وتعزيز القيم لدى الشباب، ثم قدمت الدراسة بعض المقترحات لتفعيل دور الأسرة في تنمية وتعزيز القيم لدى الشباب، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي.

- دراسة عبدالله محمد بارشيد، بعنوان: (الدور التربوي للأسرة في الحفاظ على الهوية الإسلامية من وجهة الآباء والأمهات بالمدينة المنورة، 2018م).

هدفت الدراسة إلى معرفة دور الأسرة التربوي في الحفاظ على الهوية الإسلامية من وجهة نظر الآباء والأمهات بالمدينة المنورة، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، من أبرز نتائج الدراسة أن درجة دور الأسرة التربوي في المحافظة على الهوية الإسلامية من وجهة نظر الآباء والأمهات جاءت بدرجة عالية جدا، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات في ضوء ما توصلت إليه من نتائج.

- دراسة السكاف والحسون، بعنوان: (أهمية التكامل التربوي بين الأسرة والمدرسة ودوره في تنمية شخصية الطفل، 2020م).

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على موضوع مهم وهو التكامل التربوي بين الأسرة والمدرسة وما ينتج عنه من عوامل تفاعلية لها نتائج إيجابية، توضيح أهمية دور التكامل التربوي في بناء شخصية الطفل،

وتوضيح العوامل المساهمة في تفعيل الدور التربوي التكاملي بين مهام الأسرة والمدرسة، ولدعم عملية التكامل بين الأسرة والمدرسة أوصت الدراسة ببعض المقترحات منها: التنوع والتطوير في آليات التواصل مع الأسر وعدم الاكتفاء باجتماعات مجالس الآباء كآلية تقليدية للتواصل، على إدارة المدرسة مسؤولية الوصول للأسر بشتى وسائل التواصل الاجتماعي، التنسيق مع وسائل الإعلام لطرح هذه المشكلة بوصفها قضية كي يعي المجتمع والأسر تحديدا خطورة غياب التكامل بين أدوار البيت والمدرسة على شخصية الطالب ونموه،

- دراسة إيمان محمد عبد الرحمن بدوي، بعنوان: (الدور التربوي للمسجد في تحقيق التربية الذاتية لدى الشباب في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية، 2020م).

هدف البحث إلى التعرف على الدور التربوي للمسجد في تحقيق التربية الذاتية لدى الشباب في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية. واعتمد البحث على المنهج الوصفي. وتناول ملامح التربية الذاتية في ضوء الفكر التربوي الإسلامي، والقيم التربوية الإسلامية اللازمة لتحقيق تربية ذاتية، والدور التربوي للمسجد في تحقيق التربية الذاتية لدى الشباب في ضوء القرآن والسنة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: تبصير الشباب بالقيم الإيجابية والعمل على تنميتها بالاستعانة بكتاب الله وتطبيق المنهج النبوي القويم، الالتزام بتطبيق المنهج النبوي، واتخاذ رسولنا الكريم ﷺ قدوة في كل المجالات الحياتية للشاب والبعد عن مصاحبة الأشرار، مع الالتزام بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، تقديم دورات متطورة للشباب في مجالات التربية الذاتية الإسلامية بالمساجد وتوجيه وإرشاد ورقابة مستمرة لتنميتهم، وربط الشاب بالمسجد مما ينعكس إيجاباً على سلوك الشاب ووعيه الذاتي وتقويم ذاته. وأوصى البحث بتفعيل دور المسجد في تنمية القيم التربوية الإسلامية.

- دراسة مروان مهدي، بعنوان: (دور المسجد في تنمية الوعي البيئي: دراسة نظرية، 2022م).

هدفت هذه الورقة البحثية إلى معرفة الدور التربوي للمسجد في تنمية الوعي البيئي بين فئات المجتمع، لما للمسجد من دور مهم وبارز في العملية التربوية خصوصا ما يشهده العالم اليوم من أزمات وتلوث بيئي طال مناحي الحياة جميعا نتيجة السلوكيات اللاعقلانية للإنسان تجاه البيئة، مما أجبر أغلب دول العالم إلى دق ناقوس الخطر للحد من واقع هذه المشكلات البيئية، فهي تسعى دائما إلى حماية البيئة والحفاظ عليها، وذلك بتسخير كل المؤسسات الحكومية والمدنية لتنمية الوعي البيئي ومواجهة المشكلات البيئية، ومن بين هذه المؤسسات؛ المساجد، والتي تعدُّ وسيلة تربوية وإعلامية بامتياز لبناء المفاهيم والاتجاهات للأفراد والجماعات في أغلب المجتمعات الإسلامية.

- دراسة مسلم سالم الوهيبي، بعنوان: (الدور التربوي للمسجد في غرس قيم المواطنة 2017م).

هدفت الدراسة إلى استنتاج الدور التربوي للمسجد في غرس قيم المواطنة وتفعيل الدور التربوي للمسجد في غرس قيم المواطنة، وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات التي من شأنها العمل على غرس قيم المواطنة من خلال المسجد.

- دراسة أمل بدر، بعنوان: (الدور التربوي لوسائل الإعلام في بناء وترسيخ القيم المجتمعية، 2013م).

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير الدور التربوي لوسائل الإعلام في بناء القيم المجتمعية وترسيخها لدى الشباب في دولة الإمارات العربية المتحدة، ومحاولة تذليل ما قد يؤثر سلبا على دورها في تشكيل منظومة القيم الإيجابية التي تفي بمتطلبات الحاضر وتستجيب لتطلعات المستقبل، تكونت عينة الدراسة من 200 من الجنسين من شباب الإمارات، وانتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أبرزها: إن التلفزيون هو أكثر وسائل الإعلام تأثيرا وفعالية في بناء الشخصية الإماراتية وتقديم القيم التربوية والمجتمعية، تليه الإذاعة ثم الانترنت، وأن أكثر من نصف العينة أجمعوا على أن لوسائل الإعلام دورا تربويا في ترسيخ قيمة الانتماء والولاء لإبراز الوجه الحضاري لمجتمع الإمارات، بينما أجاب أكثر من 30% من العينة عدم وجود تواصل بين الجهات التربوية والمجتمعية، وتعدُّ الأسرة من أكثر العوامل المؤثرة في إكساب المواطن صفاته أو بنائه ثقافيا واجتماعيا، يليها عامل البيئة المحيطة والمجتمع، أما وسائل الإعلام فجاءت في المرتبة الثالثة، ومن أهم التوصيات: ضرورة الربط بين الجهات التربوية والمجتمعية وأفراد المجتمع لعرض المشاكل والتحديات التي تعوق مسار نشر وتدعيم القيم التربوية، ولا يتم ذلك إلا من خلال تكثيف البرامج التربوية في وسائل الإعلام.

- دراسة أنس الوجود مالك أنس الوجود، بعنوان: (الدور التربوي لوسائل الإعلام تجاه أبعاد المواطنة من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير منشورة، 2019م).

تهدف الدراسة إلى: الوقوف على واقع الدور التربوي لوسائل الإعلام تجاه تنمية أبعاد المواطنة، ومعرفة نقاط القوة وتركيزها ونقاط الضعف التي تحول دون قيام وسائل الإعلام بتنمية أبعاد المواطنة، وقد اعتمد الباحث علي المنهج الوصفي وأسلوب الدراسة الميدانية لمعرفة النتائج، كما قدم الباحث تصوراً مقترحاً لتفعيل دور وسائل الإعلام في تنمية أبعاد المواطنة وخلصت نتائج البحث إلى ما يلي: غياب دور وسائل الإعلام في تنمية الوعي بالقوانين والتشريعات التي تخص المواطن، ضعف مشاركة وسائل الإعلام في عملية الحوار المجتمعي، عدم دعم وسائل الإعلام للحريات العامة والقيم الإنسانية وحقوق الإنسان، غياب دور

وسائل الإعلام في تنمية العلاقات الاجتماعية والتضامن بين أفراد المجتمع.

في ضوء النتائج قدم الباحث تصور مقترحاً لتفعيل الدور التربوي لوسائل الإعلام في تنمية أبعاد المواطنة وأوصي بضرورة تعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى أفراد المجتمع نحو المشاركة الفاعلة في التنمية.

التعليق على الدراسات السابقة ومناقشة النتائج

النتيجة المتعلقة بالسؤال الأول ما دور الأسرة المسلمة في معالجة أوقات الفراغ بالأنشطة الإسلامية ؟

ما الدور الذي يجب أن تقوم به الأسرة المسلمة لتوجيه الأولاد إلى استغلال الوقت والانتفاع به؟ هذا هو السؤال الذي نحاول الإجابة عنه والأسرة إذا لم تقم بالدور المطلوب منها في التوجيه والمتابعة كانت هي أحد أسباب ضياع الوقت وإهداره لدى الناشئة وللوالدين دور بارز وعظيم في توجيه الفطرة وجهتها السليمة وذلك بأن يكونا قدوة صالحة طيبة لأبنائهما في أفعالهما وأقوالهما المتمشية مع المنهج الإسلامي العظيم، وتعليمهم كل فضيلة وخير وتحذيرهم من كل شر، وبذلك تستقيم الفطرة الربانية في نفوس الناشئة، أما إذا جهل الآباء والأمهات دورهم في التربية الإيمانية فإن الفطرة تضطرب وتنحرف عن طريقتها المثلى التي أرادها الله لها. ومن هنا كانت التربية بالقدوة مهمة جداً ومن الوسائل التربوية التي ينادي بها علماء التربية. وتؤكد الدراسة علي الدور التربوي الكبير للأسرة المسلمة في توجيه أفرادها وخاصة الشباب لقضاء أوقات الفراغ والاهتمام بقيمة الوقت وعدم ضياع الوقت وذلك بوضع جدول زمني ينظم وقت الأسرة ويكون الوالدان قدوة للأبناء في المحافظة علي الوقت، وفي ذلك تتفق الدراسة مع دراسة الثبيتي الذي أوصي بوضع تصور لبرنامج يومي يحفظ للأسرة وقتها تربي عليه أبنائها، واتفقت الدراسة مع دراسة بارشيد بأن للأسرة دورا تربويا كبيرا في الحفاظ على الهوية الإسلامية ومعالجة مشكلة الفراغ بما يتماشى مع تعاليم الدين الإسلامي، ودراسة عبد القادر التي نادت بضرورة اهتمام الأسرة بتربية أبنائها تربية إسلامية.

النتيجة المتعلقة بالسؤال الثاني: ما دور المسجد في معالجة أوقات الفراغ بالأنشطة الإسلامية ؟

أكدت الدراسة بأن للمسجد دوراً تربوياً ووظائف تربوية عديدة يجب أن يقوم بها لمعالجة مشكلة أوقات الفراغ لدى الشباب المسلم، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الوهيبي (2017م) بأن للمسجد دورا تربوياً في غرس قيم المواطنة والتي أوصت بمجموعة من التوصيات الإجرائية التي من شأنها تفعيل الدور التربوي للمسجد، واتفقت مع دراسة بدوي (2020م) التي نادت بضرورة إقامة دورات تدريبية لربط الشباب المسلم بالمسجد، واتفقت مع دراسة مهداوي التي أكدت علي ضرورة اهتمام المسجد وكافة المؤسسات التربوية والإعلامية بمشاكل المجتمع وتناولها وشرحها وتقديم الحلول لها. و تعدُّ المساجد وسيلة تربوية وإعلامية

بامتياز لبناء المفاهيم والاتجاهات للأفراد والجماعات في أغلب المجتمعات الإسلامية.

النتيجة المتعلقة بالسؤال الثالث ما دور المدرسة في معالجة أوقات الفراغ بالأنشطة الإسلامية ؟

للمدرسة دور عظيم في إتمام ما قامت وتقوم به الأسرة في عملية التربية حيث لا يقتصر دورها على تعليم الناشئة العلوم التي تحتويها المناهج الدراسية فحسب، ولا تنتهي مسئوليتها عند حد إعطاء الواجبات وتصحيحها، وتحديد مواعيد الاختبارات وتنفيذها وإعلان نتيجة الطلاب في كل عام دراسي، بل يتطلب الأمر دوراً فعالاً وناضجاً في عملة التربية يتمثل في تعليم العلم والأخلاق وخدمة المجتمع، ومن الأخلاق الإسلامية الفاضلة المحافظة على الوقت واغتنامه فمن هنا كان لابد للمدرسة أن توجه الناشئة إلى هذا الخلق الرفيع وتبعث فيهم الاهتمام والشعور بقيمة الوقت منذ المراحل الأولى للتعليم. ويزداد عمل المدرسة نجاحاً كلما توثقت الصلة بينها وبين بيت التلميذ حيث يكون العمل متناسقاً، والجهود متضافرة من أجل تربية الناشئ وزرع القيم الفاضلة في نفوسهم، ومنها حب اغتنام الوقت. توكد الدراسة على أن للمدرسة دوراً تربوياً وعلمياً واجتماعياً في المجتمع ولابد من تفعيل دورها وذلك بالتكامل والتنسيق والتعاون مع المؤسسات الأخرى في المجتمع حتى تصبح المدرسة مؤسسة مؤثرة في توجيه الأبناء وتعليمهم وتنمية كافة جوانب شخصيتهم الإسلامية. وتتفق الدراسة مع دراسة السكاف والحسون التي توكد على ضرورة التكامل التربوي بين الأسرة والمدرسة.

النتيجة المتعلقة بالسؤال الثالث ما دور وسائل الإعلام في معالجة أوقات الفراغ بالأنشطة الإسلامية ؟

توصلت الدراسة إلى أن للإعلام دورا بارزا وأثرا عظيما في المجتمع المعاصر، وأن دوره أصبح يشكل خطرا على المجتمع بسبب الثورة العلمية والانفجار المعرفي، ضرورة الاهتمام بالإعلام وجعله وسيلة تربوية وأداة إصلاح بدلا من أن يكون معول هدم، وتتفق الدراسة مع دراسة كل من أمل بدر (2013م) إلى أن التلفزيون هو أكثر وسائل الإعلام تأثيرا وفعالية في بناء الشخصية أو أن لوسائل الإعلام دور دورا تربويا في ترسيخ قيمة الانتماء والولاء لإبراز الدور الحضاري، وأن 30% من أفراد العينة أكدوا عدم وجود تواصل بين الجهات التربوية والمجتمعية، وأوصت الدراسة بضرورة الربط بين الجهات التربوية والمجتمعية وأفراد المجتمع لعرض المشاكل والتحديات التي تعوق نشر وتدعيم القيم التربوية، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة أنس الوجود (2019م) التي أكدت غياب دور وسائل الإعلام في تنمية الوعي بالقوانين والتشريعات التي تخص المواطن وغياب دور وسائل الإعلام في تنمية العلاقات الاجتماعية والتضامن بين أفراد المجتمع.

النتائج:

توصلت الباحثتان إلى جملة من النتائج أهمها:

- للمؤسسات التربوية دور تربوي كبير في توعية الشباب المسلم بقيمة الوقت.
- أهمية الأسرة المسلمة في تنظيم الوقت ومعالجة مشكلة أوقات الفراغ.
- وضعت التربية الإسلامية شروطاً لممارسة الأنشطة منها أن لا يؤدي الاشتغال بها إلى التقصير في الواجبات الدينية كالتهاون في أداء الصلوات، أو في طلب الرزق وخاصة لمن كانت له أسرة يعولها وألا يؤدي الاشتغال بها إلى أمر محرم.
-
- تعدُّ المساجد وسيلة تربوية وإعلامية لبناء المفاهيم والاتجاهات للأفراد والجماعات في أغلب المجتمعات الإسلامية.
- ترجع أهمية المساجد باعتبارها مؤسسات التربية الإسلامية من كونه مصدرا خصبا للمعرفة ومركزا دائما للوعي الديني والرقي الأخلاقي، وتؤثر المساجد في قطاع عريض من الناس خاصة الشباب مما يقوم به المسجد من شرح وتوضيح لأمور الدين والعقيدة وتنمية للقيم الخلقية والاجتماعية وتعزيز للاتجاهات الإسلامية ومناقشة المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي تواجه المجتمع المسلم، وهذه تعدُّ أهم وظيفة للمسجد في العصر الحالي.
- للمدرسة دور تربوي وعلمي واجتماعي في المجتمع ولابد من تفعيل دورها وذلك بالتكامل والتنسيق والتعاون مع المؤسسات الأخرى في المجتمع حتى تصبح المدرسة مؤسسة مؤثرة في توجيه الأبناء وتعليمهم وتنمية كافة جوانب شخصيتهم الإسلامية.
- تعاظم الدور التربوي للإعلام المعاصر يرجع بالدرجة الأولى إلى انتشار التقنية الحديثة والانفتاح العالمي الذي نشهده اليوم.
- أهمية وسائل الإعلام المعاصرة بوصفها وسيطا تربويا لا يقل بحال من الأحوال عن أهمية الأسرة والمدرسة ووسائل التربية الأخرى.
- يعد التلفزيون من الأسباب التي تعمل على إهدار الوقت، وضياعه خصوصاً بين الناشئة الذين يصرفون كثيراً من الساعات في اليوم لمشاهدة برامج التلفزيون دون وعي. ويزداد الأمر خطورة إذا علمنا أننا لا نملك السيطرة الكاملة على ما يستقبله أبناؤنا من وسائل الإعلام المعاصرة.
- أن الأسرة والمدرسة وغيرها من المؤسسات التربوية تواجهان اليوم منافسة شديدة من وسائل الإعلام المعاصرة التي يقف في قمتها التلفاز والشبكة العنكبوتية.

التوصيات:

- أن تضع الأسرة تصوراً لبرنامج يومي يحفظ عليها وقتها، ويربي عليه أولادها تسير بموجبه.
- وأن يكون المعلم قدوة طيبة لطلابه بمحافظته على الوقت، وحث الطلاب على الاستفادة من أوقاتهم وصرفها فيما يعود عليهم بالنفع. يحثهم على المذاكرة، ومتابعة دروسهم أولاً بأول ويحاول أن يبعث فيهم روح الجد والاجتهاد، ويبعدهم عن الملل والكسل، وينصحهم بزيارة المكتبات في أوقات فراغهم، وحضور الندوات والمحاضرات ويناقشهم في موضوعاتها، ثم يرشدهم إلى قراءة بعض الكتب التي تنمي فيهم عقيدة التوحيد.
- أن تهتم المدارس خاصة المدارس الثانوية بالمكتبة وتجعلها ملائمة لاستقبال الطلاب، لمعالجة أوقات الفراغ أثناء اليوم الدراسي والاهتمام بالنشاطات الثقافية، والرياضية، والاجتماعية، والترويحية.
- على المدرسة أن تشجع الطالب على المشاركة المجتمعية وذلك بتنظيم زيارات الطلاب في أوقات فراغهم بمصاحبة المشرف الطلابي إلى بعض المؤسسات الاجتماعية كالمستشفيات والجامعات ومراكز خدمة المجتمع وزيارة بعض المؤسسات الاقتصادية، وفي ذلك فائدة عظيمة في حفظ أوقات الشباب، وزيادة معرفتهم بأحوال المجتمع.
- على المؤسسات التربوية توجيه الشباب بأهمية الوقت في الإسلام، وضرورة المحافظة عليه وعدم إهداره، وأن الإسلام دين العمل والإنتاج. وبيان خطر الفراغ على الشباب، وما يجره من مفاسد خلقية واجتماعية وما يهدره من الطاقات التي يمكن أن تستثمر فيها لتعود على الإنسان بالنفع.
- ضرورة التعاون بين البيت والمدرسة من أجل إنجاح عملية التوجيه والإرشاد، فالمدرسة لا يمكن أن تقوم بدورها كما ينبغي لها إلا إذا كان لها سند قوي من ولى الأمر بمشاركته في المحافظة على وقت ولده وتوجيهه إلى استغلال وقت الانصراف من المدرسة في أداء الصلاة في وقتها، والمذاكرة وحل الواجبات.
- إنشاء قنوات رقمية بين هذه المؤسسات (الأسرة –المسجد –المدرسة –ووسائل الإعلام) دعما لدورها في معالجة مشكلة أوقات الفراغ.

المصادروالمراجع

المصادر:

القرآن الكريم.

- البخاري، أبو عبد الله، محمد بن إسماعيل، **صحيح البخاري**، تحقيق: جماعة من العلماء الطبعة: السلطانية، بالمطبعة الكبرى الأميرية، ببولاق مصر، 1311 هـ.
- البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين بن على البيهقي. **السنن الكبرى**، تحقيق محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان. 2003م.
- الترمذي: أبو عيسى محمد بن عيسى بن سَوْرة، **الجامع الكبير**، سنن الترمذي، المحقق: بشار عواد معروف. الناشر: دار الغرب الإسلامي، بيروت 1998م.
- أبو داؤود-سليمان بن الأشعث **الأزديسنن أبي داؤد**. تحقيق محمد عبد العزيز الخالدي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان. 1992م.
- الشوكاني، محمد بن علي. **فتح القدير**، دار الفكر، بيروت. 2003م.
- مسلم، أبو الحسن مسلم بن الحجاج. **صحيح مسلم**، تحقيق فؤاد عبد الباقي، ط2، دار سحنون للطباعة والنشر، تونس. 1413هـ، 1992م.
- ابن منظور، محمد بن مكرم بن على الأنصاري، **لسان العرب**، تحقيق يوسف الخياط، دار الخيل، بيروت، لبنان. 1984م.
- **المعجم الجامع في تراجم العلماء وطلبة العلم المعاصرين**، المؤلف أعضاء ملتقى أهل الحديث أعده للمكتبة الشاملة :أسامة بن الزهراء .http://www.ahlalhdeeth.com
- المنذري، عبد العظيم بن عبد القوي بن عبد الله المنذري، **الترغيب والترهيب من الحديث الشريف**، تحقيق إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان. 1417هـ.
- النسائي، أحمد بن على أبو عبد الرحمن النسائي، **صحيح سنن النسائي**، تحقيق محمد ناصر الدين الألباني، الطبعة الأولى، مكتب التربية لدول الخليج . 1409هـ.
- النيسابوري: أبو عبد الله الحاكم محمد بن عبد الله، **المستدرك على الصحيحين** تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت. الطبعة: الأولى، 1411-1990م.
- الهيثمي، الحافظ نور الدين على بن أبي بكر بن سليمان صالح الهيثمي، **مجمع الزوائد ومنبع الفوائد**، تحقيق محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان. 1971م.

المراجع:

- أبو عراد، صالح بن على، **مقدمة في التربية الإسلامية**، الرياض، الدار الصولتية للتربية. 2003م.
- أحمد محمد زبادي وآخرون، **أثر وسائل الإعلام علي الطفل**، الأردن، الأهلية للنشر والتوزيع. 2000م.
- بديوي، يوسف علي، **أهمية الوقت في حياة الفرد وبناء المجتمع**، ط2، دار الكلم الطيب، دمشق. 1995م.
- الجريسي، خالد عبد الرحمن على، **إدارة الوقت من المنظور الإسلامي والإداري**، مكتبة طريق العلم. 2006م.
- الحقيل، سليمان عبد الرحمن. **التربية الإسلامية**، ط3، الرياض . 1996م.
- الخطيب وآخرون، محمد شحات، **أصول التربية الإسلامية**، ط3، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض . 2000م.
- زهران، حامد عبد السلام، **علم النفس الاجتماعي**، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة. 2003م.
- سرحان، منير مرسي، **في اجتماعيات التربية**، ط3، دار النهضة، بيروت. 1981م.
- سيد والشربيني، منصور عبد المجيد، زكريا احمد، **الأسرة على مشارف القرن21**، دار الفكر العربي، القاهرة. 2000م.
- الشقحاء، خالد بن محمد بن حسين، **العوامل المؤدية إلى ارتياد الشباب المقاهي الشعبية**، الطبعة الأولى، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض. 2001م.
- صالح، محمد عزمي، **التأصيل الإسلامي لرعاية الشباب**، دار الصحوة، ط1، القاهرة. 1985م.
- عبد الفتاح، إسماعيل، **تحديات الإعلام التربوي العربي**، الطبعة الأولى دار العربي للنشر والتوزيع، القاهرة. 2011م.
- علوان، عبد الله ناصح علوان، **تربية الأولاد في الإسلام**، ط2، دار السلام للطباعة والنشر، بيروت. 1406هـ.
- فليه، فاروق عبده؛ والزكي، أحمد عبد الفتاح. **معجم مصطلحات التربية**. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. مصر. 2002م.
- القصير عبد القادر، **الأسرة المتغيرة في مجتمع المدنية العربية**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر . بيروت لبنان. 1999م.

- القطان، مناع خليل، **الترويح في ضوء النصوص الشرعية**، السعودية، سلسلة التأصيل لرعاية الشباب الإسلامي، جدة. السعودية. 1402هـ
- قطب، محمد، **منهج التربية الإسلامية**، دار القلم، دمشق. 1993م.
- كالفن، هول، **علم النفس عند فرويد**، ترجمة أحمد سلامة وآخرون، مكتبة الأنجلو، القاهرة. 1988م.
- وطفة والشهاب، على أسعد وطفة وعلى جاسم الشهاب، **علم الاجتماع المدرسي**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. 2003م.
- الوكيل، محمد السيد أحمد، **الترويح في المجتمع الإسلامي**، سلسلة التأصيل لرعاية الشباب الإسلامي، جدة. السعودية. 1402هـ

الدراسات السابقة والأبحاث المنشورة:

- علية محمد إسماعيل شرف، الدور التربوي للأسرة في تنمية وتعزيز القيم لدى الشباب، بحث منشور في **مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم**. 2012م.
- إيمان محمد عبد الرحمن بدوي. الدور التربوي للمسجد في تحقيق التربية الذاتية لدى الشباب في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية، بحث منشور، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسوان. 2020م.
- جمعة، رسول، الأسرة والمدرسة ضرورة التكامل، **مجلة الوعي الإسلامي**، العدد 641، الكويت. 2018م.
- سلوم وسليمان، طاهر سلوم وجمال سليمان، الأنشطة المدرسية، **منشورات كلية التربية**، جامعة دمشق. 2014م.
- سوسن السكاف ود. أحمد أنيس الحسون. أهمية التكامل التربوي بين الأسرة والمدرسة ودوره في تنمية شخصية الطفل، بحث منشور في **مجلة علوم الاتصال والمجتمع**. 2020م.
- عبد الله محمد بارشيد الدور التربوي للأسرة في الحفاظ على الهوية الإسلامية من وجهة نظر الآباء والأمهات بالمدينة المنورة، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**. 2018م.
- على جردان الثبيتي. **التربية الإسلامية وتقدير قيمة الوقت**، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير. كلية التربية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة. 1412هـ.
- فيصل الراوي وحامد حمادة أبو جبل وأنس الوجود مالك أنس الوجود عبيد، **الدور التربوي لوسائل الإعلام تجاه أبعاد المواطنة من وجهة نظر المعلمين** . 2019م.
- محمد عبد القادر علي. **أهمية قيم الوقت التربوية في حياة المسلم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. 2007م.

- مروان مهداوي. دور المسجد في تنمية الوعي البيتي، دراسة نظرية.بحث منشور، **مجلة كلية العلوم الإسلامية**، جامعة باتنه 1، الجزائر. 2022م.
- مسلم سالم الوهيبي. الدور التربوي للمسجد في غرس قيم المواطنة، **مجلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية**، جامعة قطر. 2017م.

النظام الاقتصادي والاجتماعي
في إقليم الشلال الثالث (المحس) - الولاية الشمالية

د. عبد الرحمن إبراهيم سعيد علي

أستاذ مشارك – قسم الآثار – جامعة الخرطوم

المستخلص

تتناول هذه الورقة النظام الاقتصادي والاجتماعي في منطقة الشلال الثالث (المحس). وهي من الأنظمة التي لم تنل حظها الوافر من الدراسة، عدا القليل من الكتابات، حيث تعدُّ هذه الأنظمة العمود الفقري لأيّ كيان سياسي. وتحاول الورقة إبراز أهم أنواع تلكم الأنظمة الموجودة في المحس (في ظل الدراسات الجديدة) التي تضم منطقة الشلال الثالث. تشمل الدراسة إبراز أهم أنواع الأنظمة الاقتصادية في المنطقة، والمميز لهذا الاقتصاد أنه متعدد (زراعي، تجاري، صناعات حرفية، ثروة سمكية...الخ). بالإضافة إلى النظام الاجتماعي الموجود بها، والذي لا يتم بمعزل عن هذا النظام (الاقتصادي)؛ ذلك لأن الهدف من البحث هو التعريف بهذه الأنظمة، وفي تلك المنطقة التي تفيد في فهمنا للتفاعل ما بين السكان الأصليين في منطقة الدراسة، وما يختلط بهم من أغراب.

الكلمات المفتاحية: النظام الاقتصادي والاجتماعي، الشلال الثالث، المحس، النوبة، ما قبل التاريخ

Abstract

This paper discusses the economic and social system in the Third Cataract region (el-Mahas), it is one of the systems that has not received extensive study, and these systems are considered the backbone of any political entity. The paper attempts to highlight the most important types of these systems present in the Third Cataract region. What is distinctive about this economy is that it is diverse (agricultural, commercial, craft industries, fisheries, etc.), in addition to the social system that exists within it. This is because the aim of the research is to introduce these systems, which are useful in our understanding of the interaction between the indigenous people in the study area and the strangers who mix with them.

Keywords: Economic and social system, The third Cataract, Elmahas, The Nubia, Prehistory

مقدمة:

يعدُّ الاقتصاد العمود الفقري لازدهار أي كيان سياسي. والمتتبع لتاريخ النوبة الطويل والحافل بالإنجازات لا يرى تسليطاً كبيراً على الاقتصاد، بل هناك إشارات أو فقرات قصيرة. فكل الذي كتب عنها لا يعدو أن يكون تاريخاً سياسياً عاما وتاريخ ملوك وأسر حاكمة، عدا بعض الشذرات البسيطة مثل رسالة دكتوراه علي عثمان (التاريخ والاقتصاد في النوبة الوسيطة- 1978م). فالتاريخ لا يمكن أن يفهم بمعزل عن الإنسان العادي في نشاطه اليومي وصراعه من أجل الحياة وما يتضمن ذلك من تقسيم العمل، الزراعة، التجارة، الصناعات الحرفية والثروة والسمكية وغيرها من نشاطاته الاجتماعية الأخرى وأنظمته الإدارية.

وفي هذا البحث ألقينا الضوء على بعض الأنشطة الاقتصادية المهمة لإنسان تلك المنطقة، والتي تشمل النواحي الزراعية والتجارية والصناعات الحرفية والثروة السمكية؛ وذلك مما يفيدنا في فهم التفاعل بين سكان المنطقة عامة، وما يختلط بها من أغراب كالعثمانيين وغيرهم. ومما لا شك فيه أن كل هذا لا يتم بمعزل عن النظام الاجتماعي لمنطقة الدراسة.

الموقع:

تقع منطقة المحس (الشلال الثالث) على طول نهر النيل، وتمتد من الحدود الجنوبية لمنطقة السكوت وحتى الحدود الشمالية لمنطقة دنقلا، أي من مدينة كرمة وحتى الامتداد الجنوبي لقرية واوا على الحافة الشمالية. وبدقة بين خطي عرض 42 ° 19° و 21° شمال خط الاستواء. ونجد أن حدود منطقة السكن على الجانبين (الضفتين الشرقية والغربية) على مساحات محدودة على طول نهر النيل حوالي 125 كلم على الجانبين من النيل. وساكني منطقة المحس يكوّنون حوالي (45) قرية على الضفتين، وامتداد القرية امتداد طولي على النيل من (2-5) كيلومترات وكلها موزعة وغير متساوية وبأحجام مختلفة كذلك. ونجد كذلك حوالي (27) قرية على الضفة الشرقية والأخريات حوالي (18) قرية على طول الضفة الغربية من النيل. علاوة على ذلك هنالك (8) جزر صغيرة داخل النيل على طول المنطقة. ويبدو أن الأراضي الزراعية الصالحة متاحة على شريط موازٍ للنيل (Osman, 1998, 3).

جيولوجيا المنطقة:

من المعروف أن الصحراء النوبية يوجد بها تنوع في الطبيعة الجيولوجية، ولكن نجد أن الصخور الرملية والجرانيت يلعبان دوراً كبيراً في هذا التنوع. والملاحظ أن الصخور الحادة وصخور الجرانيت يوجدان في أشكال حادة ومدببة ومتصلة ببعضها البعض في شكل سلاسل تفصل بينها الأودية العميقة. كما نجد أن

مجرى النيل ضيق ومنساب، تتخلله بعض الجزر والشلالات، وهنالك أنواع أخرى من التربة (Adams, 1977, 13).

والنيل على طول المنطقة يجري على أرض قديمة وعتيقة وغير مستوية وهنالك عدد من الشلالات مسيطرة على المنظر العام. وهو كذلك يسير بطرق ملتوية ومتعرجة بين الصخور البركانية، وهنالك تغييرات في سير جريان النيل نحو الشمال، مثلاً في النقطة الشمالية الغربية لكرمة وعلى بعد (25) كلم من تحركه يتجه شرقاً، وبين كرمة ودلقو يضع النيل انحناءة بارزة نحو اليمين، ويمتد من جزيرة أردوان حيث يدور النيل شرق غرب حتى شلال كجبار قرب فريق، حيث يعاود جريانه نحو الشمال مرة أخرى، وهذا التغير ناشئ من الصخور البلورية الكثيرة المتنوعة والحواجز المرتفعة بسبب حركة الأرض عبر ملايين السنين. كما وهنالك حالات طبيعية تعزز من حالات الحركات الأرضية مثل التعرية والخلع اللتين تحدثان بواسطة جريان المياه، والذي يسبب في عملية الهدام، والرياح التي تسبب زيادة التلال الرملية (الكثبان الرملية).

عموماً تكثر في منطقة الشلال الثالث الخيران والأودية، وهذا يدل على إحاطتها بالجبال، وهذه الخيران ضيقة وطويلة وتعدُّ ممرات طبيعية للأمطار التي تسقط في الصحراء وتصب في النيل. وهذه الخيران يمكن أن تكون طويلة أو قصيرة أو تكون أفرع لخيران أخرى. وخير مثال لذلك المنطقة الواقعة بين أشو وجوقل يوجد بها حوالي (15) خورا، إضافة إلى كاسنفركي ومركول ودفوي. وتعدُّ الخيران مؤشراً لدراسة التغيرات الإيكولوجية عقب الحقب الجيولوجية المختلفة (Dawoud, etal. 1973, 33).

المناخ:

تقع هذه المنطقة في مناطق المناخ الصحراوي حيث تقل الأمطار، وقد تنعدم تماماً أحياناً لعدة سنوات. ومستوى المطر في أعلى إيراداته لا يتجاوز 90ملم في السنة ونجد أن معظم شهور السنة جافة. وترتفع درجات الحرارة وتصل إلى أقصاها في شهري مايو ويونيو ومتوسط درجة الحرارة اليومية عادة ما يكون فوق ال 30 درجة فهرنهايت. أما الرطوبة فترتفع في منتصف اليوم إلى حوالي 10% في شهري مايو ويونيو و15% في أغسطس. وفي الشتاء يصبح الجو بارداً لفترة 4 أشهر ومتوسط درجة الحرارة يتراوح ما بين 15-20 درجة (60 °فهرنهايت) حيث تنخفض الحرارة في شهر يناير (Adams, 1977, 16).

تشهد المنطقة العواصف الترابية التي تسببها الرياح التي تهب من الشمال بمتوسط سرعة يتراوح ما بين 15-20كلم/الساعة. كما نجد الرياح الشرقية والغربية والجنوبية كذلك. وهنالك نوع آخر من الرياح يعرف بالسموم وهي الرياح الجافة الصحراوية، والتي عادة ما تحدث بين شهري مايو ويونيو. وهذان الشهران غير مهمين في الدورة الزراعية؛ لأنهما الشهران الفاصلان بين الموسم الزراعي الشتوي والصيفي. وفيهما لا يوجد

نشاط زراعي يذكر. إلى جانب ذلك هنالك العديد من العواصف الحمراء التي تغطي الإقليم، خصوصاً أواسطه حيث تنعدم الرؤية تماماً. ونجد أن عملية المناخ مهمة للإنسان والحيوان والنبات؛ لذا فإن العلاقة بينهم مهمة لأخذها في الاعتبار، ولابد من الأخذ بها لأن المناخ يؤثر في وجودها وتشكيلها (Osman, 1980, 8).

التربة:

على الرغم من أن الأرض صحراوية في هذه المنطقة، لكن توجد بعض الأراضي الصالحة للزراعة، وهذه تتمثل في مناطق الطمي، والتي توجد في منطقة ضيقة بالقرب من النيل، ويمكن تقسيم الأراضي الزراعية إلى:

أراضي السلوكا:

وهو النوع الذي يشمل الجوانب المنحدرة التي تلي النيل مباشرة بالإضافة للجزر. وهي تشهد فيضان النيل سنوياً، وهي تربة طينية غرينية تتكون من المعادن والدبال (بقايا النباتات والحيوانات ومجموعة من نسيج القماش). وهي تربة خصبة تتجدد سنوياً بفيضان النيل والتي تحافظ على الخصوبة.

أراضي الشادوف:

وهي الأراضي الممتدة بعد أراضي السلوكا مباشرة، والتي تشمل أراضي ضفاف النيل الطينية المرتفعة وتشهد الفيضان في مواسم ارتفاع النيل ارتفاعاً حاداً. وهي تربة غرينية خصبة، ترسبت حديثاً بواسطة النيل كما أنها مشابهة لتربة السلوكا لكنها لا تتجدد سنوياً مثلها. وهذا النوع من التربة مهم جداً لزراعة الغلال وأعلاف الحيوانات إلى جانب بعض الخضروات.

أراضي الساقية:

وهي الأراضي الأصلية المستديمة، وهي أراضي طينية ترتفع عن مستوى الفيضان، وهي أقل خصوبة عن الأراضي المذكور أعلاه. ولأنها تتعرض سنوياً للتجديد من قبل فيضان النيل فإنها عرضة للحرث المستمر من قبل المزارعين، وكذلك فالحي الأرض الذين يستعملون السماد الطبيعي.

أراضي الحوض:

وهي الأراضي الطينية المنخفضة التي تروى فقط موسمياً، عموماً توجد أمثل قليلة من هذا النوع

في مناطق النوبة، وهي التي تم استصلاحها حديثاً في كل من كرمة ودنقلا.

هنالك نوع آخر من التربة وهي تربة الصحراء وهي ضعيفة، وتتكون من ذرات الصخور الحجرية وذرات الرمال، وهي فقيرة جداً بالنسبة للأخريات، ونادراً ما تستعمل في الزراعة متى ما أتيح الري. وهكذا نجد التغير في أنواع التربة من التربة الصحراوية إلى تربة السلوكا الغنية الخصبة. ومما يؤثر على الأراضي الزراعية تقدم التلال الرملية (الزحف الصحراوي)، والتي تنتقل بخطى ثابتة ومتماسكة لتحد الأراضي الزراعية في هذه المنطقة، والتي تعمل على الإضرار بها. وهذه التلال تنتقل بخطورة أكثر على الضفة الغربية للنيل. وهي تسبب ما تسبب من خطورة على تلك المناطق خاصة ما بين الشلال الثالث وقرية كوكا (Dawoud etal. 1973, 36).

النبات:

بما أن الطقس الصحراوي في المنطقة لا يمكن من نمو غطاء نباتي للتربة، فإن الأماكن الوحيدة التي يمكن الزراعة فيها هي التي تكون على ضفاف النيل، أو مجاري المياه الموسمية، أو على حواف الصحراء. ونجد أشجار النخيل على طول الخط المتاخم للنيل، والذي يحتاج لدرجة حرارة عالية، وشمس ساطعة ومياه وفيرة للبذور. كما أن منطقة النوبة من أحسن المناطق لإنتاج التمور الجافة. إلى جانب ذلك نجد أشجار الدوم، أما حشائش الحلفا فهي الأكثر وجوداً في المنطقة، كما تحتوي المنطقة الزراعية على العديد من أنواع الأشجار من عائلة السنط (Acacia) وأكثرها انتشاراً السنط (الطلح) الهشاب، الكتر والعديد من الأشجار الأخرى مثل الطرفة والطندب، وأقلها وجودا شجر السدر. أما القمح فهو المنتوج النقدي الثاني في النوبة، وشتاء النوبة عامل مساعد في إنتاج القمح، وهو يزرع سنوياً في حوالي 30 ألف فدان، والزمن المحدد للزراعة من شهر ديسمبر إلى شهر أبريل.

وفي الوقت الحالي يعرف النوبة بالشعوب الآكلة للقمح، إذ يلعب هذا المحصول دوراً مهماً في النشاط الفلكلوري والثقافي في المنطقة، فالقمح المشوي (القرطم) يخلط مع بعضه البعض ويسمى (بالأسلي)، وهو مهم جداً في مراسم الزواج. والقمح والبلح يشكلان عنصراً أساسياً في المناسبات الاجتماعية المختلفة. وبالرغم من محدودية الأراضي الزراعية في المنطقة نجد أن القمح والبسلة من أهم المحاصيل الغذائية اليومية.

أما الذرة فلا تعدُّ محصولا أساسيا للإنسان ولا نقديا ويزرع على أنه علف. كما نجد النباتات النيلية الأخرى، وحشائش تنبت على ضفتي النيل، أما النباتات الصحراوية فتكون عادة من حشائش الحلفا، والذي يستخدم في صناعة الحبال وعلفا أيضاً. وفي مناطق الصحراء نجد الحشائش والشجيرات خصوصاً على طول الخيران والأودية (Osman, 1980, 4).

الحيوانات:

الحياة البرية في مناطق النوبة الحديثة تتمثل في وجود العديد من أنواع الحيوانات مثل الغزلان والأرانب، الفئران، الثعالب، والذئاب، وهي تعيش في أماكن ليست بعيدة عن مجري النيل (Adams 1977, 16).

كذلك نجد الحيوانات الأليفة التي تلعب دوراً مهماً في الاقتصاد، مثل الماشية التي تستخدم في الأغراض الزراعية والنقدية. بالإضافة لذلك توجد الخراف والماعز والحمير التي تعدُّ من أكثر الحيوانات استخداماً في الزراعة والنقل. كما توجد أعداد بسيطة من الإبل وهي تستخدم في نقل الحمولات الثقيلة، وتوجد أيضاً الكلاب والقطط بالإضافة لبعض الدواجن مثل الدجاج، الحمام، البط البري، الغربان، العصافير، اليمام، الهدهد، الصقور، بالإضافة لبعض الطيور المهاجرة التي تهاجر إلى المنطقة من أوربا شتاءً. أما الحيوانات المائية فتوجد أنواع كثيرة من الأسماك التي تعدُّ مصدراً غذائياً هاماً، أيضاً توجد التماسيح النيلية، ولكنها نادراً ما ترصد كما توجد بعض الزواحف النيلية النادرة مثل السلحفاة والورل النيليين (Osman, 1980, 5).

خلفية تاريخية:

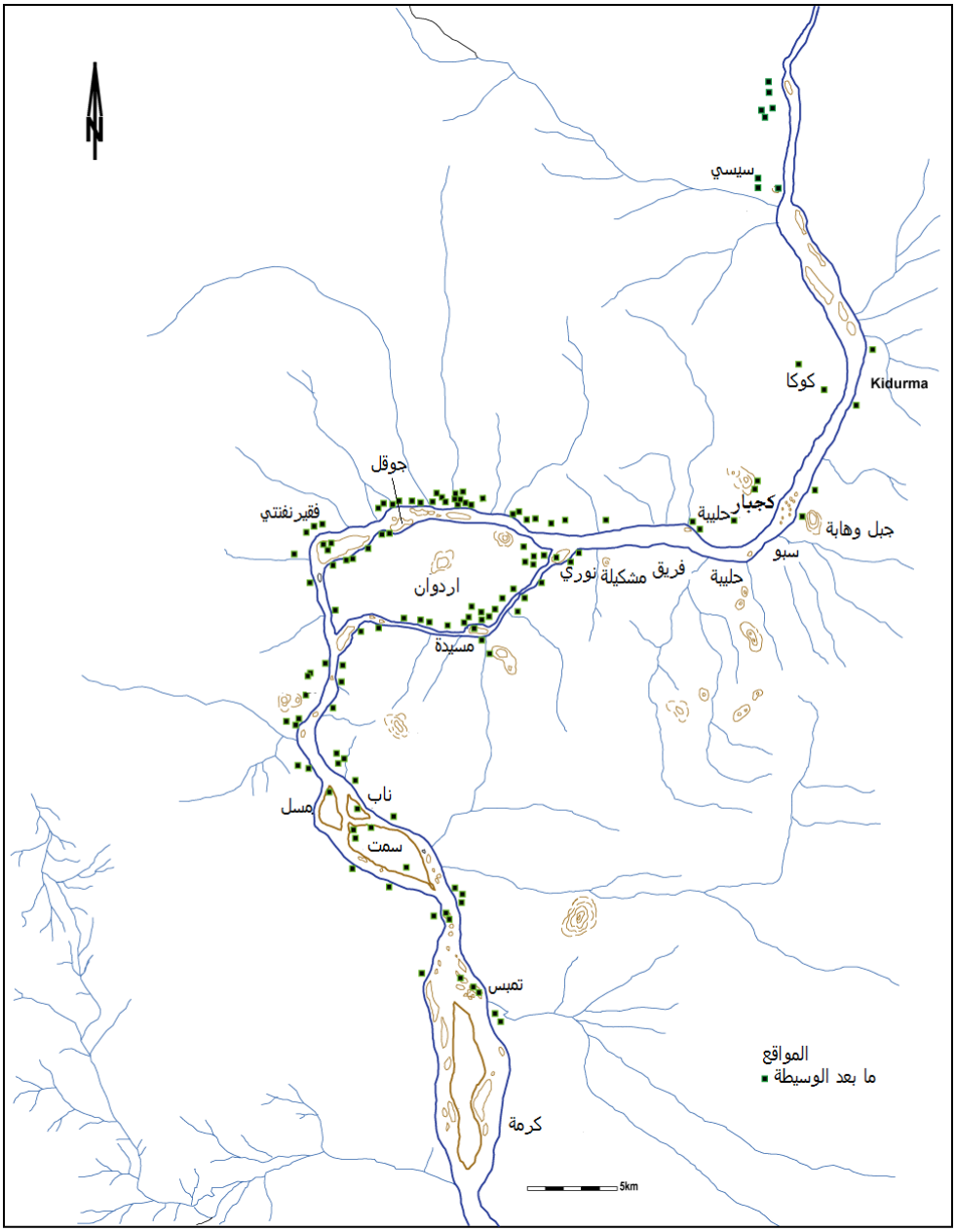
برهنت أعمال المسح الآثاري الذي تم في المنطقة على وجود إرث ثقافي وعمراني تليد يشتمل على عدد كبير من مواقع ما قبل التاريخ، والمواقع التاريخية (انظر خريطة رقم 1).

الاقتصاد الزراعي:

بدأ التحول تدريجياً نحو الاقتصاد الزراعي في السودان كغيره من مجتمعات ما قبل التاريخ في فترة العصر الحجري الوسيط، عندما بدأ يتجه لإنتاج الطعام منذ الألفية الخامسة ق. م. غير أن أقدم دليل مباشر لإنتاجه في السودان يؤرخ لعهد المجموعة (أ) (حوالي 2800 ق. م) ذلك بعد آلاف السنين من التطور الثقافي والتقني. وقد كان أصحاب هذه المجموعة أول من مارس الزراعة بقواعد منظمة في السودان. وكان اعتمادهم على فيضان النهر الطبيعي حيث زرعوا في السهل الفيضي (Nordstrom, 1972) وكانت محصولاتهم القمح والشعير والبقوليات.

هذا النوع من الزراعة ما زال يمارس عند أهل النوبة الحاليين، وهو المعروف بزراعة السلوكا – الاسم مشتق من عصاة بذر الحبوب التقليدية المسماة (السلوكا). ويطلق كذلك على الأرض التي تزرع فيها بهذه الأداة.

وهناك احتمال على الرغم من نقص الأدلة أن تكون الآلات الخشبية المستخدمة في الزراعة قد استخدمت بواسطة سكان المجموعة (أ).



خريطة رقم (1): إقليم الشلال الثالث (المحس) (تصميم الباحث)

ثم أعقبت المجموعة (أ) المجموعة (ج) والتي أحدثت جدلاً كبيراً فيما إذا كان اقتصادهم زراعيا أم أنهم كانوا رعاة بقر، وذكر آدامز أن اقتصادهم كان زراعياً. وقام بمقارنتهم مع مجموعة الشلك النيلية الذين يعدون ثروتهم بعدد الأبقار، إلا أنهم اعتمدوا على الزراعة، وذكر كذلك أن المساكن الدائرية التي وجدت في مواقع المجموعة (ج) إذا ما صح تفسيرها على أنها صوامع ومخازن غلال فهذا دليل أكيد على معرفتهم بالزراعة (Adams, 1977, 32).

أما كرمة، إلى جانب اعتمادها على التجارة مع مصر اعتمدت كذلك على اقتصاد زراعي اشتهرت فيه باستغلال الحياض في كرمة والسليم، وقد تميزت كرمة بموقعها المهم الذي ساعد سكانها على التحكم في وادي النيل تجاه الشلال الرابع، كما ساهم موقعها الاستراتيجي في الإشراف على الطريق المتجه إلى كسلا والبحر الأحمر. والجدير بالذكر أن البعثة السويسرية التي كانت تعمل هناك اكتشفت عددا من المواقع في الصحراء الشرقية أكدت أنها كانت مزروعة سابقاً. وقد توصل سكان كرمة لمعرفة عدد من وسائل الري بجانب ري الحياض، ويدل على ذلك مخلفات روافع المياه التي وجدت في سهل كرمة والتي أرخت إلى 1500 ق. م. إضافة للتطور الزراعي المحلي في المجموعات النوبية وكرمة كان هنالك أثر مصري في عهد المملكة الحديثة، حيث دخل الشادوف بوصفه وسيلة لرفع المياه في هذه الفترة، وذلك ساعد في تعويض انخفاض مستوى الفيضان الذي حدث في عهد المملكة الوسطى. وقد رافق تطور الزراعة والري في عهد كرمة والمملكة الحديثة تطور اجتماعي وسياسي (Trigger, 1965, 111).

أما الفترة الكوشية الثانية في نبتة فقد أثمرت الفلاحة البسيطة تلك التي تكفي الحاجات المحلية، بينما كوش التالية في مروي فقد كانت الزراعة النشاط الرئيسي لسكانها، ومن خلال الأدلة والبقايا التي وجدت في مواقعها اتضح أنهم مارسوا الزراعة على ضفتي النهر على الحياض وفي الجزر الغرينية، كما قاموا بتطوير الاقتصاد الزراعي في مناطق أخرى متعددة، كما بنوا الحفائر لتخزين المياه. إضافة إلى مياه الآبار والأمطار والأودية، وهنالك إشارات تدل على وجود أنواع من المحاصيل في العصر المروي مثل الذرة والدخن والقطن (سليمان، 2003م، 59). وفي أواخر عهد مروي حدث تغير بيئي أدى لتدهور موارد الري والزراعة المطرية، مما دفع السكان للهجرة. وقد كان تأثير التغير المناخي قليل في المناطق الشمالية في النوبة السفلى؛ نسبة لأن اعتمادهم لم يكن على مياه الأمطار. كما وفرت السواقي والشواديف احتياجاتهم من المياه لري أراضيهم الضيقة. وشهدت المنطقة نوعاً من الازدهار بسبب دخول الساقية، وأصبح جلياً أن استيطان النوبة السفلى بواسطة المرويين ومن ثم البطالمة، لم يكن ممكناً بسبب ارتفاع مستوى المياه في النهر، ولكن أمكن ذلك بعد إدخال الساقية.

أدى إدخال الساقية لتعمير منطقة النوبة السفلى التي ارتفع عدد سكانها. ولم يقتصر استخدام

الساقية في الأنحاء الشمالية من مملكة مروي فقط، فقد وجدت أدلة السواقي في أجزاء المملكة الجنوبية، الأمر الذي أدى لاتساع حدود مروي إلى سنار وكردفان. وساعدت في حالة الرخاء والتطور الاقتصادي الذي أدى إلى المزيد من التطور في الحضارة المروية. إلى جانب الساقية عرف المرويون وسائل أخرى أشهرها ري الحياض والري من الآبار، إلى جانب معرفتهم نظام القنوات، إضافة إلى اعتمادهم على مياه الأمطار والأودية. وربما كان دمار السواقي، ونقصان معدلات الأمطار، وجفاف مصادر المياه من الأسباب التي أدت لتدهور الاقتصاد في مروي ذلك الذي أعقبه تدهور وسقوط مملكة مروي.

أما فترة العصور الوسيطة فقد شكلت الزراعة أساساً اقتصادياً مهماً في النوبة خاصة الفترة الكلاسيكية، يتضح ذلك من خلال الأدلة الأثرية والتاريخية، حيث وجدت اهتماما كبيرا، وشهدت التقنيات تقدماً وتطوراً ملحوظاً، وأصبح هنالك تنظيما عاليا للعمليات الزراعية. ومع استمرار أنظمة الري الأخرى استمرت الساقية في التطور كذلك، وأدت دورها بكفاءة وأسست عدداً من السواقي، وأصبح النوبيون متخصصين في صناعة السواقي وإصلاح أجزائها. ودخل نظام جديد حيث نجد اختراع الساقية الصغيرة التي تسمى (الكلتوت) نشأت لتدعم السواقي الكبيرة بالمياه عندما تكون بعيدة عن النيل. وقد أثرت أنماط الزراعة المكثفة، وارتفاع مستوى التكنولوجيا المصاحبة لها في علاقات الإنتاج، ونظام ملكية الأراضي، وهذه العلاقات نجدها بوضوح في الرقعة الجلدية التي وجدت في (نَوْري) والتي توضح اتفاق بين مالك الأرض والمزارع (Osman, 1978, 61-62).

وقد ألقت كتابات ابن سليم الأسواني الضوء على التاريخ السوداني في العصور الوسيطة، حيث تحدث عن الزراعة في النوبة، وذكر بأن سكانها لا يعتمدون على الري الطبيعي نسبة لارتفاع أراضيهم. كما تحدث عن استخدام الأبقار في السواقي، وتحدث عن وحدة قياس الأرض عندهم (الفدان) وعن النخيل وغيرها. وقال إنهم يقومون بزراعة الأراضي مرة ثانية بعد تجديدها في الصيف، ويزرعون الأراضي بالسمسم واللوبيا. ونجد كذلك المقريزي وابن حوقل وغيرهم من الذين وصفوا بلاد النوبة مبينين أن الصورة لا تختلف كثيراً بين الماضي والحاضر. كما ذكر المسعودي في أواخر العصور الوسيطة سنة (956م) أن إنتاج بلاد النوبة هو التمر والذرة والموز والقمح إلى جانب الليمون (فانتيني، 1978م، 23).

تأتي فترة مملكة الفونج الإسلامية وفي حدودها الممتدة من حنك شمالاً حتى فازوغلي جنوباً، ومن سواكن شرقاً حتى كردفان ودارفور غرباً، والتي استمرت فيها الساقية تؤدي وظيفتها في ري الأراضي الزراعية (شقير، 1972م، 212). بينما إلى الشمال حيث حكم العثمانيون المنطقة، فقد استمرت الساقية وكانت ثروة الفرد تقاس بما يملكه من السواقي. وذكر الرحالة (بروكهاردت) أن عدد السواقي في المنطقة الواقعة بين أسوان وحلفا بلغ 7 آلاف ساقية، وعدد السكان 100 ألف نسمة، وذكر كذلك بأن الأرض في بلاد النوبة

وجنوبها في سنار تقدر على أساس السواقي، وتروي الساقية الواحدة 3-5 أفدنة وتحتاج ما بين 8-10 من الدواب، وحين ينجح الزرع فإنها تنتج ما بين 8-10 أرادب من القمح والشعير. وكانت تفرض على السواقي ضرائب سنوية، تدفع من المحاصيل والحيوانات (بروكهاردت، 1959م).

السواقي في إقليم الشلال الثالث (المحس):

الساقية إحدى وسائل الري المهمة في السودان حتى النصف الثاني من القرن العشرين، حيث دخلت إلى السودان من مصر في أوائل العهد المروي، وأول ما دخلت استخدمت في النوبة السفلى، وانتشرت منها جنوباً. وقد كان لدخولها السودان أثر بالغ في حياة الناس، ونجد الكثير من العلماء اتفقوا على عظم أثر الساقية في الحياة الاقتصادية لسكان مروي، وذكروا بأنها أسهمت في تطور المملكة المروية، وساعدت في اتساع أجزائها حتى بلغت كردفان وسنار. وفي تطور علاقاتها الخارجية بالحضارة المعاصرة لها في مصر وبلاد فارس وروما (Adams, 1977, 25). كما ساهمت الساقية في زيادة عدد السكان، خاصة في منطقة النوبة السفلى التي كانت قبل مجيء الساقية خالية من السكان.

وقد جاءت الساقية في وقت عصيب وأعادت الحياة إليها، وهكذا كان مفعولها التقني فعالاً وحاسماً بالقدر الذي أعطى للزراعة أساسا ثابتا جعلها تستقل عن مزاج الفيضان المتأرجح، وتخرج عن نطاق الجزائر والجروف الضيق. ومكن المزارع من زراعة أرض ترتفع عن منسوب النيل، ما كان لها أن تزرع إلا بها. وقد تنوعت المحاصيل وتوسعت الرقعة الزراعية وارتفع العائد من الأرض، وكان من جراء ذلك أن أصبحت أرض النوبة مهيأة لحياة أكثر استقراراً وأرحب رخاء، وأضحت قادرة على أن تتحمل مزيداً من السكان. كذلك جاءت الساقية إلى النوبة الوسطى، وانتشرت فيها في الفترة نفسها التي شهدتها النوبة السفلى. ومن المؤكد حقيقة أن المرويين استقروا في الشمال لأن اعتمادهم منذ البدء كان على أرض البطانة الغنية بمراعيها، ووديان الخريف الخصبة التي كانت تمتلئ بمياه الخريف، وكانت الأمطار الموسمية كافية بقدر مناسب للمراعي في السهول وللزراعة في الوديان. ونجد أن أثر الساقية في الشمال كان أبقى حيث إن ندرة الأمطار وضيق مساحة الجزر والجروف جعلت المعول على الري الصناعي. وكان جو الشمال الحار يستلزم معدلاً عالياً من الري، ولم يكن من المقدر توفر مثل هذا الري إلا بالسواقي. ولذلك كانت السواقي أبقى أثراً في الشمال، وأكثر تأثيراً في وجدانه (أبو سليم، 1980م، 198-201).

ونستدل على وجود الساقية قديماً من خلال بقايا القواديس الفخارية التي كانت تستعمل في السواقي، فهي الأثر الوحيد الذي يبقى منها، إذ إن أخشابها وحبالها تتلف وتستخدم بقاياها بواسطة المزارعين وقوداً أو في أغراض أخرى.

ونستطيع القول إن الساقية قد تطورت تقنياً في أرض النوبة لتلائم حالتها الطبيعية، وأنها انتشرت على طول أرض النوبة. وأيضاً كانت من الكثرة بحيث تعول مجتمعاً عالي الكثافة، وإن استعمالها ظل موصولاً بغير توقف. وتعدُّ الساقية ثورة بالنسبة للأشكال البسيطة من الرافعات التي سبقتها، فهي لا تعتمد على الجهد البشري، وتروي مساحات واسعة. وهي عبارة عن ماكينة ذات تروس، وتصنع من الخشب، كما تربط بالجلود والحبال التي تصنع غالباً من سعف النخيل. وتتكون من ترسين الأول أفقي والآخر عمودي أو رأسي، ويقوم الترس الأفقي بدفع الترس العمودي، ويدار الترس الأفقي بواسطة قوة الحيوان. وهنالك ترس آخر في وضع رأسي أو عمودي وهو يسمى بدولاب الماء، وتربط فيه الأواني التي تحمل الماء، وهو أكبر التروس. وهذه الأواني إما من الفخار وتسمى القواديس وإما تصنع من الجلد وتسمى الدلاء (جمع دلو). وتربط هذه الأواني إلى دولاب الماء بالجلود أو الحبال. أما القوة التي تحرك الساقية فهي من الحيوانات، وعادة باستخدام الأبقار. وتبدأ الحيوانات في الحركة (وهي دائرية) وينتج عن هذه الحركة تحريك الترس الأفقي والمتصلة به بواسطة قطعة خشبية ويتحرك هذا الترس بدوره، ويقوم بتحريك الترس الرأسي أو العمودي الذي بدوره يحرك دولاب الماء، والذي يكون واقفاً عند طرف مصدر الماء؛ فتنزل الأواني لتمتلئ بالماء، وتعود لتفرغه في الجدول المقام لذلك بعد تمام الدورة.

ولا تختلف الساقية في منطقة المحس عن الوصف السابق الذي أوردناه، عدا وجود اختلافات بسيطة مثل أجزاء الساقية وتسمياتها وبعض الوظائف المتعلقة بها، فنجد مثلاً (الدِّيْو) والذي يقوم بحفظ توازن محور الترس الكبير. والدولاب والذي يسمى (سُقدي – فاشوق)، والمترة وهو البئر الذي يوفر الماء أسفل الدولاب، ومقطع الكوريق، وهو طريق سير الأبقار أثناء دورانها، (والآجن) وهو الرباط أو الجلد المستعمل في الساقية، والترسان الصغير والكبير يسميان ب(أرقدي)، أما الصغيرة لوحدها فتسمى (أرقدينتود)، و(المُقْدوُق) وهو العمود الذي فيه القادوس، أما الخشبة التي توضع على عنق الدابة أو البقرة فتسمى ب(إسلانقي)، و(التكم) وهي عارضة خشبية تساعد في دوران الساقية، والقادوس يسمى ب(السبلوقة) أو(الفشي)، ونجد (الطوريق) وهو طرف محور أفقي يثبت عليه الترس الصغير، أما السائق والذي يقود الساقية (الدابة) فيسمى ب(أورتي). والمهندس الذي يقوم بعمليات التصليح والصيانة ب(مانجنيتود) (النظر) أو البصير، أما (الصمد) فهو الذي يقوم بالإشراف على الساقية، ونجد كذلك لفظة (الدقنتي) وهو الدولاب، والتروس تسمى ب(سلقدي)، ونجد (السابلو) وهو الحوض الذي تصب فيه الساقية مياهها. وساقية النوبة ثلاثة أنواع: الصغيرة تسمى (كلوسود) والمتوسطة وتسمى (أسكلي) والكبيرة تسمى (بوب قريدي) (عبد الله عبد الرسول، 2003م، مقابلة شخصية).

وهنالك أشياء مرتبطة بالساقية، مثلاً البئر والنفق، وهم يحفران معاً في زمن الفيضان، حيث نجد مهمة البئر هي تخزين الماء أسفل الدولاب للرفع، ومهمة النفق هي توصيل هذا الماء إلى البئر بشكل منتظم.

غير أن النفق يكون واسعاً في البداية، وكلما انحسر الماء زاد عمق البئر وطوله. كما يتم تنظيف البئر من طمي الفيضان الذي قد يترسب في النفق وفي قعر البئر ويسمى بالنفير أو الفزعة (على عثمان، 2003م، مقابلة شخصية).

لوحة رقم (1): منظر عام للساقية (تصوير الباحث)

المساحة التي يتم ريها بواسطة الساقية:

من الأشياء الملاحظة في الساقية هي المساحة المزروعة، حيث تتوقف على عدة أشياء أو أمور، وكل منها يقوم بري مساحة محددة على حسب حجمها ومساحتها، إلى جانب كذلك عدد الأبقار التي تقوم بعملية دوران الساقية وعدد المزارعين كذلك، ودرجة استعدادهم. وهنالك أمر آخر مهم جداً وهو عملية ارتفاع النيل وانخفاضه، فإذا كانت الساقية مرتفعة عن منسوب النيل تكون المساحة المزروعة أقل، بينما تزداد المساحة إذا كان المنسوب منخفضاً. وبالتالي نجد أن كبر المساحة المزروعة في فصل الدميرة عن المساحة المزروعة في فصل الصيف. كما أن سواقي الأراضي المنخفضة تزرع أكثر من سواقي الأراضي العالية. وأرض الساقية تقسم إلى أقسام رئيسية على حسب طبيعة الأرض ومساحتها، وتسمى (متى) وكل قسم يصله الماء عن طريق جدول كبير يسمى (مرْتِي)، وهذا القسم يقسم إلى مساحات أصغر تسمى الواحدة منها (القطعة) (الميري) وهذا الميري يقسم إلى صفوف ويسمى الصف ب(أقمة). والأقمة تقسم إلى أحواض طولها في المتوسط (3 × 4م) وتسمى (فا). كما نجد هنالك ما يعرف ب (التُّدان) وهو نصف الساقية، حيث يتم تقسيم الساقية إلى نصفين (اثنين) – نظام الاشتراك في الساقية للزراعة- ويكون الاشتراك مثلاً بالأبقار، حيث لكل واحدٍ منهما

بقرة (المشتركان) كذلك يكون التقسيم ببقرتين (لكل واحد بقرتان)، والرباعي أيضاً حيث تقسم الساقية إلى أربع وهكذا.

وطريقة ري الساقية تتم بالتناوب – أو نظام الوردية - حيث نجد ما يعرف ب(تتي) وهو الزمن المحدد لتناوب الأبقار على الساقية لري الأرض، حيث يقسم اليوم إلى قسمين أو (ورديتين)، صباحي وآخر مسائي. وكل فترة تحدد أو مقدارها 12 ساعة. الفترة الصباحية تبدأ من نصف الليل، وهم يعرفون ذلك بالنجوم والاسترشاد بها، والمسائية تبدأ من منتصف النهار. ويعرفون ذلك بوصول الظل لحدٍ معين، فمثلاً يقومون بتثبيت حجر (أو أي شيء) بشكل عمودي، ثم يثبتون وتداً في الجهة الشرقية (شروق الشمس) على بعد عدة أمتار، فإذا بلغ ظل الحجر حد الوتد يكون الزمن المحدد قد حان (هذا نهاراً أما ليلاً فكما ذكرنا بالاسترشاد بالنجوم ويسمى "تريا أو تُلْكر").

لوحة رقم (2): الساقية ومساحة ريها (تصوير الباحث)

كما نجد تقسيم الدورة الزراعية إلى ثلاثة مواسم، هي موسم الدميرة والموسم الشتوي والموسم الصيفي. ولكل موسم أنواع من المزروعات، كما أن لكل موسم ظروفه، وأهم هذه المواسم الشتوي، حيث أوسع رقعة ومساحة من المواسم الأخرى ذلك لرطوبة الجو التي تقلل من كمية التبخر، ثم أن محصولاته متنوعة وكثيرة، وتأتي بعائد طيب من حيث الكمية والسعر، وأهم محصولاته القمح والشعير والبقوليات. أما موسم الدميرة فيزرعون الذرة والهمبر واللوبيا والبامية وغيرها. وفي موسم الصيف فكثير من المزارعين لا يقوم بالزراعة فيه. أما بالنسبة لمقاييس الأرض المستعملة، فنجد ما يعرف بالسين والطاء. حيث ترمز السين للسهم والطاء للقيراط. والسهم الواحد يساوي 7 أمتار و29 سم. والقيراط الواحد يساوي 24 سهماً ويساوي

175 متراً مربعاً. أما الفدان فيساوي 420 متراً ويساوي 24 قيراطاً. إلى جانب الدراع (كيو) أيضاً من القياسات المستعملة. أما الكيل فإن المنطقة تستعمل المرج أو (الطاسان)، والمر والماشية والقيراط، والقيراط يساوي 8 كرج (طاسة). والقيراط يساوي ماشيه والمر (مورية) يساوي 12 قيراطاً. ويمكن ترتيب المكاييل على النحو الآتي: كرج – ماشيه (كنتي) – مر – دكي (علي عثمان، مقابلة شخصية، 2003م).

الحفير الكبير:

ذكر الرحالة التركي ايفليا شلبي منطقة الحفير الكبير التي وصلها بعد رحلته من منطقة نارنارتي، حيث زار منطقة المحس عام 1671-1672م، وذكر أنه مر من سيسة غرب دلقو إلى قلعة (Naznarinte) أي نارنارتي، التي تبعد من سيسة بحوالي 56 ميل أو ثلاثة أيام مشياً على الأقدام. وأن هذه القلعة كان بها خمسمائة جندي تحت قيادة (خان كعدان). ثم يواصل شلبي حديثه عن رحلته، فيقول إنه سافر من تلك القلعة التي وصلها من (سيسة) إلى عاصمة ملك المحس الذي كان يسمى (كور حسين) في منطقة (الحفير الكبير) ووجد حاكم القلعة في هذه المنطقة كان يسمى (دائم الدين) وعدد جنود حاميته سبعمائة رجل. وأن عدد سكان المنطقة من الرجال كان خمسين ألف رجل، كما كان عددهم كذلك في منطقة (تنري)، وإن عدد المساكن قليلة جداً ما عدا القلاع (Çelebi. 1896). من الملاحظ جلياً غموض هذا الوصف الذي يقدمه الرحالة شلبي، لكن قام علي عثمان بمحاولة تفسير منطقة الحفير الكبير حيث إن معظم المناطق الأخرى كانت واضحة مثل نوري، نارنارتي، وغيرها. أما الحفير الكبير ومن خلال الروايات الشخصية والدلائل اللغوية والتي تشير إلى أن منطقة مشكيلة الحالية كانت تسمى (حفير –ن-كل)، وقد قام بتسجيل عدة روايات حيث ذكر أن منطقة (كوش-ن-اركي) الحلة القديمة، كانت تسمى (حفير-ن-كل) أي حفير –حفرة. أي (حفير) لأنه مشهور في اللغة النوبية بأن الاسم العربي إن كان مستعملاً يلحق به المقابل النوبي مباشرة. وقد ذهب لتسمية (كوش-ن-اركي) بهذه الصفة ومع أن الحال واضح حيث إن الحلة القديمة فعلاً بنيت في حفرة، حفير، كان يحد من ناحية النيل بردمية كبيرة ما زالت بقاياها إلى الآن ظاهرة. كما نجد أن بعض الرواة ذكروا أن (حفيرن-كل) كانت تعني كل المنطقة الممتدة من سبو-كجبار إلى حبراب-تولي أو المنطقة التي تعرف الآن بمشكيلة.

على ذلك استطاع علي عثمان ومن خلال موسم 2003م لمشروع المحس (الخامس) أن يبحث عن معنى هذا الاسم (مشكيلة)، حيث أوضح أن مشكيلة مكونة من مقطعين (مش+كيل = مش+كل= مش+كل (بمعنى حفير)، إذا تم مقارنة (مش + حفير مع حفير-مشو الحالية في منطقة دنقلا) تستطيع أن تقول إن مشكيلة هي أصلاً مشو-حفير كما حفير-مشو الحالية، ولو عرفنا معنى حفير في الاسمين والتي تعني بالنوبية (كل) فإن كلمة مشو مازالت غير واضحة. كما أن هنالك قول إن مشو هي مسو بمعنى طيب، أيضاً بمعنى كبير في النوبية الوسطى، وأن تقول أن السين انقلبت شيناً في النطق وهذا احتمال وارد وواقع كبير أو أن تقول أن

مشي هي بمعنى كبير من التعبير الشائع (إنت قدر المشي) والمشي جزء من الساقية كبير وضخم وطويل وهذا معروف. فالرجل الضخم الطويل يوصف عندنا الآن (هي مشي كلي). وهكذا تصبح:

حفير مشو

مشو حفير = مشكيلة

وتعني حفير كبير كما ورد في كتاب الرحالة ايفليا شلبي أعلاه وهكذا:

مشكيلة = مشو (كبير) + كل (حفير) = مشكيلة = حفير كبير. (علي عثمان، مقابلة شخصية، 2018).

عليه هذه هي منطقة (الحفير الكبير) التي لها سمات جغرافية رئيسية تتصف بها، وهي أن النيل يجري بها من الغرب إلى الشرق، كما أنها منطقة شلالات مبعثرة وجزر متعددة إضافة إلى أن بها أراضي زراعية ممتدة. وهذه سمات تعني الكثير في تحديد طبيعة المنطقة وطبيعة سكانها، وتبعاً لذلك تاريخها. ونلاحظ أولاً أن أسماء قواد الحاميات أو القلاع أسماء تركية وهم يحملون اللقب التركي (خان) وهي تعني حاكم عسكري.

الحفير الكبير وأهميته:

يعدُّ الحفير الكبير واحدا من المناطق المهمة، والتي تقع دائماً على النيل أو بالقرب منه، وهو المنطقة التي يوجد بها المؤن والغذاء من ذرة وقمح وغيرها. حيث تعدُّ الصومعة الرئيسية للحكومة، وهي الآن ما تعرف بالمطامير (مكان تجمع الغلال). وقد أطلق الفونجيون هذا اللقب (الحفير الكبير) على مكان تجمع الجيوش العثمانية. كما نجد اسم (الشونة) وهو الحفير في لغة العبدلاب وهي نوعان:

النوع الأول: على شكل بناية مثل التي وجدت في قرية كباجة بمنطقة المحس، والتي استمرت حتى الأربعينيات من القرن الماضي.

النوع الثاني: وهو من النوع الذي يدفن، وهو الأهم حيث وجدت مثل هذا النوع في جزيرة سمت في فيل بالقرب من دفي شقل حيث معسكر الجيش العثماني.

والمهم في الأمر أن كل المخطوطات تؤكد أنه منذ العصور الوسطى نجد أن مسؤول الشونة هو قائد الجيش، هذا يؤكد مدى أهمية هذه الشونة ومدى حرص الحكومة عليها. ونجد كذلك عند احتلال دولة لمكان ما، أهم شيء عندها يكون تأمين مكان الحفير حيث يوضع الجيش فيه، ثم بعد ذلك يتم انطلاقهم للحروبات.

كما أنها المنطقة الأهم والتي توجد بها المدافن، الإدارة، السكن. . الخ. والجدير بالذكر أن مسؤول الغلال كان يسمى (Sponge) سونق، والآن أصبح معروفا ب(سند).

الاقتصاد الزراعي في الفترة العثمانية (المحس):

بعد دخول العثمانيين لمنطقة المحس قاموا بعدة إجراءات للاستفادة من الأراضي الزراعية الخصبة التي تتميز بها المنطقة منها:

أولاً: زيادة الأراضي الزراعية وتوسيعها.

ثانياً: زيادة عدد السواقي حتى تفي بمتطلبات ري المساحات التي قاموا بزيادتها، وقد تلاحظ هذا من خلال وجود ساقية في كل حلة (إركي) خاصة في منطقة الحفير الكبير (ساقية حاجينكي، ساقية أورلكي، ساقية همبون الخ.)

ثالثاً: قاموا بعدة إصلاحات في السواقي مثل زيادة حجمها وجعلها في مستوى أعلى مما كانت عليه سابقاً وغيرها من التحسينات، كل ذلك لتلائم وتصلح لري المساحات الكبيرة المخصصة لها.

رابعاً: زيادة أحجام الجداول الخاصة بالسواقي وبناؤها من الحجر وارتفاعها لمستويات أعلى حيث يصل الجدول في بعض السواقي إلى ارتفاع أكثر من ثلاثة أمتار، كل ذلك لتوصيل المياه ونقلها إلى أبعد مساحة ممكنة مثل الجدول الخاص بساقية (حاجينكي) في منطقة الحفير الكبير، والتي يصل طولها إلى أكثر من ثمانمائة متر. إضافة إلى تحمل الجدول لقوة اندفاع المياه الشديدة.

خامساً: كما قاموا بزراعة وإدخال محاصيل زراعية أخرى في المنطقة، حيث نجد القمح والشعير والذرة الشامية والبقوليات (بسلة، فاصوليا) والبصل والموز، والبطيخ والقطن والخضروات.

علي كلٍ، نلاحظ أن كل التقنيات التي قام العثمانيون بإدخالها في المنطقة تهدف إلى زيادة المساحة المزروعة التي تؤدي إلى زيادة في الإنتاج الزراعي وتطوره (علي عثمان، 2003م، 35).

السواقي في منطقة الحفير الكبير:

تعدُّ منطقة الحفير الكبير واحدة من أوسع المناطق السهلية في منطقة المحس و وأغناها، حيث نجد المنطقة السهلية الزراعية على جانبي النيل ضيقة إلى حد كبير، خاصة المنطقة بين تمبس وحتى نهاية قرية

سيدة، ثم تبدأ المنطقة السهلية في الاتساع حتى تصل أقصاها في منطقة نوري مشكيلة وفريق (يمين النيل) وتتميز أراضيها بالخصوبة وصلاحية الزراعة. الجدير بالذكر أنه ومنذ 2000ق. م تتحدث المصادر عن أهمية المنطقة في مصادر الغلال (Osman, 1978).

1/ ساقية نوري (ساقية رقم 6): N 19 56 296 E 30 20 238

من أكبر السواقي مساحةً حيث تبلغ مساحتها حوالي 18 فدانا. وهي الساقية الوحيدة الموجودة أجزاء منها حتى الآن (شكل رقم 1). (انظر صورة رقم 1). وجدول الساقية القديم يتكون من الحجارة والطين من بداية الجدول بالقرب من الساقية، ثم بعد ذلك يتكون من الطين فقط، والجدول هذا طويل جداً حوالي ألف متر مما يؤكد على كبر المساحة التي يرويها، وهو يقوم بتقسيم المساحة بين الجبلين. ويصل قطر المترة إلى حوالي 6 أمتار.

لوحة رقم (3) منظر عام للجدول من الحجارة (تصوير الباحث)

والجدير بالملاحظة أن هذا الجدول يمر حتى يقطع طريق العربات مخترقاً القرية ليقوم بري بعض الجنائن المقامة هناك قديماً. وجزء كبير من هذا الجدول مازال مستخدماً حتى الآن لري المحاصيل الزراعية بالطلمبات الحديثة الآن. كما أن هنالك جدولا كبيرا آخر يمر بجبل نوري آتياً من قرية مشكيلة وهو الجدول الرئيسي الآن، والذي يقوم بري المساحة المزروعة حالياً. ونجد أن الساقية مقامة على أرض مرتفعة مخصصة مبنية من الحجارة زائداً الطين، وذلك لزيادة قوتها وتماسكها وتوازنها، كما يقومون بزراعة القمح والنخيل إلى

جانب الخضروات والأعلاف (الذرة – البرسيم).

2/ ساقية حاجينكي (مشكيلة) ساقية رقم 16: N 19 56 262 E 30 27 219

من أهم السواقي الموجودة بالمنطقة وأكبرها، حيث يبلغ قطر المترة حوالي 8 أمتار. لا توجد أجزاء من الساقية الأصلية القديمة، حيث ظهرت الطلمبات الحديثة بدلها للري. لكن نجد أجزاء الجداول الخاصة بالساقية القديمة لازالت باقية حتى الآن، ومستعملة بواسطة الطلمبات الحديثة في الري. ومساحة الساقية حوالي 16 فدانا، ونلاحظ في نهاية الجدول القديم أنه تم استغلال الأحواض القديمة للزراعة باستعمال الجدول القديم، وإنشاء أحواض وطلمبة أخرى جديدة، وقد تم استخدام حجارة الجدول القديم لإنشاء الجدول الجديد، والجدول ينصف المساحة نصفين، وهو مبني من الحجارة والطين، ويلاحظ بأن بناء الجدول من الحجارة أو إدخال الحجارة في البناء من عادات العثمانيين في المنطقة. طول الجدول الكلي حوالي 65 متراً، وهو غير متساوٍ الارتفاعات، حيث نجد أعلى ارتفاع له حوالي 3 و5 أمتار متدرجاً على بعد 30 مترا حوالي 3 و2 متر، وعلى بعد 40 مترا نجد الارتفاع قل إلى 1 و2 متر، وعلى بعد 45 مترا وحتى نهاية الجدول حوالي 0،65 متر فقط، وهذا ليساعد في عملية انسياب الماء بسهولة لكل المساحة المزروعة. عرض الجدول حوالي 15و1 متر من الأسفل أما في أعلى الجدول حيث الطين فقط بعرض45، 0 متر (من أسفل إلى أعلى) –ارتفاع الطين هذا من الحجارة بـ 0،30 متر. ويزرعون القمح، الذرة، النخيل، الفول المصري، الخضروات، وأبو سبعين ،والبرسيم وغيرها.

لوحة رقم (4) جدول الساقية من الطين (تصوير الباحث)

3/ ساقية أدولكي: ساقية رقم 17:

تعدُّ أيضاً من السواقي المهمة في المنطقة، ولا توجد أجزاء الساقية الأصلية، حيث استبدلت بطلمبات جديدة. وتبلغ مساحتها 8 أفدنة، ويزرع بها القمح والفول المصري، والخضروات والبرسيم وغيرها. بني الجدول من الحجارة والطين، وقد كان طوله حوالي 90 متراً. وقد أعيد استخدام حجارة الجدول القديم في الجديد الذي يستمر حتى نهاية المساحة المزروعة. أعلى ارتفاع للجدول عند نقطة البداية بـ 2 ،85 متر متدرجاً حتى الوسط بارتفاع 2،40 متر ثم النهاية بحوالي 1 ،20 متر. ونجد كذلك اختلافاً في عرض الجدول، حيث في الأسفل 1،70 متر، ثم الوسط 1 متر، وأخيراً الأعلى بـ 0،55 متر فقط، أما قطر المترة فحوالي 6 أمتار.

4/ ساقية قندي (فريق) ساقية رقم 7: N 19 56 174 E 30 29 669

من السواقي المهمة في منطقة (فريق). ومثل سابقاتها فلم يتم العثور على أجزاء الساقية القديمة. والجدول مبني من الطين فقط، وطوله حوالي 125 متراً تقريباً ونجد ارتفاعه من الأول (بالقرب من المترة) حوالي 1،80 متر وفي الوسط 1،50 متر. وفي النهاية حوالي 0،56 متر. وقطر المترة غير واضح، إلا أن عرض الجدول من الأسفل 3،70 متر. ومن الأعلى 0،69 متر. مساحتها حوالي (10) أفدنة ويزرع بها النخيل والفول المصري، والذرة والخضروات والبرسيم.

5/ ساقية حلسابكي (فريق) ساقية رقم 8:

وهي الساقية المجاورة لساقية قندي وهي عبارة عن ساقيتين، الأولى من النيل وحتى بداية الساقية الأخرى. والجدول مبني من الطين فقط، والمترة غير واضحة. أما طول الجدول فيبلغ حوالي 115 متراً، وارتفاعها من المترة أو بداية الجدول حوالي 2،60 متر متدرجاً إلى الوسط بارتفاع 2،70 متر. وفي نهاية الجدول بارتفاع 1،20، أما عرض الجدول 0،57 متر، أما البعد بين ساقية حلسابكي وتندي حوالي 200 متر. وتبلغ مساحتها حوالي (9) أفدنة ويزرع بها النخيل والفول المصري، والذرة والخضروات وغيرها.

6/ ساقية أرونكي ساقية رقم 9 :

وهي الساقية الثالثة في منطقة فريق، وهي مجاورة لساقية حلسابكي وهي أصغر مساحة، إذ تبلغ مساحتها الكلية حوالي (7) أفدنة. والجدول مبني من الطين فقط، حيث كان مثل الجداول الأخرى، ولكن مع مرور الزمن تهدم وتكسر حيث بلغ طوله حوالي 22 مترا فقط والمترة غير واضحة. أما ارتفاع الجدول بالقرب

من المترة حوالي 2،90 متر، أما الوسط 2،30 و متر وفي النهاية 1،70 متر. أما عرض الجدول من أعلى 0،50 متر. هذه الساقية جزئياً مهملة حيث تنبت الأشجار الشوكية، والمساحة المزروعة بها تنتج محاصيل القمح، النخيل، البرسيم، الخضروات أبو سبعين (علف الحيوانات).

التجارة:

ظلت منطقة وادي النيل منذ عصور مبكرة ذات حركة تجارية دائمة، ذلك نتيجة لتوفر عدة عوامل أدت إلى نموها وازدهارها حيث نجد الموقع الجغرافي لهذه المنطقة والتي تطل عن طريق مصر على ساحل البحر الأبيض المتوسط، أما شرقاً فتطل على البحر الأحمر، وهذان البحران يشكلان طريقين قديمين للتجارة النشطة بين سواحلها.

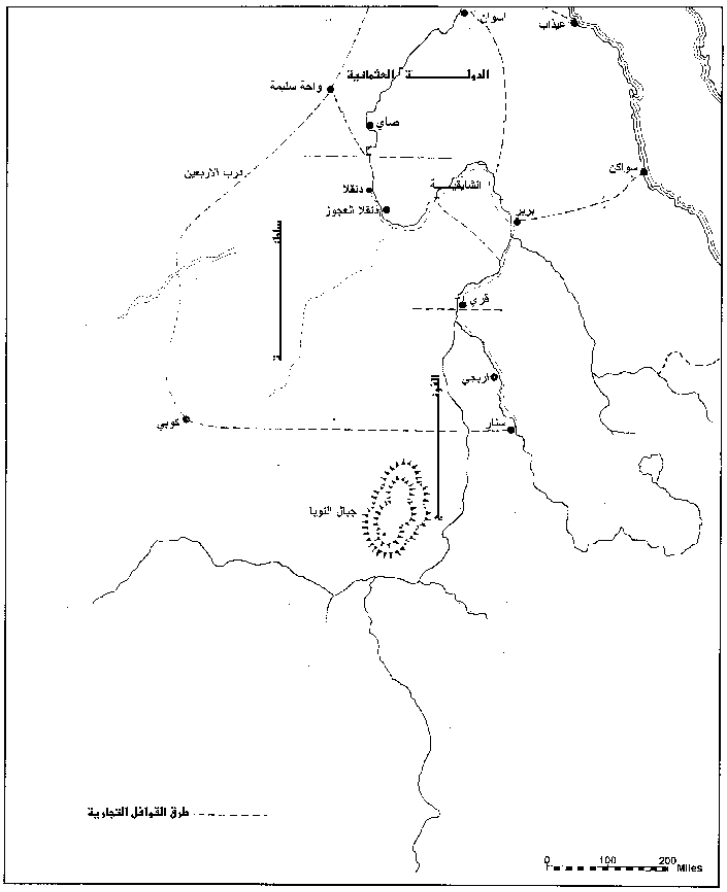
كان الساحل الغربي للبحر الأحمر منفذاً تجارياً مهماً عن طريق المدن الساحلية، والموانئ المطلة عليه مثل عيذاب وسواكن. كما نجد الجزيرة العربية التي تطل غرباً على البحر الأحمر، ومن ناحية الشرق نجد الخليج العربي مما جعلها طريقاً مهماً ومفضلاً للتجارة الشرقية. إضافة إلى احتراف سكان المنطقة عامة والجزيرة العربية بصورة خاصة التجارة منذ أمد بعيد، حيث عرف كثير من الممالك والدول التي حولهم بسبب هذه التجارة. تزخر بلاد النوبة وبلاد البجة في الشرق بموارد حيوانية، ونباتية ومعدنية وغيرها. وقد قامت في هذه المنطقة (الجزيرة العربية ووادي النيل) الكثير من الحضارات احتاجت لهذه الموارد ووصلت إلى مناطق موغلة في القارة الإفريقية ووثقوا صلاتهم بسواحل الصومال وإرتريا وشبه الجزيرة العربية وصار لها عبر البحر الأحمر ممرها الذي تنطلق فيه قوافلها باتجاه الجنوب بالإضافة إلى العديد من الطرق والدروب الآمنة بين مصر وبلاد النوبة.

الطرق الشهيرة:

من أشهر الطرق والممرات العديدة البرية التي تحكمت في حركة التجارة في المنطقة، هي الطريق الصحراوي الذي يربط بين واحات مصر الغربية وعبر درب الأربعين جنوباً إلى بلاد النوبة. وطريق القوافل من بلاد المغرب الأقصى وجنوب الشمال الأفريقي (تونس) عبر بلاد النوبة غرب بحيرة تشاد إلى دارفور فبلاد النوبة. وهناك طريق من شبه الجزيرة العربية إلى سيناء عبر الصحراء الشرقية إلى النيل ثم يتجه إلى بلاد النوبة. والطريق التجاري من البحر الأبيض المتوسط شمالاً إلى أواسط أفريقيا، وكانت البضائع تنقل من البحر الأبيض المتوسط إلى الفسطاط عبر النيل، ومنها إلى أسوان ثم إلى بلاد النوبة.

هذا وقد أدت الحركة الواسعة من التجارة إلى شهرة عدد من الطرق والمسالك في بلاد النوبة منها:

طريق ينحدر من أسوان باتجاه الجنوب الشرقي عبر البجة إلى ساحل البحر الأحمر. وهذا الطريق صعب المسلك لجفافه وقلة مياهه وفقر مراعيه. وهنالك طريق آخر يتبع مجرى النهر إلى دنقلا. وطريق يتفرع من دنقلا ويتجه غرباً عن طريق وادي القعب ثم يتفرع نحو المناطق المحيطة به. وطريق آخر يبدأ من كورتي على طول وادي المقدم، وعبر الدبة على طول وادي الملك إلى كردفان. ومن كردفان يتفرع منه طريق إلى دارفور ثم إلى برنو ثم إلى بلاد الهوسا بغرب أفريقيا. وكذلك طريق ينحدر من أبو حمد شمالاً باتجاه الجنوب ويصل حتى التقاء نهر عطبرة بنهر النيل ويمضي حتى التقاء النيلين الأبيض والأزرق (انظر خريطة رقم 2).



خريطة رقم (2): الطرق التجارية الرئيسية في النوبة (بإذن من: أحمد حسين 2004)

وقد كانت هذه الطرق والمسالك تربط بين أهم المدن والمراكز التجارية الكبرى في المنطقة بدءاً بأسوان في الشمال، وعيذاب في الشرق، ودنقلا في الوسط، ومدينة سوبا في الجنوب، إلا أنها عرضة للكثير من الأخطار أحياناً ذلك بسبب قلة الماء والكلأ وعرضة بعض القوافل إلى التضليل. وبالرغم من هذه المخاطر

إلا أن بعض القوافل فضلت هذه الطرق والمسالك لقصرها مثلاً.

ازدهار حركة التجارة:

انعكست تلك الحالة على حركة التجارة والاقتصاد في المنطقة ككل، وقد مثلت بلاد النوبة الشمالية بحكم موقعها المهم والوسط بين مصر ودولة علوة ومناطق البحر الأحمر وكردفان ودارفور حلقة وصل مهمة في مجال التجارة؛ مما أنعش اقتصادها وتجارتها ووسع من صلاتها الخارجية.

وبعد توقيع معاهدة البقط الشهيرة ازدهرت التجارة كثيراً واستتب الأمن نتيجة للشروط التي وضعت، وحتى عند التراخي في هذه الاتفاقية نجد السلطات المصرية ترسل حملاتها إلى النوبة حتى يتم إرجاع المعاهدة، وهذا يؤدي إلى استتباب الأمن والطرق وتأمينها.

التجارة النيلية:

تعدُّ من أهم الأنشطة الاقتصادية عند النوبيين، إذ كانت تجارة النوبة تتدفق من الجنوب للشمال، ويقوم بها عدد من التجار يملكون المراكب الكبيرة وقاعدتهم هي منطقة دنقلا. وينقسمون إلى مجموعتين: مجموعة تسيطر على هذه التجارة من الشمال والأخرى من الجنوب. وفي الشمال نجد أن منطقة الحدود مع مصر شهدت حركة تجارية مكثفة، حيث كان التجار يسلكون طريق النيل بالمراكب حتى منطقة الشلالات، فإذا وصلت هذه المراكب تلك المنطقة الصعبة تحولوا من بطون المراكب إلى ظهور الجمال وساروا حتى مدينة أسوان.

وقد كانت هذه المراكب تحمل مختلف أنواع السلع القادمة من الجنوب إلى مصر، حيث كانت تأتيها منتجات كردفان، وصادرات الحبشة وغيرها من تجارة أهل السودان التي من أهمها العاج وسن الفيل وريش النعام والصمغ والبلح والتمر الهندي (العرديب) والخرتيت وجلود البقر والذهب السناري والأبنوس والنعام الحي والببغاء والعسل والشمع، ونجد الرقيق الذي يعدُّ من أهم سلع هذه التجارة.

كذلك كان هؤلاء التجار النوبيون يرجعون منها وقد حملوا أو جلبوا معهم كثيراً من المنتجات المصرية التي تأتي إلى مصر عبر البحر الأبيض المتوسط خاصة الشعير والقمح، والبقول والفواكه والصابون وغيرها من المنتوجات المصرية، وبعض السلع التي لا تنتج في مصر وترد إليها عن طريق القوافل التجارية من الشام والعراق، إضافة إلى الذهب والزمرد.

وقد كانت حركة المجموعتين منسقة زمنياً حتى تتقابل المجموعتان في دنقلا وتتبادلان البضائع

خلال الصيف. وهم يخططون للرحلة القادمة على أن تبدأ رحلتهم بعد حصاد البلح حيث كان العامل الرئيسي لهذا التزامن، ويتزامن هذا بدوره مع ارتفاع النيل في الشلالات، لذا نجد أن شهر أغسطس تكون المراكب في طريقها إلى كل من الجنوب والشمال.

تجارة الرقيق:

كانت تجارة الرقيق من أهم أنواع التجارة، حيث كان يصدر الرقيق من بلاد النوبة إلى مناطق مصر وبلاد الحجاز وغيرها. هذا إلى جانب الرق الذي كان مقرراً على النوبة إثر معاهدة البقط الشهيرة والتي كان مقرراً لها ثلاثمائة وستون عبداً سنوياً.

وقد كان الرقيق يستخدم في عدة مجالات أهمها الجيش وذلك من خلال الشهرة بمعرفتهم للحروبات ولقوتهم وبأسهم وتحملهم الصعاب، إضافة إلى مجالات أخرى عديدة، أما الجاريات فيستخدمن في تربية أبناء الملوك إلى جانب مجالات أخرى. وكان يجلب الرقيق أثناء الغزوات على القبائل ومن الأقطار المجاورة.

ويذكر أن ثمن الجارية النوبية في مصر كان حوالي ثلاثمائة دينار وأقل من ذلك بكثير. أما العبد فيختلف سعره ففي المحس يساوي من 25- 30 دولاراً إسبانيا، ويباع الرقيق في القاهرة بربح يبلغ 150% (بروكهاردت، 55). وقد أشار د. شبيكة بأنهم لم يكونوا كلهم من سكان بلاد النوبة، بل يحتمل أن جلب بعضهم من الأراضي التي تقع في أواسط السودان على أنهم رقيق بواسطة تجار الرقيق (شبيكة، 1965م، 125).

يتضح من ذلك أن حجم تجارة الرقيق كان كبيراً هذا بالإضافة إلى الأسرى في الحملات مثل الحملة المملوكية الأولى على ملك دنقلا، والتي وصفها المؤرخ النويري والذي أحضر منها إلى مصر من الرقيق سبعمائة رأس حتى يبيع كل رأس رقيق بثلاثة دراهم، والذي بقي من القتل والبيع جاء عددهم عشرة آلاف نفر. أي أن حجم القوى البشرية التي كانت تستنزف من بلاد النوبة كان كبيراً وضخماً(تاج السر،2003م، 45).

العملة:

أما بالنسبة للعملات فلم تكن هنالك عملة متداولة أو معروفة للنوبيين إلا في منطقة مريس، حيث كان يتعامل المسلمون معهم بالدينار والدرهم. أما في الجنوب فكان يتم التبادل عن طريق المقايضة بالرقيق والمواشي والجمال والحديد والحبوب (مسعد، 1960م، 103). وذكر (بروكهاردت، 1959م، 34) بأن الريال هو العملة المتداولة في السلع الغالية، أما في الصفقات الصغيرة فالمد أو كيل الذرة.

الأسواق التجارية:

من الطبيعي وجود سوق تجاري عام في كل بلدة، ويفتح هذا السوق في يوم معين من أيام الأسبوع. حيث يجتمع التجار ويقومون بعرض ما لديهم من سلع محلية أو مستوردة من الخارج، وشراء ما يحتاجون إليه. حيث نجد من السلع المستوردة الدبلان الأبيض والمصبوغ والصوف لصنع حواشي المنسوجات والحرير والقيطان والصفيح والزجاج والمرجان والفناجيل والكحول والأقراط والمرايا، والريال النمساوي والعطور وغيرها. والبخور من الهند والمحلب الإسلامبولي وجلود الماعز وارد الأناضول، تستعمله الخاصة فراء لحميرهم وجمالهم، وسبح الصدف من الفرس وسبح الكوك من الأستانة أو سبح اليسر من جدة والطرابيش الإسلامبولية وغيرها، ومن مصر المسمار البلدي اللازم لبناء المراكب والسواقي وغيرها.

أما السلع المحلية فنجد الأزيار والفخار من كافة الأنواع وأدوات الطبخ ومختلف أنواع الأخشاب العادية والمشغولة في شكل أسرة وعناقريب وسروج وأدوات الطقوس والأشياء المصنوعة من الصوف والسيطان والبخس المزينة وأنواع من البهارات والتوابل. ولا تخضع هذه البضائع للمقايضة لأسعار معينة، وإنما يتم الاتفاق على السعر المناسب بين البائع والمشترى. ونجد أن البلح يستخدم في الغالب الأعم للتبادل، ولا يزال هو المحصول البقولي الأول في النوبة.

الصناعات الحرفية:

نتيجة للتطور الملحوظ في الإنتاج الزراعي والتجاري تطورت الصناعة الحرفية، والتي رفعت من مقومات الاقتصاد وزادت من أهميته. كان أهل النوبة يستخرجون الحديد ويصنعونه، وكان من أهم صناعتهم أدوات القتال (القوس والنشاب) والتي برعوا فيها وأتقنوها، حيث تم تسميتهم من قبل العرب برماة الحدق. . كما أن توفر أشجار النخيل والدوم والحراز وغيرها التي تنبت على شريط النيل من أسوان حتى التقاء النيلين ساعد على إدخال صناعات حرفية كثيرة مارسها الإنسان النوبي مثل صناعة السواقي والمراكب والأدوات الزراعية وغيرها.

عليه يمكن تصنيف الإنتاج الحرفي كالآتي:

1/ النجارة:

وهي من الحرف القديمة جداً، نسبة لتوفر الخشب الذي يدخل في صناعات كثيرة منها الأدوات الزراعية والمراكب والسواقي وصناعة العناقريب والأبواب والشبابيك والأدوات الجنائزية وسيقان السهام والحراب.

وفي منطقة المحس (إقليم الشلال الثالث) نجد الكثير من الأسر الكبيرة والقديمة كانت تمارس هذه الحرفة، حيث نجد في منطقة أردوان أسرة تعرف ب (بقاسنجي) أو أسرة بقاس - جاء هذا الاسم أصلاً من رجل يدعى فضل محمد إدريس - قام بعمل مضيفة في المسجد لاستقبال الضيوف وكني من تلك اللحظة بهذا الاسم وهي أسرة متجولة حول المنطقة. وهنالك صناع آخرون في مناطق المحس حيث نجد في كوكا وملجاب وأكد وغيرها من عائلات بقاس، كذلك في مناطق أخرى في المنطقة مثل سمت ونارنارتي وتنري ونوري وغيرها، وكانوا يقومون بصناعة كل الأدوات الخشبية، وكانت تتم هذه الصناعات على حسب الطلبات.

أما المراكب فتصنع من أخشاب السنط وهي ثلاثة أنواع: النقورة (من نقر) وهي أكبرها ويستخدمونها لنقل الغلال والبضائع، والمعديات وهي أصغرها، والقياسات (من قياسة) وهي وسط بين نقورة والمعديات وتستعمل لنقل البضائع عند نزول النيل. ومراكب السودان أضخم وأقوى وأمتن من المراكب المصرية.

2/ الحدادة:

وهي من الحرف القديمة أيضاً، ويقوم الحدادون بصناعة الحراب والسكاكين والفؤوس والأدوات الزراعية مثل المناجل والقدوم وأدوات القتال وغيرها من الأشياء التي تدخل في صناعتها الحديد والسواقي.

واشتهرت أيضاً بعض الأسر بصناعة الحديد حيث نجد الحدادين (تبدي) في منطقة سمت ومشكيلة ودلقو وغيرها. حيث مارسوا هذه المهنة وتوارثوها.

3/ البناء:

نجد أن بناء المنازل من الطين والتي تسقف بالدوم وجريد النخل والبروش ونبات الحلفا (العرش البلدي) وتبيض بالبلاستر (الزبالة + طين). كذلك تبني المنازل من الحجارة. وهنالك من يتخصصون في رص الأحجار لإقامة السدود وغيرها. إضافة إلى البناء بالطوب الأخضر.

4/ الغزل والنسيج:

نجد كذلك النساجين أو القزازين وهم يحيكون نسيجاً ثخيناً من القطن يشبه الخام يسمونه (الدمّور) وهو لباس العامة، ويصنعون كذلك منه نسيجاً رقيقاً ملوناً تلبسه النساء والحياكة خاصة بالرجال أما الغزل فعمل النساء.

ذكر ابن سليم الأسواني أن بدار المحس شيء من زراعة القطن ويعمل منه الثياب. وهم يحيكون من

الصوف الشمائل وصنع النساء العراقي والمناديل المطرزة، وبعد ذلك تعلم النساء التطريز على المنسج بالحرير والقصب. كما ذكر (بروكهاردت) بأن ذراع القماش هي أداة المعاملة وثوب القماش ثلاثون ذراعاً وثمنه ريال (بروكهاردت، 1959م، 35).

5/ صناعة الخزف (الفخار):

مثل الأزيار (أواني حفظ الماء) والقلل والبرام (وهي قدور للطبخ) وقودايس الساقية والقُسّيبات (أواني لحفظ الحبوب الغلال) والأفران البلدية وغيرها. وغالباً ما كانت النساء يقمن بصناعة الأدوات الفخارية. إلى جانب هذه الصناعات نجد صناعة الأطباق وصناعة الحبال والخمور والتعدين والطعام والدباغون والصاغة وغيرهم. ونلاحظ أن كل هذه الصناعات الحرفية ارتبطت بمواد خام كانت موجودة في البيئة المحلية، حيث طوعها الإنسان النوبي العظيم لصناعة أدوات الإنتاج.

الثروة السمكية:

لعب صيد الأسماك دوراً مهماً في اقتصاد النوبة، وقد وصف الإدريسي سكان النوبة أنهم يشربون من مياه النيل، وطعامهم الشعير والذرة والتمر وشرابهم المزر من الذرة واللحوم التي يستعملونها هي لحوم الإبل طرية ومقددة ومطحونة ويطبخونها بألبان النوق، وأما السمك فكثير عندهم (الإدريسي، د. ت، 129). ويدخل السمك في كثير من الوجبات، إلا أنه يمثل أهم وجبة غذائية عند النوبيين وهي الملوحة (التركين). حيث تمثل الطعام الشائع بينهم. ويتم تناول هذا التركين في وجبة الفطور والعشاء، وهو يصنع بعد تنظيف السمك ووضعه في إناء مع إضافة قدر كبير من الملح ويغطي جيداً ويترك تحت حرارة الشمس لمدة أقصاها أسبوع حيث يتحول السمك إلى مادة رمادية غامقة تسمى (التركين) وبهذه الطريقة يمكن أن يخزن (التركين) دون أن يتعفن فترة طويلة. ومن أهم الأسماك التي تدخل في صناعته الدبسة والكجور. ويوجد السمك بكثرة في فصل الصيف، وإضافة إلى أنه يمثل غذاءً رئيسيا ومهماً لمعظم مواطني النوبة إلا أن له أغراضاً أخرى.

النظام الاجتماعي:

1/ النظام الطبقي للمجتمع:

اتفقت جميع الروايات التاريخية على أن المجتمع النوبي كان يتألف من طبقتين أساسيتين:

الطبقة الأولى: وهي الطبقة الحاكمة، وهي التي تشتمل على الأسرة الحاكمة أو المالكة والتي نجد على رأسها الملك الكبير سواء في دنقلا أو سوبا، كما نجد الملوك وهم حكام الأقاليم.

الطبقة الثانية: وهي طبقة العبيد، وهم عامة الشعب النوبي ونجد في الوسط (طبقة وسطى فرعية) بين هاتين الطبقتين قامت فئة الموظفين التي تولى أفرادها مختلف الوظائف الملكية في العاصمة والأقاليم، ولا بد أن عددهم كان محدوداً. ومن الملاحظ أن الطبقة الحاكمة الشاملة للأسرة المالكة وفروعها هي وحدها التي مارست حقوقاً سياسية ودينية (مسعد، 1960م، 90). ولابد أن نشير أن الملك هو صاحب الأرض، ولابد أن طبقة الحكام في الأقاليم كان لهم هذا الحق نفسه، وهم يمثلون الطبقة الأولى.

أما أصحاب الطبقة الثانية، العبيد والشعب فلا أملاك لهم وهم عبيد الملك يعملون في الأرض، كما كانت لهم وظيفة أخرى وهي أنهم يقومون مقام العملة حيث إن العملة ببلاد النوبة لم تعرف إلا في المريس، أما وراءها جنوباً فإن الرقيق يقوم مقام العملة في البيع والشراء. كما نشير إلى فئة الحرفين التي تطورت بتطور الصناعة الحرفية مثل الحدادين والبناءين، والنجارين.... الخ. أيضاً نجد فئة التجار التي كانت تمارس عمليات التجارة في الداخل والخارج وكانت قد بدأت تتطور مع تطور الزراعة والصناعة الحرفية. يمكننا أن نستخلص مما سبق السمات العامة التي تميز نظام الرق في بلاد النوبة على النحو التالي:

1/ نجد أن عامة الشعب كانوا عبيداً لملك النوبة، وهم يعملون في الأرض لصالح سادتهم وملوكهم.
2/ كان الرقيق يصدر إلى الخارج وعنصراً أساسياً من صادرات النوبة في العصور الوسطى.
3/ كان الرقيق يستخدم على أنه عملة أو وسيلة تبادل في البيع والشراء.
4/ كان الرقيق في اتفاقية البقط التي تمت بين المسلمين والنوبة والعنصر الرئيسي (يدفع الملك سنوياً 360 رأسا من الرقيق مقابل المؤن والأغذية).
5/ كان الرقيق النوبي في مصر عنصراً عاماً في تكوين الجيش مثال (كان أحمد بن طولون أول من استخدم السودانيين في الجيش الطولوني، وبلغ عددهم أربعين ألف سوداني. ويقول المقريزي أنه حصل عليهم بطريق الشراء، إذا صح ذلك فإن بلاد النوبة تعرضت لحملات استنزاف كبيرة من قبل تجار الرقيق وخاطفيهم. إضافة إلى بلوغ العدد في جيش المنتصر بالله خمسين ألفاً.
6/ أما بخصوص الجاريات النوبيات فقد كان دورهن مهماً في الحياة المصرية فنجد منهن من تخصصن في تربية أولاد السلاطين وتنظيم الأفراح والأعياد وترتيب شئون الحريم السلطاني.
7/ استخدم التجار العرب الرقيق في استخراج الذهب والزمرد من مناجم وادي العلاقي.

وبهذا يمكن الحديث عن أنماط التشكيلة الاقتصادية الاجتماعية للنوبة حيث نجد:

أ. نمط إنتاج إقطاعي: والذي له سمات وخصائص معينة، حيث كان الملك ومعه حكام الأقاليم يعدُّون كل الأرض ملكهم، وأن الرعايا العاملين كانوا يعدُّون عبيداً لهم، أي أن ملك النوبة كان

يمتلك الأرض والعاملين عليها، وبالتالي فان جهاز الدولة كان يستحوذ على كل فائض عمل العبيد، مقابل معيشتهم.

ب. نمط إنتاج قائم على العبودية، والذي كان متداخلاً مع نمط الإنتاج الإقطاعي، والذي يتميز بالوظائف التي كان يشغلها الرقيق في النسيج الاقتصادي الاجتماعي للمجتمع النوبي والتي ذكرناها سابقاً: تصديري الخارج، وسيلة تبادل، عمل في مناجم الذهب والزمرد وفقاً لعلاقات الإنتاج العبودية.

ت. نمط إنتاج سلعي: حيث كان النوبة يستخدمون النقد (دينار – درهم – ريال) مع المسلمين في بلاد المريس والمقايضة جنوب بلاد المريس، كما عرف النوبة التجارة الداخلية والخارجية مع بلاد الحجاز ومصر وغيرها، كما ازدهرت التجارة والصناعة الحرفية وقامت المدن والمراكز التجارية والثقافة والدينية الهامة.

وهكذا نري أنفسنا أمام تشكيلة لها سماتها وخصائصها الفنية التي تتميز عن باقي أنماط إنتاج البلدان الأدنى سواء كانت آسيوية أو أوربية أو البلدان الشرقية (تاج السر، 2003م، 63).

2/ التركيبة الاجتماعية في منطقة (المحس):

أ/ السكان:

المحس فرع من المجموعة النوبية الذين يسكنون في المنطقة الواقعة بين أسوان والدبة، ومنطقتي خشم القربة في إقليم البطانة وكوم أمبو في صعيد مصر. وهنالك مناطق أخرى داخل السودان وخارجه، خاصة في الخارج (دول الخليج العربي) التي هاجر إليها النوبيون طلباً للرزق. ويتحدث السكان لغة النوبيين (Nubian) وهي لغة سكان المنطقة الواقعة بين جنوب أسوان والحدود الشمالية لمنطقة دنقلا.

ويمكن تقسيم سكان المنطقة إلى خمس فئات هي:

1/ المزارعون (تربري): وهم سكان المنطقة الأصليون، وهم الذين يمتلكون الأراضي، حيث يقومون بزراعة النخيل والقمح والبقوليات ومحاصيل أخرى اعتماداً على الساقية قديماً، والآن الطلمبات الآلية في رفع المياه للري.

2/ رجال الدين (الفقرا): وهم من العرب وغيرهم من رجال الدين الذين جاءوا من خارج المنطقة، واختلطوا مع النوبيين بالتزاوج. وكانوا يقومون بتعليم أبناء المزارعين القرآن والفقه وأصول الدين الإسلامي في الخلاوي، ونظير ذلك يأخذون جزءاً من المحصول. وقد امتلك بعضهم أراضي زراعية.

3/ الحدادون (تبدي): عرفوا بهذا الاسم نسبة لامتهانهم مهنة الحدادة، وكانت لهم أدوار مهمة في المجتمع النوبي، حيث يقومون بصنع الآلات الزراعية، إلى جانب المراكب الشراعية والسواقي. ومازال بعضهم يمتهن هذه المهنة خارج المنطقة وداخلها.

4/ العرب (اربري): وجدت بعض المجموعات العربية والتي تقطن أطراف القرى في المنطقة. وقد تأثروا بالثقافة النوبية وأجادوا اللغة النوبية إلى جانب لغتهم العربية. ويقومون بمهنة الزراعة وعملية جني محصول البلح مقابل جزء من المحصول بعد الاتفاق عليه، إلى جانب أعمال أخرى لهم.

5/ الرقيق (العبيد – أوشاري): كل العمليات الزراعية التي تتم كانوا يقومون بها، وتحت إشراف المزارعين المباشر. إلى جانب عمليات أخرى مثل رعاية الحيوانات والنظافة...الخ. وبعد عملية تحريرهم بقي بعضهم في المنطقة يمتهنون مهنة الزراعة، واتجه الآخرون لأعمال أخرى مختلفة (على عثمان، 2003م، مقابلة شخصية).

ب/ المجتمع:

نجد أن المجتمع النوبي في منطقة المحس (إقليم الشلال الثالث) يتكون من الأسرة (Nog)، وهذه الأسرة تمتد إلى أسر أخرى، وأفرع جديدة تلتقي كلها في وحدة واحدة تسمي مار(Mar) ، وهي القرية الصغيرة أو الحلة. ومجموع هذه الحلال تتجمع وتكون ما يسمى اركى (Irki) (مجتمع). ويمتد هذا المجتمع ليكون مجتمعات عديدة تربط بينها صلات القربى، ويسمى سر آوي (Sir Awi) وتمتد إلى مجموعة من المجتمعات المتداخلة والمترابطة بصلات القرابة والمصاهرة؛ لتكون ما يسمى ب(قر) "Gur" أي البلد كالنوبة مثلاً (Osman, 1998).

وفي المنطقة يسير التنظيم الاجتماعي على ثلاثة مستويات:

المستوى الأول: مستوى الأسرة، وفيه المرأة هي المسئولة الأولى عن إدارة شئون المنزل نيابة عن الرجل (زوجها)، وهو في الغالب غائب لجلب الرزق.

المستوى الثاني: وهو الاركى (الحلال) وهو مؤسسة اجتماعية تربط بين الأسر المختلفة، نجد مركزها في المسيد، وهذا المسيد يناقشون فيه القضايا التي تهم المجتمع. ونجد أن المرجعية والقيادة لكبار السن، وذوي العقول الراجحة في هذه المؤسسة الاجتماعية.

المستوى الثالث: وهو مستوى الحكم المحلي التابع للسلطة المركزية، أو الإقليمية ويضم مجموع القرى المجاورة، ورأس هذه السلطة المركزية قرتي (Gorti) أو الشيخ أو العمدة (عبد المجيد، 2002

م، 39).

اختلاط العثمانيين بالمحس (النوبة):

بعد دخول العثمانيين إلى السودان بصورة عامة ومنطقة المحس (الشلال الثالث) بصفة خاصة، لم يتم التداخل والتزاوج بينهم في بداية الأمر. ذلك للسياسة التي كانت تتبعها الدولة العثمانية في جميع أنحاء العالم المختلفة بعدم انشغال جنود الجيش العثماني بالنواحي الحياتية الأخرى مثل الزواج، وامتهانهم لمهن أخرى غير العسكرية ... الخ، بل يجب أن ينصب جل اهتمامهم وشغلهم الشاغل بالحروبات والفتوحات العثمانية الإسلامية في جميع أنحاء البلاد، إضافة إلى اعتقادهم بأنهم أفضل الجنس البشري في العالم كله على الإطلاق.

ومع مرور الزمن (خاصة القرنين الثامن عشر والتاسع عشر الميلاديين) بدأت هذه السياسة تترك تدريجياً ذلك للحد من الخطورة التي كانت تأتي من قبل فرقة الإنكشارية (إحدى الفرق العسكرية التي لها نفوذها في السلطة) حيث طغت هذه الفرقة، وعم العصيان والفوضى والاضطرابات كثيرا من أجزاء الدولة العثمانية خاصة العاصمة إستانبول.

وللحد من طغيان هذه الفرقة وإضعافها، وقتل روح العسكرية داخلها وكسر شوكتها، اتبعت الدولة سياسة تفريق الكثير من جنود هذه الفرقة في جميع أنحاء الدولة المختلفة، كما عملت على تزويج الجند حتى ينشغلوا بأمور حياتهم اليومية، حيث سمح لهم بالزواج إضافة إلى أن يمتهنوا مهنا أخرى غير الجندية مثل التجارة وغيرها. وقد عمت هذه السياسة كل الجند التابعين للدولة العثمانية المنتشرين في أنحاء الدولة المختلفة من بينهم الجنود البوسنيين والعرب والمجر الذين أرسلوا إلى السودان (النوبة) وتزاوجوا مع السكان المحليين.

من خلال الملاحظة العامة نجد أن هنالك ملامح تختلف تماماً عن سمات العنصر النوبي الأصلي خاصة في الطول والشكل واللون. . الخ وهذه السمات تظهر بوضوح كلما اتجهنا شمالاً في مناطق السكوت والحلفاويين وغيرهم؛ وذلك بسبب التزاوج. وهنالك ظاهرة أخرى جديرة بالاهتمام وهي ظهور أسماء تركية لم تكن في المجتمع النوبي مثل شوكت، مراد، شاويش، أغا، خوجلي، درويش وغيرها من الأسماء الأخرى التي أصبحت منتشرة الآن في المجتمعات النوبية الحالية. كذلك وجود أسماء أماكن في منطقة المحس لم نجد لها أيَّ معانٍ نوبية، وهي غريبة كذلك على المجتمع النوبي مثل أردوان و كومر. . الخ (سعيد، 2005م، 211). وبالرجوع إلى التاريخ الشفاهى يمكننا معرفة الكثير عن هذه الأسماء ومدلولاتها خاصة إذا تم الرجوع كذلك إلى المكتبات العالمية في إستانبول، الفاتيكان وغيرها التي ربما أضافت الكثير والكثير عن هذا.

علمياً لإثبات هذا "التزاوج" الذي تم بين العثمانيين والنوبيين في المنطقة، هنالك طريقتان يمكن إتباعها لمعرفة ذلك:

الطريقة الأولى: بواسطة الدراسات الانثروبولوجية (Physical Anthropology)

الطريقة الثانية: بواسطة الحمض النووي (DNA) ، وهو من الوسائل العلمية الحديثة التي يمكن أن تثبت لنا إن كانت هنالك علاقة ما بين السكان الذين تزاوجوا (الأتراك) مع السكان الأصليين (النوبة). ويتم ذلك من خلال العظام القديمة، أو من خلال أناس مازالوا على قيد الحياة.

علي كلٍّ كان المجتمع النوبي قديماً يتألف من طبقتين، الأولى وهي الطبقة الحاكمة، وهي تشمل الأسر الحاكمة والمالكة وكان على رأسها الملك الكبير، أما الطبقة الثانية وهي طبقة العبيد (عامة الشعب) وهي تقوم بخدمة الطبقة الأولى في جميع النواحي، وهنالك طبقة وسطى وهي طبقة الموظفين، وبصورة أو بأخرى نجد أن الملك هو المستأثر بكل شيء في المملكة، وجميع العبيد (الشعب) يقومون بخدمته.

ومع مرور الزمن تغير هذا الوضع خاصة بعد سقوط الممالك المسيحية وظهور الدين الإسلامي، حيث تغيرت كثير من العادات والتقاليد والمفاهيم التي كانت متبعة، وحلت محلها شرائع الدين الإسلامي التي تقوم على أسس تنظيم المجتمع والأسر والفرد كذلك. وبسبب هذه الشرائع الدينية السمحة حصل تغير في النظام الطبقي الأولي (الحاكم – العبيد)، واختفت هذه الطبقة، وأصبح الناس سواسية (إلا في بعض الحالات).

بعد ذلك تقسم المجتمع إلى فئات مختلفة كل على حسب المهنة التي ينتهجها، فنجد المزارعين ورجال الدين والحدادين والعرب والرقيق الذين يقومون بخدمات الزراعة وغيرها على حسب رغبتهم وبمقابل (عكس الرقيق سابقاً) وبحريتهم. ونتيجة لذلك ظهرت أجناس أخرى مختلفة مع العناصر القومية لهم سماتهم المميزة، تداخلت وانصهرت مع بعضها البعض.

تغير النظام الطبقي إلى نظام آخر يشتمل على العدل والمساواة والحرية والتكافل والترابط الأسري، وظهرت أهم مؤسسة اجتماعية في النوبة وهي المسيد الذي يمثل المركز الرئيسي لهذه الأنشطة الاجتماعية، وقد ساهم في زيادة الانصهار والتكافل والترابط بين المجتمع، وأصبح الصفة المميزة للإنسان النوبي الأصيل.

خاتمة:

تعدُّ منطقة (الشلال الثالث) من أغني المناطق في السودان، حيث تمتاز بمعطيات اقتصادية جعلت

منها بؤرة أو مرتعاً خصبا للإنسان منذ القدم. كما جعلتها جاذبة للانتباه منذ قديم الزمان، فالمصادر الطبيعية التي تمتلكها المنطقة وغيرها شجعت على الاستقرار فيها، كما نجد المناطق الزراعية (السهلية) على جانبي النيل على الرغم من ضيقها إلا أنها خصبة جداً. وبعد وصول العثمانيين للمنطقة عملوا على الاهتمام بالزراعة، وقاموا بتوسعة الرقعة الزراعية بزراعة أكبر مساحات ممكنة، والاستفادة من ذلك.

ونتيجة لتطور الزراعة ازدهرت التجارة، وعلى الرغم من وجود الشلالات والجنادل والصخور التي تعترض مجرى النيل إلا أننا نجد الملاحة النهرية، وبالرغم من ذلك نجد أن النيل في منطقة الشلال الثالث لعب دوراً مهماً ورئيسياً في الربط بين النوبة السفلى والنوبة العليا خاصة في حركة التجارة ووجود طرق القوافل بها، وأشار (بروكهاردت) على أهمية الموقع الاستراتيجي للمنطقة ككل (السودان) ومنطقة المحس بصفة خاصة.

ومن أهم العوامل التي تلعب دورا في ازدهار التجارة هي القوة المركزية (الحماية المركزية) لها والتي تؤدي إلى تطورها، حيث نجد تتابع الأنظمة السياسية وسطوتها على السلطة مثل العثمانيين نجد أنهم وبعد استيلائهم على المنطقة عملوا كذلك على استتباب الأمن بها وحمايتها؛ مما أدي إلى انتعاش طرق التجارة وازدهارها. كما نجد الصناعات الحرفية التي ميزت إنسان تلك المنطقة، حيث بازدهار الزراعة والتجارة ازدهرت الصناعات الحرفية وتطورت. إضافة إلى الثروة السمكية التي تزخر بها المنطقة، وغيرها من الأنشطة الاقتصادية الأخرى.

والمميز لهذا الاقتصاد أنه متعدد (زراعي، تجاري، صناعات حرفية، ثروة سمكية...الخ) وقد زاد هذا التعدد من الأهمية الاقتصادية في تلك الفترة حيث رفع من مستوى الفرد المعيشي، والذي أدي بدوره إلى رفع مستوى المنطقة والدولة، وقاد في النهاية إلى التطور في المجالات الأخرى عامة.

المصادروالمراجع

العربية:

- أبو سليم، محمد إبراهيم، **الساقية. معهد** الدراسات الإفريقية والآسيوية - دار جامعة الخرطوم للنشر. الخرطوم. 1980م.
- الإدريسي، **نزهة المشتاق في اختراق الآفاق**. د. ت.
- **أرشيف مشروع المحس** ، قسم الآثار جامعة الخرطوم 2003م.
- بروكهاردت، جون لويس ، **رحلات في بلاد النوبة 1793-1817م** ، ترجمة: فؤاد اندوراس، القاهرة، 1959م.
- تاج السر، عثمان ، **تاريخ النوبة الاقتصادي الاجتماعي** ، دار عزة للنشر والتوزيع ، 2004م.
- سعيد، عبدالرحمن ابراهيم، **الآثار العثمانية في منطقة المحس** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم ، 2005م.
- شبيكة، مكي. **السودان في قرن.** بيروت 1965م.
- عبد المجيد، محمد أحمد ، **تحصينات العصر الوسيط في منطقة الشلال الثالث**، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة وداي النيل 2002م.
- علي، عثمان ، **خواطر حول أصول الثقافة السودانية** (2)، مجلة الثقافة السودانية ، السنة الرابعة ،العدد 16، الخرطوم 1980م.
- فانتيني، الأب جورج ، **تاريخ دخول المسيحية في الممالك النوبية القديمة والسودان الحديث** ، الخرطوم 1978م.
- مسعد، مصطفى حمد ، **الإسلام والنوبة في العصورالوسطى** ، القاهرة ، 1960م.

الأجنبية

- Adams, W. Y1 , 1977: *Nubia Corridor to Africa*. London.
- Çelebi, E. 1938. *Seyahatuamesi*: Misr, Sudan. University of Toronto
- Dawoud, A. S. and Ahmed, F. a Vail. 1973. *Geology of the Third Cataract***.** Northern Province. Khartoum.
- Nordstrom, H, A. 1972. *Neolithic and A-group Sites*. Archaeological expeditions.
- Osman. A. M, 1978. *The Economy and Trade of Medieval Nubia*-Dissertation Submitted for the Degree of Doctor of Philosophy at University of Cambridge-CHRISTS COLLEGE-Unpublished

- Osman, A. M. 1980. ”The Post- Medieval Kingdom of Kokka: means for letter understanding of the Administration of the Medieval kingdom of Dongola”. *SARS*. (ed) by J, N, Plumley, pp, 184-196, London.
- Osman. A. M. 1998: “*The Historical Settlement in the Third Cataract Region: A model for the Exploration of its Archaeological Stages*” presented to the 10th International Conference of the International Society for Nubian Studies, Boston.
- Trigger, B. G. 1965. *History and Settlement in lower Nubia*, New Haven.

المقابلات الشخصية

1. بروفيسور علي عثمان محمد صالح ، قسم الآثار، جامعة الخرطوم ، 2004م – 2018م.
2. عبد الله عبد الرسول ، 65سنة ، نارنارتي ، 2003م.

البيئية والتطور الثقافي: المقاربات التاريخية والتداخلات النظرية والتطبيقية في تفسير السجل الأثري في السودان

د. عمّار عوض محمّد عبد الله

باحث آثاري - السودان

المستخلص

يهتم علم الآثار بتطور ماضي الثقافة الإنسانية وتغيرها مع مرور الوقت. إن الثقافة الإنسانية متراكمة بعمق، وتعود أصولها الأولى إلى البيئة الطبيعية، ومن ثم قام الإنسان تدريجياً بتكوين بيئته الخاصة. ومن ناحية أخرى، يعتمد التفسير الأثري على مجموعة من العلوم التطبيقية والإنسانية التي عملت على تكييفه وفق مناهج نظرية محددة. باستخدام المنهج التاريخي والوصف والتحليل، يحاول هذا المقال إثراء المكتبة الأثرية العربية من خلال دراسة كيفية اندماج التفسير في علم الآثار مع بعض العلوم البيئية، وتقييم العلاقة بين البيئة الطبيعية والتطور الثقافي من خلال بعض الأمثلة على الوحدات الحضارية من تاريخ السودان القديم. منطقة النيل الأوسط. ويخلص المقال إلى أن هذا المجال يمثل مثالا فريدا للعلاقة الديناميكية بين البيئة والإنسان والتطور الثقافي. ويخلص المقال أيضًا إلى أن التأثير المتبادل هو السمة الأساسية، كما تأثرت العلاقة التكيفية بين المجموعات البشرية وبيئتها الطبيعية بالتنوع البيئي. ويوصي المقال بدعم المزيد من البحوث المستقبلية التي تتناول بيئات حضارات النيل الأوسط القديم، وتأثيرها على التطور الثقافي.

الكلمات المفتاحية: علم الآثار، التفسير الآثاري، البيئة، تداخل العلوم، التطور الثقافي

Abstract

Archaeology is concerned with the development of the past of the human`s culture and its change across time, and the human's culture is deeply cumulative; its early origins began within the natural environment, and then the human gradually established his special environments. On the other hand, the explanation in archaeology depends on a group of applied and human sciences that adapted it according to the specific theoretical approaches. By using the historical method, description, and analysis, this article tries to enrich the Arabic archaeological library by reviewing how the explanations in archaeology integrate with some of the environmental sciences and assessing the relationship between the natural environment and the cultural development according to some examples of civilizational entities from the Middle Nile area. The article concluded that this area represents a unique example for the dynamic relationship between the environment, the human, and cultural development. It also concluded that the mutual influence represents the greater feature, in addition to the environmental diversity enriched the adaptation relationship between the human groups and their natural environment. The article recommends supporting more future research that investigates the issue of the environment of ancient Middle Nile civilizations and their impact on the cultural development.

Keywords: Archaeological Explanation- Environment- Interdisciplinary Approaches- Cultural Development

I : المقدمة

يعدُّ فهم عملية تطور ثقافة الإنسان القديم وكيفيتها، هدفا أساسيا ضمن أهداف علم الآثار، الذي يقدم سرداً وصفياً لحياة الناس والأحداث في الماضي، ويصنفها في أُطر زمنية، ويعمل على فهم الآلية التي تغيرت من خلالها الثقافة الإنسانية اعتماداً على دراسة البقايا التي خلفها نشاط الإنسان في زمان ومكان معينين (Lerner, 2011, 20-26). ومن أجل ذلك؛ يتقصى علم الآثار أدلّة الثقافة المادية المندثرة، بغرض الحصول على أجوبة تُسلِّط الضوء على ثقافة المجتمعات القديمة، وأسباب تغيرها، والكيفية التي جرى بها ذلك التغيير. كما يتخذ في سبيل ذلك المسعى من الأماكن التي شهدت أنشطة متنوعة للإنسان القديم؛ مثل أماكن السكن، وأماكن الإنتاج، والدفن الجنائزي، سجلاً حفرياً يستقرئ من خلاله كل ما يتسنى توافره من دلائل تتراصف في العادة على طبقات الموقع الأثري، وكأنها سلسلة صفحات تروي في طياتها قصة طويلة وغامضة، وكما يستخدم في ذات الوقت مجالاً نظرياً ملائماً في سيره لتفسير تلك الدلائل.

ومن جانب آخر، تتنوع المداخل المستخدمة في التفسير الآثاري، بتنوع الجوانب التي يستكشفها؛ وقد ترتب على ذلك، تداخل علم الآثار وعلوم شتّى-نظرية وتطبيقية- وقد كرّس عُلماء الآثار جهودهم، ومنذ منتصف القرن الفائت، لاستحداث المداخل النظرية، والتقنيات التطبيقية الملائمة لتفسير السلوك الثقافي للإنسان المندثر عن طريق بقاياه؛ إلا أن ذلك المسعى كثيراً ما اصطدم بطبيعة المادة الأثرية التي أُريد من خلالها فهم ماضي الإنسان وثقافته، من حيث محدودية نطاقها، وصعوبة تفسيرها على النحو الذي يستخدمه علماء التاريخ والإثنولوجيا وفقاً لبروس تريقر (Trigger, 1971, 321-336) أو لفشل الآثاريين أنفسهم في إيجاد الحلول النظرية الملائمة، لتفسير المادة الأثرية كما ذهب لويس بنفورد (L. Binford)، وذلك حينما قرر أن الخلل في المعلومات المستقاة من السجل الأثري، مرده لا إلى طبيعة المعلومات المستمدة في حد ذاتها؛ وإنما لغياب المهارات النظرية الكافية لدى الآثاريين من أجل تفسير تلك المخلفات (Binford. 1962, 217-225) .

وكما هو معلوم؛ نشأت ثقافة الإنسان في مراحلها الأولى من داخل البيئة الطبيعية مثل غيره من أنواع الأحياء، ومن ثم بدأ رحلة التحرر التدريجي من قيود البيئة المحيطة بخاصية التكيُّف الإيجابي، أو ما يُسمّى بـ"خاصية" الابتكار(Invention) والتي ذلّلت أمامه معوقات التكيّف. ولم يكن تميز الإنسان حصراً على تعلُّمه كيفية استخدام الأدوات فحسب، وإلّا فإن بعض الأنواع من الثديّات والطيور تستخدم هذه الميزة في بعض الأحيان؛ وإنما لأنه الكائن الحي الوحيد الذي تواصل اعتماده على استخدام الأدوات وتطوير تقنيتها، من أجل ضمان بقائه في بيئة خاصة (George & Joseph, 1962, 22). فمن خلال الأدوات انعزل الإنسان القديم بالتدريج عن قيود البيئة الطبيعية (Clark, 1967, 35) ومن خلال التطوير المستمر أصبحت

الأدوات محركاً أساسياً، في ترقّيه من الأنساق الثقافية -البدائية- البسيطة، إلى الأنساق المعقدة.

وفقاً لهذا المنظور، تتجلى أهمية موضوع البيئة في علم الآثار، والذي يهتم بدراسة السلوك الثقافي للإنسان القديم، والكيفية التي تتطور من خلالها عبر الزمان والمكان. يهدف هذا المقال إلى تقديم استعراض وصفي مختصر لموضوع البيئة الطبيعية وعلاقاتها بتطور الإنسان القديم، وتقدمه الثقافي عبر التاريخ. وتعدُّ هذه العلاقة من إحدى المسائل التي يتداخل عندها علم الآثار وعلومه المساعدة، وهي كثيرة ومتنوعة بتنوع ميادين البحث الآثاري نفسه، كما سوف يُختتم بمناقشة موجزة لموقع العامل البيئي من نشوء وتطور بعض الكيانات الحضارية في سودان وادي النيل الأوسط.

II : المعنى اللغوي والاصطلاحي

1/ المعنى اللغوي:

كلمة بيئة مشتقة من الفعل الماضي "باء" ومع أن لهذا الفعل معاني متعددة، إلا أن أكثرها شهرة ما كان يرجع في أصله اللغوي إلى الفعل الماضي "باء" ومضارعه يبوء وقد جاء في معاجم اللغة العربية ": (تَبَوَّأَ) مَنْزِلًا نَزَلَهُ وَ (بَوَّأَ) لَهُ مَنْزِلًا وَ (بَوَّأَهُ) مُنْزِلًا هَيَّأَهُ وَمَكَّنَ لَهُ فِيهِ". (الرازي ،1999م ، مادة بوأ) . وهذا يشير إلى أنها "تعني المكان أو المحيط المُستَقرُّ فيه، والذي يعيش فيه الكائن الحي". (بو سالم، 2016م، 59)، وقد جاء في محكم التنزيل: ﴿ والّذينَ تَبَوَّءُو الّدارَ والإيمَانَ من قَبلِهِمْ يُحبُّونَ من هَاجرَ إليهمْ ولا يجِدُونَ في صُدُورِهم حَاجَةً مِّمّا أُوتُو ويُؤثرُون على أنفُسِهِم وَلوْ كانَ بِهِمْ خَصَاصَة وَمَن يُوقَ شُحَّ نَفسهِ فأُولَئِكَ هُمُ المُفلِحُونَ﴾ {الحشر، 9}. وتفسير قوله الذين تَبَوَّءُو الدار؛ أي الذين استوطنوا "المدينة المنورة" وآمنوا من قبل هجرة المهاجرين، وهم الأنصار.

2/ المعنى الاصطلاحي:

يختلف التعريف الاصطلاحي للبيئة من علم لآخر، ومع ذلك فإن معظم التعريفات تشير إلى أن البيئة هي الوسط الذي يعيش فيه الكائن الحي، والذي يشتمل على التضاريس، والتربة، والهواء، والماء، والحيوان، والنبات، وكل ما يؤثر على هذه المكونات من عوامل كالحرارة، والرطوبة، والأمطار، والرياح. إذن فهي مجموعة الشروط والتأثيرات الخارجية التي تعمل على توازن المجال الذي يحيط بالكائنات الحية وتطورها (Shankar, 2013, 9). ثمة مفهوم آخر هو علم التبيؤ (Ecology)، ويُعرّف "بالعلم الذي يدرس العلاقات المتبادلة بين الكائنات الحية، والتأثيرات الخارجية كمعدلات الحرارة والرطوبة..الخ.

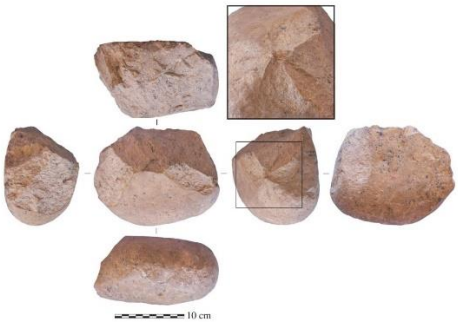
وتجدر الملاحظة إلى أن ما يُقابل كل من الكلمتين الإنجليزيتين (Environment) و(Ecology) في اللغة العربية هي كلمة بيئة، مِمّا يوحي بأن كلا من الكلمتين الإنجليزيتين مترادفتين لمجال عمل واحد؛ في حين أن عالم الإيكولوجيا (Ecologist) يهتم بدراسة الطبيعة وتركيبها ووظيفتها ؛ بمعنى أنه يهتم بما يحدد علاقة الكائنات الحية مع بعضها البعض وبيئتها المحيطة. أمّا عالم البيئة فيهتم بدراسة التفاعل بين أشكال الحياة والبيئة، كما يعتمد على تطبيق معلومات في مجالات معرفية مختلفة، لدراسة كيفية السيطرة على البيئة والتعامل مع مواردها المادية المتنوعة. وغالباً ما يتداخل كل من المصطلحين في المعاجم الإنجليزية" (أبو مصلح، 2006م ،117).

III : الإنسان والبيئة الطبيعية

معلوم أن البيئة هي المجال الذي ينشط فيه الإنسان، ويشهد على تراكم خبراته في الحياة وتطورها عبر الزمن. ومعلوم أيضاً أنه لا وجود لخبرة إنسانية في خارج الزمان والمكان، ومن أجل ذلك يبدو أن تفسير العلاقة بين الإنسان والبيئة أمر معقد، ومسار لجدل طويل بين المهتمين بهذا الموضوع منذ زمن طويل.

تعود معرفة الإنسان بمحيطه البيئي، أي لِما حوله من مظاهر -طبيعية وحيوية- لبداية ظهوره بها، وهي مرحلة زمنية باكرة وطويلة الأمد، يروي أكثر مجرياتها علم التاريخ الطبيعي (Natural History)، الذي يهتم بدراسة الكائنات الحية وتتبع تطورها ، بما في ذلك دراسة البشريات السابقة لظهور نوع الإنسان العاقل (Homo Sapiens)، من حيث تاريخ تطورها الطبيعي، والتركيز على مختلف خصائصها العضوية -الحالية والمنقرضة (إسماعيل، 1980م،43). وعلى الرغم من عدم وضوح الأدلة المادية الملموسة لعلاقة مثل تلك الأنواع البشرية مع بيئاتها؛ فثّمة اعتقاد تاريخي -ظنّي- بأنها اعتمدت على مصادر الغذاء النباتي كثمار الأشجار وأوراقها، وجذور النباتات وأليافها ، كما عاشت في تجمعات قليلة العدد، وشغلت حيزاً جغرافياً صغيراً ومقيداً بقيود البيئات الطبيعية المدارية كغيرها من شتّى أنواع الأحياء، كما افتقرت للتنظيم الاجتماعي وللأدوات" (Morgan, 1877, 2-20).

أمّا علم آثار ما قبل التاريخ (Prehistory)، فيقدم أوضح الدلائل المادية على معارف الإنسان عن محيطة البيئي الطبيعي، في الوقت الذي بدأ فيه بتشكيل الأدوات الحجرية الصخرية (Eolithic)، تقريباً في مقدمة فترة العصر الحجري القديم الأسفل (الشكل 1)، ومن ثم استمرت تلك الصناعات بالتطور تدريجياً خلال العصرين اللاحقين "العصر الحجري الوسيط، والحديث".



الشكل رقم 1: الأدوات الصخرية من منطقة توركانا في كينيا تعود لحوالي 3.3 مليون سنة مضت، وتعدُّ أولى صناعات الإنسان.

Lewis JE, Harmand S. 2016 :http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2015.0233

وعلى كلٍ، كانت معارف الإنسان البيئية خلال تلك العصور محدودة وغير علمية، بُنيت على الملاحظة والمشاهدات اليومية، وعلى تراكم الخبرات والتجارب الناتجة عن أنشطة الأفراد جامعي الطعام (Food Gatherers)، من أجل الإيفاء باحتياجات البقاء الأساسية، كالحصول على مصدر الغذاء من النبات، والحيوان، والمياه ، وتحديد أماكن الصيد وجمع الثمار، واختيار أماكن السكن التي توفر الحماية الكافية من الأخطار المحدقة. وربما كان التحكم في النار تطوراً معرفياً مهماً، وخطوة لاحقة في سبيل التحرر من الخضوع الكامل لسيطرة البيئة الطبيعية المحيطة، حيث أصبح بمقدور الإنسان التدفئة وإنضاج الطعام واستكشاف المساكن الكهفية (Childe, 1936, 46).

وتشير الأدلة الأثرية لانعكاس مثل تلك المعارف المبكرة عن البيئة في سلوك الإنسان الفني (وربما العقائدي)، كما يظهره فن الكهوف (Cave Art) في فترة العصر الجليدي الأخير في أوربا الغربية، سيما جنوب غرب فرنسا وشمال إسبانيا؛ حيث قام الإنسان بتزيين جدران المأوى الصخرية بصور لأنواع مختلفة من الحيوانات؛ منها الخيول، والماشية البرية، والغزلان، والوعول، والماموث، ووحيد القرن، والقطط الكبيرة (الشكل ٢)، وذلك من خلال تقنيات فنية متعددة تشتمل على التلوين، والنحت، والنقش..، باعتبارها رموزاً سحرية ذات علاقة بالصيد وبالخصوبة (Renfrew, 2000, 390) .

وفي حين شهد العصر الحجري الوسيط تواصلاً في اقتصاد الإنسان القائم على جمع الطعام، تشير التماثيل التي صنعت بواسطة صيادي الألف التاسعة بمنطقة الشام وما حولها من مواقع تنتمي للحضارة النطوفية؛ كما في الأردن، وفلسطين، وسوريا، ولبنان، إلى استمرارية في ثبات هيمنة الحيوانات الوحشية على

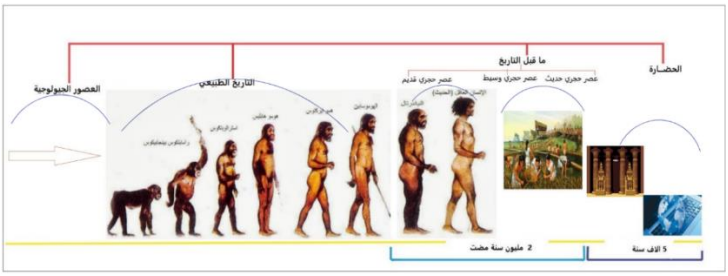
التعابير الفنية والرمزية، كما تشير إلى أن تأليه الحيوانات في هذه الفترة قد كان المظهر الأكثر أهمية في معتقدات النطوفيين، وربما كان لهذه الهيمنة -سيما هيمنة الحيوانات العاشبة على التعابير الفنية- علاقة وثيقة بطبيعة النشاط الاقتصادي الذي كان لا يزال معتمداً على الصيد والتقاط الثمار (كوفان،1980م، 29-30).

القديم الشكل رقم 2: لوحات فنية جدارية لحيوانات مختلفة من كهف لاسكو في فرنسا من العصر الحجري

Bradshaw Foundation: https://www.bradshawfoundation.com/

وعند حلول فترة العصر الحجري الحديث، بدأ التغيير يطرأ على حياة المجتمعات البشرية التي كانت تنتقل من مكان لآخر، في سبيل صيد الطرائد والتقاط الثمار-خلال فترتي العصر الحجري القديم والعصر الحجري الوسيط- إلى نمط حياة شبه مستقر، كانت دعامته الرئيسية استئناس الإنسان لبعض المظاهر الحيوانية والنباتية. وكما لخص غردون جايلد (Childe) فقد كان الاستئناس بمثابة محصلة لتطور معارف الإنسان القديم، وخبراته مع البيئة الطبيعية التي تراكمت تدريجياً مع هذين المصدرين الغذائيين؛ للحد الذي أصبح بمقدوره أن يُصنفها الى أنواع، وأن يسميها، وأن يتعرّف على أماكن تواجدها، ويحدد دورها في حياته سواء أكانت للطعام أو الحركة أو غير ذلك، وأن يربط تلك المعلومات بطبيعة الأرض والمناخ؛ وبالتالي، إحداث تلك الثورة الاقتصادية الهامة في إنتاج الطعام (Childe, 1936, 75). فبعد ترويضه لسلوك الحيوانات ذات الفائدة الاقتصادية وتحويلها لحيوانات داجنة تلبية لحاجاته، وزراعة بعض الأعشاب الصالحة للأكل؛ غدا بوسعه التحكم في مصادر غذائه بدلاً من الاعتماد الكامل على ما تجود به البيئة الخارجية المحيطة من أنواع الفواكه البرية والحبوب (Childe, 1939, 14). كما غدا باستطاعة الإنسان تخزين فوائض الإنتاج في صناعات فخارية.

ومن المهم بمكان الإشارة الى أن كل من حقبتي التاريخ الطبيعي وما قبل التاريخ، تمثلان الشوط الأطول لمسيرة الإنسان على الأرض، إذا ما تمت مقارنتها بفترات التاريخ المُدون (انظر الشكل3).



الشكل رقم 3: مخطط توضيحي لمسيرة تطور الإنسان وأشباه الإنسان على الأرض، بواسطة عمار عوض محمد2022م

بدأ فصل جديد لمعارف الإنسان عن بيئاته المحيطة خلال الفترات التاريخية حينما اخترع الإنسان نظام الكتابة على نحو شبه منظم مقارنة بفترات ما قبل التاريخ، حيث ظهرت المؤلفات المخصصة لجمع المعلومات التي تتطرق لوصف الأماكن، والشعوب، والحيوانات والنباتات. يظهر ذلك جلياً في مؤلَّف الفيلسوف والطبيب اليوناني أبقراط (Hippocrates) الذي عاش في الفترة بين (460ق.م – 370ق.م) وألّف كتاب الأهوية والمياه والبلدان، وتطرق فيه لتأثير الفصول المناخية على الأحياء (أبقراط. 1314). كما يظهر أيضاً في مؤلَّف أرِسطو (Aristo) الذي عاش في الفترة بين (384ق.م-322ق.م) (أرسطو طاليس 1203) حول طبائع الحيوان البري والبحري الذي قدم فيه وصفاً تفصيلياً لها، وقام بتصنيفها من حيث الشكل والبنية والمنافع والمضار والموطن الجغرافي (يحي بن بطريق. 1204)، وكذلك في مؤلَّف سترابو (Strapo) المشهور بالجغرافيا (Strapo Geography). أمّا في آسيا فقد حوت النصوص التي تعود لفترات مختلفة من حضارات جنوب شبه القارة الهندية؛ على قدر كبير من معارف الإنسان لمظاهر البيئة المحيطة، والتي تم تسجيلها على المخطوطات، وكانت تصنيفاً للحيوانات وسلوكها ومواطنها، ولطبيعة الأماكن والتربة والمناخ والغطاء النباتي، ووصفاً للمياه والأجواء والفصول...إلخ.

بينما تطورت معارف الإنسان في القرون الوسطى عن بيئاته المحيطة، من ذلكم الشكل البسيط الذي اعتمد على الملاحظة، ومن ثم نقل الخبرة بالتواتر من جيل لآخر كما في أزمان ما قبل التاريخ، ثم بتدوين الملاحظات والمعارف العامة بالفترات الكلاسيكية، إلى ظهور مؤلفات علمية أكثر نضجاً وإحاطة بمفهوم البيئة ومكوناتها وتأثيرها على الأحياء، ويعدُّ ابن خلدون (1332-1406هـ) أحد أبرز المساهمين في إثراء المعرفة بهذا الموضوع في مقدمته الشهيرة، والتي ناقش من خلالها قضايا جوهرية في علمي الاجتماع البيئي والجغرافيا؛ مثل أهمية البيئة ودور الأقاليم الجغرافية، وذلك عند تفسيره لأسباب اختلاف الجماعات الإنسانية من حيث الطباع والخصائص الجسمية. كما ناقش أيضاً تأثير البيئة على أقاليم الأرض المختلفة في درجة الحرارة، نتيجة البعد الجغرافي عن خط الاستواء والقطب الشمالي، وخصائص هذه الأقاليم وتأثيرها على الجماعات

الإنسانية كما يظهر في لون البشرة، والأخلاق، والبناء الجسدي... فضلاً عن تأثيرها على حظ الأرض من الخصب والإمكانات الزراعية (ابن خلدون،2004م، 18-49).

بناءً على ما ذُكر، يتضح أن الجذور التاريخية لعلاقة الإنسان ومعارفه بالبيئة المحيطة قد كانت متزامنة مع ظهوره، وأن معرفة البيئة من أقدم المعارف ارتباطاً بالإنسان منذ ظهوره، ومن ثم تطورت مداركه عن البيئة تدريجياً من شكلها البسيط الذي انعكس في فن الكهوف بفترة العصر الحجري القديم، إلى شكلها المعقد كما بالفترات التاريخية اللاحقة، والتي شهدت ظهور نظام الكتابة وتدوين المعلومات البيئية في مؤلفات مكرّسة لهذا الغرض. وقد ظل أثر البيئة واضحاً على سلوك الإنسان الثقافي في جميع هذه المراحل؛ ومن أجل ذلك تصدرت مكانتها المركزية في العلوم خلال العصر الحديث؛ لا سيما علم الآثار الذي يعنى بتقصي جوانب ثقافة الإنسان القديم من خلال وصفها وتأطيرها زمنياً، ومن ثم المضي قدماً لمحاولات تفسير الكيفية التي تغيرت من خلالها ثقافات المجتمعات الإنسانية القديمة.

IV : البيئةُ مُشكِلٌ علميٌ مُتداخل

وإن كانت البداية التاريخية متجذّرةً في مؤلفات كوكبة من قدماء الفلاسفة والمؤلفين؛ إلا أن موضوع البيئة اليوم يمثّل نقطة لالتقاء مختلف العلوم النظرية والتطبيقية؛ وعادة ما يصادف المرء مصطلح البيئة مرتبطا مع هذا العلم أو ذاك؛ على سبيل المثال لا الحصر: البيئة الجغرافية، والبيئة الثقافية، والبيئة الاقتصادية، والبيئة الاجتماعية والنفسية والسياسية...الخ فكل منها يفرد جانباً من اهتمامه لدراسة هذا المشكل، ومن الزاوية التي ينطلق منها. وقد تزامن طرح هذا الموضوع بوصفه مشكلا علميا تقريباً مع ظهور مفاهيم مدرسة التطور التي برزت خلال فترة القرن التاسع عشر الميلادي.

تعد البيولوجيا من أول العلوم التي تناولت مشكل البيئة على أساس نظري علمي، وكان ذلك بواسطة عالم الأحياء والجيولوجيا البريطاني شارلز داروين (Charles Darwin)، الذي ربط في مؤلّفه الشهير أصل الأنواع (On the Origin of Species) بين تنوع الكائنات الحية والظروف البيئية المحيطة، كما ربط مبدأ الانتقاء الطبيعي (Natural Selection) بعدد من الظروف المواتية وغير المواتية كان من بينها التأقلم، وبتأثير المناخ على هذه العملية (داروين،2004م، 135-139). وقد بنى داروين أفكاره من تحليلات العلوم الطبيعية والبيولوجية، واستخدامها لنسق العلاقات بين الأعضاء الحية، فضلاً عن تأثره بأفكار توماس روبرت مالتوس (Maltos) عن علاقة السكان بالموارد ومدى توافرها في البيئة الخارجية (عبد الرحمن، 2000م، 77)، وبمبادئ عالم الجيولوجيا البريطاني تشارلز ليل (Charles Lyll) حول التُغير التدريجي (Renfrew and Bahn, 2005, 23).

وبشكل عام، كان لهذه الأفكار صدى واسع النطاق، ليس لدى علماء الأحياء فحسب، وإنما امتد التأثير ليشمل كمّاً من العلوم، حيث عملت أفكار داروين على توجيه مسار الفكر الإنساني في مختلف ميادين البحث وجهةً تطورية؛ تمثّلت في ظهور عدد من المؤلفات حول أصل الحضارة، وأصل اللغة، وأصل الأسرة والعائلة المالكة والدولة...الخ.

في إطار ذلك التوجه العام نحو التطورية، عمد نفر من العلماء في مجال الأنثروبولوجيا إلى تطبيق المبادئ المستخدمة في العلوم الطبيعية، لتفسير الظواهر الاجتماعية والثقافية، ويأتي في مقدمتهم البريطاني إدواردز بيرنت تايلور(Taylor)، والأمريكي هنري لويس مورغان (Lewis Morgan) اللذان يمثلان الرعيل الأول من علماء الأنثروبولوجيا التطورية، إذ حاول كل منهما إرساء الأصول التاريخية للظواهر الثقافية وانتشارها، وكيفية تطور القيم الثقافية والنظم الاجتماعية عبر الزمان، وما طرأ عليها أثناء ذلك من تعقيد، ومن خلال دراساتهما الميدانية لبعض المجتمعات البدائية المعاصرة للقرنين الثامن عشر والتاسع عشر الميلاديين (عبد الرحمن، 2000م، 190-186).

ويلخّص مورغان رأيه في التطور الإنساني، وعلاقته بظروف البيئة الطبيعية في كتابه المجتمع القديم (Ancient Society)؛ بأن تقدم الأساليب الفنية، والوسائل التكنولوجية، وازديادها وتنوعها، بحيث يتمكّن الإنسان من أن يسيطر على البيئة التي يعيش فيها، ويتحكم بوجه خاص في مصادر القوت والطعام، ويعمل على توسيعها، تؤدي كلها إلى تقدم الثقافة والنظم الاجتماعية. كما يرى مورغان أن ثمّة علاقة قوية بين التوسع في موارد الطعام ومصادر الرزق من ناحية، والتقدم الثقافي والاجتماعي من الناحية الأُخرى، مُستدلاً في ذلك بأن انتقال الإنسان من الاعتماد على التقاط الثمار البرية إلى ممارسة الزراعة قد رافقته تغييرات أساسية في بنى المجتمع نفسه؛ حيث تغير النظام القبلي القديم لنظام المجتمع المتمدّن الحديث، كما حلّ نظام الدولة محلّ نظام القبيلة والعشيرة (Morgan, 1877, 1-19).

بشكل عام أسهمت آراء هؤلاء النفر من الأنثروبولوجيين الأوائل، إسهاماً مقدراً فيما يخص التفسير في علم الآثار، لكونها وفّرت الأطر النظرية الأولى، والتي تم تبنيها في علم الآثار الكلاسيكي من أجل فهم عمليات التطور التي مرت بها المجتمعات الإنسانية القديمة، وعلاقاتها بالبيئات الطبيعية المحيطة. وقد كان التأثير الفوري على العديد من رواد علم الآثار، على سبيل المثال لا الحصر: بيت ريفرز(Pitt Rivers)، وجون إيفان(John Evans)، وأُوسكار مونتيليوس(Oscar Montelius)، سيما فيما يتصل بوضع الأسس والثوابت الرئيسة لتصنيف الأدوات الأثرية (Renfrew and Bahn, 2005, 23). كما شمل ذلك التأثير التوجهات النظرية أيضاً، والتي تتجلى بوضوح في مؤلفات الآثاري الاسترالي غردون شايلد التي تتناول تاريخ تطور الثقافة الإنسانية بناءً على التطور الاقتصادي والتكنولوجي، ويأتي في مقدمة هذه المؤلفات كتابه؛ الإنسان يصنع

نفسه (Man Makes Himself)، والذي ناقش من خلاله تطور العلاقة التاريخية بين الإنسان والبيئة؛ في مرحلتين زمنيتين مختلفتين من حيث الآلية التي تم اعتمادها من جانب الإنسان للتكيُّف؛ فهو يرى أن فترات ما قبل التاريخ استمرار للتاريخ الطبيعي، وثمّة علاقة وثيقة ما بين التطور العضوي والتقدم في الثقافة. وأن علم التاريخ الطبيعي يتتبع ظهور أنواع جديدة كل منها أحسن تلاؤماً وأقوى على البقاء، وأكمل إعداداً على الكفاح للحصول على الطعام والمأوى والتكاثر، أمّا التاريخ البشري فيكشف عن مقدرة الإنسان على خلق صناعات جديدة واقتصاديات مستحدثة ساعدت على تكاثر نوعه، وبذلك أصبح أكمل إعداداً على البقاء (Childe, 1936, 20)، وبالتالي تكيف الإنسان جسدياً عبر الآلية الأحيائية؛ من أجل أن يؤدي وظائف حيوية تمكنه من الكفاح والاستمرار كباقي الكائنات الحية الأخرى! ومن خلال الآلية الثقافية اخترع الأدوات التي هيأته ليصبح أكثر قابلية على البقاء والاستمرار في مختلف الظروف البيئية؛ في حين انقرضت أنواع الكائنات الأخرى التي استجابت لشروط التكيف الكامل مع البيئة المحيطة، لكنها لم تستطع الاستمرار عندما تغيرت هذه الظروف. وقد استدل جايلد بالخراف التي لها صوف كثيف يقيها قسوة البرد في حين أن الإنسان يصنع ملابس للغرض نفسه ؛ وتحفر الأرانب بأظافرها الطويلة الحادة أنفاقاً عميقة لتحمي نفسها ولتتكاثر، بينما يستطيع الإنسان أن يحفر لأعمق منها بالمِعول، وأن يبني منازل أكثر تحصيناً مستخدماً الطوب والحجارة والخشب، ويستخدم الأسد أنيابه الحادة، وعظام فكيه الكبيرين لتأمين ما يحتاجه من لحم، بينما يفعل الإنسان نفس الشيء باستخدام السهام والرماح...إلخ وعلى هذا النحو، فإن الملابس والأدوات واختزان التجربة وتناقلها عبر الأجيال في التاريخ البشري تقابل حسب منظور جايلد فيما يتعلق بالفراء، والمخالب، والأنياب، والغرائز في التاريخ الطبيعي (Childe, 1936, 20). وربما من المهم الإشارة إلى الحضور المميز لأعمال التطوري لويس هنري مورغان حول تطور المجتمعات الإنسانية من خلال مؤلف غردون جاليد الإنسان يصنع نفسه.

أمّا في ميدان علم الاجتماع ، فقد تلاقت أفكار البريطاني هربرت سبنسر (Herbert Spencer) أحد مؤسسي علم الاجتماع الحديث، مع الاتجاه التطوري الذي كان سائداً خلال القرن التاسع عشر الميلادي، وكان سبنسر أول من استخدم ضمن أبحاثه مصطلحات من علم التشريح كالبنية (Structure) والوظيفة(Function)، كما تناول تطور المجتمع قياساً بتطور الكائنات الحية، حيث رأى أن المجتمعات الإنسانية متناظرة مع الكائنات البيولوجية -الداروينية الاجتماعية- فكل منهما يتطور من الشكل البسيط للشكل الأكثر تعقيداً، وأن الأنساق البيولوجية بالكائنات العضوية والأنساق الاجتماعية متشابهتان من حيث قدرتهما على النمو والتطور وفي رأيه: لا يمكن فهم البنية الاجتماعية من دون فهم وظيفتها (ميشيل وآخرون،1997م، 223).

وقد كان لهذه المبادئ مردوداً فعّالاً في بروز ما يُسمّى بمدرسة علم الآثار الجديد (New

Archaeology) التي تبلورت بواسطة عالم الآثار والانثروبولوجي الأمريكي لويس بنفورد في ستينيات القرن الماضي.

كان تأثير المبادئ التطورية على علم الجغرافيا واضحاً؛ حيث رسّخت الاعتقاد الجغرافي القديم الذي ساد في أوساط الفلاسفة والكتاب القدامى، بدءًا من أرسطو وهيبوقراط في الفترات الكلاسيكية، ومروراً بابن خلدون في الفترة الوسيطة، وحتى مونتسكيو في عصر التنوير، والذي يرى تحكم البيئة في تطور الانسان. تعد الحتمية البيئية (Environmental Determinism) من أقدم مداخل النظرية التي هدفت إلى تفسير علاقة الإنسان بالبيئة، وتقرر هيمنة الظروف البيئية المحيطة وحتميتها على تطور الإنسان ومصيره. حسب رؤية هذا المنظور تحدد البيئة –وبشكل آلي- كيفية تكيف الثقافة (Sutton and Anderson, 2010, 16) وقد تلا ذلك اتجاهات نظرية حديثة مضادة للفكر البيئي الحتمي ومبادئه (الجوهري وآخرون، 2000م، 35)، مثل ما يعرف بالإمكانية البيئية (Possibilism) التي ترى أن البيئة هي عامل مقيد لثقافة الإنسان وليس عاملاً محدداً مثلما ذهبت الحتمية. وكذلك المدرسة الجغرافية الاحتمالية (التوفيقية) (Probablism).

ألقى الاتجاه الحتمي بظلاله على علم الآثار، حيث شكّلت ظاهرة التحولات البيئية عند بعض الآثاريين أهم مرتكزات نشوء الحضارات واضمحلالها ، ووجدوا فيها تفسيراً مباشراً. وقد شهد القرن المنصرم عدداً من المداخل النظرية التي انصب اهتمامها وبصور أساسية، على علاقة الإنسان بمواطن بيئاته الطبيعية. سواء أكان ذلك من خلال محاولة تفسير الصيغ الثقافية لتكيف الإنسان مع تلك البيئات، أو تفسير كيفية نشوئها، ومثلت مرحلة مهمة من مراحل تطور التفسير في علم الآثار، ولعل من أمثلة أشهر النظريات البيئية الحتمية في علم الآثار:

1. نظرية الواحة:

نظرية الواحة (Oasis) أو الجفاف (Desiccation) من فرضيات علم الآثار، التي تعد سلوك الإنسان الثقافي بمثابة استجابة لظروف البيئية المحيطة. ناقش عبرها غردون جايلد عام (1929م) الظروف التي قادت لعملية الاستئناس، وتجادل بأن الفترة تلت تراجع الغطاء الجليدي شمالاً في نهاية عصر البليستوسين، وانتهاء الفترات المطيرة التي كانت تغمر أجزاء واسعة شمال أفريقيا والشرق الأدنى، حدث تغير بيئي تحولت على إثره هذه المناطق؛ حيث قل مستوى الأمطار وارتفعت درجات الحرارة، وساد الجفاف عدا بعض الأماكن كالآبار وعيون الماء ومجاري الأنهار، والتي كانت مصدراً لجذب الأحياء؛ مما أجبر كلاً من الإنسان والحيوان للتجمع والعيش في أمكنة متقاربة، هذا التقارب خلق فرصاً مواتية لتدجين الحيوان والنبات؛ عليه فالتغير الثقافي في هذه الحالة كان مدفوعاً بالتغير البيئي (Childe, 1936, 46) بمعنى آخر؛ يفترض جايلد؛ أن ثورة العصر الحجري الحديث جاءت نتيجة لوجود عدم توازن بيئي بين السكان والموارد؛

وبالتالي فسرت الاختراعات الإنسانية وآثارها الاجتماعية والثقافية المترتبة؛ كاستجابات لنوع من الاحتياجات البيولوجية.

وقد أعيد بناء هذه الفرضية بناءً على التطور في التكنولجيا التي بدأت تستخدم في علم الآثار؛ مثل التوريخ بواسطة الكربون المشع (Radio Carbon Dating)، والتحسن في المعلومات المتعلقة بالتغيرات المناخية القديمة، والتي تؤكد أن انتقال الإنسان من نمط الحياة القائم على الصيد إلى نمطي الحياة الرعوية والزراعية قد أخذ وقتاً زمنياً طويلاً. بالإضافة إلى أن آثار التغيير المناخي قد تتفاوت من بيئة جغرافية لأخرى.

2 . نظرية الري:

وتعرف بنظرية الري: (Irrigation) وفي أحيان أخرى بالنظرية الهيدروليكية(Hydraulic Theory)، وهي من الفرضيات التي تم تطبيقها في مجال التفسير الآثاري على نطاق عالمي (Susan, 1994, 361)، وقد تناول كارل فيتفوجيل (Wittfogel) تفسير كيفية نشوء أنظمة الاستبداد في حضارات الشرق القديم، عبر مؤلفه الشهير الاستبداد الشرقي (Oriental Despotism) سنة (1957م)، موضحاً مدى أهمية مورد الماء في نشوء الحضارات وتطورها، تلك التي قامت على ضفاف الأنهار خاصة، كما في وادي النيل والفرات، حيث لعب المناخ الجاف دوراً كبيراً في الحرص والعناية بموارد المياه، والتحكم بها من أجل ري الأرضي الزراعية، ويرى أن للتكوين الطبيعي أثرا حتميا على سلوك الإنسان بوصفه مزودا بالغذاء، ومنظما للعلاقات الإنسانية، حيث يفرض عليه أن يؤمّن مجرى للسقاية إذا ما أراد حرث أرض جافة وخصبة بما يكفي لأن تكون مستمرة ومجزية في العطاء، ومن بين كل المهام التي فرضتها البيئة الطبيعية على الإنسان، كان وضع الماء غير المستقر هو المهمة التي حفزت الإنسان لتطوير أساليب هيدروليكية للسيطرة الاجتماعية. ومن بين عدة متطلبات طبيعية أخرى كسطح الأرض، ونوعية التربة، ودرجة الخصوبة، وملائمة النبات...إلخ. تتضح الأهمية التي يمثلها الماء في المناطق التي تعاني من الشح لكونها تدفع لتطوير التقنيات التي تحافظ على هذا المصدر؛ ولذلك يرى فيتفوجيل أن الإدارة الفعالة للمصدر الرئيسي للتزود بالماء، من خلال استخدام الجموع الغفيرة من العمال لصنع أخاديد لتوجيه كمية كبيرة من الماء وحصرها في حدود معينة؛ إضافة للتنسيق، والانضباط والقيادة لمثل هذه الجموع من العمال، لابد لها أن تتم في إطار تعاوني بين العمال وقيادة موحدة، الأمر الذي قاد إلى تطور مؤسساتي قام عليه كيان سياسي واجتماعي ضخم في العديد من حضارات الشرق القديم؛ كالصين والهند والعراق ومصر أسماه الاستبداد الشرقي (Wittfogel, 1957). وقد لاقت هذه النظرية تأييداً في بعض البحوث الآثارية، ونقداً سلبياً من البعض الآخر، فشكك البعض في مدى صحة أن تكون عملية الري التي استخدمت في الحضارات القديمة مرتبطة بنظم سياسية أم لا (William, 1973, 532).

3 . نظرية الحد البيئي:

تبنّى عالم الأنثروبولوجيا الأمريكي روبرت كارنيرو (Carneiro) فرضية قسرية ترى في العنف والإرغام سببين أساسيين في ظهور الدول تعرف بنظرية التحدد البيئي (Environmental Circumscription). وقد أكّد كارنيرو أن تاريخ الإنسان حافل بالشواهد التي تبيّن بجلاء أثر القسر الخارجي المرغم على التوحد حول سلطة مركزية معينة، أوفي التضخم السياسي، وأن هنالك إمكانية للتحقق من هذه الظاهرة -الإرغام- عبر التاريخ كله وبلا استثناء، من الوحدات القروية الصغيرة، وحتى الإمبراطوريات الكبيرة. وفي اعتقاده؛ أن النظرية التي تعتمد فرضية العنف أو القسر أساس لنشأة الدول؛ هي الأكثر إقناعاً وثباتاً في المحك التاريخي والأثري. حيث لعبت الحرب وبأشكال مختلفة، دوراً أساسياً في ظهور الدول، وأن القرائن الأثرية والتاريخية تؤكد الحضور الظاهر للحرب والعنف في المراحل المبكرة لبلاد ما بين النهرين، ومصر، والهند، واليابان، واليونان، وروما، وأوربا الشمالية، وأواسط أفريقيا، وبولينزيا، ووسط أميركا، والبيرو، وكولومبيا . لكن ومع أن الحرب في نظرية كارنيرو تعد العامل الأساسي في ظهور الدول، فإنها لا تحدث إلّا في ظل توافر تلك الشروط والظروف التي تجتمع لتحدث حرباً؛ ومن ثم يتحقق ظهور الدولة. وقد دعم نظرية الحرب بفرضيات فرعية عدة مثل التحدد البيئي، وتكدس الموارد، والتحدد الاجتماعي (Carneiro, 1970, 733-738).

واجهت نظرية كارنيرو انتقاداً من جانب مدرسة الانثروبولجيا الثقافية الهولندية التي برزت خلال سبعينيات القرن المنصرم، ويرى أصحاب هذا الاتجاه وجود أدلة مخالفة لادعاءات كارنيرو؛ فعلي سبيل المثال لا الحصر هنالك بيئات محددة وثقافات عنيفة إلا أنها قد فشلت في تطوير دول كما يظهر في ثقافات سواحل شمال غرب المحيط الهادئ في أمريكيا الشمالية. أيضاً هنالك شكوك حول فرضية دور التحدد - التضييق- في نمو الدولة أو المشيخة وهي شكوك مبنية على اختبار أنواع متعددة للحروب في حد ذاتها مثل حروب الفتح أو الاستحواذ على الأراضي أو حروب النهب. بشكل عام قد يصلح تطبيق هذه النظرية في مناطق، ولا تصلح في أخرى كما ذكر معارضوها.

برزت الإيكولوجيا –الثقافية- مع بداية القرن العشرين ردَ فعلٍ للنهج التطوري الذي ساد خلال القرن التاسع عشر الميلادي، والذي كان يدرس الظواهر على أساس تتابعي، أو من خلال مسارات تطورية تدرجية طويلة الأمد، من البسيط إلى المعقد، ومن الأدنى للأعلى ومن البدائية للتقدم. بينما ركّز النهج البيئي في بداية القرن العشرين على التعامل مع هذه الظواهر في أوقات معينة وفي أماكن محددة، باعتبار أن الكائنات الحية نشطة ذاتياً، وتتفاعل مع بيئتها وهو النهج المعروف حالياً بالإيكولوجيا.

تهتم الإيكولوجيا بدراسة العمليات التي يتكيف من خلالها أي مجتمع مع بيئته، ولهذا يتطلب

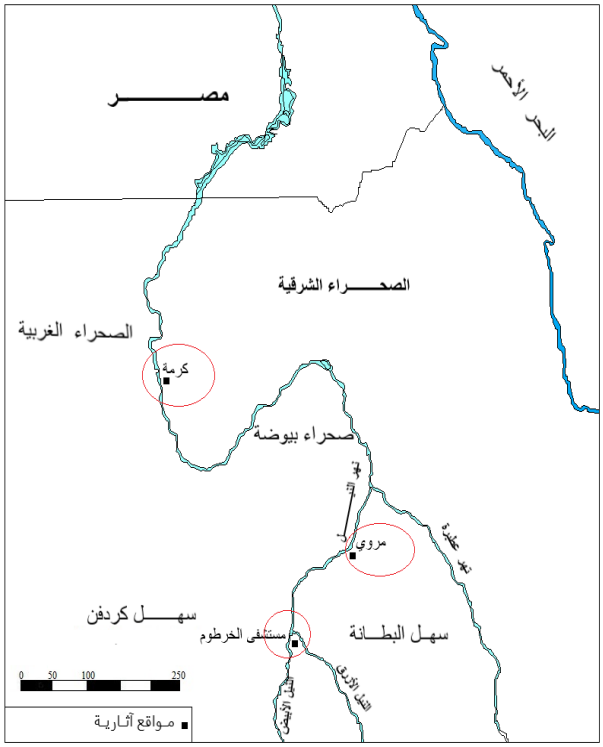
منهجها دراسة التفاعل بين المجتمعات والنظم الاجتماعية بعضها مع بعض، وفيما بينها وبين البيئات الطبيعية؛ وعلى الرغم من اتفاق الإيكولوجيا الثقافية مع الإيكولوجيا البيولوجية من حيث المنهج الذي يدرس أشكال التفاعل بين الظواهر الطبيعية والبيولوجية من منطقة معينة، إلا أن الإيكولوجيا الثقافية لا تقبل المماثلة بين الملامح الاجتماعية والأنواع البيولوجية، ولا توافق على مبدأ أن المنافسة-الصراع- هو العملية الرئيسة في الحياة، بل تعد أن التنافس والتعاون عمليتان متفاعلتان، وتميز بين أنواع مختلفة من النظم والأنساق الاجتماعية والثقافية، وتؤمن بأن التكيف البيئي يقوم من جهة على أساس بناء المجتمع وحاجاته التكنولوجية السائدة فيه، ومن جهة أخرى على طبيعة البيئة ذاتها مضافا لذلك المعطيات البيئية التي تعين على العيش. وإلى جانب التحليلات المتصلة بالبيئة الطبيعية تقوم -الإيكولوجيا الثقافية- بتحليل عملية التكيف مع البيئة الاجتماعية(الخليل، 2015م، 52).

كما يرى أصحاب هذا الاتجاه؛ أن الأنساق الاجتماعية المختلفة تمثل استجابات مباشرة لعملية استغلالها للبيئات المعينة التي توجد فيها، وأنه ومع تحسن التحكم في البيئة والتكيف معها بفعل الوسائل التكنولوجية الأفضل، وأيضاً مع ظهور أنماط جديدة للسلوك نتيجة لذلك، كان مضمون البيئة والثقافة يتعرض للتغيير، كما كانت العمليات التكيفية تزداد تعقيداً وتكتسب صفات جديدة...الخ، بينما يستجيب البناء الاجتماعي بطريقة واضحة لمطالب البيئة؛ لأنه وثيق الصلة بالنشاط الإنتاجي، ولذا؛ عادة ما تكون التكيفات الإيكولوجية في المجتمعات المعقدة، والتي حققت مستويات عالية من النمو مختلفة عن مثيلتها التي تحدث في المجتمعات البسيطة؛ حيث لا يكون للبيئة الطبيعية في المجتمعات المعقدة تأثير مباشر وضاغط كما هو الحال في المجتمعات البسيطة . ففي حالة المجتمع المعقد تكون الثقافة قادرة على التحكم في البيئة الطبيعية، وبالصورة المناسبة لها، فيتم نقل الغذاء والماء وغيره من الضروريات من بيئة لأخرى؛ بينما تتكيف المجتمعات البسيطة بصورة مباشرة مع المواطن البيئية الطبيعية التي تعيش فيها. (الخليل، 2015م، 52)

وتعد المفاهيم التي تبلورت لاحقاً من هذا الاتجاه كالنظام البيئي، والبيئة البشرية، والبيئة الثقافية، والبيئة الإيكولوجية التطورية، ذات تأثير كبير على أفكار علم الآثار وتوجهاته النظرية (Renfrew and Bahn, 2000, 59)، حيث أدت التطورات التي حدثت لأجهزة رصد الظواهر البيئية البيولوجية والفلكية وقياسها إلى نمو غير مسبوق في الآونة الأخيرة في مجال الجغرافيا، والبيولوجيا التاريخية، فضلاً عن أن العلوم البيولوجية لديها تقنيات جديدة قوية لدراسة الحياة على نطاق صغير، لا سيما على مستوى النطاق الجزيئي، وقد فتح النمو في هذه التخصصات الفرعية فرصاً للتقدم في علم الآثار، وللاستفادة من هذه البيانات المعملية الجديدة، مما قاد إلى فهم أكثر ثراء ودقة لمكونات الموقع الأثري (Dena, 2000, 3).

V : التطور الثقافي في بيئات ودي النيل الأوسط

يشكل سودان وادي النيل من الناحية الطبوغرافية قسماً كبيراً من الأراضي الأفريقية المعروفة بإفريقيا السفلى، وله ذات الخصائص الجغرافية المميزة لهذا الجزء من القارة. كما تشكل ظاهرة الأحواض المائية التي تنتظم من الجنوب إلى الشمال إحدى تلكم الخصائص (الشامي،1972م، 39)، ويمثل نهر النيل العظيم أكبرها لكونه النهر الأطول، ولاشتماله على عدد من الأحواض النهرية الصغرى. يعرف نهر النيل الرئيسي من الناحية الجغرافية في المنطقة الواقعة بين الشلال الأول في الشمال وحتى دائرة العرض 15 ° في الجنوب بإقليم النيل الأوسط (Torok, 1997, 27)، هنا يجتاز النهر مساحة جغرافية واسعة شبه مستطيلة الشكل منحدرة انحداراً تدريجياً من الجنوب إلى الشمال (شكل 4)، ويمر على مناطق بيئية مختلفة ومتدرجة في مستوياتها من السافانا جنوباً وحتى الصحراء شمالاً. أيضاً تتنوع هذه المنطقة من حيث التكوين الجيولوجي بشكل واضح (Vial, 1982) وقد أثّر ذلك على تعدد المشاهد الطبيعية (Natural landscapes)، وعلى تطور السكان من خلال الحركة والاتصال، كما شكّل في بعض الأحيان محددات طبيعية، وخلق أنماطًا معينة من الثقافات (Mills, 1973, 14).



الشكل رقم 4: المواقع الجغرافية لبعض حضارات السودان القديم، الخريطة بواسطة عمار عوض محمد

ومن أجل ذلك تدين معظم حضارات السودان القديم في ظهورها إلى مجرى نهر النيل (الأمين، 2004م، 14) فهو بحق يشكل العمود الفقري الذي يقوم عليه البناء الكامل للحياة القديمة والحديثة في السودان؛ حيث نشأت العديد من الكيانات الحضارية المتعاقبة، بدءًا بفترات ما قبل التاريخ، ثم الفترات التاريخية (Grzymski, 2004, 15). ومع التسليم بأن نهر النيل يتميز بمكانته الفريدة في تاريخ تطور حضارات إنسان هذا الجزء من الوادي، إلا أن العلاقة القائمة فيما بينهما تبدو متغيرة من كيان حضاري إلى آخر، فثمة فترات حضارية اتسمت فيها العلاقة الثقافية مع نهر النيل بالطابع التكيفي لمجموعات السكان. وفي أخرى كان النيل مقيدا لتطور الثقافة.

I-V : العصور الحجرية

منذ حوالي 9000 عام تقريباً نشأت حضارة الخرطوم القديمة (Khartoum Mesolithic) خلال العصر الحجري الوسيط، وقد لعب النيل دوراً حيوياً في تطورها، فإلى جانب صيد الحيوانات البرية، برزت أهمية الاقتصاد المائي الذي يقوم على استغلال الثروات النهرية مثل الأسماك وجمع القواقع، حيث كان من أهم السمات الثقافية المميزة لهذه الفترة. لقد أقام أصحاب هذه الثقافة على ضفاف النهر القديم معتمدين على صيد الحيوانات البرية وصيد الأسماك وغيرها من برمائيات وأضافوا إليها الحبوب البرية والثمار الطبيعية، وشكلوا أدواتهم الحجرية من الأنواع صغيرة الحجم مثل الأهلة، والمكاشط، والمثاقب، وغيرها. وكان من ضمن معداتهم أيضا الرماح العظمية ذوات الأسنان من جانب واحد والمثقوبة في أحد الطرفين –لكوكاب - (الشكل رقم 5).

الشكل رقم 5: رمح عظمي من موقع (مستشفى الخرطوم) العصر الحجري الوسيط

University College London Collection:

http//www.ucl.ac.uk/museum-static/digitalegypt/nubia/earlykhart.html

ويتصل بمعدات صيد الأسماك الأحجار المستديرة التي تستخدم في الصيد (Arkell, 1949, 44)، ظهرت مثل تلك التقنيات استجابة للمتغيرات البيئية التي تزامنت مع بدايات عصر الهلوسين (Early Holocene) حينما ساد المناخ الرطب في معظم أجزاء نهر النيل، وتوفرت المصادر المائية مثل البرك والبحيرات نتيجة لزيادة معدلات الأمطار (Adamson etal, 1982, 50-55) تغيرت الأحوال البيئية الرطبة التي سادت خلال فترة الهولوسين الأوسط (Middle Holocene) في حوالي 6000 سنة مضت إلى أحوال بيئية جافة؛ فقلت فيها معدلات هطول الأمطار؛ وتراجعت فيها مناسيب الأنهار وتراجع الغطاءان النباتي والحيواني تبعا لذلك نحو الجنوب. وقد ظهرت في هذه المرحلة الجماعات الرعوية التي شكلت فترة العصر الحجري الحديث في أفريقيا جنوب الصحراء (صادق، 2013م، 29-50).

لا شك أن تغيير البيئية والمناخ في كل من هاتين الحقبتين قد صاحبته تغييرات نوعية في ثقافة الإنسان؛ فعلى سبيل المثال تحول من التركيز من صيد الحيوان البري إلى تربيته، ومن جمع أنواع معينة من البذور والثمار البرية إلى زراعتها، لكن من جانب آخر تشير الدلائل الأثرية في عدد من المواقع التي تنتمي إلى هاتين الحقبتين في السودان إلى بعض الاختلافات في الهياكل الاجتماعية والاقتصادية من موقع إلى آخر، وتشير أيضًا إلى أنماط اقتصادية مختلفة، وطرق مختلفة لاستغلال الموارد، وكل ذلك يعد مؤشراً قوياً على وجود استجابات ثقافية متباينة من جانب الإنسان للعيش، أكثر من خضوعه إلى نوع معين من القيود أو المحددات البيئية (Arkell, 1949, Reinold, 2001, 2008; Jesse, 2008; Magid, 1989; Sadig, 2010; Haaland, 1987; Caneva, 1988;).

II-V : العصر البرونزي

تتميز النوبة السفلى، أو المنطقة المحصورة بين الشلال الأول في الشمال والشلال الثاني في الجنوب، بالتضاريس الوعرة مما كان يحد من تحركات السكان في هذه المنطقة، ولذلك كانت إحدى الأمثلة على الحدود الطبيعية الفاصلة بين أكثر الكيانات السياسية تنافساً في منطقة الوادي ممثلة في شمال السودان ومصر خلال فترة العصر البرونزي. وتشير بعض البيانات البيئية والمناخية والأثرية القديمة الى أن تزايد حدة الجفاف التي أعقبت بواكير حقبة الهولوسين قد دفعت بمجموعات من السكان إلى النزوح تدريجياً من أماكن الجفاف صوب النيل خلال نهاية الألف الرابعة وبداية الألف الثالثة قبل الميلاد (Le Moyne, et al. 2023, 185). ويعتقد أنها ذات الظروف التي تحركت على إثرها مجموعات من المزارعين الرعاة شبه المتجولين بقطعانهم من الأماكن الجافة نحو النيل لتكوين ما يعرف بثقافة المجموعة ج (C group) (Brad, 2005, 253)، ويبدو أن ذات التحركات السكانية قد أثمرت ومع مرور الوقت بتطور اجتماعي طويل الأمد تمخضت عنه ولادة أقدم الكيانات السياسية جنوب الصحراء، أو ما يعرف بمملكة كرمة التي أقيمت على أرض سهلية

طينية خصبة وممتدة نحو الجنوب على أقل تقدير حتى منطقة الشلال الخامس، وعلى الجانب الأيمن من مجري النيل، الأمر الذي مكنها من المراقبة والتحكم في حركة الناس والبضائع. لقد وجد الإنسان نفسه في هذا الجزء من الوادي مجبراً على الاستقرار على مقربة من النهر. وفي واقع الأمر قلّما انتشرت مواقع هذه الفترة خارج النطاق النهري حيث الأراضي القاحلة التي تقع للداخل بعيدا عن مجرى النهر، باستثناء الأماكن التي تربطها الأودية. بينما كان انتشارها متمركزاً على جانب النيل شمالاً حتى الشلال الأول وجنوباً حتى الشلال الخامس؛ مما يؤكد أهمية دور نهر النيل في تحديد مسار الانتشار الثقافي لأصحاب هذه الحضارة (Bonnet, 1986, 13).

III-V : العصر الحديدي

ازدهرت المملكة المرَّوية التي في الفترة (350ق.م-350م بشكل عام) معتمدة على مجاري الأنهار وأراضي السهول في تطورها السياسي وفي انتشارها الثقافي، الذي بلغ ما يربو عن 1000 كلم من مساحة وادي النيل (Edwards, 1996, 141)، فامتدت من المحرِّقة في النوبة السفلى شمالاً وحتى سنار جنوباً (Adams, 1977, 329)، وربما وصلت حدودها الجنوبية حتى جبل مويا في جنوب الجزيرة (Brass, 2013, 455). بينما اتخذت من مدينة مروي -المدينة الملكية- عاصمة سياسية، ومقرا لإقامة الملوك المرويين وفقاً للشواهد الأثرية الموجودة اليوم، والمتمثلة في بقايا القصور والمعابد وأماكن الورش الصناعية، بالإضافة إلى منشآت أخرى لا يزال من الممكن رؤيتها في المدينة. وترجع الأهمية الاستراتيجية لهذه المدينة في المقام الأول إلى موقعها الجغرافي الفريد في وادي النيل الأوسط، وإلى مكوناته الطبيعية الغنية المتنوعة بالموارد. وربما خير دليل على ذلك تنوع الأنشطة الاقتصادية الاجتماعية التي شهدتها الفترة من حيث التركيز على ممارسة الأنشطة الرعوية في شرق البطانة، وممارسة الزراعة الموسمية في أنظمة الوديان إلى الغرب في نفس المنطقة، إلى جانب الزراعة الدائمة على ضفاف النيل، وشبكات التبادل التجاري بعيد المسافات (Al-Hakim, 1972; Adams, 1977; Abd el-Karim, 1984; Bradly, 1992; Edwards, 1996; Brass, 2015). تكيف الاستيطان المروي مع مكونات متنوعة من المشاهد الطبيعية (الجغرافية والجيولوجية) وهي: نهر النيل الرئيسي وروافده بما في ذلك نهر عطبرة، والصحاري التي على جانبي النهر، ثم السهول في البطانة والجزيرة. بناء على الدلائل الأثرية فقد لعبت هذه النطاقات البيئية الثلاث - النطاق النهري، والنطاق السهلي، والنطاق الصحراوي- دورا مهما في تأطير أماكن الاستيطان المروي جغرافياً، وفي تطوره الاجتماعي والاقتصادي. ومن جانب آخر، لا يقرر هذا التصنيف حدوداً طبيعية مرئية بين كل نطاق والآخر. بمعنى آخر؛ لا ينفصل نطاق النهر جغرافياً عمّا حوله، وإنما يتداخل تداخلاً تدرجياً مع السهل تارةً ومع الصحراء تارةً أخرى. ومع ذلك فقد احتفظ كل واحد منها بخصائص اجتماعية واقتصادية وثقافية مميزة له، وهو الشيء الذي توضحه الدلائل الأثرية المكتشفة في معظم المناطق التي احتوت آثارا للانتشار الثقافي المرَّوي. وفي حال النظر إلى طبيعة التوزيع العام

للمستوطنات المروية، ودرجة تركزها من مكان لآخر ضمن المشهد الطبيعي العام لخارطة الفترة المروية؛ يُستنتج ضمنياً أن توزيع تلك المستوطنات قد جاء منسجماً مع توزيع المكونات الطبيعية، ولا شك في أن هذه المكونات قد أثرت تأثيراً ملحوظاً على سلوك السكان الثقافي وعلى طرق حياتهم، فمع أن مروي هي حضارة نهرية المراكز لكنها قد تكيفت مع نطاقات جغرافية أخرى بعيدة عن النهر مثل السهول والصحاري.

VI : الخاتمة

حاولنا من خلال هذا المقال أن نقدم وصفاً موجزاً لبعض الجوانب التي يتداخل فيها علم الآثار مع بعض العلوم النظرية والتطبيقية ذات الصلة بموضوع البيئة، ونستنتج من خلال الاستعراض السابق ما يلي:

- تشكل البيئة موضوعاً علمياً مركزياً، ونقطة لالتقاء ميادين مختلفة، وقد حقق علم الآثار فائدة قصوى من ذلك التداخل، وتوظيفه علمياً لدراسة ماضي الإنسان وتاريخه الثقافي، ومستعينا بمجموعة من الفرضيات العلمية في تفسير تطور ثقافة الإنسان والأسباب الكامنة خلف ذلك التطور، وكذلك الكيفية التي تمت بها، ومستفيداً من كافة التجارب والخبرات النظرية والمعملية للعلوم الأنثروبولوجية الطبيعية.
- أفضى ذلك التداخل أيضاً إلى تعددية في المسارات النظرية التي يتبعها الآثاريون في سعيهم لإيجاد التفسير المناسب لهذه الظاهرة الثقافية أو تلك.
- تشكّل منطقة وادي النيل الأوسط أنموذجاً فريداً لحيوية- ديناميكية- العلاقة بين الإنسان والبيئة من جانب، والتطور الثقافي من جانب آخر، حيث تشكل عملية التأثير والتأثر المتبادلة بين الإنسان والبيئة في هذه المنطقة السمة الأبرز. وفيما يبدو أن التنوع الجغرافي والبيئي الذي تشهده منطقة وادي للنيل الأوسط قد عزز من علاقات التكيف بين الإنسان والبيئة.
- شكّل نهر النيل العنصر البيئي الطبيعي المحوري في عمليات التكيف الثقافي للإنسان في منطقة وادي النيل الأوسط، وعبر مختلف الكيانات الحضارية التي نشأت على جنباته، فتارة قيّد النهر حركة السكان كما في حالة المناطق الصحراوية في شمال السودان، بينما اختفى ذلك التقييد في وسط السودان حيث البيئات السهلية التي تترامي على جانبيه.

المصادروالمراجع

أولا: القرآن الكريم

ثانيا: الكتب العربية

- إسماعيل، قباري محمد، **أُصول الأنثروبولوجيا العامة**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط2، 1980م.
- الجوهري، يسري عبد الرازق ، درويش، ناريمان درويش، **الجغر افية البشرية**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية. 2000م.
- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، **مقدمة ابن خلدون**، تحقيق عبدالله محمد الدرويش، ط1، 2004م.
- الخليل، سمير، **دليل مصطلحات الدراسات الثقافية والنقد الثقافي: إضاءة توثيقية للمفاهيم الثقافية المتداولة**، دار الكتب العلمية، ط2. د.ت.
- الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، **معجم مختار الصحاح**، تحقيق: يوسف الشيخ محمد المكتبة العصرية - الدار النموذجية، بيروت - صيدا، ط5 ، 1999م.
- عبد الرحمن، عبد الله محمد ، **دراسات في علم الاجتماع** ، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2000م.

ثالثا: الكتب المترجمة

- أبقراط، اقليدس بن ابقراط، **الأهوية والمياه والبلدان**، ترجمة شبلي شُميِّل، مطبعة المقتطف، ط1، القاهرة، 1302 هـ.
- تومبسون، ميشيل ، وريتشارد، إليس، وآرون، فيلدافسكي، **نظرية الثقافة**، ترجمة علي سيد الصاوي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة (223)، الكويت، 1997م.
- داروين، تشارلس ، **أصل الأنواع (نشأة الأنواع الحية عن طريق الانتقاء الطبيعي أو الاحتفاظ بالأعراق المفضلة في أثناء الكفاح من أجل الحياة)**، ترجمة مجدي محمود المليجي، تقديم سمير حنا صادق، المشروع القومي للترجمة، القاهر، ط1، 2004م.
- طاليس، أرسطو ، **في معرفة طابع الحيوان البري والبحري**، تعريب يحي بن بطريق، المكتبة البريطانية، مخطوطات شرقية، د.ت.
- كوفان، جان ، **ديانات العصر الحجري الحديث في بلاد الشام**، ترجمة سلطان مُحيسِن، دار دمشق للطباعة والنشر، ط1، 1998م.

رابعا: المراجع الأجنبية

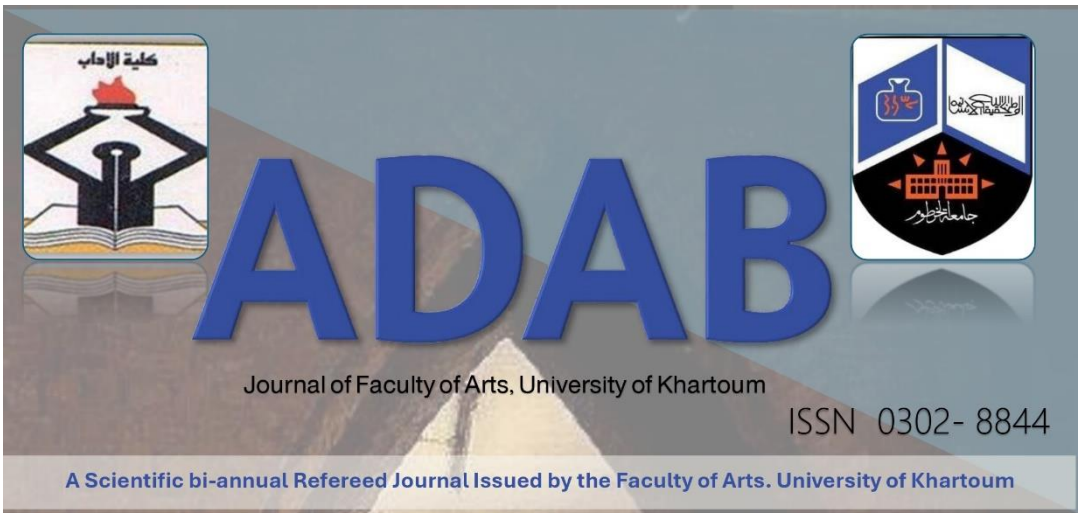
- Abd el-Karim, K. 1984. *Meroitic Settlement in the Central Sudan*, BAR International Series 197, Oxford 14.
- Adams, w. 1977. *Nubia: Corridor to Africa*, London, Allen Lane.
- Adamson, D., Gasse, F., Williams, M.1982. Late Quaternary History of the Nile, *Nature* 288, Macmillan Publisher, England: 50-55.
- Al-Hakim, A. 1972. Meroitic settlement in the Butana (Central Sudan), in P. Ucko et al. (eds) *Man, Settlement and Urbanism*, London: Duckworth.
- Arkell. A. J. 1949. *Early Khartoum*. Oxford University Press.
- Binford, L. 1962. Archaeology as Anthropology, *American Antiquity* 28:217-225.
- Bonnet, C. 1986. *Kerma territoire et Metropole* , institute francais D` archaeologie orientale du caire.
- Brad, K. 2005. *Encyclopedia of the Archaeology of ancient Egypt*, Routledge.
- Bradly, R. 1992. Nomads in the Archaeological Record: Case Studies in the Northern Provinces in the Sudan, *Meroica*13, Berlin.
- Brass, M. 2013. Jebel Moya (Sudan): New dates from a mortuary complex at the southern Meroitic frontier. *Azania*:48: 455–472
- Brass, M. 2015. Interactions and Pastoralism along the Southern and Southeastern Frontiers of the Meroitic State, *World Prehist*, 28:.255–288.
- Caneva, I. 1988. *El Geili: the History of a Middle Nile Environment 7000 B.C.-A.D. 1500*. Cambridge Monographs in African Archaeology 29/BAR Int. Ser. 424. Oxford.
- Carneiro, P. 1970. A Theory of the Origin of the State, *Science*20, New Series (169):3947: 733-738.
- Child, G. 1929. *The most Ancient East*, New York.
- Child, G.1936. *Man Makes Himself*, New American Library, New York.
- Child, G.1939. *The Dawn of European Civilization*, 3rd edition, London.
- Clark, G. 1967. The Hunters and Gatherers of the Stone Age: in Stuart Piggott1961:*the Dawn of Civilization*,35.
- Dena. D. 2000. *Environmental Archaeology*, Cambridge University Press, First published, New York. doi.org/10.1371/journal.pone.0280347
- Edwards, D. 1996. *Archaeology of the Meroitic State: New Perspectives on its Social and Political Organization* Cambridge Monographs in African Archaeology 38.
- George, A. & Joseph, B. 1962. Ecology and Protohominds, in: *the Culture and the Evolution of Man*, Oxford University Press, New York.
- Haaland, R. 1987. *Socio-economic Differentiation in the Neolithic Sudan*. British Archaeological Reports International Series 350. Oxford: Archaeopress.
- Jesse, F. 2008. Time of experimentation? The fourth & third millennia BC in Lower Wadi Howar, Northwestern Sudan. In: Godlewski, W. & Łajtar, A. (eds) *Between the Cataracts*. Proceedings of the 11th Conference for Nubian Studies: 49-74. Warsaw: Warsaw University
- Le Moyne, C., Roberts, P., Hua, Q., Bleasdale, M., Desideri, J., Boivin, N., 2023. Ecological flexibility and adaptation to past climate change in the Middle Nile

Valley: A multiproxy investigation of dietary shifts between the Neolithic and Kerma periods at Kadruka 1 and Kadruka 21. *PLoS ONE* 18(2).

- Magid, A. 1989. *Plant Domestication in the Middle Nile Basin: An Archaeo-ethnobotanical Case Study*. British Archaeological Reports International Series 523. Oxford: Archaeopress.
- Morgan, L. 1877. *Ancient Society: Researches in the Lines of Human Progress from Savagery through Barbarism to Civilization*, Chicago.
- Reinold, J. 2001. Kadruka and the Neolithic in Northern Dongola Reach, *S&N* 5: Bulletin:2-1.
- Renfrew, C., & Bahn, P. 2005. *Archaeology: The Key Concepts*, London & New York.
- Sadig, A. 2010. *The Neolithic of the Middle Nile Region. An Archaeology of Central Sudan and Nubia*. Kampala: Fountain Publishers.
- Susan, l.1994. Irrigation and Society, *Journal of Archaeological Research* (2): 4: 361-365.
- Sutton, M. & Anderson, E. 2010. *Introduction to cultural ecology*, Altamira Press: New Yourk.
- Trigger, B.1971. Archaeology and Ecology, *World Archaeology*(l2) :3: 321-336.
- William, P. 1973. The Hydraulic Hypothesis: A Reappraisal, *Current Anthropology*(14): 5, pp. 532 - 534.
- Wittfogel, K. 1957. *Oriental Despotism; A Comparative Study of Total Power*, full text. Doi: archive.org/stream/KarlAugustWittfogel-
- Zinkina, J., Korotayev, A. , & Andreev, A. 2016. Circumscription Theory of the Origins of the State: A Cross-Cultural Re-Analysis, Cliodynamics: *The Journal of Quantitative History and Cultural Evolution* UC Riverside 7:2, pp. 188-196. doi: https://doi.org/10.21237/C7clio7232817

خامسا: المجلات والدوريات

- زينة، بو سالم ، البيئة ومشكلاتها: قراءة في سيسيولوجية المفهوم والأسباب، **مجلة الوراق**، العدد الثالث، 1990م، 56-69.
- يوسف مختار الأمين، عصور ما قبل التاريخ في وادي النيل، **أركماني مجلة الآثاروالانثروبولوجيا السودانية**، العدد الرابع، 2004م. www.arkamani.org



Issue No. 51. July 2024

Editorial Board	Advisory Board
Editor-in-Chief Prof. Siddig Mustafa Elrayah Managing Editor Prof. Azhari Mustafa Sadig Ali Editorial Members Prof. El-Sadig Yahya A. Ezza Dr. Mohammed Alfatih Hayati Dr. Afaf Mohammed Elhassan lbrahim Dr. Rasha Albaroudi Dr. Nadra Abdalla Ali Dr. Waleed Omer NourAldaim Dr. Ahmed AbdelMouniem Secretary Waleed Modather Sara Mamoun	Prof. Fadwa Abdel Rahman Ali Taha Prof. Ali Osman M. Salih Prof. Galal El-Din El-Tayeb Prof. Rugaia Elsayed Etayeb Alabass Prof. Hamadalneel M. Alhassan Prof. Hussein Al Noor Youssef Prof. Yahia Fadl Tahir Prof. Mubarak Husayn Najmalddin Dr. Younis Al-Amin Dr. Mahasin Hag Al-Safi Dr. Hassan Ali Eissa

Contributions:
Addressed to the Editor: Faculty of Arts, University of Khartoum.
P.O. Box 321
or by e-mail: prof.siddig.alrayyah@gmail.com or journal.art@uofk.edu

Contents

Arabic Section

1. الاستفهام: المصطلح البلاغي ومشكلاته. أ.د. ربيع عبد العزيز 1

2. النظم، أصالة المفهوم وحداثة المنهج "قراءة في ضوء النقد الحديث" . أ.د. عبد الحكيم أحمد سر الختم جيني.... 31

3. التوجيه النحوي لقراءات ابن هشام في كتابه شرح شذور الذهب. د. خالد آدم خالد آدم..... 57

4. تمثيلات التابع في رواية (شوق الدرويش) لحمُّور زيادة. أ.د. يسن إبراهيم بشير علي، أ. عبد الملك محمد عبد الله الطلحه 73

5. مدينة كسلا في عيون شعراء السودان دراسة تحليلية أدبية. د. ميرغني حمد ميرغني حمد، د. صلاح التوم إبراهيم حمد..... 91

6. فلسفة الأنوار: (دراسة تحليلية). د. محمد بحر محمد حسن..... 113

7. التسامح في الخطاب القرآني وفي الفلسفة الحديثة والمعاصرة: دراسة مقارنة. د. نادر بابكر الصديق علي..... 131

8. دور المؤسسات التربوية في معالجة أوقات الفراغ بالأنشطة. د. عائدة الضو محمد بابكر، د. مرضية الزين مختار محمد 147

9. النظام الاقتصادي والاجتماعي في إقليم الشلال الثالث (المحس) – الولاية الشمالية. د. عبد الرحمن إبراهيم سعيد علي 185

10. البيئية والتطور الثقافي: المقاربات التاريخية والتداخلات النظرية والتطبيقية في تفسير السجل الأثري في السودان. د. عمّار عوض محمّد عبد الله..... 219

Foreign Section

11. Enhancing English Language Teaching: An Examination of Technology and Professional Development for EFL Teachers in Arab Countries. Omer Elsheikh Hago Elmahdi and Mohammed AbdAlgane……. 241

12. Studies On Southern Sudanese Languages: Analytic Survey. Sawsan Abdel Aziz Mohammed Nashid……. 263

Publication Rules and Conditions

ADAB is a peer-reviewed scientific journal issued bi-annually in June and December by the Faculty of arts, University of Khartoum. It accepts research in Arts, Fine arts and humanities as per rules and conditions given below:

1. Manuscript submitted for possible publication has not been published or submitted for publication elsewhere.
2. Manuscript submitted for possible publication in the journal is subject to peer-review conducted by specialised researchers based on objective criteria.
3. Two printed copies of the manuscript along with a CD containing the research should be handed over or emailed to;
   journal.art@uofk.edu or prof.siddig.alrayyah@gmail.com.
4. Manuscript should be 5000-10000 words long, with a single page abstract of 200 words in Arabic and English, followed by 5 key words highlighting the most important themes addressed by the manuscript. It should be also taken into account that the first page must contain the title of the manuscript, researcher's name, name of university or academic institution and the e-mail address.
5. The journal publishes book reviews of a maximum of 2000 words published within two years. The book's title, author's name, place and date of publication and the number of pages should appear at the top of page. The review process includes presentation, analysis and criticism and detailed summary of the book's content, paying attention to the credibility of the author's sources and his/her conclusions.
6. Manuscript should be documented scientifically by including the sources and references used by the researcher organised alphabetically at the end of the manuscript. Sources of a manuscript written in a foreign language should organised in one of the standard formats (e.g. APA, MLA, MCF, etc.).
7. Research published by the journal expresses only the opinions of its author; they do not necessarily reflect the opinion of the journal, or any other institution associated to the researcher.
8. Editorial board has the right to make necessary editing and modifications; and decision to accept or reject the manuscript is made upon the recommendation of the referee.

Enhancing English Language Teaching: An Examination of Technology and Professional Development for EFL Teachers in Arab Countries

Prof. Omer Elsheikh Hago Elmahdi

OUS, Sudan, affiliated to Taibah University, Saudi Arabia, Department of Languages & Translation, College of Human Science & Arts

Mohammed AbdAlgane

Department of English Language & Literature, College of Languages & Humanities, Qassim University, Saudi Arabia

Abstract

Technology integration and professional development are crucial for enhancing English as a Foreign Language (EFL) teaching quality and outcomes. This study utilized a mixed-method technique to investigate the perceptions on technologies and development strategies among a randomly-selected sample of 33 EFL teachers from different colleges in various Arab countries. A questionnaire (N=33) and 14 interviews provided descriptive data on tools like blended learning and videoconferencing, collaborative/self-directed development approaches, and perceived impacts on teaching and learning. Interviews offered deeper insights. Teachers expressed confidence in technology use and agreed on benefits, aligning with literature. However, gaps remained in supporting adoption through adequate training, online development opportunities, and realization of impacts. Key challenges were resources, customized assistance, addressing evolving needs, and motivation. Quantitative results evidenced greater effectiveness of technology-focused versus general professional development. Qualitative findings explicated patterns. Overall, despite positive perceptions, comprehensive, sustained, multidimensional support tailored to dynamic contexts appears vital for maximizing technology integration benefits to advance English teaching in Arab countries. This emphasizes the relationship between technology and professional development for Arab EFL educators.

Keywords: technology integration, professional development, Arab EFL teachers, blended learning, online training

المستخلص

تكامل التكنولوجيا والتطوير المهني أمران حاسمان لتعزيز جودة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) ومخرجاته. استخدمت هذه الدراسة تقنية المنهج المختلط لاستقصاء الآراء حول التكنولوجيا واستراتيجيات التطوير بين عينة مختارة عشوائيًا تتكون من 33 معلمًا للغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية من مختلف الكليات في دول عربية مختلفة. أظهرت استبيانات (N=33) و14 مقابلة بيانات وصفية حول أدوات مثل التعلم المدمج والفيديو كونفرنس، وأساليب التطوير التعاوني/الذاتي التوجيه، والتأثيرات المحسوسة على التدريس والتعلم. وقد قدمت المقابلات رؤى أعمق. وقد عبر المعلمون عن ثقتهم في استخدام التكنولوجيا واتفقوا على الفوائد، مما يتماشى مع الأدبيات. ومع ذلك، ظلت هناك فجوات في دعم تبني التدريب الكافي، وفرص التطوير عبر الإنترنت، وتحقيق التغييرات المرجوة. وكانت التحديات الرئيسة هي الموارد، والمساعدة المخصصة، وتلبية الاحتياجات المتطورة، والدافعية. أظهرت النتائج الكمية فعالية أكبر للتكنولوجيا مقابل التطوير المهني العام. وكشفت النتائج النوعية الأنماط المحددة. بشكل عام، على الرغم من الآراء الإيجابية، يبدو أن الدعم الشامل والمستمر والمتعدد الأبعاد المصمم خصيصًا للسياقات الديناميكية ضروري لتعظيم فوائد تكامل التكنولوجيا لتطوير تعليم اللغة الإنجليزية في الدول العربية. ويؤكد ذلك على العلاقة بين التكنولوجيا والتطوير المهني لمعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية في الدول العربية.

الكلمات المفتاحية: تكامل التكنولوجيا، التطوير المهني، معلمو اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية في الدول العربية، التعلم المدمج، التدريب عبر الإنترنت

1. Introduction

English language education plays a crucial role in developing communicative skills among learners in Arab countries (Banditvilai, 2016; Isperdon, 2023). However, Arab English as a foreign language (EFL) teachers face ongoing challenges in enhancing teaching outcomes due to factors such as inadequate access to professional development opportunities and issues integrating technology into instruction (ibid). Recognizing these challenges, researchers have increasingly examined approaches to strengthen EFL teaching quality for Arab educators (ibid).

A growing body of literature emphasizes the significance of integrating technology and providing targeted professional development to help teachers adopt pedagogically-sound uses of educational technologies (Banditvilai, 2016; Isperdon, 2023; Nami et al., 2016). Research has explored strategies like blended learning, videoconferencing-based training, and lesson study practices to enhance teachers' digital and reflective skills (ibid). Scholars also highlighted the benefits of collaborative development approaches including professional learning communities as well as self-directed techniques like peer coaching and action research (Vo & Nguyen, 2010; Okpe & Onjewu, 2017). While these studies provide valuable insights, more research is warranted considering the rapidly evolving technological landscape and needs of Arab EFL teachers, logically connecting ideas with transitional phrases.

The purpose of this paper is to enhance understanding of technology integration and professional development aspects for Arab EFL instructors through a review and synthesis of recent empirical research. Specifically, this study aims to address the following research questions in parallel structure:

1. What are Arab EFL teachers' self-reported levels of confidence and frequency of use for specific technological tools like blended learning and videoconferencing platforms?
2. How do Arab EFL teachers rank the effectiveness of different professional development strategies they have experienced, such as online training, collaborative communities, and self-directed learning?
3. What differences exist between teachers who integrate technology frequently versus rarely regarding their perceived impacts on student motivation, engagement, language skills, and their own teaching efficacy?
4. What do Arab EFL teachers identify as persistent gaps and challenges in adopting technology and engaging in ongoing professional development?

Insights from this study can help identify priorities and guide efforts to strengthen EFL education in Arab countries by addressing issues impacting teaching quality and student learning outcomes. The following sections will present a review of relevant literature and discuss key findings and implications, maintaining a clear focus on the central topic.

2. Literature review

2.1 Technology and Professional Development in EFL Instruction

Elmahdi and AbdAlgane (2024) conducted a case study evaluating an ODL contemporary novel program offered to English as a foreign language (EFL) university students in Sudan during that country's civil war in 2023. Through a descriptive analytical research methodology utilizing surveys and statistical analysis, they examined students' perceptions of various aspects of the program (ibid). The majority of participants felt that the program design effectively supported their learning needs and helped develop relevant skills despite the challenging conditions of the ongoing conflict (ibid, p. 35). However, in terms of course delivery through online modalities, most students took a neutral stance on the appropriateness and impact of the remote format during wartime (ibid, p. 37).

The researchers recommended enhancing infrastructure and support resources to help mitigate the technological barriers that inhibited over 60% of students from full participation in the ODL program (ibid). They also suggested exploring alternative study materials and employing a hybrid delivery approach combining online and face-to-face interactions to better accommodate learners' diverse needs and preferences in such disruptive contexts (ibid). This case study provides valuable insights into how well-designed ODL initiatives, with appropriate adjustments, have the potential to still facilitate students' academic progress even amid severe instability and hardship caused by armed conflict.

Blended learning, which combines online and traditional classroom methods, has been shown to improve language skills and learner autonomy, suggesting that technology can play a crucial role in enhancing ELT outcomes. (Banditvilai, 2016, p. 220) Videoconferencing platforms like Zoom and MS Teams, when used effectively, can improve EFL teachers' competencies and maintain high-quality online interactions, highlighting the importance of professional development in mastering these tools. (Isperdon, 2023, p. 5) Professional development strategies in EFL teaching can lead to better teacher-learner relationships, higher professional standards, and improved student academic performance. (Zaghar, 2016, p. 235) Self-development strategies for EFL teachers, including self-mentoring and peer-coaching, can enhance teacher satisfaction, respect, and growth, despite challenges like economic downturns and unfriendly work environments. (Okpe & Onjewu, 2017, p. 475) EFL teachers perceive lesson study practice as beneficial for their professional growth in CALL, improving their technological pedagogical knowledge and confidence in teaching with technology. (Nami, Marandi & Sotoudehnama, 2016, p. 658) In-service EFL teacher development programs for technology integration in communicative language teaching show significant improvements in teachers' knowledge, but their skills in technology integration remain at a low level. (Kwangsawad, 2017, p. 1)

These studies suggest that effective professional development strategies for EFL teachers include collaborative models like Critical Friends Group and Professional Learning Communities (Vo & Nguyen, 2010, p. 205; Zonoubi, Rasekh, & Tavakoli, 2017, p. 1), self-development strategies such as self-mentoring and journal writing (Okpe & Onjewu, 2017,

p. 475), peer-supported activities like peer coaching (Melekhina & Barabasheva, 2019, no page), and engaging in continuous improvement through action research and participation in educational networks (Shoqair & Shaaban, 2013, no page). Research indicates that both blended learning (Banditvilai, 2016, p. 220) and videoconferencing-based education (Isperdon, 2023, p. 5) are effective in enhancing English language teaching and learning. Professional development, including self-development strategies (Okpe & Onjewu, 2017, p. 475) and lesson study practice (Nami, Marandi & Sotoudehnama, 2016, p. 658), plays a crucial role in improving teachers' pedagogical skills and their ability to integrate technology effectively (Banditvilai, 2016, p. 220; Isperdon, 2023, p. 5; Nami et al., 2016, p. 658). Providing teachers with opportunities to develop their skills through strategies like cooperative learning, integrating technology into lessons, and reflective practice (Pan & Gan, 2020, p. 40) has been shown to not only enhance educator competencies but also result in better student achievement. However, for teachers to truly realize the benefits of technological tools in the classroom, they require continuous support and professional development to fully incorporate digital resources into their instructional methods in meaningful ways (Liu, 2013, p. 37). Ongoing training is crucial to supporting the effective implementation of new practices that can transform teaching and learning outcomes (Powell & Bodur, 2019, p. 19). Thank you for catching that - including full citations is important. Please let me know if any other references need page numbers.

Professional development for EFL teachers is essential for enhancing teaching practices and improving student outcomes. Various strategies have been identified to support EFL teachers in their professional growth. Professional Learning Communities (PLCs) and Critical Friends Group (CFG) techniques have been found to contribute to EFL teachers' self-efficacy, with benefits including improved instructional strategies, language proficiency, classroom management, and a sense of community among teachers, (Vo & Nguyen, 2010, p. 205; Zonoubi, Rasekh, & Tavakoli, 2017, p. 1). Targeted interventions as part of Professional Development Programs (PDPs), such as group presentation activities and grading rubrics, have been shown to positively affect student motivation and achievement, as well as change teachers' attitudes and beliefs towards teaching strategies, (Li & Jones, 2019, p. 1494). Peer coaching is recognized as a successful professional development technique, with EFL teachers reporting positive attitudes and high motivation for professional growth when engaging in peer observations and feedback, (Melekhina & Barabasheva, 2019, no page). Self-development strategies, including self-orientation, self-mentoring, peer-coaching, and action research, are highlighted as means to enhance the professional status of EFL teachers and lead to benefits such as increased satisfaction, respect, and growth, (Okpe & Onjewu, 2017, p. 475). The use of social networks, educational e-forums, and continual action research are among the most common professional development strategies adopted by EFL and technology teachers, indicating the importance of collaborative and reflective practices, (Shoqair & Shaaban, 2013, no page). Experiences from different contexts, such as China and Nepal, suggest that a combination of self-directed, profession-related, peer-supported, and study-focused strategies are effective for the professional development of EFL teachers, (Hu, 2005, no page; Joshi, Gnawali, & Dixon, 2018, no page).

In conclusion, the most effective professional development strategies for EFL teachers

involve collaborative and reflective practices such as PLCs (Professional Learning Communities): Groups of educators who meet regularly to share expertise and work collaboratively to improve teaching skills and the academic performance of students. CFGs (Critical Friends Groups): Groups of teachers who collaborate and provide constructive feedback to each other on classroom practices, instructional materials, student academic achievement data, etc. peer coaching: Teachers observe each other teach and provide feedback and suggestions for improvement. and targeted interventions within PDPs (Professional Development Plans): Formal plans outlining goals and strategies for ongoing professional growth and development. Additionally, self-development strategies: Independent activities teachers do on their own, such as action research, online learning, reading professional literature, etc. to improve practice. the use of digital platforms: Websites, learning management systems, online communities, etc. that teachers can use to collaborate, share resources and research, and support continuous learning.

Action research: Research conducted by teachers on an issue or problem in their own classroom practice for the purpose of informing and improving their own instruction. are important for fostering continuous growth and improvement in teaching practices, synthesizing the key ideas. The collective research underscores the significance of integrating technology and professional development in the realm of ELT. Blended learning and videoconferencing are effective tools for enhancing language skills and teaching competencies. Professional development, both through formal programs and self-directed strategies, is critical for teachers to adapt to new technologies and improve their teaching practices. These findings suggest that a comprehensive approach to teacher development, which includes technological proficiency and reflective practices, is key to advancing ELT for Arab EFL teachers, maintaining a clear focus on the central topic.

2.2 ChatGPT

Wardat et al. (2023, p. 10) suggest that persons who have a thorough awareness of ChatGPT, which is an AI assistant that aims to be helpful, harmless, and honest through conversational text generation. and its capabilities can make an informed choice about how to use its potential, while also being aware of its possible negative effects. To achieve this goal, individuals may need to alter their existing protocols, which can be difficult due to a tendency to resist change. However, these reactions usually diminish when the technology becomes a routine part of most people's daily life, especially if it is a flexible tool that is used in various areas. Therefore, it is unlikely that opposition to change and extreme reactions will impede the advancement of technology in realizing its maximum potential in terms of productivity.

Artificial intelligence has become a ubiquitous component in many technology-driven products that humans daily interact with. The substantial advancements in various fields have made it possible to effectively employ extensive language models for a broad range of purposes. The authors assert that ChatGPT and similar language models show significant potential due to their capacity to produce text that closely resembles human speech and efficiently address complex inquiries (Wardat et al., 2023, p. 15).

2.3 Utilizing social media in the context of EFL instruction at the tertiary level in Saudi Arabia

Multiple research articles have investigated the newfound possibilities that social media has provided individuals, namely in the realm of higher education (Alharbi et al., 2021, p. 5; Ali & Bin-Hady, 2019, p. 8; Lin et al., 2016, p. 12). WhatsApp, YouTube, Flickr, Facebook, LinkedIn, and Wikipedia are prominent social media sites. Twitter offers microblogging, but their concentration is on the generation of shared knowledge (Balakrishnan & Lay, 2016, p. 3). Scholars have highlighted the significance of incorporating social media into education because of its extensive utilization and the potential it offers (Ali & Bin-Hady, 2019, p. 10; Alharbi et al., 2021, p. 7; Everson et al., 2013, p. 9; Greenhow & Lewin 2019, p. 11; Roblyer et al., 2010, p. 13).

Serval studies have examined the usage of social media platforms in the Saudi setting. Ahmed et al., (2019, p. 15) examined the influence of utilizing Facebook on the discourse of grammar and the enhancement of writing abilities among Saudi EFL students. The study enrolled a total of 60 students from Oklt Al Sqoor College, who were separated into two groups. These groups participated in both a pre-test and a post-test for grammar and writing. The experimental group, which received instruction through Facebook, had superior performance compared to the control group in both the writing and grammar posttest. Several scholars in the Saudi EFL environment have examined the utilization of Twitter (Allam et al., 2017, p. 18; Alsharidi, 2018, p. 20; Alshalan, 2019, p. 22). Alsharidi (2018) examined the utilization of Twitter by Saudi female students studying EFL. She stated that Twitter played a crucial role in enhancing the participants' English language skills. In a similar manner, Alshalan (2019) assessed the influence of utilizing Twitter in enhancing the EFL vocabulary of Saudi learners. The study demonstrated that social networking sites were efficacious in enhancing students' aptitude to function as authors and readers. WhatsApp has been the subject of educational study in several studies, including those conducted by Ali & Bin-Hady (2019, p. 25), Almogheerah (2021, p. 27), Alshammari et al. (2017, p. 29), Bensalem (2018, p. 31), and Khan et al. (2021, p. 33). In a study conducted by Bensalem (2018), the author examined the effectiveness of using WhatsApp as a tool for teaching vocabulary to Saudi EFL students, comparing it to traditional teaching techniques. The study enlisted participants into two distinct groups consisting of students. The results indicated that the experimental group, who utilized WhatsApp as a study tool, achieved notably higher scores compared to the control group, who received traditional instruction. Almogheerah (2021) examined the influence of WhatsApp-based activities on improving the understanding of idioms among Saudi EFL learners. The study enrolled 70 female students who were learning EFL at Imam Mohammad ibn Saud University using an experimental method. The findings demonstrated a considerable enhancement in idiomatic knowledge within the experimental group, surpassing the normally taught group. Additionally, it was discovered that YouTube contributes to the advancement of language acquisition among Saudi university EFL students (Albahiri & Alhaj, 2020, p. 36; Al Harbi, 2021, p. 38).

2.4 Obstacles in Utilizing Social Media

AbdAlgane (2023, p. 42) stated that the introduction of social media has reduced the hurdles in language instruction during the past few decades. The present difficulty lies in effectively using social media platforms to facilitate students' English language acquisition and maximize their educational benefits. However, the utilization of these resources in the educational setting prompts the inquiry of how proficiently students can manage the equilibrium between their individual and academic endeavors. Al-Rahmi and Othman (2013a, p. 44) argue that it is necessary to establish rules and oversight for the amount of time students spend on social media, as it can negatively affect their academic performance. A study conducted by researchers at Baylor University found that students dedicated a greater amount of time to social networking sites for amusement purposes, such as following sports figures or reading news articles (Wood, 2014, p. 46). In addition, several learners acknowledged social media as a valuable resource for learning, but also recognized certain obstacles, such as the subpar quality of home Internet (Al-Rahmi & Othman, 2013b, p. 48). Based on this data, academics are still discussing the role of social media in education and whether it promotes active participation in the classroom or simply acts as a source of diversion. In order to determine the efficacy of social media as an instrument for accelerating the learning process, additional evidence is necessary.

2.5 Outcomes and Considerations

What are the effective methods for integrating technology into EFL teacher professional development? The integration of technology into English as a Foreign Language (EFL) teacher professional development is a multifaceted process that involves enhancing digital literacy, understanding innovative pedagogies, and effectively applying technological tools in language instruction.

Computer-Assisted Language Learning (CALL) integration in EFL teacher training programs promotes confidence in developing technological skills and pedagogical expertise, as seen in the Korean context (Jeong, 2017, p. 50). Continuous professional development with a focus on technology application in language instruction is crucial for EFL teachers, as evidenced by studies in Taiwanese higher education (Chen, 2008, p. 52). School-based learning communities with sufficient technology integration can benefit from teacher participation, instructional observations, and principal support, despite some anxiety and reluctance to peer feedback (Liu, 2013, p. 54). A structured professional development program on the Technological Pedagogical Content Knowledge positively impacts teachers' ability to integrate technology into lesson planning and teaching (Baracaldo, 2019, p. 56). EFL and technology teachers frequently use strategies such as action research, social networks, and educational e-forums for professional development (Shoqair & Shaaban, 2013, p. 58). Chinese EFL teachers perceive community-based, technology-supported professional development practices positively, although factors such as access and participation limitations exist (Pan & Gan, 2020, p. 60).

In-service EFL teacher development programs focusing on technology integration

in Communicative Language Teaching (CLT) significantly improve teachers' knowledge, though skills may still be at a low level (Kwangsawad, 2017, p. 62). Timely on-the-job professional development for EFL teachers, supported by online tools and resources, can improve educational outcomes for students (Berezin, 2020, p. 64). EFL teachers need to align technologies with content and pedagogy, balance various teaching methods, and use a range of assessment strategies to effectively integrate ICT in the classroom (Qoura, 2017, p. 66). Learning Technology by Design approach in pre-service language teacher education can significantly improve TPACK knowledge and positive perceptions of digital tools among student teachers (Aşık et al., 2018, p. 68).

Effective methods for integrating technology into EFL teacher professional development include the development of digital literacy and CALL pedagogies, continuous and structured training programs, community-based and peer-supported learning, and the use of diverse digital tools and resources. These methods foster confidence, enhance pedagogical skills, and improve the ability to integrate technology into language teaching. Despite the positive impacts, challenges such as anxiety, access limitations, and the need for ongoing support and training remain (Liu, 2013, p. 70; Pan & Gan, 2020, p. 72).

To conclude that the literature review covered a wide range of technologies, professional development approaches, and social media applications that have been examined in the context of EFL instruction. Research indicated that blended learning combining online and offline methods, as well as videoconferencing platforms, can effectively enhance language teaching when integrated appropriately. A variety of collaborative and self-directed strategies were also found to improve teacher competencies, relationships, and student outcomes. While programs have increased instructor knowledge, skills in technology use require further development. Studies explored uses of social media in Saudi Arabia and the benefits for language skills, though ensuring balance of personal and academic usage remains a challenge. Overall, the review discussed promising technologies and development techniques investigated thus far, but also highlighted persisting issues that warrant additional research as digital tools and teachers' needs continue evolving rapidly.

The integration of technology in English as a Foreign Language (EFL) teaching, particularly among Arab teachers, is a growing area of interest that follows a logical progression of connected ideas (Aprianti, 2017, p. 74; Schmid & Hegelheimer, 2014, p. 76; Shoqair & Shaaban, 2013, p. 78; Liu & Kleinsasser, 2015, p. 80). This synthesis examines the relationship between the use of technology and the professional development of Arab EFL teachers through a clear thesis sentence linking directly to the topic.

EFL teachers perceive Information Communication Technology (ICT) as a beneficial tool for continuing professional development, particularly for enhancing subject matter understanding and pedagogical knowledge (Aprianti, 2017, p. 82). Collaborative research projects involving technology in the language classroom provide significant professional learning opportunities, allowing pre-service teachers to apply technology in authentic teaching scenarios and evaluate its impact (Schmid & Hegelheimer, 2014, p. 84). Common strategies for professional development among EFL and technology teachers include action

research, the use of social networks for exchanging viewpoints, and participation in educational e-forums (Shoqair & Shaaban, 2013, p. 86). Teachers' knowledge and competencies in Computer Assisted Language Learning (CALL) are enhanced through technology-enriched professional development programs, which improve their technological pedagogical content knowledge (TPACK) and computer self-efficacy (Liu & Kleinsasser, 2015, p. 88).

The research indicates a positive relationship between the examination of technology and professional development for Arab EFL teachers. Technology is recognized as a key component in facilitating ongoing professional development, enhancing teaching competencies, and fostering collaborative learning environments (Aprianti, 2017, p. 90; Schmid & Hegelheimer, 2014, p. 92; Shoqair & Shaaban, 2013, p. 94; Liu & Kleinsasser, 2015, p. 96). The use of ICT and CALL within professional development programs supports EFL teachers in improving their instructional methods and integrating technology effectively into their teaching practices, flowing logically between connected ideas with transitional phrases.

These studies suggest that there is a relationship between the examination of technology and professional development for Arab EFL teachers, as technology is used for ongoing professional development, supports pre-service teacher development in technology-enhanced lessons, and is a medium for professional development through action research and social networks, although teachers' proficiency and confidence in technology can either facilitate or hinder this development, maintaining cohesion and unity on the central topic.

3. Method

3.1 Population

Both the questionnaire and the interviews were answered by randomly-chosen EFL professors who teach English at various universities in different Arab countries such as: Saudi Arabia, Kuwait, Morocco, and Egypt. A questionnaire was used to gather perceptual data from a random broader sample of 33 tertiary level EFL instructors who work at Arab countries on technology tools, professional development, and impacts. This allowed quantitative measurement of key variables. In-person as well as online Interviews were conducted with 14 EFL instructors who teach English at different Arab universities to gain more in-depth, descriptive insights from a smaller teacher sample. This provided qualitative exploration of experiences and perspectives. Using both surveys and interviews enabled triangulation through comparing quantitative patterns and qualitative themes. Descriptive statistical analysis on survey data offered generalizable findings about teachers' perceptions. Thematic analysis of interviews provided detailed complementary insights.

3.2 Triangulating the Data

Conducting survey research initially allowed identification of patterns in the sample. Follow-up interviews were used to probe interesting findings in more depth with

participants. Interview findings helped explain relationships between variables that emerged from the survey data analysis. They offered richer contextualization.

3.3 Details on Statistical Analysis

Survey data was analyzed using descriptive statistics including frequencies, means, and standard deviations. This helped quantify teacher perceptions on key questionnaire items. Inferential statistical tests like t-tests, ANOVA, correlation was used to compare groups and examine relationships between variables like technology use, professional development, and perceived impacts. Statistical analysis was done using SPSS to rigorously examine patterns in the quantitative data.

3.4 Addressing Limitations

The sample was limited to EFL professor who teach English at some Arab universities in specific Arab countries, so findings may not generalize to other teacher populations. But purposive sampling targeted this specific focus. Self-reported data relies on participants' accuracy and honesty. Surveys were anonymous to encourage candid responses. Interviews involved a smaller sample, but provided more contextualized insights to strengthen survey findings. Coding and thematic analysis of qualitative data can be influenced by researcher biases. Multiple coders helped minimize subjectivity.

4. Results and Discussion

RQ1. What technological tools have been examined for EFL instruction in Arab contexts?

Table 1. Technology Integration

Statements	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree	Mean	Standard Deviation
1. I feel confident in my ability to integrate various technological tools into my teaching.	57.6%	27.3%	3%	6.1%	6.1%	3.97	1.26
2. Integration of technology (e.g. blended learning) has improved student language outcomes.	57.6%	27.3%	9.1%	3%	3%	4.33	1.01

Statements	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree	Mean	Standard Deviation
3. Technology helps enhance my subject knowledge and pedagogical skills.	63.6%	21.2%	9.1%	3%	0%	4.48	0.97
4. There are adequate resources and training for adopting new classroom technologies.	27.3%	48.5%	15.2%	3%	6.1%	3.79	1.15
5. I need to strengthen technology integration.	30.3%	42.4%	15.2%	6.1%	6.1%	3.79	1.15

The analysis shows the mean and standard deviation for each statement based on the Likert scale responses. Statements 2 and 3 had the highest mean around 4.3-4.5 indicating strong agreement that technology improves student outcomes and enhances teachers' skills. Statement 4 had a lower mean of 3.79 indicating neutral/agreement about adequate resources and training for technology. A one-way ANOVA was conducted to compare the technology integration scores across groups with different years of teaching experience. There was a significant effect of years of experience on technology integration scores at the $p<.05$ level [$F(3, 126) = 5.62$, $p = .001$]. Post hoc comparisons using the Tukey test indicated that teachers with 5 or less years of experience ($M = 3.81$, $SD = 1.05$) had significantly higher technology integration scores than those with 16-20 years ($M = 2.92$, $SD = 1.32$) and 21 or more years of experience ($M = 2.51$, $SD = 1.24$).

Here are some key points based on the analysis of the results from the study:

- Teachers generally have a positive view of integrating technology into EFL instruction. Statements 1, 2 and 3 showed the highest level of agreement, indicating teachers feel confident in their ability to use technology and believe it improves student outcomes and enhances their own skills.
- While teachers see the benefits of technology, Statement 4 had a lower mean score, showing only neutral/agreement that adequate resources and training are available. This highlights a gap in fully supporting teachers' technology adoption.
- Statement 5 also had a neutral/agreement mean, suggesting teachers recognize the need to further develop their skills in technology integration.
- The results indicate technologies like blended learning and videoconferencing are effective tools, but teachers require ongoing professional development and training to properly employ digital resources.

- Adequate resources, targeted training programs and collaborative learning opportunities need to be provided to help teachers strengthen their technology integration abilities.
- Overall, the findings are positive toward technology's role, but continuous support appears necessary to help teachers maximize benefits for students through improved pedagogical skills and confidence using tech tools.

To sum up, the analysis reveals teachers' receptiveness to technology but also gaps that still need addressing through stronger professional development focused on integrating tech into instruction practices. The results provide useful insights into both opportunities and priorities for enhancing EFL teaching through professional learning.

RQ2. What professional development strategies have been investigated for Arab EFL teachers?

Table 2. Professional Development

Statements	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree	Mean	Standard Deviation
6. Professional development programs have effectively supported my ongoing learning.	54.5%	33.3%	6.1%	3%	0%	4.39	0.87
7. Collaborative communities and peer networks enhance professional growth.	51.5%	36.4%	3%	9.1%	0%	4.33	0.96
8. Self-directed study and action research help improve my teaching practices.	39.4%	51.5%	3%	6.1%	0%	4.24	0.87
9. Online and blended development opportunities meet my training needs.	30.3%	45.5%	12.1 %	9.1%	3%	3.91	1.06
10. How can professional development programs be	39.4%	24.2%	30.3 %	6.1%	0%	4.00	1.03

Statements	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree	Mean	Standard Deviation
improved to support technology integration?							

The analysis shows teachers had high agreement on the effectiveness of professional development programs, collaborative communities, and self-directed study (statements 6-8) with means above 4. Statements 6 and 7 had the highest mean of over 4.3. Statement 9 had a lower neutral/agree mean of 3.91 indicating room for improving online opportunities. Statement 10 sought ideas for improvement and had a neutral mean of 4. An independent samples t-test showed teachers who participated in technology-focused professional development ($M = 3.67$, $SD = .78$) rated these experiences as significantly more effective than those who only engaged in general professional development ($M = 2.89$, $SD = 1.04$), $t(128) = 4.11$, $p < .001$, $d = .86$.

Based on the analysis results and topic background, some key points about the findings for research question 2:

- Teachers expressed positive views towards various professional development strategies investigated, as seen in the high mean scores for statements 6-8.
- Collaborative communities/networks and self-directed study received the strongest agreement, highlighting their effectiveness.
- While online opportunities were also seen positively, the lower mean for statement 9 indicates room for improvement in this area.
- Statement 10 seeking ideas for improvement had a neutral mean, reflecting a need and openness to enhancing programs.
- The results are largely consistent with literature emphasizing collaborative, reflective and self-directed approaches.
- However, fully supporting technology integration may require more development of online training models.
- Continuous professional development addressing evolving technological needs remains important.
- Overall, the findings provide support for strategies discussed but also opportunities to strengthen approaches, especially regarding technology enrichment.
- A comprehensive approach integrating different methods seems most promising based on literature and positively responding to teachers' needs.

In a nutshell, the analysis and topic suggest professionally developing Arab EFL teachers requires ongoing, multi-faceted development focused on technology mastery

through collaborative and self-empowering strategies.

RQ3. What are the reported impacts of these technologies and development approaches on teachers and learners?

Table 3. Impact on Teaching and Learning

Statements	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree	Mean	Standard Deviation
11. Technology integration has increased student engagement and motivation.	48.5%	39.4%	6.1%	6.1%	0%	4.33	0.88
12. My technology skills allow me to teach more effectively.	42.4%	45.5%	6.1%	3%	3%	4.21	0.99
13. Professional development helps me implement new strategies in the classroom.	42.4%	45.5%	9.1%	6.1%	0%	4.21	0.94
14. Students' language skills have improved through technology-enhanced lessons.	39.4%	51.5%	0%	6.1%	3%	4.21	1.00

The analysis shows generally high agreement that technology integration, professional development, and enhanced technology skills positively impact teaching and learning outcomes. Statements 11-14 all had means above 4.2, with Statement 11 receiving the highest mean of 4.33. This indicates teachers perceive benefits for student engagement, their own teaching abilities, and student language development from these approaches. Bivariate correlation analysis revealed a significant positive relationship between hours spent on technology-integrated lessons per week and perceived improvements in student motivation ($r = .42$, $p < .01$). The more time teachers devoted to technology-enhanced instruction was correlated with higher ratings of increased student motivation.

Based on the analysis results and background topic, some key points about the findings for research question 3:

- Teachers expressed positive views of impacts, with statements 11-14 receiving high mean scores above 4.2.
- Statement 11 on increased student engagement had the strongest agreement.

- This aligns with literature indicating benefits of tech integration for motivation.
- Teachers also agreed their skills allow more effective teaching and PD aids implementation.
- These results suggest technologies and development approaches perceived to positively influence teachers and learning outcomes.
- Teachers saw value in enhancing digital/pedagogical skills through these approaches.
- Findings were generally consistent with research highlighting benefits if implemented appropriately.
- However, fully realizing impacts may require ongoing enhancement of skills/resources.
- Continued examination remains important as tools/needs evolve rapidly.

In summary, analysis showed teachers' recognition of promising impacts but also need for sustained support to maximize benefits through comprehensive development approaches aligned with evolving contexts.

RQ4. What gaps remain in supporting effective technology adoption and ongoing professional growth among this teacher population?

Based on the results from Tables 1, 2 and 3, as well as the additional comments, some gaps that remain in supporting effective technology adoption and ongoing professional growth among this teacher population include:

1. Ongoing training and resources for developing technology skills (as indicated by Statement 4 in Table 1 and additional comments calling for more in-person training).
2. Enhancing online and blended professional development opportunities (as reflected in the lower mean for Statement 9 in Table 2).
3. Fully realizing the impacts of technology on teaching/learning may require further development of skills and sustainable support structures (analysis of Table 3 results).
4. Access to the latest technologies and ensuring their effective integration pedagogically (highlighted in additional comments).
5. Providing opportunities for collaboration with native/international educators using technology.
6. Developing training models appropriate for different learner groups and customized needs.
7. Increasing motivation and engagement among students in technology-enhanced learning.
8. Addressing ongoing challenges like online teaching/learning through continued examination.
9. Developing transparent frameworks and standards for Professional Development programs.

Summing up, key gaps relate to the need for expanded and sustained technology training, resources, collaboration, customized support, and motivation to ensure ongoing

refinement of skills as the digital landscape rapidly evolves.

5. Conclusion

Based on the results presented and in relation to the purposes of the study, the following reflections can be made:

RQ1 - Technological Tools

Teachers' positive views on technology integration align with Banditvilai's (2016) findings that blended learning enhances outcomes when properly implemented. The need for ongoing training and support reflects Isperdon's (2023) emphasis on continuous professional development for effective use of videoconferencing platforms.

RQ2 - Professional Development

The agreement on collaborative and self-directed strategies mirrors Vo and Nguyen's (2010) findings on the value of professional learning communities. Lower agreement for online PD concurs with Kwangsawad (2017) indicating skills in technology integration remain low after development programs.

RQ3 - Impacts

Perceived benefits for student motivation match Banditvilai's (2016) findings that integrated digital tools increase engagement. Sustained skills enhancement needing aligns with Moussa-Inaty’s (2015) view that impacts depend on thoughtful tech application.

RQ4 - Gaps

The gaps in access, training, and support reflect Liu's (2013) identification of factors like reluctance and anxiety hindering development. Ongoing examination aligns with Pan and Gan's (2020) emphasis on dynamically evolving technological needs.

Conclusion:

The alignment of teacher perceptions with previous literature highlights the need for comprehensive, sustained support tailored to evolving contexts, as discussed by researchers such as Isperdon (2023) and Nami et al. (2016).

Thus, it could be said that the results provide useful insights but also highlight ongoing issues requiring attention with technologies and needs evolving rapidly. A comprehensive approach attentive to contextual changes seems most conducive to advancing purposes of enhancing ELT quality and outcomes. This systematic study examined the relationship between technology integration, professional development, and their impact on EFL teaching and learning in Arab countries. The findings provide valuable insights but also

highlight persisting issues that require attention as digital tools and teachers' needs continue evolving. Overall, the results indicate teachers have a positive view towards technologies and professional development strategies, recognizing their potential benefits. However, gaps remain regarding resources, online training models, and skills development as technologies advance. Realizing full impacts may necessitate sustained, multi-faceted support tailored to contextual needs. A key finding is the significance of collaborative, reflective practices in professional growth. Yet online opportunities could be strengthened. Continuous, comprehensive approaches integrating various methods seem most promising based on literature and teacher feedback; this foster proficiency while encouraging peer-learning and instructor facilitation. While blended learning and videoconferencing show promise, skills use requires ongoing enhancement. Addressing gaps through expanded technology access, training, and motivation could help maximize benefits through informed integration. As digitalization progresses rapidly, so too must support for harnessing opportunities and surmounting challenges. With tailored, sustained attention to evolving teacher and learner needs, the goals of enhancing ELT quality and outcomes in Arab countries can be further realized.

Declarations

Competing Interests

The authors declare that they have no relevant financial or non-financial interests to declare.

Authors' contributions

The first author is the owner of the article's idea, he conducted the abstract, analysis and discussion, and conclusion. Whereas, the second author conducted the literature review, method section, and assisted in distributing the questionnaire.

Funding

The authors received no financial support for the research and/or authorship of this article.

Data Availability Statement

The data that support the findings of this study are available on request from the authors. The data are not publicly available due to privacy or ethical restrictions.

Ethics Declaration

The authors declare that applicable ethical practices are strictly followed during the study. All subjects gave their written informed consent for inclusion before they participated in the study.

References

- AbdAlgane, M. (2023). Professionalism in the classroom: How online learning influences English language instructors. Contemporary Educational Technology, 15(4), ep476. https://doi.org/10.30935/cedtech/13741
- Ahmed, Y. A., Ahmad, M. N., Ahmad, N., & Zakaria, N. H. (2019). Social media for knowledge-sharing: A systematic literature review. Telematics and informatics, 37, 72-112.
- Al Harbi, W. N. (2021). *The Role of Social Media (YouTube and Snapchat) in Enhancing Saudi EFL Learners' Listening Comprehension Skills.* https://doi.org/10.31235/osf.io/tpfxk
- Albahiri, M. H., & Alhaj, A. A. M. (2020). Role of visual element in spoken English discourse: implications for YouTube technology in EFL classrooms. The Electronic Library. https://doi.org/10.1108/EL-07-2019-0172
- Alharbi, M., Kuhn, L., & Morphet, J. (2021). Nursing students' engagement with social media as an extracurricular activity: An integrative review. Journal of Clinical Nursing, 30(1-2), 44-55. https://doi.org/10.1111/jocn.15503
- Ali, J. K. M., & Bin-Hady, W. R. A. (2019). A study of EFL students' attitudes, motivation and anxiety towards WhatsApp as a language learning Tool. Arab World English Journal 10 (Special Issue on CALL (5)), 289-298. https://doi.org/10.31235/osf.io/jbzk9
- Allam, M., Elyas, T., Bajnaid, A., & Rajab, H. (2017). Using Twitter as an ELT tool in the Saudi EFL context. International Journal of Linguistics, 9(5), 41-63. https://doi.org/10.5296/ijl.v9i5.11813
- Almogheerah, A. (2021). Exploring the effect of using whatsapp on Saudi female EFL students' idiom-learning. Arab World English Journal (AWEJ), 11. https://doi.org/10.2139/ssrn.3764287
- Alshalan, K. (2019). Investigating EFL Saudi students' vocabulary improvement in micro-blogging on twitter at Imam University. International Journal of Linguistics, Literature and Translation, 2(2), 290245.
- Alshammari, R., Parkes, M., & Adlington, R. (2017). Using WhatsApp in EFL instruction with Saudi Arabian university students. Arab World English Journal (AWEJ), 8. https://doi.org/10.24093/awej/vol8no4.5
- Alsharidi, N. K. (2018). The use of Twitter amongst female Saudi EFL learners. International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 7(4), 198-205. https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.4p.198
- Aprianti, F. (2017). EFL Teachers' Perceptions on ICT Use for Continuing Professional Development., 1, 12-21. https://doi.org/10.17509/ELT.
- Aşık, A., Ince, B., & Vural, A. (2018). Investigating Learning Technology by Design Approach in Pre-Service Language Teacher Education: Collaborative and Reflective Experiences. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6, 37-53. https://doi.org/10.14689/ISSN.2148-2624.1.6C1S2M
- Balakrishnan, V., & Lay, G. (2016). Student's learning style and their effects on the use of social media technology for learning. Telematics and Informatics, 33, 808-821. https://doi.org/10.1016/j.tele.2015.12.004

- Banditvilai, C. (2016). Enhancing Students' Language Skills through Blended Learning. *Electronic Journal of e-Learning*, 14, 220-229.
- Baracaldo, D. (2019). Technology Integration for the Professional Development of English Teachers. Tecné, Episteme y Didaxis: TED. https://doi.org/10.17227/ted.num46-10545.
- Bensalem, E. (2018). The impact of WhatsApp on EFL students' vocabulary learning. Arab World English Journal (AWEJ) Volume, 9. Ahmed, M. A. (2016). Using Facebook to develop grammar discussion and writing skills in English as a foreign language for university students. Sino-US English Teaching, 13(12), 932-952. https://doi.org/10.5296/ijl.v9i5.11813
- Berezin, N. (2020). Training EFL teachers online: how to improve results among adult learners (based on the experiment in Skyeng School). *Professional Discourse & Communication*. https://doi.org/10.24833/2687-0126-2020-2-4-63-80.
- Chen, Y. (2008). A mixed-method study of EFL teachers' Internet use in language instruction. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1015-1028. https://doi.org/10.1016/J.TATE.2007.07.002.
- Elmahdi, O. E. H., & AbdAlgane, M. (2024). Evaluation of an ODL contemporary novel program for Sudanese EFL university students during the wartime: A case study of Khartoum University. English Language Teaching, 17(9), 34-42. https://doi.org/10.5539/elt.v17n9p34
- Everson, M., Gundlach, E., & Miller, J. (2013). Social media and the introductory statistics course. Computers in Human Behavior, 29(5), A69-A81.
- Greenhow, C., & Lewin, C. (2019). Social media and education: Reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning. In social media and education (pp. 6-30). Routledge.
- Hu, G. (2005). Professional Development of Secondary EFL Teachers: Lessons from China. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 107, 654 - 705. https://doi.org/10.1177/016146810510700405
- Isperdon, L. (2023). A Longitudinal Case Study on Transformational Videoconferencing-Based EFL Teacher Education for Pre-service Teachers' Professional Development. *ECE Official Conference Proceedings*. https://doi.org/10.22492/issn.2188-1162.2023.13
- Jeong, K. (2017). Preparing EFL student teachers with new technologies in the Korean context. *Computer Assisted Language Learning*, 30, 488 - 509. https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1321554.
- Joshi, K., Gnawali, L., & Dixon, M. (2018). Experience of Professional Development Strategies: Context of Nepalese EFL Teachers. *Pakistan Journal of Education*. https://doi.org/10.30971/pje.v35i2.547
- Khan, R. M. I., Radzuan, N. R. M., Farooqi, S. U. H., Shahbaz, M., & Khan, M. S. (2021). Learners' Perceptions on WhatsApp Integration as a Learning Tool to Develop EFL Vocabulary for Speaking Skill. International Journal of Language Education, 5(2), 1-14. https://doi.org/10.26858/ijole.v5i2.15787
- Kwangsawad, T. (2017). In-service EFL Teacher Development for Technology Integration in Communicative Language Teaching. *Asian Journal of Education and e-Learning*, 5. https://doi.org/10.24203/AJEEL.V5I2.4465

- Li, M., & Jones, B. (2019). Transforming Traditional Teaching: A Professional Development Program for the College EFL Teachers. *Theory and Practice in Language Studies*, 9, 1494-1500. https://doi.org/10.17507/tpls.0912.05
- Lin, C. H., Warschauer, M., & Blake, R. (2016). Language learning through social networks. Language Learning and Technology, 20(1), 124-147. https://doi.org/10.1037/t64110-000
- Liu, M., & Kleinsasser, R. (2015). Exploring EFL Teachers' CALL Knowledge and Competencies: In-Service Program Perspectives. Language Learning & Technology, 19, 119-138.
- Liu, S. (2013). Teacher professional development for technology integration in a primary school learning community. Technology, Pedagogy and Education, 22, 37 - 54. https://doi.org/10.1080/1475939X.2012.719398.
- Melekhina, E., & Barabasheva, I. (2019). Peer Coaching as a Means of EFL Teachers' Professional Development. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11473-2_32
- Nami, F., Marandi, S., & Sotoudehnama, E. (2016). CALL teacher professional growth through lesson study practice: an investigation into EFL teachers' perceptions. *Computer Assisted Language Learning*, 29, 658 - 682. https://doi.org/10.1080/09588221.2015.1016439
- Okpe, A., & Onjewu, M. (2017). Self-development strategies for the enhancement of EFL teachers. *International Online Journal of Education and Teaching*, 4, 475-481.
- Pan, X., & Gan, Z. (2020). Perceiving Technology-Based Professional Development Practices for Teachers. , 10, 40-58. https://doi.org/10.4018/ijcallt.2020040103.
- Qoura, A. (2017). EFL Teacher Competencies in the ICT age. Journal of Research in Curriculum Instruction, 3, 127-159. https://doi.org/10.21608/JRCIET.2017.24468.
- Roblyer, M. D., McDaniel, M., Webb, M., Herman, J., & Witty, J. V. (2010). Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. The Internet and higher education, 13(3), 134-140.
- Schmid, E., & Hegelheimer, V. (2014). Collaborative research projects in the technology-enhanced language classroom: Pre-service and in-service teachers exchange knowledge about technology. *ReCALL*, 26, 315 - 332. https://doi.org/10.1017/S0958344014000135.
- Shoqair, M., & Shaaban, S. (2013). Strategies of Professional Development for EFL and Technology Teachers. , 2, 249. https://doi.org/10.11648/J.EDU.20130206.17
- Vo, L., & Nguyen, H. (2010). Critical Friends Group for EFL teacher professional development. *ELT Journal*, 64, 205-213. https://doi.org/10.1093/ELT/CCP025
- Wardat, Y., Tashtoush, M. A., AlAli, R., & Jarrah, A. M. (2023). ChatGPT: A revolutionary tool for teaching and learning mathematics. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 19*(7), em2286. https://doi.org/10.29333/ejmste/13272
- Zaghar, E. (2016). Teaching American Civilization Effectively: A Melange of Professional Development Procedures. *Arab World English Journal*, 7, 235-242.

https://doi.org/10.24093/awej/vol7no3.18

- Zonoubi, R., Rasekh, A., & Tavakoli, M. (2017). EFL teacher self-efficacy development in professional learning communities. *System*, 66, 1-12. https://doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2017.03.003

Appendix

Here is the questionnaire divided into parts based on the aims of the study:

Part 1: Technology Integration

Q.	Strongly agree	Agree	Neutral	disagree	Strongly disagree
1. I feel confident in my ability to integrate various technological tools into my teaching.					
2. Integration of technology (e.g. blended learning) has improved student language outcomes.					
3. Technology helps enhance my subject knowledge and pedagogical skills.					
4. There are adequate resources and training for adopting new classroom technologies.					
5. I need to strengthen technology integration.					

Part 2: Professional Development

Q.	Strongly agree	Agree	Neutral	disagree	Strongly disagree
6. Professional development programs have effectively supported my ongoing learning.					

7. Collaborative communities and peer networks enhance professional growth.					
8. Self-directed study and action research help improve my teaching practices.					
9. Online and blended development opportunities meet my training needs.					
10. How can professional development programs be improved to support technology integration?					

Part 3: Impact on Teaching and Learning

Q.	Strongly agree	Agree	Neutral	disagree	Strongly disagree
11. Technology integration has increased student engagement and motivation.					
12. My technology skills allow me to teach more effectively.					
13. Professional development helps me implement new strategies in the classroom.					
14. Students' language skills have improved through technology-enhanced lessons.					
15. Please share any additional comments regarding enhancing English language teaching.					

Studies On Southern Sudanese Languages: Analytic Survey

Dr. Sawsan Abdel Aziz Mohammed Nashid

Assistant Professor at University of Khartoum, Faculty of Arts, Department of Linguistics

Abstract

This descriptive study aims to shed light on the contributions made by different researchers on southern Sudanese languages so that a clear picture of what is done and what is left could be provided. It focuses on languages and fields of linguistics that receive more attention, i.e. the main areas of linguistic research, the subject matters, the period of time, among others. The study rests on a data that is collected from documentary resources. It based on the study of Samira Abdalla Mirghani (1990) , Nizar Alnour Sulieman Ali (2000), the academic studies conducted in the University of Khartoum in both Institute of African and Asian Studies (IAAS) and the Department of Linguistics in the Faculty of Arts, in addition to the studies conducted at the Khartoum International Institute of Arabic Language for non-Speakers. An account is also given to the attempts of writing southern Sudanese languages in Arabic scripts. It is found that studies on southern Sudanese languages which are classified as religious, historical, empirical, legal and applied cover certain subjects, fields of study, neglecting many. Therefore, more studies on different levels of southern Sudanese languages' structure and function are required.

Keywords: southern Sudanese languages, linguistic fields, linguistic studies

المستخلص

تسعى هذه الدراسة الوصفية إلى الوقوف على مدى مساهمات الباحثين في دراسة لغات جنوب السودان من حيث اللغات، وأهم المجالات اللغوية والفترة الزمنية التي شملتها هذه المساهمات، فقد يمكّن ذلك من وضع تصور لما يتوجب التركيز عليه مستقبلًا. تتمحور هذه الورقة البحثية حول اللغات ومجالات الدراسات اللغوية: مجالات البحث الرئيسة، الموضوعات، الفترة الزمنية التي غطّتها هذه الدراسات. اعتمدت الدراسة الحالية على بيانات تم جمعها من مؤسسات أكاديمية تعنى بالدراسات اللغوية: دراسة سميرة عبد الله ميرغني بمعهد الدراسات الإفريقية والآسيوية بجامعة الخرطوم 1990م، المسح الذي قام به نزار النور سليمان علي بمركز محمد عمر بشير للدراسات السودانية بجامعة أمدرمان الأهلية 2002م، بحوث الدبلوم، الماجستير والدكتوراه في جامعة الخرطوم في كل من معهد الدراسات الإفريقية والآسيوية وقسم اللغويات بكلية الآداب، وكذلك دراسات معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها، ومركز يوسف الخليفة أبو بكر لكتابة اللغات بالحرف العربي. وبيانات هذه المؤسسات التعليمية شملت الدراسات التي تمت في الفترة الزمنية حتى 2016م. ومن أهم ما وصلت إليه الدراسة الحالية أن معظم الدراسات التي تمت في لغات جنوب السودان يمكن وصفها بالدينية، التاريخية، التجريبية، القانونية والتطبيقية وهي تركّز على موضوعات بعينها لذا توصي الدراسة الحالية بأهمية إجراء الدراسات البنيوية والوظيفية لكل لغات جنوب السودان الأصيلة والوافدة.

الكلمات المفتاحية: : لغات جنوب السودان، مجالات الدراسات اللغوية، دراسات لغوية

1. Linguistic profile of South Sudan

The following section presents general overview of the southern Sudanese languages. It starts with background information on the geographical location of South Sudan, its population and then a classification of southern Sudanese indigenous languages and immigrant languages is provided adopting Greenberg's classification of African languages (1970).

The Republic of South Sudan is a newly born country. It was founded on 9 July 2011 after its break up from Sudan. Its capital is Juba with Ramciel as the proposed new capital. South Sudan has an area of 619,745 km and it is a land-locked country in east-central Africa. However, South Sudan is classified as part of the North Africa sub-region by the United Nations Organization (UN). It has a population of around 10,314,021 (Source: 2011 World Bank estimate). According to the Sudan's 5th Population Census 2008 [(1)], there were around 8,260,490 people; 4 287,300 (51.9%) out of them are males and 3,973,190 (48.1%) are females. Its boundaries are Sudan to the north, Ethiopia to the east, Uganda and Kenya to the southeast, the Democratic Republic of Congo to the southwest and Central African Republic to the west. English is the official language of the country.[(2)]

The geographic location of South Sudan has made it recipient of migrations of many people of different ethnic origins. The ethnic diversity can be noticed by the existence of ethnically different groups either from different areas of South Sudan, Sudan or from other African countries. In addition to common boundaries, South Sudan is bound by complex racial and ethnic links with many countries of the region. Throughout the centuries, groups of people and whole tribes crossed freely into the territory of South Sudan, where they intermingled and culturally blended with the native population.

1.1. Classification of southern Sudanese languages

There are many classifications of the languages of Africa. In the present study, the southern Sudanese languages are classified following Greenberg's classification (1970).

(1) The Sudan's Fifth Population Census was conducted in April in 2008 and the results are published in April 2009 ,when South Sudan was still part of Sudan. The Sudan's Fifth Population Census is very important since the previous censuses (1973 1983 ,and 1993) excluded Southern Sudan because of wars. The results of this census are politically significant. The data collected during the census would be the primary source of information to decide the number and re-allocate the electoral constituencies and to re-demarcate the administrative boundaries. The census data determined the outcome of the 2011 referendum on the right of Southern Sudan to self-determination. Furthermore, data collected during the population census was the basis for re-distribution of political power and repartition of economic wealth in the country (A DRDC Report, 2010: 6). The negotiations on Darfur Crisis is also based on the results of this census ..." the census data would be used not only for national development planning and social services, but also as the basis for review and repartition of political power and economic wealth across the country- thus laying down the foundation for a democratic and egalitarian Sudan" (ibid: 11). However, the government of Southern Sudan (GoSS) rejected the results of the census for different reasons ;to mention one, it insisted that the number of the population of Southern Sudan residents in Northern Sudan is over 2 million inhabitants and they are not only 500,000as estimated by the census.

(2) See http://www.sudantribune.com/+-South-Sudan,036.+-

According to this classification, the languages of Africa fall into four language families, three of which, are Afro-Asiatic, Niger-Kordofanian, and Nilo-Saharan, are represented in South Sudan. Each one of these three families is divided into sub-groups that are in turn subdivided into sets of closely related languages. There are two sources relied on here to account for the distribution of languages of South Sudan. The first one is the Summer Institute of Linguistics' Ethnologue Database (http://www.ethnologue.com). The number of languages of Sudan listed in the Ethnologue is 142, of which 134 are living languages and eight are extinct. The second source is Thelwall (1978), which contains a linguistic profile of Sudan based on the first Population Census of 1955. In addition to southern Sudanese languages, there are many other languages spoken by immigrant ethnic groups in the country. Accordingly, the languages are categorized into two groups: indigenous languages and immigrant languages. For the immigrant languages, only the languages found in the study area will be mentioned within Greenberg's classification.

1.1.1. Indigenous languages

This group of languages includes the national languages spoken by the indigenous people of South Sudan. The term national is used in this context to denote the languages used by South Sudanese indigenous ethnic groups. They are grouped into three categories; Afro-Asiatic, Nilo-Saharan and Niger Kordofanian language groups. This category comprises various numbers of languages belonging to different subgroups of Africa. Most of the southern Sudanese languages belong to the Nilo-Saharan language family (mostly Nilotic subgroup) and the Niger Congo family of the Niger- Kordofanian phylum. These languages are grouped into four groups; Nilotic which is sub-divided into Western Nilotic and Eastern Nilotic, Central Sudanic, Eastern Sudanic, and Niger Congo. The Afro-Asiatic language family is represented by southern Sudanese Arabic as a variety spoken by the majority of South Sudanese people. Therefore, some information on it is presented below.

Afro-Asiatic

This category includes southern Sudanese Arabic. Southern Sudanese Arabic as one of the major dialects of Sudanese Arabic is presented in the following paragraphs since it is widely spoken in South Sudan.

Southern Sudanese Arabic

These varieties of Sudanese Arabic are peculiar to South Sudan,[(3)] i.e. they are influenced by the southern Sudanese local languages in each sub-region. It is spoken by 200,000 (1987) speakers as L1 and by 400,000 speakers as L2 and it is a language of trade and a major language in Juba, Wau and Malakal towns. It is used in religious services as mentioned in the Ethnologue.[(4)] Unlike northern Sudanese Arabic, the varieties of southern

[(3)] There is no sufficient information on these varieties ;exceptionally, there are a number of studies on Juba Arabic (see Mahmud 1983 ,Manfredi and Petrollino 2013, etc.). Some information on its nature is presented by Nashid.(170-169 :2014)

[(4)] See http://www.ethnologue.com/show_language.asp?code=pga.

Sudanese Arabic do not pose any threat to the local languages in South Sudan, as it is a matter of coexistence, because these varieties are not yet hegemonic as they do not have a well-built corpus of literature and discourse like the case of standard Arabic in the Sudan (Nashid 2014). Its regional varieties are Bahr el Ghazal, Upper Nile and Equatoria.[5]

The first regional variety is Bahr el Ghazal. It is represented by Wau Arabic, the variety spoken in Western Bahr el Ghazal State. Wau Arabic is influenced by the Luwo language spoken by Jur Chol, the major ethnic group in Western Bahr el Ghazal State. It is a widely used language variety. The variety spoken in Northern Bahr el Ghazal State (NBeGS), which is influenced by the Dinka language, is a language variety used by different ethnic groups living in the region to fulfill different functions. The second regional variety is the Upper Nile, influenced by the local languages in the Upper Nile area like Nuer and Shilluk. The Equatoria variety is represented by Juba Arabic. Juba Arabic, a Pidgin-Creole Arabic, is spoken by 200,000 as first language and by 400,000 as second language in Juba city alone (1987 estimates) as mentioned in the Ethnologue. It is also spoken in South Sudan in the towns and many villages all over Equatoria region and up into Bahr el Ghazal and Upper Nile regions. It is also used as the major language of communication between speakers with different linguistic backgrounds in Equatoria, south of Wau and Malakal. It is used in many public places such as: markets and churches. Many school teachers use it at least part of the time. It is a language of trade. Bahr el Ghazal and Upper Nile varieties are pidgin, unlike the Equatoria variety represented by Juba Arabic which is a Pidgin-Creole since it is acquired as L1 by South Sudanese as explained by some studies on Juba Arabic (Mahmud 1983).

Nilo-Saharan

This category includes Nilotic subgroups, Central Sudanic, and Eastern Sudanic Language groups.

Nilotic Languages

It is a subgroup of Eastern Sudanic, Chari-Nile, and Nilo-Saharan phylum. It is divided into Western, Eastern and Southern Nilotic. Some of the Western and Eastern Nilotic languages are found in South Sudan; therefore, they will be presented below since they constitute part of the linguistic fabric of South Sudan.

Western Nilotic Languages

Among the Western Nilotic languages spoken in South Sudan are Dinka, Nuer, Shilluk, Acholi, Anuak, Reel and Lou (Luwo).

[5] This regional subdivision of the southern Sudanese Arabic used here is made by the researcher and most of the information included is taken from the researcher's visits to the area and the interviews.

Eastern Nilotic Languages

This category includes Bari, Belanda Bor, Latuko, Toposa, Kakwa, Lokoya, Lango, Loppit, Mandari (Mundari), Dongotono, Päri and Otuho.

Central Sudanic Languages

The southern Sudanese languages included in this group are Baka, Bongo, Morokodo, Beli, Gbaya (Kresh), Binga, Yulu, Moru, Avukaya, Keliko, Lugbara, Ma'di, Gula, Jur Ma'do, Nyamasa-Molom, Aja and Lulubo.

Niger Congo Languages

This sub-group of Niger Kordofanian includes many languages, such as Zande, Belanda Viri, Feroge, Bai, Banda, Indri, Ndogo, and Mangayat.

Generally speaking, the three language families are represented in the South Sudan. Most of the languages spoken in the South Sudan belong to the Nilo-Saharan language family. They are Dinka, Nuer, Shilluk, Acholi, Anuak, Gbaya, Gule, Nile Nubian, Kordofanian Nubian, Zaghawa, Masalit and Fur. Niger Congo language family is represented in the study area by Zande, Belanda Viri, Feroge, Banda and Fulfulde languages. Although the number of languages that belong to the Afro-Asiatic language family found in South Sudan is small compared with other families, their speakers constitute the majority of the Sudanese population due to the number of speakers of Arabic. The languages spoken in the study area in this family are Arabic with its different dialects, Bedawit (Beja) and Hausa. The majority of these languages have Latin-based script, except Anuak which has, in addition to Latin-based script, Ethiopic script and Hausa and Fulfulde which have, in addition to Latin-based script, Arabic script and Ajami style.

2. Section One: Notes on Bibliography of Linguistic Research in the Sudan: A Source Book of the Languages of the Sudan (1990)

This bibliography was conducted by Samira Abdalla Mirghani (1990) at IAAS. It included three main areas of linguistic research: linguistic studies, language problem studies and language documents. Within linguistic studies, the bibliography has covered the theoretical, structural, typological, classificational and sociolinguistic studies. The language problem studies cater for the problem of language policies and planning and the writing of vernaculars. In addition, language documents covered the vernacular literature, the religious material, educational and other types of texts. Only the studies on southern Sudanese languages will be presented here.

The southern Sudanese languages which have been studied are 32; belonging to the two language families: Nilo-Saharan and Niger Congo. The majority of them are categorized as Nilo-Saharan; mainly Western Nilotic, Eastern Nilotic and Central Sudanic as shown in Table 1 below.

Table 1: The distribution of studies according to languages

No.	Language	Classification (Language family)	Number of studies
1	**Acholi**	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Western Nilotic	14
2	**Aja**	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Central Sudanic	3
3	**Anuak**	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Western Nilotic	4
4	**Avokaya**	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Central Sudanic	4
5	**Bai**	**Niger Kordofanian**, Niger Congo	1
6	**Baka**	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Central Sudanic	4
7	**Banda**	**Niger Kordofanian**, Niger Congo	1
8	**Bari**	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Eastern Nilotic	24
9	**Belanda**	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Eastern Nilotic	4
10	**Bongo**	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Central Sudanic	4
11	**Bor**	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Eastern Nilotic	3
12	**Bviri**	**Niger Kordofanian**, Niger Congo	3
13	**Didinga**	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Eastern Nilotic	5
14	**Dinka**	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Western Nilotic	33
15	**Feroge**	**Niger Kordofanian**, Niger Congo	1
16	**Golo**	**Niger Kordofanian**, Niger Congo	6
17	**Gule**	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Central Sudanic	7
18	**Jur (Luwo)**	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Western Sudanic	10
19	**Kresh**	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Central Sudanic	6
20	**Lango**	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Eastern Sudanic	11
21	**Logbara**	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Central Sudanic	1
22	**Lotuko**	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Eastern Sudanic	12
23	**Moru**	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Central Sudanic	8

24	**Murle**	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Eastern Sudanic	11
25	**Ndogo**	**Niger Kordofanian**, Niger Congo	13
26	**Nuer**	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Western Nilotic	22
27	**Shatt (Thuri)**	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Eastern Sudanic	2
28	**Shilluk**	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Western Nilotic	26
29	**Tgoyo**	**Niger Kordofanian**, Niger Congo	1
30	**Toposa**	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Eastern Nilotic	7
31	**Yulu**	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Central Sudanic	5
32	**Zande**	**Niger Kordofanian**, Niger Congo	51
32		**2**	**307**

As shown in the above Table, 8 out of the 32 languages belong to Niger Kordofanian, Niger Congo phylum and they were covered by 25.08% (77/307) of the studies, in addition, more than half of these studies (50.8%, 156/307) were conducted on only five of the thirty-two languages (Zande, Dinka, Bari, Shilluk, and Nuer). Besides, 16.6% (51/307) were conducted on Zande language. The following Table shows the distribution of the studies according to the subjects of study.

Table 2: The distribution of studies according to subjects

N0	Subject	Field of study	Number of studies
1	**New testament**	Religious material	4
2	**Evangelism**	Religious material	6
3	**Grammar**	Grammar	17
4	**Elementary lessons**	Teaching	1
5	**Text**	Teaching	15
6	**Vocabulary**	Vocabulary	4
7	**Dictionary**	Lexicography	8
8	**Sentence construction**	Syntax	2
9	**Syntax and Morphology**	Grammar	1
10	**General study**	General	40
11	**Lexicon**	Lexicon	45
12	**Orthography**	Orthography	8
13	**Comparative study**	Comparative	8
14	**Handbook**	Teaching	1

15	**Linguistic study**	General	3
16	**Introduction**	General	1
17	**Predication**	Syntax	1
18	**Phonemes**	Phonology	2
19	**Construction**	Syntax	1
20	**Generative**	Syntax	1
21	**Discourse**	Semantics	2
22	**Educational book**	Teaching	2
23	**Notes**	General	7
24	**Religious book**	Religious material	7
25	**Prayer book**	Religious material	1
26	**Phonology**	Phonology	11
27	**Structure**	Syntax	6
28	**Alphabet book**	Teaching	2
29	**Reader**	Teaching	4
30	**Grammatical studies**	Grammar	1
31	**Lexical studies**	Vocabulary	1
32	**Lexico-statistical**	Vocabulary	1
33	**Lexical, phonetic statistical**	Vocabulary	1
34	**Dialectology**	Dialectology	13
35	**Morphology**	Morphology	14
36	**Primer**	Teaching	4
37	**Phrases**	Morphology	1
38	**Bible**	Religious material	1
39	**Manuscript**	General	2
40	**Morphology, phonology and lexicon**	Linguistics	27
41	**Nominal**	Morphology	1
42	**Teaching**	Teaching	10
43	**Christian text**	Teaching	2
44	**Cluster**	Phonology	1
45	**Clause types**	Morphology	1
46	**Demonstrative**	Morphology	1
47	**Adjectives**	Morphology	1
48	**Book**	Teaching	2
49	**Classification**	Classification	3
50	**Study**	General	26
51	**Tone**	Phonology	1
52	**Roots**	Morphology	1
53	**Theology**	Religious material	2
54	**Literature**	General	1
55	**History**	Historical Linguistics	6
56	**Terms**	Vocabulary	1
57	**Sociolinguistics**	Sociolinguistic	1

58	**Royal language**	General	1
59	**Verb**	Morphology	3
60	**Slang**	Sociolinguistics	1
61	**Proverbs**	Semantics	1
62	**Ono-names**	Vocabulary	1

The 32 studies have covered 62 subjects and can be categorized into12 areas of linguistic: religious material (21), grammar (19), teaching (40), lexicon (89), syntax (11), general (98), comparative (8), phonology (33), semantics (6), sociolinguistics (30), and morphology (49). The studies which include more than one field are repeated in each field of study. General and lexicon are the fields with more studies than the other 10 fields. The following Table shows the distribution of the studies conducted on nine of the southern Sudanese languages with more studies.

Table 3: The distribution of the studies on 9 southern Sudanese languages

Languages	**Fields of studies**				**Total number**
	Linguistic studies	**General studies**	**Teaching**	**Religious**	
Zande	32	8	10	1	**51 (26.7%)**
Dinka	17	3	7	3	**30 (15.7%)**
Shilluk	18	8	0	1	**27 (14.1%)**
Bari	10	9	2	2	**23 (12.04%)**
Nuer	12	6	1	2	**21 (10,9%)**
Acholi	8	0	3	1	**12 (6.3%)**
Ndogo	7	5	0	1	**13 (6.8%)**
Lango	4	2	1	0	**7 (3.7%)**
Jur	4	2	1	0	**7 (3.7%)**
Total	**112 (58.6%)**	**43 (22.5%)**	**25 (13.1%)**	**11 (5.8%)**	**191 (100%)**

As shown in Table 3 above, 62.2% (191/307) of the studies were conducted on only 9 of the 32 southern Sudanese languages. Besides, more than quarter of these studies were conducted on Zande (26.7%) and 15.7% on Dinka. The following Table shows the distribution of the studies according to the period of time.

Table 4: The distribution of the studies according to the years

Years	**Number of studies**
No date	15
1800s	10
1900s	5
1910s	13

1920s	32
1930s	41
1940s	25
1950s	34
1960s	53
1970s	30
1980s	48
Total	**307**

Although the studies on southern Sudanese languages started early 1800s (Zande 1801), 42.7% of these studies have been conducted at time between 1960s-1980s.

3. Section Two: Notes on "A bibliography on Southern Sudan (2000)"

This section presents some notes on the unpublished bibliography on southern Sudan prepared by Mohamed Omer Beshir Centre for Sudanese Studies at Omdurman Ahlia University, (2000). The bibliography includes different studies on southern Sudan on different disciplines as law, anthropology, history, and many others. This section represents the linguistic studies on southern Sudanese languages. The following Table shows the distribution of the studies according to languages.

Table 5: The distribution of the studies according to languages[(6)]

Languages	The number of studies	Languages	The number of studies
Acholi	8	**Lotoko-Maa**	1
Aja	1	**Madi**	3
Anuak	3	**Mangaya**	1
Avokaya	2	**Moru**	1
Baka	2	**Murle**	5
Banda	2	**Nodogo**	4
Bari	15	**Ngulguli**	1
Belanda	1	**Nuer**	11
Binga	1	**Nyangara**	1
Biviri	1	**Otuhu**	1
Bodo	1	**Pari**	1
Bong	3	**Shatt (Thuri)**	1
Bembo	1	**Shilluk**	15
Didinga	3	**Tagbu**	1
Dinka	17	**Tgoyo**	1
Feroge	1	**Toposa**	3
Gbaya	1	**Turkana**	1

(6) Source: Suleiman, Nizar Alnour Ali (2000), op. cit.

Jur (Luwo)	2	**Yulu**	1
Jur Mado	1	**Zande**	15
Kara	1	**General studies**	28
Longarim (Boya)	1	**Sociolinguistic**	**2**
		Studies on language policies and planning	**1**

The bibliography consists of 172 entries, although the number of studies is 138. It is organized on the base of languages in addition to general studies and in most cases, one study may cover more than one language, therefore; the study is repeated in each entry of language. In addition, some studies covered more than one field; therefore, the number of studies when discussed in relation to the field exceeds the total number of the studies.

The majority of these studies are written in English (101), except 15 out of them are written in Italian, 5 in French, 12 in German and 5 in Arabic.

Only 39 of the southern Sudanese languages which have been studied linguistically, although their number is estimated more than 60 languages as previously mentioned.

Dinka (17 studies), Bari (15 studies), Zande (51 studies), Shilluk (15 studies) and Nuer (11 studies) are the languages which receive more attention compared with other southern Sudanese languages, 22 out of which had only one study and the rest range between 2-7 studies.

Table 6: The distribution of linguistic studies according to the field of study[(7)]

No.	Field of studies	Number of studies
1	**Grammar**	19
2	**Phonology**	16
3	**Morphology**	8
4	**Syntax**	5
5	**Semantics**	3
6	**Psycholinguistics**	1
7	**Sociolinguistic**	2
8	**Vocabulary**	12
9	**Orthography**	4
10	**Dictionary**	12
11	**Translation**	1
12	**Handbook**	1
13	**Languages' classification**	4
14	**Language**	36

(7) Source: Suleiman, Nizar Alnour Ali (2000), op. cit.

15	**General studies**	13
16	**Studies on language policies and planning**	1
Total		**138**

Studies on southern Sudanese languages, grammar and phonology are the fields with more studies**.** According to Table 4 above, there has been a complete absence of linguistic studies in certain fields. The field of language documentation receives no attention despites its necessity to southern Sudanese languages.

Table 7: The distribution of the studies according to years[(8)]

No.	Years	Number of studies
1	**1800s**	15
2	**1900s**	13
3	**1920s**	15
4	**1930s**	16
5	**1940s**	10
6	**1950s**	22
7	**1960s**	8
8	**1970s**	15
9	**1980s**	17
10	**1990s**	2
11	**2000**	0
Total		**138**

The historical development of interest in southern Sudanese languages started since 1800s without variations in the number of studies between 1800s-1980s. Except 1990s in which there are only two studies and no one at 2000.

About 29 out of the 138 studies were published at Sudan by Sudan Notes and Records (SNR), the Ministry of Education, IAAS, etc. Summer Institute of Linguistics (SIL) has made 10 of the studies during 1980s; 6 out of which were conducted at 1985. Moreover, most of the studies published by Bulletin of School of Oriental and African Studies were conducted during 1920s.

Table 8: The distribution of the studies according to language family

	Language family	Number of studies
1	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Western Nilotic	56
2	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Central Sudanic	29
3	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Eastern Nilotic	29
4	**Niger Kordofanian,** Niger Congo	27

(8) Source: Suleiman, Nizar Alnour Ali (2000), op. cit.

5	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Eastern Sudanic	9
Total		**150**

The total number of the studies is 138 and it is 150 in the above Table because the distribution here is based on the languages where exists many studies covering more than one language. Therefore, it is repeated many times. Western Nilotic language family is the one with the greatest number of studies due to the fact that it includes Dinka (17 studies), Nuer (11 studies) and Shilluk (15 studies).

Generally speaking, studies on southern Sudanese languages started earlier since 1800s, they are few and did not cover the majority of southern Sudanese languages and all field of studies. The majority of the studies on southern Sudanese languages were conducted on the languages belonging to the Western Nilotic phylum.

4. Section Three: Notes on some of the Academic Studies

This section includes some of the studies on southern Sudanese languages conducted at the Institute of African and Asian Studies and Department of Linguistics, Faculty of Arts, University of Khartoum and the Institute of Arabic Language for non-Speakers. In addition, it also provides information on the contribution of Abu-Bakr Yusif Al-Khalifa Institute for writing languages with Arabic scripts, focusing on southern Sudanese languages.

4.1. The Institute of African and Asian Studies (IAAS)

This institute was established at 1972, University of Khartoum.[(9)] Since then many diploma, MA and PhD degrees were awarded. Many of the conferences on Sudanese languages as the Nilo-Saharan Conferences, projects as the Project of Language Survey of Sudan and many workshops were held. The following paragraphs provide information on this project which includes some of the southern Sudanese areas that are covered by these surveys such as Adong, and Malakal.

The Department of African Languages

The Department of African Languages provides 57 academic degrees; 8 diplomas, 39 MAs and 10 PhDs. Diplomas were taken place during 1983-1968; 7 of them were conducted on the field of sociolinguistics and the remaining one on terminology. The 39 MAs covered different linguistic fields. They were conducted during 1970s-2000s (20.5%, 8/39 at 1970s, 20.5%, 8/30 at 1980s, 28.2%, 11/39 at 1990s and 30.8%, 12/39 at 2000s). 80% (8/10) of the PhD degrees were conducted on the field of sociolinguistics and the remaining 2 on morphology and applied linguistics.

Only 14.03% (8/57) of these studies were conducted on southern Sudanese

[(9)] For more information about the Institute of African and Asian Studies, see: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13530197708705214?journalCode=cbjm19.

languages. Three out of these studies were conducted on Dinka (Ayom 1980, Deng 1989, and Jok 2004) covering its phonology, and morphology. There are 2 studies on Bari covering its phonology (Yokwe 1974), and morphology (Awad 2014). There is one study on Jur Bell; one of the Jur dialect (Persson 1979) and one study covered noun phrase on Viri language (Wau 2002). The last study was on language policies and planning in southern Sudan (Ohiri 1990).

4.2. The Department of Linguistics

The department was established at 1974 to graduate students with BA, MA and PhD degrees. There are about 17 different linguistic studies on both language structure and function. Nine of these studies were conducted for PhD degree and 8 for MA degree. They cover the areas of morphology (3), phonology (2), syntax (2), applied linguistics (3) and sociolinguistics (7). There are different attempts of documenting the Sudanese languages. Tima language is one of the Nuba Mountains endangered languages.[(10)] Another project is on the Tagoi; one of the Nuba Mountains endangered languages.[(11)]

Although the Department of Linguistics has valuable contribution in the field of linguistic studies on Sudanese languages, there are only two linguistic studies in postgraduate level related to southern Sudan. One of these studies was conducted on loanwords in the Dinka language (Nashid 1996), and the second one is a sociolinguistic survey on Northern Bahr el Ghazal State, South Sudan (Nashid 2014). There is one under graduate study on Dinka phonology (Nashid 1993).

4.3. Khartoum International Institute of Arabic Language for Non-Speakers

This Institute was established at 1974 under the supervision of the ESCO and it was activated at 1977. It provides academic degrees such as BA, Diploma, and MA on two different programs: Arabic language for non-Arabic speakers, and education.[(12)] There are about 2915 studies; 23.1% (673/2915) of them are conducted to have academic degrees on education, i.e. syllabus design, syllabus evaluation, and those related to either students, teachers or to the difficulties faces the non-Arabic speakers in learning or teaching Arabic language. The remaining 76.9% (2242/2915) of the studies are linguistics. The distribution of studies on education is shown in the following Table:

Table 9: the distribution of studies on education according to fields

Fields	Frequencies	Percentages
Syllabus	126	18.7

[(10)] The source of the information: Abeer Mohammed Ali Bashir staff member at the Department of Linguistics, Faculty of Arts, University of Khartoum and a member of the working team in the Tima project.

[(11)] The source of information is Helene Fatima Idris; staff member at the Department of Linguistics, Faculty of Arts, University of Khartoum and the coordinator of the project .

[(12)] For more information about the Institute, the academic degrees and its aims and objectives see http://143.95.91.230/~iuaedu/arabic-cent/?cat=1.

Teaching	242	35.9
Learning	159	23.6
Education management	107	15.9
Educational policies	32	4.8
Total	**673**	**100**

As shown in Table 9, the majority of the studies covered the fields of learning and teaching of Arabic language focusing on students and teachers (59.5%).

The linguistic studies cover different areas. A number of studies are conducted on Arabic language structure and function: phonology, morphology, syntax, semantics, pragmatics, psycholinguistics, sociolinguistics and applied linguistics. The psycholinguistic studies focus on the influence of native languages, culture, individuals' motivation on the acquisition and use of Arabic language (different dialects), the influence of personality differences on children's language development. They also cover the influence of Arabic language on the speakers and the structure of other languages (Masalit, Zaghawa, Nobiin, Dinka, Persian, Indonesian, Sindi, Kurdi, Kolango, etc.). Many studies investigate the impact of the Quran on the structure of different dialects of Arabic language. Common mistakes conducted by non-Arabic speakers are also covered. Folktales, methods of teaching Arabic, the dialects of Arabic are the areas investigated. The situation of Arabic language in different areas is studied: in Sri Lanka, southern Sudan, Malaysia, Eretria, Senegal, Pakistan, Zanzibar, Albania, Kassala, southern Kordofan and many others. The use of Arabic in different domains: on mass media, press, etc. in addition to the use of Arabic for specific purposes. Some of the studies investigate Arabic loans in different languages: Malaysia, Turkey, Persian, Indonesia, Manka, Masalit, Hausa, Nile Nubian (Maḥasi), Fur, Ingassana, Songhai, More, Tigre, Ajang and many others.

The comparative studies between Arabic and other languages cover a certain level of structure; morphology, phonology and syntax. Lexicographical studies are also exist on dictionaries: bilingual dictionaries where Arabic is one of the two languages and Arabic monolingual dictionaries where the classical Arabic, in most cases, is one of the two dialects. Many of the studies focused on Arabic language; describing the language of the Quran or styles of certain writers or poets. Moreover, some of these studies are related to the field of sociolinguistics; showing how Arabic language, in its contact with other languages, affect these languages in a form of borrowing, etc. The languages of mass media also received attention of a number of researchers. The distribution of linguistic studies according to the year is presented in the following Table:

Table 10: the distribution of studies according to years

Years	Frequencies	Percentages
1970s	89	3.9
1980s	670	29.9
1990s	425	18.9
2000s	1058	47.2

Total	**2242**	**100**

Although the linguistic studies started since the establishment of the Institute in 1974, the majority of studies (47.2%) are conducted during 2000-2014.

There are about 34 studies related to southern Sudan. 50% (17/34) of these studies are conducted on linguistics and the remaining 50% (17/34) on education. The linguistic studies covered different areas: phonology (1), orthography (1), lexicography (1), sociolinguistics (6) and comparative studies (8) between Arabic and southern Sudanese languages. All studies are written in Arabic language.

Table 11: The distribution of the studies on southern Sudanese languages

No.	Language	Language family	Number of studies
1	**Dinka**	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Western Nilotic	5
2	**Shilluk**	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Western Nilotic	2
3	**Bari**	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Eastern Nilotic	2
4	**Moru**	**Nilo-Saharan,** Chari Nile, Central Sudanic	3
5	**Juba Arabic**	**Afro-Asiatic**	1
Total			**13**

Only four languages in addition to Juba Arabic received attention and the majority of the studies focused on Arabic language: learning, teaching and designing and evaluating Arabic language syllabuses as shown below in Table 12.

Table 12: The distribution of studies according to the field of study

	Field of studies	Number of studies
1	**Comparative**	9
2	**Sociolinguistics**	6
3	**Learning**	6
4	**Teaching**	2
5	**Syllabus**	7
6	**General studies**	4
Total		**34**

While 44.1% (15/34) of the studies were conducted in the field of applied linguistics, the remaining 55.9% (19/34) covered different linguistic fields. The Table below shows the distribution of the studies on southern Sudanese languages according to the time of the studies.

Table 13: The distribution of the studies according to years

No.	Years	Number of studies
1	**1970s**	1
2	**1980s**	25
3	**1990s**	3
4	**2000s**	5
Total		**34**

Although the studies on southern Sudanese languages started at 1974, 71.4% of the studies (25/35) were conducted during 1980s as shown above in Table 11.

4. Section Four: Writing Southern Sudanese Languages with Arabic Script

This section gives account to the attempts of writing southern Sudanese languages with Arabic script which started during the 1950s. Five of the southern Sudanese languages have been written with Arabic script: Dinka, Zande, Moru, Bari and Latuka. Then the American mission at Bibor wrote another four languages: Shilluk, Nuer, Murlie and Anuak.[13] At 1960, nine of the southern Sudanese languages have been written with Arabic scripts. It is necessary to mention the contribution of Yusuf Al-Khalifa Centre for Writing Languages in Arabic Scripts; the International University of Africa. It is established at 2004. Computerizing the Quranic letters helps in translating a number of Islamic cultural books into a number of African languages. The meanings of part 30 in the holy Quran have been translated into 10 of the written African languages. The cultures of eleven languages have been translated to Arabic: Hausa, Kiswahili, Fulfulde, Mandingo, Soso, Songhai, Wolof, Yoruba, Lucinda, Somali, and Malaya. Courses, training and workshops have been provided by the Centre to a number of people belonging to different African universities and ministries of education.

None of the southern Sudanese languages has been written in Arabic scripts by the Centre

5. Conclusion

Studies on southern Sudanese languages can be classified as religious, historical, empirical, legal and applied. One can talk about specific trends in such studies. Certain subjects extensively covered, some received little or substantially treatment and others as the studies on language function were conspicuously neglected. Some of the fields of study are still in its infancy development (language rights, language and culture, language and politics, language and education, language and gender, sociolinguistics, and psycholinguistics). In addition, there is no total coverage of the whole linguistic fields. This

[13] The source: Pro. Yusuf Al-Khalifa Abu-Bakr, the Director of Yusuf Al-Khalifa Centre for Writing Languages with Arabic Script; the International University of Africa and member of the team of the Sudanese Ministry of Education .

may be due to the intentions behind these studies.

Although the studies on southern Sudanese languages started at 1800s, they are not all of linguistic nature. They are conducted by missionaries, travelers, explorers, and anthropologists. It was the situation until the era of the British Colonialism where a number of southern Sudanese languages were chosen to be written; therefore, they were treated linguistically. Some of these studies were ethnography. These studies started earlier; however, they are few and focused on a number of linguistic fields. The majority of these studies were conducted on language structure rather than function. Moreover, they covered few southern Sudanese languages.

Therefore, more studies on different levels of southern Sudanese languages' structure and function are required. The documentation of southern Sudanese languages is a prerequisite in the present time in order to be protected, promoted and officially used on the state level. Such projects should be activated. In addition, sociolinguistic surveys should be encouraged in order to collect information on the ethno-linguistic composition of the country. Accordingly, the scientific basis of any decision considering southern Sudanese indigenous languages could be founded.

References

- Ali, Nizar Alnour Suleiman. 2000. *A bibliography on Southern Sudan* (un publ.), Mohamed Omer Beshir Centre for Sudanese Studies, Omdurman Ahlia University,.
- Awad, Mawahib Al-Tayeb Mustafa. 2014. An *Analysis of Bari Noun Phrase*, (un publ.) MA, Institute of African and Asian Studies, University of Khartoum.
- Ayom, Edward B. G. 1980. *Some Aspects of Dinka Bor Phonology and Nominal Plural Formation*, (un publ.) MA, Institute of African and Asian Studies, University of Khartoum.
- Bell, Herman. 1976. *Language Survey Questionnaire Manual*, African and Asian Studies Seminar Series, no. 24, I.A.A.S, University of Khartoum.
- Deng, Deng Akol Juach. 1989. *Dinka Nominal Morphology*, (un publ.) MA, Institute of African and Asian Studies, University of Khartoum.
- Greenberg, Joseph. H. 1970. *The Languages of Africa*, Indian University, 3rd edition, Bloomington, Mouton and Co, The Hague, The Netherlands.
- Jok, Lino Kir Kuong. 2004. *Dinka Noun System and their Impact on Learning English*, (un publ.) MA, Institute of African and Asian Studies, University of Khartoum.
- Lewis, M. Paul, Gary F. Simons, and Charles D. Fennig (eds.). 2014. *Ethnologue: Languages of the World, Seventeenth edition.* Dallas, Texas: SIL International. Online version: http://www.ethnologue.com.
- Mahmud, Ushari Ahmed. 1983. *Arabic in Southern Sudan: History and Spread of a Pidgin- Creole*. Khartoum: FAL Khartoum advertising and printing Co. Ltd.
- Maḥmūd, ᶜUshāri Aḥmad. 1986. "Mashrūᶜ al-Masaḥ al-Lughawī lil Sūdān", *al-Majallat al-ᶜArbiyya li Dirāsāt al-Lughawiyya*, (Arabic Journal for Linguistic Studies), 2, Khartoum, International Institute for Arabic Language.
- Manfredi, Stefano and Sara Petrollino. 2013. "Juba Arabic". In Susanne Michaelis, Philippe Maurer, Martin Haspelmath and Magnus Huber (eds.), *APICS, The Survey of Pidgin and Creole Languages, Volume III: Pidgins, Creoles and Mixed Languages Based on Languages from Africa, Asia, Australia and the Americas*. Oxford: Oxford University Press.
- Mirghani, Samira Abdalla. 1990. *Bibliography of Linguistic Research in the Sudan: A Source Book of the Languages of the Sudan*, (un publ.) MA, Institute of African and Asian Studies, University of Khartoum.
- Nashid, Sawsan Abdel Aziz Mohammed. 1996. *An Investigation of Lexical Borrowing in Dinka Language*, (un publ.) MA, Department of Linguistics, Faculty of Arts, University of Khartoum.
- Nashid, Sawsan Abdel Aziz Mohammed. 2014. *The Sociolinguistic Situation of Northern Bahr el Ghazal State (South Sudan): A Case Study of Aweil Town*, (un publ.) PhD, Department of Linguistics, Faculty of Arts, University of Khartoum.
- Ohiri, Adam Cholong. 1990. *Language Policy and Planning in Southern Sudan*, (un publ.) MA, Institute of African and Asian Studies, University of Khartoum, (1990).
- Persson, Andrew Martin. 1979. *A Dialect Study of Jur Bell Cluster*, (un publ.) MA, Institute of African and Asian Studies, University of Khartoum.

- Thelwall, Robin, S. 1978. "Linguistic profile", in: *Aspects of Languages of the Sudan*, ed. by R. Thelwall, Coleraine (ed.): The New University of Ulster.
- Yokwe, Eluzai Moga. 1974. *Bari Phonology*, (un publ.) MA, Institute of African and Asian Studies, University of Khartoum.
- Wau Clement Murba. 2002. *The Structure of the Noun Phrase in Viri*, MA (un publ.), Institute of African and Asian Studies, University of Khartoum.

رسائل معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها

- أبوقو لاسوبا أباتي، **الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في مرحلة الأساس بولاية بحر الجبل كمنطقة تداخل لغوي**، ماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 2006م.
- أريانج اليانج أدوكيانج، **دراسة تقابلية بين لغة الشلك واللغة العربية**، دبلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 1979م.
- إمانويل أفيو لوك بنوك، **معجم ثنائي اللغة دينكاوي - عربي** (أ، ب، ت، ف، م، ن)، ماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 2005م.
- آمنة بشرى مدو مصطفي، **تحليل الأداء اللغوي " التحريري " في مادتي الإملاء والتعبيرلدي طلاب الولايات الجنوبية بولاية الخرطوم** - المدارس الثانوية الباب الخاصة - الإنقاذ النموذجية - كلية جوبا التحضيرية - القديس أوغستيني، للصفين الثاني والثالث، ماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 2003م.
- الأمين صالح ناصر، **تحليل الأخطاء الكتابية للتلاميذ الكبار بمدرسة جونقلي المسائية**، دبلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 1982م.
- اني فاولو آسي، **أوضاع اللغة العربية بمنطقة باي بالإقليم الاستوائي**، دبلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 1988م.
- البشير علي بشير، **تصميم منهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها للصف والجنود بالإقليم الجنوبي مستوي المبتدئين**، ماجستير معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 1983م.
- بول ويرسي، **نحو استخدام وسيلتي الإذاعة والتلفزيون في تعزيز اللغة العربية بجنوب السودان**، دبلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 1985م.
- جبسون اليكانا كيما قاضي، **مشكلة تنوع الثقافات و أثرها في تدريس اللغة العربية في مدارس مرحلة الأساس بولاية بحر الجبل**، ماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 2007م.

- داؤود رياك نيال،
  - **دراسة تقابلية بين اللغة العربية ولغة الباري على مستوي أصوات الصوامت**، دبلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 1987م.
  - **لغة الدينكا: علاقتها بالعربية وكتابتها بالحرف العربي**، ماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 1989م.
- رانيا أحمد حامد العمرابي، **عربية جوبا من خلال الإذاعة: دراسة صوتية وصرفية ونحوية**، ماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 2006م.
- الرشيد أبو عاقلة دفع الله، **مشكلات دراسة اللغة العربية لطلاب الصف الثالث الثانوي للجنوبيين النازحين بولاية الخرطوم**، ماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 1992م.
- رقية رجب رابح،
  - **منهج اللغة العربية الخاصة للصف الثالث الثانوي بالإقليم الجنوبي**، دبلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 1983م.
  - **منهج مقترح للغة العربية الخاصة للصف الأول الثانوي بجنوب السودان**، ماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 1984م.
- سعيد حواية الله أحمد كندى، **المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية بمدارس النازحين الجنوبيين " المرحلة الثانوية ولاية الخرطوم "**، الإسلام سعد عمر، ماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 1993م.
- شول دينق يونق،
  - **أثر اللغة العربية على لغة الدينكا**: دراسة على مستوي المفردات المقترضة، ماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 1989م.
  - **تاريخ تعليم اللغة العربية في مدارس الأقاليم الجنوبية**، دبلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 1984م.
- عبد الله دينق نيال، **بين اللغة العربية ولغة الدينكا: دراسة تقابلية على المستوي الصوتي**، ماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 1985م.
- فايو فيليب لاكوجاد،
  - **أوضاع اللغة العربية في إقليم الاستوائية بجنوب السودان**، دبلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 1985م.

- **دراسة تقابلية بين اللغة العربية الفصحى ولغة الباري على المستوي الصوتي**، ماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 1986م.

- فضل محمد فضل،
  - **المشكلات العامة لتدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بجنوب السودان**، دبلوم معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 1980م.
  - **برنامج بديل لتدريس النحو العربي بالمرحلة المتوسطة في جنوب السودان**، ماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 1986م.
- كاك لانكي كاك،
  - **أثر لغة الدينكا على اللغة العربية في منطقة الرنك**، دبلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 1986م.
  - **الفعل: دراسة تقابلية بين اللغة العربية ولغة الدينكا على مستوي التراكيب**، ماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 1987م.
- كور داو صنوير، **دراسة تقابلية بين اللغة العربية ولغة الدينكا على مستوي الضمائر**، دبلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 1987م.
- كوسي أندرو واني،
  - **تأثير الباري في عربية جوبا الهجين**، دبلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 1986م.
  - **منهج تعليم العربية للمتحدثين بعربية جوبا الهجين**، ماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 1987م.
- منوير دينق منتوج دينق،
  - **اللغة العربية في مدارس جنوب السودان**، دبلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 1983م.
  - **نحو منهج مقترح للقراءة العربية الخاصة للصف الثاني الثانوي بجنوب السودان**، ماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 1984م.
- موسي مقوك مايوم كون،
  - **استخدام الوسائل التعليمية غير المعروضة بجهاز تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها " جنوب السودان "**، دبلوم، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 1985م.

- **تحليل ونقد لبرنامج اللغة العربية الخاصة للصف الثالث الثانوي بجنوب السودان**، ماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 1986م.

- واني فاولو آسي، **دراسة الأخطاء النحوية لدي طلاب وطالبات الإقليم الجنوبي بمدارس الأقاليم الجنوبية بالعاصمة القومية**، ماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 1989م.
- يوسف موسي علي إدريس، **معوقات وعوامل انتشار اللغة العربية في جنوب السودان**، ماجستير، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية للناطقين بغيرها. 1995م.

ADAB

Journal of Faculty of Arts, University of Khartoum

ISSN 0302- 8844

A Scientific bi-annual Refereed Journal Issued by the Faculty of Arts. University of Khartoum

Issue

51

July 2024