

المنافذ الثقافية

مجلة ثقافية فصلية محكمة / العدد الثامن والثلاثون / ربيع / ٢٠٢٢

عمر شبلي	الكتابة فعل أخلاقي
أ.د. عبد القادر فيدوم	سلطة العرش واختلاق الوهم في رواية سلطان وبغايا
د.يسرى يحيى شامي	تواصلية الخطاب وتشكل الأنا في قصيدة "خريف العمر"
د. ليال مرعي / د. بهيا ظهران	تحديات تعليم اللغة العربية من بعد لغير الناطقين بها
د. يوسف زلغوط	واقع السلطة في لبنان
نزيهة محمد الحسن	الفقر والعوز بأرقام مرعبة
سامي التراس	أبعاد القصيدة العمرية "العنقاء" في ضوء شعرية الانزياح
أيمن حامد عثمان	الشاعر العباسي "ديك الجن" حياته وشعره
كفاح بيطار	الملاحم الجديدة للمعلم والمتعلم في ظل التعليم البعدي
علي أحمد اسماعيل	الكرم عند العرب في العصر الجاهلي
ميشال كميل عون	معوّقات تطبيق نموذج التعليم الإلكتروني عن بعد جراء جائحة كورونا
إيليان أبي سليمان / أ.د. نمر فريحة	أثر استخدام تكنولوجيا التعليم عن بعد على التحصيل الدراسي
كارولين كربلا / أ.د. نمر فريحة	التوجيه المهني في لبنان دوره في التأثير على تصورات المتعلمين
حسن محمد بيز	أزمة انهيار سعر صرف الليرة وأثره على التنمية الاجتماعية في لبنان
إيمان عباس	دراسة تحليلية لأسئلة الامتحانات الرسمية لمادة الفيزياء
رانية مرعي	قرأت في العدد الماضي
هادي فقيه/ جنان ابراهيم	أقلام واعدة
Dr. Amal Tawbe	Al Hallaj: The Execution of an Author

- موقف "المنافذ الثقافية"

من قضايا الانتماء الفكري والأدبي والروحي
للأمة العربية والاستجابة الإيجابية للتحدي

المنافذ الثقافية
مجلة ثقافية فصلية محكمة تُعنى بأحوال الثقافة والفكر والأدب

العدد الثامن والثلاثون - ربيع 2022

رئيس التحرير
عمر محمد شبلي

نائب رئيس التحرير
أ. د. درية كمال فرحات

المدير المسؤول: علي حمود

الهيئة الثقافية والإدارية

د. هالة أبو حمدان	أ.د. عماد هاشم	د. علي أيوب
أ.د. عيدا زين الدين	أ.د. زهور شتوح (الجزائر)	أ.د. ندى الرمح
د. دلالة مهنا الحلبي	د. رضا العليبي (تونس)	أ.د. جمانة أبو علي
د. منال شرف الدين	د. ندى الرمح	د. سميرة طليس
د. ربي شوكت محسن	أ. رولا الحاج حسن	أ. حكمت حسن
أ. زينب راضي	أ. ربيعة الرزوق	أ. مروان درويش
أ. سوزان زعيتر	أ.رانية مرعي	
تدقيق لغوي د. فاطمة البزال.	أ. سامي التراس / د. إيمان صالح	مسؤولة القسم الانكليزي

اللجنة المحكّمة

أ.د. ديزيريه سقال	أ.د. حسن جعفر نور الدين	أ.د. محمد فرحات
أ.د. فؤاد خليل	أ.د. لارا خالد مخول	أ.د. علي حجازي
أ.د. جمال زعيتر	أ.د. مها خير بك ناصر	أ.د. محمد عواد
أ.د. عائشة شكر	أ.د. أحمد رباح	أ.د. يوسف كيال
أ.د. ماغي عبيد	أ.د. سعيد عبد الرحمن	أ.د. درية فرحات

تصميم المجلة وإخراجها: دار النهضة العربية

ISSN 2708-4302

موقع المجلة الإلكتروني – www.al-manafeth.com

تطلب المجلة من دار النهضة العربية – بيروت – شارع جامعة بيروت العربية
للمراسلات: 00961 1 833 270
darnahdainfo@gmail.com

الاشتراكات السنوية:

لبنان للأفراد 100 ألف ليرة لبنانية – للمؤسسات 150 ألف ليرة لبنانية

باقي الدول العربية:

للأفراد 100 دولار – للمؤسسات 200 دولار
للمراسلات: chebli_omar@hotmail.com

الكتابة فعل أخلاقي

عمر شبلي

سلطة العرش واختلاق الوهم في رواية سلطان وبغايا

أ.د. عبد القادر فيدوح

تواصلية الخطاب وتشكل الأنا في قصيدة «خريف العمر» للشاعر عبد النبي بزي

د.يسرى يحيى شامي

تحديات تعليم اللغة العربية من بعد لغير الناطقين بها - صفوف القراءة النشطة أنموذجاً

د. ليال مرعي / د.بهيا ظهران

واقع السلطة في لبنان

د. يوسف زلغوط

الفقر والعوز بأرقام مرعبة

نزيهة محمد الحسن

أبعاد القصيدة العمرية « العنقاء » في ضوء شعريّة الانزياح

سامي التراس

الشاعر العباسي «ديك الجن» حياته وشعره

أيمن حامد عثمان

دراسة تحليلية لأسئلة الامتحانات الرسمية ما بين 2102-8102 لمادة الفيزياء في الصف الثالث

ثانوي علمي (فرع علوم حياة) ومدى تضمّنها لمهارات التفكير العليا

إيمان عباس

أثر استخدام تكنولوجيا التعليم عن بعد على التحصيل الدراسي في التعبير الكتابي في الصفّ

الأساسي الخامس من مرحلة التعليم الأساسي.

إيليان أبي سليمان / أ.د. نمر فريحه

التوجيه المهني في لبنان دوره في التأثير على تصورات المتعلمين واختياراتهم الدراسية والمهنية

المستقبلية في مرحلة التعليم الثانوي

كارولين كريلا - أ.د. نمر فريحه

الإشراف التربوي الإلكتروني: بين الجدوى والآجدوى

نور مراد

الملامح الجديدة للمعلم والمتعلم في ظلّ التعليم البعديّ

كفاح بيطار

الكرم عند العرب في العصر الجاهليّ

علي أحمد اسماعيل

أحكام الغضب في القرآن الكريم - نماذج تطبيقية

أ.د. عبد المنعم أحمد حسين

معوّقات تطبيق نموذج التّعليم الإلكترونيّ عن بعدٍ جراء جائحة كورونا – بين الواقع والمأمول (دراسة على عينة من معلمي مدارس محافظة النّبطيّة جنوبي لبنان)

..... ميشال كميل عون

أزمة انهيار سعر صرف الليرة وأثره على التنمية الاجتماعية في لبنان

..... حسن محمد بيز

قرأت في العدد الماضي

..... رانية مرعي

جريمة شرف (شعر)

..... رانية مرعي

أقلام واعدة

..... هادي فقيه/ جنان نادر ابراهيم

1- Al Hallaj: The Execution of an Author

Dr. Amal Tawbe

2- Morrison's Beloved: Scars and Wounds Telling Different Stories

Dr. Amal Tawbe

3-The Significance of Fairclough's Model of Language Learning in Classroom

Nada Youssef El-Khansa

الكتابة فعل أخلاقي

عمر شبلي

أنا أقبل كتابةً فيها خلل معرفي أو تاريخي، ولكنني لا أقبل كتابةً فيها خللٌ أخلاقيٌّ أو خلل وطني. أقبل كتابةً أختلفُ معها في طروحاتها، وتختلف معي بأفكارها، وتؤمن بكل ما يخالف رأيي، ولكنني لا أقبل كتابةً فيها خللٌ أخلاقيٌّ ونفاقٌ في موقف، إن كتابة المثقف المنافق هي صياغة لغوية لفكر سلطةٍ خالية من الأخلاق، وهي تعلمُ قابليها السجودَ قبل الركوع ببقعة حبر منافقة في يد كاتبٍ منافق، إنَّها ساقطة مهما رُوِّج لها بكل حالاتها، حتى ولو جاءت مُدجَّجة بالأيديولوجية. ولكمُ قرأنا كتابات منافقة وكاذبة ساهمت في تشويه مفاهيم إنساننا العربي وشدَّته إلى الخلف حين تعلن لنا أنها ليست قادرة فقط على تحرير القدس، وإنما هي سائرة ومصممة على استعادة الأندلس في وقت قريب وخوض معركة «بواتيه» وهي تردد: «باريس مرتبط خيلنا». إنه الدجلُ الناتج عن نقص الجرعة الثقافية في المجتمعات. إنها الكتابة التي تؤدي إلى تشييء الإنسان وتحويله إلى نوع من الرخويّات. وبذلك تكون إزالة الشعوب سهلة، ويكون تأثير الكتابة غير الأخلاقيّة أشبه بالقنابل التي تهدم البيوت على أصحابها. إنها الثقافة المضللة الخادعة التي سمّت هزائمنا الكبرى نكسات. وهذه ثقافة تؤدي إلى قبول الهزيمة. إنها ثقافة الانسداد بين الوعي والضمير. وهذه الثقافة تنتجها الأقلام المنافقة، وهي وحدها المسؤولة عن غياب الوعي العربي وتحويله إلى غرفة العناية المركزة.

الكتابة عبر وجودها الإنساني هي صانعة الوجود الإنساني ومُصححة مسيرة الحياة في كل إنجاز متقدم عرفته الحضارة الإنسانية، ولذا كانت «في البدء»، وهي التي جعلت الكائن البشري متورطاً في الفهم والمعرفة. وأهمية الكتابة تكمن في ديمومتها واجتيازها واختراقها حدود الزمان والمكان في آن، وبها عرف الإنسان مقدساته منذ الفجر الأول الذي قرأناه مكتوباً على ألواح الطين والفخار وفي الصحف الأولى، من شريعة حمورابي إلى الكتب السماوية. من هنا تكمن خطورتها، إذ حملت كل ما يجب أن يفعله الإنسان ترجمة لمحتوياتها الإنسانية والحضارية. وبالكلمة الصادقة نستطيع رؤية العالم الذي كان، ورؤية العالم الذي هو وراء هذا العالم من خلال موروث الكلمة وتحويلها إلى عقل ينتج، وفعلٌ يُصوّب. وصوابية الكلمة تجعل الإنسان مُتجرّناً على خوفه، وتكون في يده سلاحاً. إنَّ قوة الوعي هي أكبر وأوعى من أية قوةٍ أخرى. والقوة تكتسب منعها وتأثيرها

من شراستها الفكرية، وابتعادها عن النفاق. ولا نزال نذكر، ومنذ طفولتنا المبكرة، قول أحد المفكرين للحاكم الطاغي المستبد: «والله لأزلن أركان قصرِكَ بقلمي هذا». إنَّ الكتابة الأخلاقية ملتزمة بنهضة الإنسان وسموه لا تعرف الاستقالة ولا التقاعد. إنها دائماً منحازة للذي ينهض بالإنسان ويلغي جاهلية عقله بثقافة واعية وكتابة تحوّل الثقافة إلى واقع يرفع الإنسان. ويجعله منتمياً لكل ما يرفع الإنسان.

وكان هدف أعداء الكلمة تجويف الوعي وإفراغ الكلمة من قدرتها التعبيرية الهادفة. إن إعادة الوعي إلى الإنسان تستلزم كتابة لا يدركها الهرم، ولا تتعاقس أبداً أن تكون في المقدمة، والكلمة الأخلاقية هي تمرّد على الجهل والتخلف، ولذا فهي مشروع شهادة وفداء. نعم استشهد أصحاب الكلمات المضيئة، وها نحن نقرأ عنهم ونعي الغاية العليا من الكتابة الملتزمة بإنسانية الإنسان هدفاً وغاية.

إذا أخطأ الإنسان العادي فإن آثار أخطائه لا تتجاوز عاديته، أمّا أخطاء الكاتب المنافق فإن تأثيرها أبعد من حدود شخصية كاتبها، لأنها تؤثر في الآخر الذي يظنها صحيحة، بالوعي نستطيع التمييز بين كتابة أخلاقية وكتابة غير أخلاقية. إن الكتابة الأخلاقية هي فعل أخلاق، وهي إنجاز وضوء ودليل، ومقياسها رقيُّ الأمم وانتقالها من الظلمات إلى النور. فالأمم ترقى وتبقى بإبداع مفكريها وجعل الكلمة غذاءً فكرياً وروحياً لأبنائها. والكتابة التي لا يكون حبرهاً أخلاقياً تكون فعلاً تآمرياً على الأمة التي تسود فيها هذه الكتابات المناقفة، والتي تكون دروبها متجهة إلى الخلف باستمرار في زمن يسير إلى الأمام، وقتها يتحول وجود الأمة إلى مستنقع، بينما الكتابة المنقذة فهي نهج يتجه باستمرار إلى الأمام راوياً كل من ورد ماءه، وقتها يكون الكتاب خير جليس وخير أنيس وخير قطار باتجاه المستقبل.

سلطة العرش واختلاق الوهم في رواية سلطان وبغايا

أ.د. عبد القادر فيدوح - الجزائر

• تشخيص السلطة الذكورية وتسبب الاعتلال:

مازلت المرأة تبحث بأقصى غاياتها فيما هو خلف أبواب الغرف المغلقة بلغة التواصل الحميمي¹ التي تشخص بؤرة الأنوثة في مركزيتها، بحسب النسق المرجعي اللفظي، والثقافة الراجعة الصلدة، التي نصبت للذكورة سلطتها على الجسد الحميمي المفعم بالاجتذاب الشبقي Eroticism، وما فتئت تحاول إخراج هذه النمطية من تراتبية سلطة الذكورة؛ بالمستوى الذي يجعلها في مواجهة خطاب التتميط الذكوري بأشكاله المهيمنة؛ الساعية إلى احتواء الجسد برغبة الاشتهاء الحميمي في «غرفة تخص المرء وحده» بحسب تعبير فرجينيا وولف Virginia Woolf.

وفي ضوء ذلك جاءت رواية «سلطان وبغايا»²؛ لتكشف واقعية الذكورة في ربطها بالنفوذ والاستحكام؛ تحت وقع سلطة الإغواء بشتى السبل، وبما يُحمل على الجذب بالاستهواء، والرغبة في تحررها من النص الوصفي لها، بوصفها منارة الكلمات المتأنقة، وصورةً نضرةً بالتمثيل المغلوط في معالم الكشف الإبداعي الخيالي، الذي لا يعكس حقيقة المرأة في واقعها الاجتماعي والثقافي، كما هو الشأن بالنسبة إلى الأرض الخصبة التي يوجد في داخلها مكونات لثروة مهمة، تعد من أهم ثروات بناء المجتمع، وقوامة ينبغي التعرف إليها في العمق، والتحكم في استثمار سعتها الإنسانية، وامتدادها الفكري، وثروتها الاجتماعية؛ بما هو أجدى نفعاً، لا أن نقف عند مكنون الجسد الشبقي في رسمها لدى القلوب المستهامة، أو العقول المخاتلة، والسلوكيات المواربة؛ كما يخدع المداهن ضحاياها بالاحتتيال والتضليل، شأن الشخصية الرئيسية «سلطان زعتر» بما يشير إليه الدال القرآني بالطيب في مسمى [زعتر]، وبالنفوذ في السيادة في مسمى [سلطان] نظير ما يوفره من إثارة لبغايا، يرضين غروره استتباعاً؛ مقابل عطايا عابرة؛ ليس إلا، وهو الحاضر في السرد بقوة، الغائب تفاعلياً في أحداث الرواية بتقنية التواري الفني

(1) بحسب تعبير الكاتبة جميلة بكوش في كتابها، معالم النقد الثقافي في الجزائر، دار خيال - الجزائر - 2021، ص 115، وما بعدها.

(2) تُعد الرواية هدى عيد من الأصوات المبادرة في المشهد الثقافي اللبناني. أسهمت بمقالات نقدية وثقافية، في العديد من الدوريات، والمجلات المحكمة. لها ثمان روايات، وبعض الإسهامات القصصية، حائزة جائزة مؤسسة الحريري للتنمية البشرية المستدامة عن روايتها «حب في زمن الغفلة»، وجائزة المطران الأب سليم غزال للسلام والحوار الوطني اللبناني، عن أعمالها الروائية، بالإضافة إلى عدد من الجوائز الوطنية الأخرى.

عمدا من الروائية، وقد أجادت هدى عيد في إخفائه، بوصفه أيقونة لكل بغي، ووسيطا ماديا بين الحقيقة والتوهم، والاستبداد والعدل، والظلم والإنصاف، وبين الحفر في الذاكرة وطمرها، لتعطي انطبعا على أن «سلطان زعتر» يردف معه كل المتناقضات، وتتوالى في ظله كل الموبقات؛ مقابل صورته الإيجابية في العظة التي يتركها أثره الوضيع في نظر الأنوثة، في حين هو يقدم درسًا لحال الواقع في مجتمعاتنا بتأثيرات مختلفة من دون إعطاء حلول لها إلا فيما نستشفه من مجازات المضر في النص.

ترسم لنا هدى عيد شخصية «سلطان زعتر» بما لا يدع مجالاً للشك في وصم القيم بفعل منجزاته، التي تنتج - على إثرها - سوءات بإخفاقات أخلاقية؛ حين تقوم الذات الصاغرة بنشر نقائصها في ضحاياها المتنوعة، مصدرها الغريزة، وهي حالة لمحاكاة متواترة في كل المجتمعات؛ بصورة تعكس القوة الناعمة حين تمارس نشاطها خارج مقولات القيم؛ بالنظر إلى أن «سلطان» محكوم بتجارب الفشل التي من شأنها أن تؤول بالمتلقي إلى الرشاد في تحكيم العقل.

يبدأ الموقف الإنساني كما تمليه تجارب الحياة في وجاهتها من التساؤل عن جدوى الإسهام الإيجابي، والمشاركة الفاعلة التي من شأنها أن تؤمن نصيباً وافراً من القيم؛ غير أن التمادي في الخطيئة يقود صاحبها إلى عدم التخلي عن الرغبة التي تشبع الغرائز بكل صفاتها، والاندفاع في طلبها بكل السبل، كما في هذا الحوار الذي دار بين إحدى زوجاته، التي وصفت حالتها لزهوة ابنة أخيه حين نعتت لها حالة المعاناة بحرمانها من الحق الطبيعي إلى ما يمكن أن تعلق فيه إلى مكانة الأم؛ بعد حملها منه وإجبارها بإجراء عمليتي الإجهاض «على يد طبيب سهاد تلك وبحضورها مزقا رحمي، وجعلاني أرضاً بواراً رغم الخصوبة التي كان يرشحُ بها جسدي، ورغم الجمال الذي كان يهيم في أنحائي - ماذا؟ تسألين إن كنت زوجته؟ بديهي أنني كنت زوجته، لكنه تزوجني بعد ذلك حبيبتي لكي يأتي على ما تبقى مني، وليسلبني قصر والدي لا لأنه يحبني، الشيطان لا يحب يا صغيرتي، يغويك ويتركك أشلاء تنهشها ذئاب المكان - تريدين الحكاية، أنت توجعين قلبي أيتها الصبية، هل تدركين ذلك؟»¹؛ وفي مثل هذه الحال تقاس أهمية القيم في تشخيص الذات حين تكون بيّنة في حياة الآخر حتى لا يتسبب له في الدمار المعنوي، قبل الدمار الجسدي، أو النفسي؛ وهي الصورة التي تقدم تشخيصاً لوضع الذكورة الدعية بما نثيره من أسئلة خلقية، وانحلال القيم الاجتماعية؛ غالباً ما

(1) سلطان ويغايا، ص 21، 22

يكون مبعثها تفكيك البنية الذهنية لتشخيص الذات المهيمنة؛ حين لم تعد لها أيّ فاعلية في الحياة، أو مصداقية في القيم؛ مما يسبب الوَصَبَ، وبكل ما تعنيه صفات القمع المنظم بالتغذية الراجعة، والعنف الرادع باستخدام الصرامة المستبدة، أو استخدام الضغط بالإكراه، شأن شخصية «سلطان زعتر» الذي كان يتسم بالذكورة المتسلطة في غياب الأنظمة الخلقية، وفقدانها في الروح الجماعية للمجتمع، بعد احتجاب القيم الأخلاقية، وتواري الفضائل الإنسانية، التي من شأنها أن تهدئ من روعة حالات رعونة الذكورة الصلابة، كما وصفته شخصية سمير جمال لزهية» كنت التقيته في مناسبات ثقافية عامة.... يتحدث عن القيم ومصالحة الأنفس مع ذواتها والأجيال المتعاقبة، وحساب التاريخ، والضمان التي لا تموت.... حتى سلطان رأسه، ونظر إلي بحدة، وقد التمتعت عيناه، وهو يسألني: تعتقد أنني سأقيم في الجحيم يوماً ما؟.... ولكن قل لي: لم ورثنا من آدم الخبيثة والعصيان، ولم نحاسب على ما ورثناه بالقوة؟¹.

لا مجال للشك في أن ما تتضمنه الذكورة من مرايا عاكسة للضمير الجمعي، تستمد مرجعيتها من الدور الفاعل للمحاكاة المتواترة، وبالاستناد إلى التبعية المشتركة، والاتكالية التي تطالبنا بالإذعان للموروث؛ الدَّعيّ منه، كما في حال اعتراف سلطان زعتر بتوارث الخبيثة في خطابه المعياري، الذي أربك كيانه من دون هداية؛ حتى لو كان قادراً على منح الاعتراف والفوز به؛ إلا بشرط أن يتعرض لإرباك مساره بفعل شيء لا يكون من ذاته، أن يتعرض إلى إزاحة عن المركز [ويخفق] في إنجاز هوية الذات²، وهو ما لم يحصل مع سلطان زعتر، الذي رجح الغريزة الشهوانية على السجية الطبيعية؛ إذ وحدها الغريزة العاطفية يمكن أن تبين سريرة حب التملك والاستئثار بالشيء، والميل إلى النفس الناقصة، وطوية مشاعرها الدفينة؛ سعياً إلى صنع كينونتها بحسب نظرة التباين الأفلاطونية، التي تحدد مسار التناقض الإنساني بين ما ينبغي أن يكون، وما يدفعه إلى الانتهاك للإنسانية بالاستطالة والبغي. وفي غياب الروح المسئولة تنشأ الدافعية تحت تأثير الاشتهاء باللذة، وحب التملك بالسلطة، واستعمال السطوة بشتى أنواعها؛ بما في ذلك النفوذ المرن، والقوة الناعمة، وهي الحالة التي تتميز بها الذكورة الواقعة تحت تأثير فضيلة الخصوصية، حتى لو استوجبت المجازفة بالذات خارج ما هو متاح في المنظومة الاجتماعية؛ إلا ضمن إطار ما تمنحه خصوصية الذات خارج ما يستدعيه الواجب الأخلاقي، والواعز الإنساني.

(1) نفسه، ص 111، 113

(2) جوديث بلتر، الذات تصف نفسها، ترجمة، فلاح رحيم، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 2014، ص 94

وإذا كان النسق المعياري للذكورة هو حب التملك، والتفرد بالقيمة المرغوب فيها؛ فإن «سلطان زعتر» يمثل القناعة المفرطة في حب التميز؛ لتحقيق هدف التسلط، وحب التطلع إلى عالم الاستثناء بالميل إلى النشوة، التي تقود صاحبها أحيانا إلى الجحيم، وهو التشخيص الذي وُسم به من إحدى إحالات شخصيات الرواية لزهية: عمك كان حقبة ملتوية، في حياتي، فلا تسأليني أرجوك بعد الآن عن زمنه، زمن سلطان كما أسميه لنفسي أحيانا. أريد لعقلي أن ينسى ذلك الرجل، وكل الذنوب التي كان يخبرني عنها في لحظات صفائه، فلا أحاسب نفسي طوال الوقت لأنني لم أردعه أو لم أبلغ عنه¹. لعل هذا النمط من السلوك هو ما يعيش في ذهنية الذكورة، المفعمة برعونة الفحولة من دون الإحساس بالرغبة الواعية، أو بوهم تلك العزيمة المقيدة بالحدود التي ترسم مكونات الذات الانفرادية؛ بمعزل عن المعالم المشتركة مع الآخر؛ لأن الحد الذي يموقع الذات الشاردة هو نفسه المدى المؤدي بصاحبه إلى العتمة؛ دون مراعاة تنامي التفاعل الإنساني من تجاذب وتنافر، أخذ وعطاء؛ بالنظر إلى أن تكوين الذات يبدأ من مصدر الارتباط بالآخر، ضمن علاقة اجتماعية متكاملة؛ غير أن غربة «سلطان زعتر» لا تشعر بسؤال المسؤولية مع الآخر؛ إلا بما يمنحه هذا الأخير من إثارة، تشكل نمط متعة الحياة؛ على نحو ما نجده في مسار حياته؛ الذي تتردد معه أصداء الاستغلال والصفقات المشبوهة، وكل ما يسلب الذات من فاعلية الانتماء، بخاصة حين تتأثر الذات المتحينة باقتراف الذنب واستغلال الفرص، كما جاء في نظر أحد أعوانه في قوله لزهية: أدرك أن ذاك الرجل لم يترك فرصة في الحياة إلا ارتشفها حتى الثمالة، كل الفرص المتاحة، كل الأموال التي سنحت له إمكانية احتجازها في خزائنه اختزنها، كل الأرواح التي أبيحت له قام باستلالها، لم يترك شيئا يعتب عليه². وإذا كان من المرجح نفوذ المتجبر أن يتكمن في كل ما يخص به ذاته من رغبات؛ فالقيمة المعيارية لهذا الاستثناء، التي يعترف بموجبها المتسلط؛ لا تأتي من قبيل الوعي المشترك، والتكيف مع مطالب المجتمع، ومن هنا تخترق السلطة الزائفة كل فعل مجدٍ، وتتعالى على كل ما هو مألوف، أو مأمول في أفقه المعياري؛ لكن إشباع الرغبات، والميل لمبتغى الشهوات غالبا ما يوقع صاحبه في المجازفة، التي تتأسس سبلها على المسوغات النفعية» في محاولة الهرب من الشروط التي يقع بوساطتها تخليق الذات، أو التغلب على هذه الشروط، (حين) يكون صراعي مع القواعد صراعا يخصني أنا. ويبقى سؤال الذات: «من يمكن

(1) الرواية، ص 114

(2) نفسه، ص 156.

أن أكون في ظل نظام الحقيقة الذي يقرر الأنطولوجيا بالنسبة لي¹. وفي لُجّة ذلك يبدو أن «سلطان زعتر» لا يخالف هذه القاعدة التي تعنى بالذات في رغائبها اللذيذة؛ خاصة في صلتها بالجسد الذي بات يتصدر الإدراك، وعدم بصيرتها حقيقة الواقع، أو تجسيد الحق، بعد أن تحول الوعي من إنتاج أفكار إلى إنتاج سطوح، والاحتفاء بالجسد المرتبط بالمتعة والاشتهاء، وكل ما يحاكي «عنفوان الجسد وتوثبه»، كما جاء على لسانه في إحدى الحفلات وهو يقول: الآن الآن... الحاضر هو الأهم، كل التاريخ هراء، وكل تاريخ يجعلنا أبناء الوهم، والخيال، والقتل هراء.... بصحة هؤلاء الحاضرين الأحياء... نخبك أيتها الأندلسية الجميلة الحاملة دماء الأجداد... نخب الراقصة الرشيقية القدمين ذات الجسد الميَّاس... وعلا التصفيق المدوي في المكان رغم أنهم لم يفهموا شيئاً من كل ما قال!²

لقد أجادت هدى عيد في تشخيص صفات الشر المنتشر في المجتمع، وأتقنت في رسم حالات الفساد، وتمكنت من نعت سمات الضلال؛ في غياب عالم القيم، تأسيساً على مبدأ التعاضد؛ العالم الذي أصبح ينحو - في تضاعيف لا مقول السرد - نحو غريزة العدوان المرتهنة بالسلب المحض، بعيداً عن فطرة الكون ونواميسه، وسنن الطبيعة، وحاجات المجتمع، التي تستمد مقوماتها من نسق المبادئ الخلقية، بصنفاها رقبياً أخلاقياً، يمتص أفعال الخطّائين حين يميلون إلى الشهية التي يصبح معها فعل الشر ناجزاً، ومن ثم فإن واعز الذات في صفات «سلطان زعتر» يجسد حالات إنسان العصر، وطوية المجتمع، الذي أصبح يقع تحت تأثير الأهواء، التي تخفي وراءها أنانية مفرطة؛ حين تتجاهل الطبع الملازم لفعل الخير، مقابل حب التملك في علاقته بالسلطة التي انتهجها «سلطان زعتر» رمز الرغبة في التدمير، نظير العلاقة بالتسلط، بخاصة سلطة الإنسان على الإنسان، كونها علاقة تحيط بالإنسان في حب التملك الذي نسج «سلطان زعتر» ترتيب دواليب الاستئثار بإحكام على نحو ما جاء على لسان السارد: طوال حياتي لم أصادف رجلاً بذكائه يا ابنتي، يقولون إن الوسامة تناقض الذكاء، ربما، أقول ربما لكن السيد سلطان زعتر كان رجلاً استثنائياً جداً، خرق كل القواعد وهشم كل المقاييس³

(1) بنظر، جوديث بلتر، الذات تصف نفسها، ص 69

(2) الرواية، ص 98

(3) نفسه، ص 41

الخطيئة التي لا تقاوم/ توريث النسيان

تُقدم لنا هدى عيد - بحنكتها الفنية - سردا متناسقا مع حالات وتحولات الأحداث، التي أسهمت في صناعة شخصية الذهول في مسمى «سلطان زعتر»؛ ضمن إطار متابعة ما يُروى عن هذه الشخصية الأخاذة/النَّبَّاذة، التي تمارس سلطة العنف المبطن بشكليه المدمر والناعم، أو ما يمكن أن نطلق عليه بـ «صناعة شخصية الذهول» بممارستها العنف الخلاق؛ بحسب ما ترويه عنه شخصياته المثيرة، تلك الشخصيات التي كانت تلازمه، وتتعلق به، كونها تعد شريكا في الإدانة بقبولها المطالب، أو بخضوعها للاستجابة، وقبولها الإطاعة والتلبية، على الرغم من إدراكها عتمة ما تُقدم عليه من تبعات هذا الإذعان، وتداعيات العواقب؛ بالنظر إلى استغلال «سلطان زعتر» كينونتهم ومشاعرهم، بخاصة ممن هم غير قادرين على إدراك معنى الحياة، الأمر الذي أسهم في إيقاعهم في فخ السقوط الحر، المشفوع بإشباع الرغبات، حين كان يتفنن في استدراج ضحاياه بطريقة محبوكة؛ بالإغراءات التي لا تكون متاحة إلا لذوي الوجهة المادية، أو التأثير بالصلاحية، بوصفها وسيلة وغاية في الآن ذاته؛ فهي وسيلة عند من كان يرغب فيهن سلطان من العشيقات، وغاية كونها تلبى حاجات مريديه من ضحاياه عبر تعزيز الرغبة، التي طالت أيضا شخصيات نافذة في جميع المجالات؛ بحسب ما روي عنه لزهية من تقديم خدمات جليلة لأصدقائه: « يقدم لهم خدمات شتى، ها ها ها تعرفين طبيعتها؟ لا تعرفين، غريب أمرك مدام، معقول ما عندك فكرة، ولو؟ يعني مخجول كيف أقولها لك حبيبتي هي مهنة تضمن استمرار الجنس البشري، وازدهار أعضائه، وخصوصا جنسنا نحن الشرقيين ها ها ها، أها فهمت طبيعة هذه الخدمات، برافو عليك، نعم نعم خدمات جنسية بالطبع، الجنس محرك العالم حبيبتي، يعني ماذا نفعل؟! ».

وإذا كانت سيطرة سلطان زعتر محكومة بالكمال المادي والخدمات المرهفة، والعطايا الرغيدة، كما اتضح في مسيرته مع شخصياته، التي اكتسبت طابعها السردى من الواقع الموبوء، فإن الاستثمار في الرغبة كان يقوده إلى كل ما هو مناف للعبة، إلى الشهوانية، والإيقاع به في قفص النرجسية، وشباك الأهواء بين متعة الذات كما في مساعيه المتشبت بها في مطالبه الملحة على التوالي، وبين سلب حرية الآخر وإلحاق الأذى به، وهو ما توضحه الشخصيات الساردة ممن تعلقت غريزته بهن، ومتعته المشتهاة. ومن

هنا تكمن حالة تفاعل الموضوع الأخلاقي بالانصهار في بوتقة الاشتهااء بالرغبة؛ إذ إن كليهما - سلطان ومريدوه - وقعا في تناقض مع الحياة الطبيعية، ومع ما تتوخاه القيم الأخلاقية والإنسانية على حد سواء، ومن ثم فإن المهمة النفعية بسلطانها العسفة طغت على المهمة الأخلاقية في ارتهاانها بالتبعية الرمزية للخطيئة، التي لم تعد لديها القابلية للمقاومة من أجل إنقاذ العالم من الجحيم، بحسب ما يصفه السرد الوصفي لوقائع تعكس الأمر السائد في الحياة الاجتماعية المتهاالكة على الملذات، كما رسمتها شخصيات الرواية، وكأنها تستمد تعاليمها من روح الفشل، عوض التعاطي مع روح القوة والتضافر. يظهر «سلطان زعتر» في الرواية على أنه محرك اللامعقول، بوصفه ذروة الضيااع في رحلة مع تيار حصيلة تجربة المجتمع، نظير ما يتعاطاه من نفوذ، على خلاف ما ترمي إليه روابط المصالح المشتركة في المجتمع المدني، ومن هنا فإن «سلطان زعتر» يمثل الوعي المتشطي بميله إلى منزع الحواس، اعتقادا منه أن الحياة قائمة على المنفعة، التي تتطبع بها المعطيات الحسية، تصديقا لمقولة إن رغبة المشتهي وسيلة ندرك من خلالها منافع جوهر الحياة، أو أنها في نظره نشاط حيوي حتى لو أدى ذلك إلى اللامعقول بعبثية الوجود، على رأي ألبير كامو Albert Camus « من يشعر باللامعقول يرتبط به أبدأ، امتثالا للامعقولية الكون، وعبثية تداعيات الواقع؛ ومن ثم فإن الإقرار في لامقول النص من سلوكيات «سلطان زعتر» هي ظاهرة تعكس حالة الواقع المتأبى من خلال هدم المبادئ المنتشرة في الوعي، بحسب ما جسده شخصيات الرواية بإسهاامها في نشر الشر المبطن بالمشتهي، الذي لا يعدو كونه تشبيها للمراء بالإفراط فيما يشتهي من متعة سادرة، وغواية منتشية بالضلال.

وما كان ذلك لينكشف لولا وجود شخصية زهية التي كانت تترقب التغيير من خلال البحث عن الحقيقة؛ وكأنها تمثل نزهة الأملين، بها يزهو المبتغى في عيون البررة في هذه الحياة، بالنظر إلى أنها فضحت أطماع المقربين من الشر (سلطان). ولعل في توظيف الدور الفاعل لشخصية زهية ما يشي بإبانة الحقيقة على أصل وضعها في الواقع المثال، وكأنها تقدم للواقع في تضاعيف النص، ومجازات مضمراته، ما هو بحاجة إليه من تدبير في البحث عن الحقيقة الضائعة، على وفق ما كان يخيم على الواقع ويغشاه من عتمة، ومن هنا جاءت زهية لتقدم للوضع الجائر في المجتمع ما ينقصه من قيم بالبحث في العمق؛ حتى لو أدى ذلك إلى ما لا يمكن أن يستعاد بسهولة.

تحاول زهية تسليط الضوء على الذاكرة المرتبطة بالآصرة، بوصفها رمزا للهوية في صورة عمها الغائب عن الوجود، وفي كل مرة تصطدم بجموح من زوجاته وعشيقاته، ومجافاة ممن كانت تلتهمس منهم العون في الكشف عن مصيره، كما لو أنها تبحث عمّا يصح عليه الشيء ووجوبه في الواقع المبتغى؛ على حسب ما تموضعت فيه هذه الصورة مع زهية في حوار لها مع إحدى زوجاته، التي تمنع الإدلاء بأي معلومة، وترفض أن تذكرها باسم سلطان الذي كان في نظرها «هائجا كثور مصارعة إسباني، يبحث عن المستحيل يناطحه، ويركل كل ما فيه... تبحثن عن أي شيء، أي خبر قد يوصلك إليه، تبحثين عن الشيطان»¹؛ وبمعنى ما، فإن تجريد الوعي في أي مجتمع أثبت عدم قدرته على ترسيخ القيم؛ ولكي تكون المبادئ راسخة في أي مجتمع بحسب ما تمليه سرديات الرواية، أو بما هو منظورا إليه في مقاصد شخصيات «سلطان وبغايا» فإن التجربة تؤكد أن المنظومة الأخلاقية الفاسدة تكبر مع القيادات الآسنة؛ حين تكون غير قادرة على خلق الواعز المشترك، وتجاوز وحدة الصلاحية الفردانية، التي غالبا ما تحول الإنسان إلى أشياء، تتمحور حول الإذعان للملذات في هيئتها المعبرة عن عالم الرغبات الحسية، لا عالم الأفكار المعرفية والروحية، وليس «سلطان زعتر» إلا عينة تَلَفَة لعناصر أخرى ضارة بالمجتمع؛ أو هم كما وصفهم مايك فيذرستون Mike Featherstone بصانعي الذوق الجديد؛ يبحث لا ينتهي عن التجارب الجيدة والمتع الجديدة² في توجهاتها الاستهلاكية بامتداد نفوذها إلى تدمير الإرث الحضاري، ونبذ الهوية الثقافية، ونفي الضمير الجمعي، على نحو ما علق به سلطان زعتر في موقف مشابه لزميله برهان في قوله: - أبي أضاع عمره في الهراء، التاريخ الذي استمرّ طوال عمره يتحدث عنه، ويحدّث امرأته عنه حتى فرّت من أحضانه، فجئن جنونه بعد مدة، يبدو لي الآن كشبح... كأساطير، يا له من رجل! إنما المجد حلم الرجال، ومثل أبي من يضيّع المجد، ومثلي وحدي من يصنع الأمجاد... هل تعتقد يا برهان أن فشل أبي هو الذي صنعني³! وإذا كان سلطان - ومن في شاكلته - يستقوي بتهجير نتاجات السلف، فما الذي يجعل منه يرفض كل القيم المتوارثة، واستبدال مرتكزات السلطة بإشباع الرغبات المادية والمعنوية، وتعزيز المعنى المنفلت بنكران الثقافة الراجعة، واليقينيات التي كانت تملئها المؤسسة

(1) الرواية، ص 20

(2) ينظر، جيرمي ريفكين، عصر الوصول، ترجمة، صباح صديق الدموجي، المنظمة العربية للترجمة، 2009، ص 338، 339.

(3) الرواية، ص 96

الثقافية، هل لذلك تحدّد بدافع نكران الذات في علاقتها بالمجتمع، أو كما يقول فرويد Sigmund Freud أن هناك فرقا شاسعا، وتعارضاً شديداً بين غرائز «الأنا» والغرائز الجنسية، وإلى القول بأن الأولى تدفع نحو الموت، في حين تعمل الثانية على إطالة الحياة.. وفي ضوء ذلك لا يمكن أن ننسب الميل إلى الارتداد إلا لتلك الفئة الأولى من الغرائز، وهي الصفة التي تلازم إجبار التكرار، ذلك لأننا قد ذهبنا إلى أن غرائز الأنا تصدر عن نشوء الحياة من المادة الجامدة، فهي تعمل على استعادة أحوال الجماد؛ على حين أنه من الواضح أن الغرائز الجنسية تهدف إلى الخلية التناسلية، ويتوقف على تحقيق ذلك الشرط أن تستطيع الوظيفة الجنسية إطالة حياة الخلية، وأن تضيء عليها مسحة من الخلود.¹

ولعل من يتابع مسيرة شخصية «سلطان زعتر»، وتحولاتها في تضاعيف السرد، يجد عدم تلمس السبيل المؤدي إلى الحقيقة، أو عدم اقتفاء النهج العقلاني، بعد أن ترسخت فيه دلالات العناية بالجسد، بوصفه الوسيلة المرغوبة في الاستثمار، والمستحثة على توسيع السلطة بتنظيم ممارسات توظيف الجسد بخاصة.

وعلى الرغم من ذلك، يبدو أنه من الصعب - في نظر التحليل النفسي - ارتكاب «سلطان زعتر» سلوكاً طفيلياً متعمداً، أو أنه ارتكن إلى الإثم، بوصفه مناقضاً للسلوك الذي يجري داخل البنية الاجتماعية؛ إلا بما تدفعه غريزة الفطرة الوراثية بالاندفاع إلى الجشع من مطالب الحياة، التي حولت علاقاتها الاجتماعية إلى سلعة، وتعظيم القيمة المعيارية للمتعة، بعد أن باتت تهيمن على مثيرات الإنسان الداخلية قبل النوازع الخارجية، وما تحمله من دلالات، كما أصبحت تؤدي دوراً أساسياً؛ لتمكين ثقافة الوصول، الخاضعة للأهواء، ومصادرة القيم. ولم يكن ذلك كذلك إلا بفعل القوة الخفية التي تضمّر غرائز ظلت تحقق وجود الفرد بالقواعد المحكمة؛ لتعزيز الوصول - بكل السبل - بما في ذلك النيل من سلطة الجسد الحامل للنشاط الجنسي، وقد عبر السرد عن ذلك بهذه الصورة التي رسمت «سلطان زعتر» في أثناء زيارته مجد التاريخ (غرناطة)، حين انبثقت الحيوية في عينيه وهو يترنح بنشوة سكره «أعاد رفع كأسه عالياً.. وقال لنا بمرح استخفه فجأة: الآن الآن... الحاضر هو الأهم، كل التاريخ هراء، وكل تاريخ يجعلنا أبناء الوهم والخيال والقتل هراء.... بصحة هؤلاء الحاضرين الأحياء... نخبك أيتها الأندلسية الجميلة الحاملة دماء الأجداد... نخب الراقصة الرشيقية القدمين ذات

(1) سيجموند فرويد، ما فوق مبدأ اللذة، ترجمة، إسحاق رمزي، دار المعارف، مصر، 1980، ص 78.

الجسد الميَّاس¹. وإذا جاز لنا تشخيص «سلطان زعتر»، فإنه ليس إلا عينة من حالة اللاوعي، تكشف عن عمق الصدمة التي تلاحق حقيقة الذات في تعبيرها عن الرصيد الثقافي الذي يضمه اللاوعي؛ ومن ثم فإن سلوكيات سلطان ليست اعتبارية إلا في ضوء تداعيات رواسب الماضي الدَّعيَّة، كما أنها ليست - أيضا - نعتا قائما بذاته، بقدر ما تشكل ظاهرة يؤخِّدُ بها على محمل العمومية، التي تحاول فرض سلطتها على البنية الذهنية، وسائر المجتمع المبني على الفساد، فالاتجاه الذي يميل إليه سلطان إنما يصدر عن المنظومة الثقافية، والنظم الاجتماعية العليا، التي تتحكم في كل الوسائل، وتتكافل عناصرها في الوعي الجمعي.

وعندما شخصت هدى عيد معالم «سلطان زعتر» بسلوكياته التَّلفَّة، فإنها أرادت - بذلك - رسم صورة المجتمع بتموقعه في حالات مثل، الحجة، أو الامتثال، أو الذريعة في كل ما يتعلل به الواقع، وحذوه على مثال السلف، بخاصة فيما يستهدفه من غرائز، بوصفها موضوعا مثيرا للدهشة، ونسقا مكبوتا في المثل العليا للثقافة العربية على وجه التحديد، ومن هنا تمثل شخصية «سلطان زعتر» في نظر الضمير الواعي نمط حياة لمراحل هذه المثل بركائزها الأساسية للخطاب العياني، المتعلق بالجسد من نشاط جنسي، أو الامتاع باللذة، والتصدي لمحاولات الألم؛ في ضوء انصهار هذه المعالم في الذات المتورطة في علاقاتها بالمجتمع الذي استأثرت به فكرة التابع، أو فكرة التمثيل، أو الاهتداء إلى موضوع الغرائز، الذي تكون نتيجته الارتكان إلى الانكسار والانحلال، وهي التيمة التي تشخص موضوع الهدف في مسمى السلطة على حد قول آمنة بلعلی، «استنادا إلى هذه العلاقة بين عناصر المجال المصدر والمجال الهدف يمكن سحب هذه البنية الاستعارية على الرواية كاملة؛ لتبرز لنا الاستعارة الأنطولوجية القائمة على تشخيص السلطة باعتبارها فعلا جنسيا خارج الإطار القانوني والأخلاقي»².

وهكذا، يصبح الفساد بؤرة تتلاقى فيها السلطة مع الجسد، ولم يأت محل اعتناء الضمائر الواهية بهما من قبيل المصادفة، بقدر ما يأتي من الوهن الذي يحيط بالخطيئة، وتلزمهم بشبكة منظمة من المعايير المُفترية، والظواهر المفتعلة، لدرجة أن نتاجات الوعي باتت تعد جزءا من إبدالات سلوكيات المجتمع المنصهرة مع المرجعية الثقافية، بخاصة في تنظيم ممارسة اللذة الحسية، والسعي إلى تحقيق المصلحة التي أصبحت تُجاذب

(1) الرواية ص 98.

(2) آمنة بلعلی، تمثيل الفعل الأخلاقي في رواية سلطان وبغايا لهدى عيد، مجلة الحداثة، بيروت، السنة الثالثة والعشرون ع 175، 176 ربيع 2016، ص 256.

الوعي المعرفي الناضج، على الرغم من أن المصلحة في نظر ميشال فوكو Michel Foucault مطروحة بشكل جذري قبل المعرفة، التي تخضعها المصلحة لها كمجرد أداة، فالمعرفة بوصفها منفصلة عن اللذة والسعادة مرتبطة بالصراع، بالحد، بالشر، وهي أشياء تمارس فعلها ضد نفسها إلى درجة أنها تعدل عن نفسها عن طريق المزيد من الصراع، والحد، والشر¹ في شكل الخطأ الذي يؤدي دوره باستمرار، في صورة جدية للواقع التي تركز على توهيم الوعي؛ عبر إمكانات عبثية، مبنية على كل ما هو لاه، ومدهش، في الحياة اليومية؛ لتصبح المعادلة في الواقع عبارة عن أسنن codes فارغة من أي مضامين أخلاقية، تقوم على العبثية Absurdism، ومن هنا يتأطر المعنى المنفلت في الحياة السائلة، المحكومة بمنطق الزيف، وهي الصورة التي رسمتها هدى عيد بإتقان في مجريات أحداث الرواية، وفي علاقتها بالاستبداد الذكوري في شخص «سلطان زعتر»، الذي تناول على سؤال الأخلاق؛ بمغانمه في عشيقاته اللواتي كان يصطفيهن، وعبثاً كان يتحكم فيهن، ومن دون مراعاة العواقب الجسيمة، المعبر عنها في مثل هذه الصورة: «زوجته الصبية كانت تصطحب عشيقها بين الآونة والأخرى إلى بيتها، بل تدخله إلى غرفة نومهما، وتسمح له بمداعبتها أمام زوجها وهو طريح الفراش؟ يا ستار يا رحيم! وعندما تخرج تقول للممرضة إنه لك الآن اعطني به جيداً، لا أريد لزوجي الحبيب أن يموت سريعاً؟ فاسقة تلك المرأة، زعلتيني والله، أي ضمير سكن تلك الزوجة الملعونة حتى تفعل ما فعلت؟ أصلاً أي أحمق يتزوج امرأة صغيرة جميلة، وهو في السبعين من عمره، عمك، لا أحد سواه يستطيع فعل ذلك طبعاً، ولا رجل غيره امتلك جرأة ارتكاب الأفعال الغريبة في الحياة؟² أي خطيئة هذه؟ وكيف نصنفها؟ من نافل القول أن شخصية من هذا القبيل لم تقتصر على أفعالها وحدها بل كانت مشتركة في تعاطي الغريزة بين جميع الناس، والمرأة على السواء، بحكم التشارك في الخطيئة مع السلوك الباثولوجي Pathology المخادع، في ضوء السلوك المرتبط بالغريزة الشبقية على وجه التحديد؛ وبالنظر إلى تعاضم الذات الأنثوية، بالكيفية التي يمكن أن تحقق فيها كمالها وغايتها، ومحاولة تفردتها في كل شيء؛ حتى في طلبها اللذة من الآخر حين تريد تملكه استبداداً وبعياً، وتلجأ المرأة الباغية إلى المخاتلة والخداع في إمكانية احتواء الذكورة المخادعة، حين تحس بأنها تستحق منه ما تريده، فتمارس الدهاء للظفر بما تأمل على الدوام، وفي المحصلة يؤكد الوصفي لسرديات «سلطان وبعايا» أن الواقع يعيش

(1) دروس ميشيل فوكو (1970 - 1982)، فوكو، محمد ميلاد، دار توفيق للنشر، 1988، ص 10.

(2) الرواية ص 79، 80.

المتناقضات، كونه يجمع ما بين الرغبة والاستبداد، والخداع والبهتان، وتمزيق القيم وعدم الاكتراث بها، وقد تعاملت هدى عيد مع مثل هذه المواضيع بحنكة سابعة، تعكس واقع الحال في المجتمع المتوحش بدمجها السلطة في البغي، واستحكام الانفلات بينهما في صخب اللذة الحسية؛ «لتبرز لنا الاستعارة الأنطولوجية القائمة على تشخيص السلطة باعتبارها فعلاً جنسياً خارج الإطار القانوني والأخلاقي، ما يجعلنا نتحسس طبيعة هذه الممارسة كاستعارة تصويرية تعد مجالاتها صورة ذهنية عرفية، يناظر فيها فساد السياسة فسادَ البغي، وهذا ما يدفع بنا إلى تصور سيناريو السلطة الذي يناظر سيناريو الفساد الذي تبرز عناصره تبعاً على مسار الرواية»¹.

ولعل في صورة شخصية أزهار زوجة «سلطان زعتر»، ما ينم عن تلك «المرأة التي كانت تلهو به، أو ربما كانت تحبه، وبعد ذلك قررت التلهي به، أظن أنها المرأة الأولى التي ركبّت قرونا، وألحقت به ألماً كبيراً، لكنها كانت تحفة، تستثير كل الفُرش وأفقى الألوان... لم أر أجمل من عينيها المخمليتين ولا من بشرتها البلورية الفتانة»² وهو ما يشير إلى اصطفاء سلطان لعشيقاته اللواتي يعتقد فيهن أنهن تبادله العشق.

شهية التدمير / غياب العدالة الاجتماعية

لقد أصبح للفساد في المنظومة الاجتماعية عالمه الخاص، مع تنامي أفكار ما بعد الحداثة في شتى المجالات؛ حيث أرفع القيم والمبادئ تقوم على التدمير؛ بتأثيرها البالغ في الحياة الاجتماعية، بخاصة إذا كانت ترعاها السلطة في جميع مؤسسات المنظومة السياسية، والمدنية، والأخلاقية؛ لذلك ليس غريباً أن تعكس شهية التدمير حالة من اللامعقول؛ بتوظيف وسائل فجة؛ بحسب ما تمليه غريزة حب البقاء، وبهذا المعنى تصبح أذية الحياة ساعية إلى رسم واقع مُندَرَّر، تربطها حالات من التعارضات بصورة أكثر بشاعة من خلال فقدانها كل شيء مؤكد، أو ثابت، نظير تدفق «أنماط الحياة السائلة» في العلاقات الاجتماعية المدمرة بإرادة القوة، بوصفها القوة الوحيدة التي لا يمكن تطويعها، أو إذلالها، حين تسعى - حتى لو كان ذلك من دون شعور - إلى نشر الانحراف والتدمير الذاتي في غضون تفشي الفساد، الذي ما فتئ يسيّر العالم سيراً أرعن، ضد كل ما يضمن السر الأسمى للوجود، ومع غياب هذا السر تغيب الإنسانية بصورة أكثر بشاعة؛ حين يميل الإنسان إلى التهور مع تبنيه وتيرة تفسخ الذات وانشقاقها

(1) أمانة بلعلی، تمثيل الفعل الأخلاقي في رواية سلطان وبغايا لهدى عيد، مجلة الحداثة ص 256

(2) الرواية، ص 116، 117.

من الداخل. وقد عبرت شخصية «سلطان زعتر» عن هذه الحالة بنوع من اللاجدوى؛ إبّان محاولته تعطيل كل القيم، ونقضها، وحين ترى شخصية من هذا النوع في المجتمع، بوصفه نموذجاً للضياع، يعني أنك ترى انتهاك الحاجة التي تتوافى بها الحياة الطبيعية؛ ذلك أن ضمير المتكلم في مضمرة الرواية - مع مسمى سلطان - يكمن في موقع تسيده هو، في الآن ذاته، مكان غيابه، مكان إعادة حضوره... إن ما يُستتقّ هنا لا يقتصر على صورة الذات وحدها، بل يمتد ليطل المكان الخطابيّ والمعرفيّ الذي تُطرح منه أسئلة الهوية على المستوى الاستراتيجي والمؤسّساتي،¹ وعلى جميع الأصعدة، كونها امتداداً للعدم، وتدفقا للتناقض، حين يعيد الضمير في مسمى سلطان خلق ذاته في صورة مرآتية للمجتمع.

وإذا كان هناك من صراع نفسي عند من يخالف الصواب، وهو عارف به؛ فإن طوية «سلطان زعتر» تعكس هذه الحالة، كونها ترسم صورة الانهيار بإنتاج نوع من الأفكار والسلوكيات المجردة، وغير المترابطة؛ بما لم يظهر أي اكتراث لمعنى الحياة؛ لأن ذلك في نظر السرد الوصفيّ له كان بمسوغات السعي إلى الانتشاء من سعادة الحياة العابثة، ليكون سيد مصيره من خلال تتبع الإدراك الحسي في الملمات، ومن ثم فهو ثمرة تلك الحياة المشتركة بين الناس التي تغذيها النشوة، وحب التملك، وفي غمرة ذلك فإننا نميل إلى أن ظاهرة «سلطان زعتر» هي لبُّ مخيال المجتمع، كما تعكس سحر التسيب، والتأثير الانفصامي الذي لا يتحقق من ورائه في الواقع إلا ما هو محال، لأنها لا تعرف الحقيقة من الوهم في الواقع، ولعل تفكيراً بهذا المستوى لا يمكن إلا أن يعبر عن انتكاسة الذات على النحو الذي رسمه سرد الرواية، كما في هذه اللوحة: «في البعيد هناك بشر ينامون في فردوسهم يعتقدون أن ملذات حياتهم خالدة، وأنها تنتظرهم بعد الموت، أتعرفين يا صديقتي الغالية كائنات تستحق الحسد أكثر منهم؟ أين يبدأ الوهم في الحياة؟ وأين تبدأ الحقيقة؟ إنه أمر يصعب قوله، هل ما عشته قد عشته حقاً؟ ولم هذا الإحساس المخيف باختلاط البدايات بالنهايات؟»²؛ وبذلك تكون شخصية «سلطان زعتر» حاضرة في الواقع حضوراً سورياً، وحضوراً مادياً، بوصفه مركزاً لل رغبات الملازمة لواقع الحال، المائل في الآخرين؛ أي في كينونة الواقع، بوصفه مكوناً للتجربة المعاشة. ومن المسلم به أن حالته هي حالة مصاحبة للوضع الحقيقي للمجتمع المنحل؛ بعلّة النزوع الذي يرمي إلى تحقيق الرغبات، ومن ثم لم يكن سلطان سوى ظاهرة وحدت ما في الواقع

(1) ينظر، هومي بابا، موقع الثقافة، ترجمة، ثائر ديب، المركز الثقافي العربي، 2006، ص 109، 108.

(2) الرواية، ص 155.

من تصورات سلوكية، بنزعتين متوازيتين، نزعة ذاتية مفرطة، ونزعة جماعية فطرية، طبيعية، بالغنيمة المكتسبة؛ بما أخذ الخلف عن السلف.

لقد استطاعت هدى عيد بحنكته الفنية أن ترسم موضوع الاستهواء: *la phorie* بوصفه المادة الخام التي تشخص الذات العربية في أيقونة «سلطان زعتر»، وبما يتضمنه من معيار نفسي مزاجي في تصرفاته المنحرفة، وبحسب ما تمليه وقائع الحياة المشحونة بإباحية أخلاقها، والتواء علاقاتها، بنوع من الحالة المرضية؛ بالنظر إلى أن الحقيقة المركزية في مجتمعاتنا العربية - على وجه التحديد - تستمد مقوماتها من السيادة النموذجية في المحيط؛ غير أن حالة «سلطان زعتر» على الرغم مما تتحلى به من وجهة ونفوذ، فإنها لا تشخص الهداية في واقعها المأمول، بقدر ما تجسم الغريزة التي تعتمد على الأهواء؛ بحسب ما تتضمنه من حاجات نفسية، ونوازع شهوانية، ورغبات ذاتية؛ وبذلك فإنه يمثل إنسان الرغبات الغريزية المتوارثة، بوساطة الرواسب المنحدرة إليه من أسلافه، وتستيقظ في الضمائر المتعاقبة متى تسنح لها الفرصة؛ مع ضمائر واهية، مثل: «سلطان زعتر»، وبأشكال رمزية تكون مرتبهة بأحلام اللاشعور؛ إذ كل نزوع من هذا القبيل يرمي إلى سلوك هو في الواقع تحقق مقنع لرغبة مكبوتة، وهي الحالة التي تتجسد في معظم شخصيات الرواية، التي يغلب عليها طابع طلب الرغبات. ومن هنا، فإن معظم حالات وتحولات الرواية كانت تلتصم الرغبات التي لم تصدر عن تبصّر، بقدر ما كانت تصدر عن مشاعر جسدية، وأهواء ذاتية في صورة «سلطان زعتر» الاستهوائية، امتثالاً لمقولة سبينوزا *Spinoza* التي ترمي إلى أن أفعال الإنسان تنتج من نوازع الجسد والهوى، وإشباع رغبات النفس التي تتشكل منها الذات، ناهيك عن مزاجها الحاد: «فهو كالبنزين سريع الاشتعال، رجل نفطي بامتياز، أخذ من العروبة نفطيته ليس إلا»¹، إنه استحداث صوري للوعي الجمعي، ووصف كاف لسلوك السمات المعبرة عن النفس المشتركة في المجتمع، خارج نطاق الوعي العقلاني، إلا بما تمليه الغرائز البيولوجية، وتكشف عن وجودها في الجوانب الروحية الغامضة، التي تؤدي دورها في ضياع وعي الإنسان، وغربة روحه: «لم يخطر لي بتاتاً أن سلطان قد يكون مؤمناً ويخاف الآخرة، بدت لي تلك الالتفاتة بداية مرحلة إيمانه بالغيّب، هل لا يزال الرجل بكامل وعيه؟»²

(1) الرواية، ص 85.

(2) نفسه، ص 161.

صك الغفران / استعادة الذاكرة

ليس هناك من شك في أن منجزات الإنسان المتراكمة لا تقوم فقط على العوامل المادية، أو السبل المؤذية؛ إذ هناك جوانب مضيئة ذات جدوى في الإيناس والأناة، وفي مجمل ما يختص به الإنسان عن بقية الأشياء من صفات التبصر والمحامد؛ لأن الأصل في الإنسان تلبية المطالب المادية، والروحية، والإنسانية، في ضوء عالمية الأفق، والرسالة المتوخاة؛ والامتثال للمبادئ في أقصى ما ترمي إليه مقومات الحياة، وعواملها الضرورية، التي بها تقوم متطلبات الجسد والنزوع الروحي؛ وهي ضرورة فطرية في الإنسان، على الرغم مما نجده في وعي إنسان العصر من تدمير، والميل إلى الشهوات، وللهدف وراء الأوهام، وهو ما أشار إليه ألبرت اشفيتسر Albert Schweitzer حين بيّن أن الإنسان الحديث فقد إنسانيته، بسبب شيوع أفكار غير إنسانية، ويرجع سبب ذلك إلى الخواء الروحي¹، ولعله الخواء نفسه الذي عاشه السلف في العصر الجاهلي، وتسبب فيما آل إليه الوضع آنذاك بعبادة الحياة، والتعلق بمادياتها، التي من شأنها أن تنسيه همومه من الشعور بالزوال، والفناء، مستبدلين بذلك مبدأ اللذة بمبدأ النزوع الروحي؛ إذ قلما نجدهم يتحدثون عن المعاني الروحية، بحيث اقتصر الذوق عندهم في كل ما هو مائع، يشبع الخلايا الحسية، والولوج في الرغبة العاطفية، وهوس الاستثارة الجنسية.

وإذا كانت شخصية «سلطان زعتر» - بوصفها أيقونة الإعطاب والفساد في مقول السرد - تجسد ما في الواقع من باطل؛ فإن ما نستشفه في القرائن المجازية، التي يتضمنها لا مقول السرد، ينم عن أن هناك بصيصا من الأمل يقف في وجه ما يفضي إلى المفسدة؛ لأن طبيعة البشرية لا تجتمع على الضلال بالمطلق، ومن هنا نعتقد أن وراء كل مفسدة هناك بذرة خير في عطاء الإنسان؛ على الرغم من نقشي الفساد؛ كما في حالات وتحولات مضمون السرد، ومع ذلك هناك خاطر يخطر في قلب الضمير الحي، وباعتد يدفع بالإنسانية إلى التبصر ببريق أمل، كما تجسده ملامح «زهية عاصم زعتر» عمة سلطان زعتر، التي أصرت على البحث عن معرفة حقيقة غياب عمها، الذي لا يمثل سوى توق طبيعي للخلاص؛ هو بحاجة إلى من يدفع به إلى نظام الغايات، التي تخلق السعادة كبديل للانحراف، والضلال. وانطلاقا من أن سنن الكون توجب إشباع الرغبات الطبيعية في الإنسان، صالحها وطالحها، والسعادة بينهما مرتبطة بقيمة النجاعة المتفاوتة نسبيا بين البشر؛ فإن مسعى زهية يصب في خانة

(1) ينظر، اشفيتسر، ألبرت، فلسفة الحضارة، ترجمة عبد الرحمن بدوي، ط3، بيروت: دار الأندلس، 1983م، ص27-20

مبدأ موجبات العدالة، وفي هذا ما يشير إلى أن البحث عن غياب سلطان زعتر هو بمثابة غياب العدالة الاجتماعية، وغياب السعادة في المجتمع، وكأننا بالسرد الوصفي لها تظل طريفة، كما يظل الحلم بعيد المنال، أو في حكم المؤجل، ومن هنا جاء الدالّ القرآني «indexical signifier» لرمز الصلابة في مسمى «زهية» وهي تحاول أن ترسو على الحقيقة في علاقة التآصر بينها وبين مدلول التنقيب، وإعمال النظر لفهم الصواب، رغم كل الانكسارات التي كانت تتلقاها من معارف عمها سلطان، وبما أن موضوع الاختفاء شائك في نظر مسمى زهية، فإنه «لا يحتمل أي تأجيل أو مباحكة فقد تمّ بإجماع كل المجتمعين تعليق البحث بأية مسائل أو قضايا أو مشاريع عاجلة أو آجلة حتى الوصول إلى الحقيقة الناصعة الجليلة المتعلقة بمصير هذا المناضل الوطني الكبير»¹.

يحوّلنا السرد من متع سلطان في البحث باستمرار عن حسنات - يغمرنه بغروره الامتلاء من ملاذ الحياة - إلى فضاء البحث عن سؤال الأخلاق المرتبط بالعدالة الاجتماعية في غياب سلطان، وبذلك يجذبنا السرد إلى حبل الأمل المنشود، ومن هنا تكون رحلة البحث عن سلطان هي بمثابة المعادل الموضوعي للبحث عن المنظومة الأخلاقية التي تسير المجتمع الفاسد، وقد وجد السرد نفسه - بحنكة هدى عيد - في المحصلة منقاداً بالدلالات الضمنية المجازية إلى الاستجداء بالأمل، وطلب الاستغاثة بالتطلع إلى المبتغى، على الرغم من أن واقع السرد لم يشر بالقرائن الصريحة إلى ما يفيد أن زهية تبحث عن غايات الخير، والحق، والسعادة، والعدالة إلا بالاستناد إلى ما يُدعى بالقرين المجازي فيما يستلزمه الدال المرآوي، الذي يتماهى فيه مع المجتمع بجميع أطيافه، كما في شخصيات «سلطان وبغايا»؛ لأن ما تقوم به زهية يقودنا إلى معنى الإفضال، كونه مصدر المهام الخيرية، بدافع انتشار القيم الفاضلة، التي شعرت بفقدانها في المجتمع، حين رأت في نشاط عمها - مجازاً - أن غلبة سلطة الشر عمت على فعل الخير، لذا جاءت فكرة التطوع لإمكانية إنقاذ المهمة الإنسانية؛ عندما فكرت في بناء مؤسسة خيرية تتقدّ الجيل الواعد، الذي لا يكتسب كينونته إلا من خلال علاقته بالنوايا الحسنة، والفعل الخيري، وتدعيمه بالمشاريع التي من شأنها أن تسهم في مسار النظام القيمي لبناء المجتمع الحديث، قبل طاقة الإنتاج التي تهدف إلى تحسين استغلال المواد الخام، كل ذلك من شأنه أن يسهم في تعزيز قوة القانون، واستحكام الالتزام الذاتي

(1) الرواية، ص 185

الذي تخلفه القيم، ولن يتحقق ذلك في نظر الدلالة التي يتم إدراكها في نهاية السرد إلا بطرح سؤال الأخلاق، المرتبط بالعدالة الاجتماعية، يكون من منزلتها أن تصنع الذات الوطنية المجدية، الجديرة بخلق سر الحياة الأسمى؛ وإشباع حاجات الإنسان الروحية، والمعنوية، والمادية، والنفسية، حتى يستفيد منها المجتمع، وهو ما تفتنت له السلطة حين «قام وزير الشؤون الاجتماعية عند تمام الساعة الواحدة ظهرًا بالافتتاح الرسمي لمركز إعادة التأهيل والإصلاح الذي مؤلته، وقامت بالإشراف على إنجاز أقسامه، وتأثيث غرفه السيدة المحسنة زهية عاصم زعتر، مطلقاً عليه اسم عمها المتواري عن الأنظار سلطان بك زعتر، وقد أكد الوزير في كلمته القصيرة التي ألقاها: على أننا شديدو الاعتزاز بهذه المحسنة الفاضلة التي قامت بسدّ عجز فاضح في مؤسساتنا من خلال إنشائها مؤسسة عظمت حاجة المجتمع إليها، فما دمننا ندفع شبيبتنا بطريقة أو بأخرى إلى اليأس والإدمان بارتكابنا الكثير من الفظائع في حقهم، فعلياً أن نقوم أقله بإعادة تأهيلهم، وهذا أضعف الإيمان كما يقال، لذلك قررنا منح السيدة زهية جائزة (التحديث والعلاج) عربون تقدير لمشروعها الرائد هذا»¹.

وبالمحصلة، تدخل العلاقة الإنسانية المتضمنة في سرد «سلطان وبغايا» في تنازع بين الشر والخير، ضمن منظومة أخلاقية، كان يغلب عليها نسق القيم الفاسدة، وهي تكبر مع القائد الفاسد، في ضوء ما كان يمليه المجتمع في أثناء تأمره بنية الإضرار، مقابل الميل إلى المذات، مع انحراف السلطة في جميع مساعيها، ناهيك عن الاستبداد الذكوري الذي تتكرر لفلذة كبده - من صلب ظهره - حين تبرأ من ابنته، وتملص من الحقيقة؛ إلى الحد الذي شكل موضوع الشر إطاراً مرجعياً للحياة الاجتماعية، إلى أن جاءت إحدى فصائل النواة الخيرة لمحاولة تطهير الفساد من برائته، مبتغية بذلك استبدال الإحسان بالإساءة، والنفاؤل بالتشاؤم، وفي ضوء ذلك تطلعت زهية زعتر إلى استكشاف شروط المعقولية في الحياة، متخذة من الفعل الخيري بديلاً لآصرتها المرتهنة بذمة عمها، ولكي تبرئه من ذنوبه، التي أسهمت في إتلاف المجتمع، ومحاولة إبعاده عن الإرادة الخالصة في مشيئتها الإنسانية؛ بما يستدعيه التنسك الأخلاقي *Ascétisme moral*، بالنظر إلى أن لهذه الأطروحة أهمية بالغة. [...] لا يمكننا فيما يخص الإنماء الأخلاقي للاستعداد الخلفي المغرور فينا، أن نتخذ من حالة براءة من شأنها أن تكون طبيعية فينا منطلقاً لنا، بل نحن مجبرون على أن ننطلق من فرضية الطابع الشرير

(1) الرواية، ص 188

(للمشيئة) في تبني مبادئ ذاتية تعاكس الاستعداد الخلفي الأصلي؛ وبما أن هذا النزوع إلى تبني مبادئ ذاتية من هذا القبيل غير قابل للاجتثاث، فينبغي أن نضيف إلى ذلك الصراع الذي يستدعيه ضده¹، وهو النضال من أجل فعل الخير، حتى يصبح مادة للقيم النبيلة، ومنبعاً لقانون المجتمع المدني بحسب ما تمليه المشيئة الإنسانية، وتشريعاتها الأخلاقية، التي لا يدركها إلا الجدير بالثقة بكل معاني الاعتدال والأمانة، على النحو الذي بادرت به زهية حين اشترت قطعة أرض في دلالة على الخصب والنماء، كما جاء في السرد، «هذا وقد صرحت السيدة زهية بأنها ستحترم وصية عمها المرحوم، معلنة أن المنطقة ساحرة بحق، وأنها تفكر في شراء عقارات لها فيها، والقيام بإنشاء بعض الفلل السكنية الجميلة لاستثمارها هناك»².

لقد رصدت هدى عيد تشخيص الواقع بكل دقة، وبحسب الجهاز المفهومي الذي يتبناه التحليل النفسي، استناداً إلى توازيات متقابلة في تعالق الملفوظات السردية؛ بما يجعل من هذا التعالق سلسلة من الحالات المتعلقة بالكينونة، وسلسلة التحولات التي تعود إلى الفعل وردة الفعل، تتجاذب فيها نعوت متوازية بين صراع الرغبات في صورتها سلطان ومريديه، وبنية تفسخ الرغبات في صورة «زهية»، لبلوغ مقولة الصراع على القيمة في ملفوظات مشتركة، يتقاسمها تفشي الفساد، والبحث عن العدالة الاجتماعية، وهو ما يبرر حالة التوازي بالتضاد بين طرفي الفساد، وما يقابله في طرف البغية في أيقونة «زهية» على المستوى الدلالي، على الرغم من تقابل هذين المتوازيين تقابلاً ضدياً في النسق الدلالي، وقد توصل السرد إلى تحقيق ذلك في التوازي الأول المائل في شخصية سلطان زعتر، ويقابله في الشق الثاني المجتمع المائل في المصلحة الذاتية لمعظم الشخصيات في علاقتها بالتبعية لسلطان، بالنظر إلى ما تحمله من صفات مشتركة، عمادها التماس مكاسب واهية، وهو ما يمكن أن نطلق عليه السعي وراء «ظاهرة الإشعاع الكايد»؛ في حين يأتي التوازي الثالث مع شخصية «زهية» بوصفها المحور الاستبدالي لترسيخ علاقة التآمر بين الإنسانية.

واستناداً إلى ذلك، فإن علاقة الشخصيات المتباينة في رواية سلطان وبغايا تحتاج إلى وقفة متأنية، من حيث البعد الإنساني؛ ولأن السرد يركز على شخصية «سلطان

(1) ينظر، محمد منادي إدريسي، الشر المتجذّر عند كائط: طبيعته وأصله وسبل التخلص منه، مجلة يفكرون، الصادرة عن مؤسسة مؤمنون بلا حدود، عدد 12، عن

KANT, La religion dans les limites de la seule raison, AK VI, 50-51; trad. Alain Renaut, Paris, Puf, 2016, PP. 89-90.

(2) الرواية، ص 202، 203

زعتراً» في الغيبة؛ الحاضر في السرد، فإنه يتمتع بالتماهي مع واقع أطياف السلطة، في حين تتماهى الشخصيات الأخرى مع الواقع الموبوء، وهو ما ركز عليه السرد؛ ومع ذلك فإن رجاحة عقل الكاتبة «هدى عيد» تبدو موفقة في إعطاء العدالة مكانتها، والحقيقة دورها؛ بما يمكن تحقيقه مع شخصية «زهية»، وكأن الكاتبة تريد هنا أن تسجل أن لا قيمة للحياة من دون ضريبة، وأن بذرة الإنسانية قائمة لا محالة في الواقع الممشوج بين الخير والشر بالحالة المجسمة في الواقع، وهي الرؤية التي شخصتها رواية «سلطان وبغايا»، بطرائق فنية شاملة، ومتكاملة، وبأسلوب سردي موضوعي، يحضر فيه المتلقي بوصفه راويًا شاهدًا، ينظر إلى الحالات والتحويلات التي تصاحب السرد كونها نعتًا لنموذج التجلي الذي يرسم الواقع بمرآة عاكسة، توجب استخراج البنى الدلالية المتوازية توازياً ضدياً، يختفي داخلها الدال القرآني وما يتوارى في عمقه. والحال هذه، أن أي عمل أدبي لا تكتمل فعاليته إلا بمشاركة فعّالة من قارئٍ حصيف، وذلك عبر حل الشفرات المستخلصة، التي غالباً ما توظف في النصوص بقصد التمويه والانحراف عن المعنى الحرفي لها، وهو ما يتوافق مع القراءة الدلالية الاستبطانية المفتوحة، كونها لا تنتهي إلى معنى محدد، ولكنها تعكف على ملاحقة المضمرة الدلالية في جميع تمظهراته ومستوياته الترميزية والتشفيرية، وهكذا فإن سبل الكشف عن صيغ معارج المعنى - في سلطان وبغايا - غير محددة، كما أنها قابلة للتحويل أو الإخفاق، على اعتبار أن كل نص له متصور ذهني غائب، أو وهمي في وعي المتلقي، يتشكل لديه من تراكم الخبرات القرآنية، والمخزون الذاكري، وما تضيفه قدراته الإبداعية من خلق وابتكار¹، وهو ما يمنحه نص «سلطان وبغايا» فيما يطابق الكناية بالانزياح، على وفق العلاقات المجازية؛ المتضمنة في مضمرة النص بالتكنية.

(1) ينظر، عبد القادر فيدوح، معارج المعنى في الشعر العربي، دار صفحات، سوريا، 2012، ص 146

قائمة المصادر والمراجع

أولا - المصادر

سلطان وبغايا، دار الفارابي، بيروت، ط1، 2015

ثانيا - المراجع

اشفيتسر، ألبرت، فلسفة الحضارة، ترجمة عبد الرحمن بدوي، ط3، بيروت: دار الأندلس، 1983م

جميلة بكوش، معالم النقد الثقافي في الجزائر، دار خيال - الجزائر - 2021

جوديث بتلر، الذات تصف نفسها، ترجمة، فلاح رحيم، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع،

بيروت، 2014

جيرمي ريفكين، عصر الوصول، ترجمة، صباح صديق الدموجي، المنظمة العربية للترجمة،

2009

دروس ميشيل فوكو (1970 - 1982)، فوكو، محمد ميلاد، دار توبقال للنشر، 1988،

سبجموند فرويد، ما فوق مبدأ اللذة، ترجمة، إسحاق رمزي، دار المعارف، مصر، 1980

عبد القادر فيدوح، معارج المعنى في الشعر العربي، دار صفحات، سوريا، 2012

هومي بابا، موقع الثقافة، ترجمة، تائر ديب، المركز الثقافي العربي، 2006، ص109، 108

ثالثا - الدوريات

آمنة بلعلی، تمثيل الفعل الأخلاقي في رواية سلطان وبغايا لهدى عيد، مجلة الحداثة، بيروت،

السنة الثالثة والعشرون ع 175، 176 ربيع 2016،

محمد منادي إدريسي، الشر المتجذر عند كانط: طبيعته وأصله وسبل التخلص منه، مجلة

يتفكرون، الصادرة عن مؤسسة مؤمنون بلا حدود، عدد 12

تواصلية الخطاب وتشكل الأنا في قصيدة

«خريف العمر» للشاعر عبد النبي بزي¹

د.يسرى يحيى شامي

«خريف العمر» فضاءً يهيمن فيه السّديم والقلق والموت، يُشعّرُن «بزي» وجوده المأساوي فيه عبر فعليّ الكتابة والتصوير الشعريّ المنمّق حيث الصور المكتنفة والموحية، لتبرز «الأنا» متشظية عبر الزمان والمكان، منفتحةً على النّية والاعتراب، منشغلة بميتافيزيقيا الخلاص في خطاب وجداني جُعلت فيه «الأنا» محوره الأساس. وإذا كان اللقاء الأول بين نصّ «خريف العمر» والقارئ مشدودًا بعملية وجدانية عاطفية، لكن سرعان ما تتحوّل هذه العاطفة وهذا الإعجاب إلى عمليّة عقلية تحاول تحطيم البناء اللغوي وإعادة بنائه من جديد، بغية تفسير كيف يغدو الجميل جميلًا، عملية تتعرّض فيها الذات القارئة إلى الحَجْر كي ينأى النّص من انفلاتها العاطفي وانطباعتها غير المنتظمة، لتتطلق عمليّة البحث من الدّاخل النصي وسياقاته، وربطها بخارجه من أجل الغوص في الأعماق والحفر في طبقات النّص حيث عوالم السّحر والجمال.

فالقارئ لم يعد مجردّ مستهلك للنصّ بل منتجًا يُخرج النصّ إلى عالم الوجود²، فهو الكفيل في فتح ذلك النصّ على دلالاته البعيدة وبناء نصّه الغائب؛ إذ أنّ «القراءة هي نافذة التواصل مع النصّ، والفعل الملموس الذي ينتهي إليه مصير النصّ»³، وهي التي تمنح الوجود الحقيقي للكتابة التي تظل قابعة بين الأوراق، مستقرة في زوايا الظلام الذي يشبه العدم، إلى أنّ يجيء القارئ فيزيح عنها الظلام، وينفض عنها ما كان علق بها من غبار: فتشرق وتتمو وترهو»⁴؛ فالنصّ النائق للحرية يجد في القراءة حرية الممارسة. هذه القراءة لا بد لها أن تتعد عن عدّ النصوص بُنية نصية شكلية محضة أو مغلقة، بل عليها أن تُقرّ بأنّها «عناصر وسيطة (أو حلقات) أي سلاسل للتواصل، فتفسير النصوص بصفة عامة لن يكتمل إلّا إذا تضمّن تفسيرًا للأدب وسياقاته، ولن يكتمل

(1) عبد النبي بزي شاعر مهجري، ولد في بنت جبيل جنوب لبنان عام 1945، هاجر إلى كندا سنة 1970. له عدة دواوين شعريّة منها: فيض الولاء، أمّ القرى، وطن وغربة، أصحاب الكساء.

(2) بوعلي نابي: القراءة باعتبارها انكشافا للنص، صحيفة المثقف الالكترونية.

(3) نفسه.

(4) مرتاض عبد المالك: نظرية القراءة، دار الغرب للنشر والتوزيع، ب ت، ب ط، ص 176-175.

تفسير الأدب إلا بتفسير استعماله لوسائل التواصل المتاحة بصفة عامة»¹. من هنا، فإنّ الاعتماد على السياق في عملية تحليل الخطاب كفيل بخلق نوع من الانسجام النصي حتى وإنّ بدا النصّ متعدّد الموضوعات أو مفكّك العرى، وذلك من خلال رصد مجمل القضايا التي تمكّن من إلقاء الضوء على الخطاب الشعري ضمن تعالقاتها المختلفة، والتأزر المستوحى من التراكيب النحوية والمعجمية، وسياقاتها التداولية. وعليه، يصح التساؤل هنا:

كيف انبنى خطاب «خريف العمر»؟ هل تفاعلت موضوعاته المتعدّدة مع بعضها البعض أم بقيت مفكّكة؟ ما هو دور المتلقي والسياق في الكشف عن دلالاته وإبراز نصّه الغائب؟ وهل حمل هذا الخطاب الذاتي رسالة للمتلقي أم انغلق على ذاتيته؟ إنّ القراءة البصرية لهذا النصّ تجعل القارئ يحدّد مجموعة قليلة من الإحالات المرجعية التي يمكن عدّها مكونات سياقية تفيّد في التواصل مع النصّ، بحكم أنه مقيد بها ما قد يساعد القارئ في عملية الفهم والتأويل، وهذه الإحالات هي التالية :

المتكلم: الشاعر عبد النبي بزي.

المتلقي: جمهور القراء.

زمن النصّ: 2018.

المكان المؤطر: كندا.

الوساطة: ديوان شعري مطبوع من خلال لفظ «شعر» المثبت على الديوان كمؤشر لغوي - نصي يوجه به المتلقي وجهة محدّدة.

وصحيح أنّ هذه المكونات السياقية التي هي خارج النصّ قد تساعد على معرفة بعض المكونات السياقية لهذا النصّ، بيد أنّ الغوص في دلالة الخطاب يتطلب منا الانتقال إلى السياق الداخلي للنصّ لبناء دلالاته البعيدة.

وعليه، سنحاول من خلال مقاربتنا لهذا النصّ الوقوف أولاً عند عتبة النصّ الأولى «العنوان» باعتباره مؤشراً أولياً لدخول عالم النصّ ثم الولوج إلى متن النصّ للإمساك بالأطراف المكوّنة له، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

(1) Jacques Moeschler: Département de linguistique, Université de Genève, Pragmatique du discours: passé, présent, futur, p. 3.

(https://www.unige.ch/lettres/linguistique/files/7914/3135/1834/Pragmatique_du_discours.pdf)

- من هو المتكلم الفعلي في نصّ «خريف العمر» للشاعر عبد النبي بزي؟
 - ومن هو المتلقي الفعلي للنصّ؟
 - وما هو زمان النصّ؟
 - وما هو المكان المؤطر في النصّ؟
- أسئلة لا مندوحة عنها في تحديد بناء النصّ الدلاليّ والرسالة التي يحملها.
- أ - العنوان: العتبة النصّية الأولى: معالم وفضاءات.

من خواص تحليل الفعل التواصلّي البحث في دائرتين بينهما علاقة ارتباط وثيقة وهما العنوان ثم متن النصّ. ذلك أن التواصل بين القارئ والنص يجري في بداية الأمر انطلاقاً من العنوان؛ «فالعنوان يثير لدى القارئ توقعات قويّة حول ما يمكن أن يُكوّنه موضوع الخطاب الذي يتحكّم في تأويل المتلقي»¹، فهو الذي «يضع النصّ ضمن سياقه، وهو الذي يمكننا من طرح مجموعة من التوقعات عندما نواجه نصّاً ما»²، فنتساءل هل يكون «خريف العمر» مجرد زمن؟ إلى من يُحيل؟ من يخص؟ وهل هو صورة تخفي شيئاً سيرصده المقام؟

معجمياً ينعنق لفظ «خريف العمر» من معناه اللغوي القاموسي ليشكل رمزاً معادلاً لزمن التقاعد عن العمل والتفرغ إلى الذات، وهو عند الناس ضربان: الأول زمن راحة وخلوة مع النفس، وتوحّد مع الكون والأرض. أمّا الثاني، فهو زمن خوف وكآبة تحلّ بحلولة المتاعب والهواجس المفجعات والصراع النفسي والتوتر الحاد.

تركيبياً يقع لفظ «خريف العمر» مسنداً إليه في تقدير محذوفين: أولهما قبلي والثاني بعدي. فأما الأول فهو كقول القائل حلّ خريف العمر، فيكون فاعلاً للفعل حلّ، ويعطي التركيب جملة فعلية لها دلالة التغير والتحول. وأمّا الحذف الآخر (البعدي) فيقع كقول القائل: خريف العمر أت، فيكون لفظ خريف العمر مبتدأ حينئذ وما بعده خبر في صورة جملة اسمية بدلالة الثبات والاستقرار. والحال هنا غير الحال هناك لأن الجملة الفعلية تصور الحال الماثلة فيما تصور الجملة الاسمية الحال الدائمة. وكون الشاعر توقف عند الحذف دون التعيين، أعطى بذلك الصورة الشاملة للنفس البشرية.

(1) براون ويول: تحليل الخطاب، ترجمة محمد لطفي الزليطي ومنير التركي، دار الفجر للنشر والتوزيع، الرياض 1997، ص90.

(2) الجزار محمد فكري: العنوان وسموطيقا الاتصال، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط1، 1998، ص24.

ب - المتكلم / الأنا النصّي:

يُمثّل المتكلم أحد عناصر المقام الرئيسة، بل الذات المحورية في إنتاج الخطاب؛ فهو يجسّد ذاته من خلال بناء خطابه باعتماد استراتيجية خطابية، تمتدّ من مرحلة تحليل السياق ذهنياً والاستعداد له، بما في ذلك اختيار العلامة اللغوية الملائمة، وبما يضمن تحقّق منفعته الذاتية، عن طريق توظيف كفاءته للنجاح في نقل أفكاره بتنوعات مناسبة¹. هذه الامتيازات التي يمتلكها المتكلم، والخطوات التي يسلكها، تجعل مقارنة المعنى في النصّ من دون استحضاره أمراً فاشلاً، ذلك أنّ المرسل للفعل اللغويّ يبني عالمه وذاته أيضاً من خلال الخطاب الذي ينتجه، ويتكون فيه، وينتج عنه في الآن ذاته².

وبما أنّ الديوان الذي أخذت منه القصيدة منسوب إلى عبد النبي بزي، وهو شاعر لبنانيّ مهجريّ معاصر، فإننا نفترض أنّه المتكلم في النصّ. ولكن إلى أيّ مدى صدّق شعره ذاته الواقعيّة؟

لقد حضر «الأنا النصّي» بعمق في كل فضاءات النصّ ليمنح «الأنا» دلالات عدّة، فبتبعاً لسياق النصّ، اتّخذت ذات الشاعر عدّة صفات شكّلت «الأنا» النصي بحيث تمثلت بالشكل التالي:

الأنا النصّي:

- متقدم في السنّ (ضاح الصبا مني وضاح شبابي...).
- منتظر للموت (أراه يطرق كل يوم بابي).
- مؤمن بالله وقدره (هي حكمة الخلاق...).
- متمسّك بأهل بيت رسول الله (ذخري وفخري آل بيت محمد).
- معذب (يمتصني الموت.. وغرّبتني تقنات من جلدي ومن أعصابي...).
- رقيق محب (قلب ينازعني هوى أحبّابي...).
- عاشق (ريانا يفيض صباية).
- متعلّق بوطنه (أهفو إلى أمّ القرى...).
- يحنّ إلى ماضيه (أهفو إلى عمر الطفولة والصبا...).
- محبّ يائس (يا خيبة الأمل الكبير أضلني...).
- حزين (بالحزن قد بدأت فصول روايتي والحزن في كل الفصول شرابي).
- حائر (هل أنكرتك وأنت هل أنكرتها...).
- متأسّف (أين الأحبة أين أهلي أين الأزقة...).
- حالم (حلم به هدّدت فيض مشاعري / حلم وددت لو استنطال بقاؤه...).

الأنا الواقعيّ:

شاعر مهجريّ لبنانيّ معاصر

(1) الشهري عبد الهادي: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد، لبنان، ط.1، 2004، ص 45.

(2) فضل صلاح: بلاغة الخطاب وعلم النصّ، سلسلة عالم المعرفة، العدد 164، الكويت، 1992، ص 122.

لقد اتخذ الأنا النصي أشكالاً متعدّدة ليظهر المتكلم إنساناً مرهفًا، حساسًا، حزينا، يائسًا، مؤمنًا بقدره...، فقد جاء «الأنا» مُحمّلًا بشعور قويّ ينبع من الأعماق ليفجر كل ما يختلج في صدر المتكلم من وحدة وغربة وإحباط، فالأنا النصي الذي يعيش خريف عمرٍ مليء بالتعب والوهن والوحدة يحلم بعد طول غربة أن يعود لحضنه الدافئ (بنت الحبيل حضنتها في غرّبي حلمًا به لانت سنين عذابي) الذي هجره، ولكنه صدم بتغيير هذا الحضن وتكرّره له (ورأيت أحلامي يخضبها الأسى وبريقها متلفع بضباب)، وهذا ما يترجم إحباطه، ويأسه، ونشده الموت (الخلاص)؛ فهو يعيش لحظة انشطار عميق نتيجة معاناته الداخلية، ما جعله يفجر قلقه المبطّن؛ فالتفاوت الصارخ بين حلم وهواجس (الأنا) وواقع الحال يكشف لنا بجلاء عن الرؤية المهيمنة في النصّ دلاليًا، ويفسر لنا قلق (الأنا). ما جعل السياق اللغوي متناسقًا مع السياق العاطفي / النفسي؛ فحالة الحزن الجامحة هي التي دفعت بالشاعر إلى اللجوء إلى أسلوب النداء والاستفهام والتكرار التي حملت معاني التأسف، وضياح الحلم، وإظهار الألم (تكرار الفعل «ضاع»، تكرار كلمة «حلم»، اللجوء إلى أسلوب الاستفهام «أين...؟»، وتكراره أسلوب النداء: «يا خيبة الألم»...).

ج - زمن النص:

1) الزمن الخارجي (زمن الكتابة):

وهو يرتبط بالشاعر، ويحدّد هذا المستوى الزمني وضعيّة النصّ بالنسبة إلى المرحلة التي كُتبت فيها، والتي يُظنّ أنّها سنة (2018) تاريخ نشر الديوان، بيد أنّ هذا التاريخ لا تربطه بالخطاب صلة خاصة أو علاقة تفاعلية. ولكن ما يفيدنا ويساعدنا على فهم النصّ، وإضاءة بعض عتماته، هو ربط هذا الزمن بحيات الشاعر الخاصة؛ فهذا الزمن (2018) هو زمن كهولة الشاعر، زمن الكبر، والوهن، والوحدة. من هنا، نستطيع أن نلج إلى مكامن الخطاب، فنفسر يأسه.

2) الزمن الداخلي:

في مقابل «الزمن الخارجي» يضطلع «الزمن الداخلي» بدور أكثر عمقًا، وجماليّة في تشكيل مقاميّة الخطاب الشعري إذ يتمركز هذا الزمن في «صيغ الأفعال التامة، والناقصة، وكذلك ظروف الزمان، وبعض البنى التركيبية الأخرى في الجملة، ولكن

الأفعال تبقى أوفر تلك الوسائل دقة واستعمالاً¹. إنّه زمن يتوزع بين فضاءات النصّ ويتجسد بالكتابة، وقد يتنوع أو يتمائل تبعاً للكاتب وحالته النفسية. ففي نصّ «خريف العمر» توزعت الأفعال على زمن ذي شعبتين، دلّ جزء منها على أحداث «ماضيّة» (منقضيّة) كما في قوله: ضاع الصبا، كهولتي ولّت، نوى النصير، حُلم به أطفأت حرّ لواعجي، ورجعت والأشواق تزخر في دمي، ورأيت أحلام الطفولة...؛ وأحداث أخرى ارتبطت «بالحاضر» كما في قوله: (الموت يسري، يمتصني الموت البطيء، يظل بالنجوى يثير لواعجي، وأنا صنيعته أقرّ وعبده، أسعى لآخرتي بقلب مؤمن يرجو من الرحمن حُسن ثواب، أهفو إلى أم القرى، أصبحت في الفصل الأخير)، مفسحاً المجال للزمن الداخلي في «خريف العمر» لأن يرتسم بشكل أفقي حيث يتلاشى الماضي الجميل شيئاً فشيئاً مع التقدم في الزمن ليحلّ مكانه حاضر مفعم بالتعب والوجع والألم؛ فما بين الحاضر والماضي مقابلة فيها من التعارض ما فيها. إذ فيما كانت ذات الشاعر تعيش في راحة وهدوء وهناء، فإذا بها اليوم تعيش في رهبة من الظلام والوحدة، وانقياضاً بين الكآبة واللامتعة، وصراعاً بين اليأس والأمل، وفي هذا انتقال من حال إلى حال ثانية. وما ركون الشاعر إلى الماضي عبر استرجاع مخزون الذاكرة إلا تفسير حالته الآنيّة، حالة الألم والأسى؛ فالماضي مقام يجسد معالم الذات ومواضع التحول فيها، فكأن الماضي مطيّة لإظهار الحاضر، وإن كان خريف العمر لحظة واحدة متصلة، إنّما هي في العمق عبارة عن لحظات متناهية تختصر ماضٍ طويل.

فالنصّ أشبه برحلة يعيشها المتلقي والشاعر -في آن واحد- مع الزمان وفيه، منذ العتبة النصية الأولى (العنوان)، ليدور فضاء هذا الخطاب بين ماضٍ دفين وحاضر أليم ومستقبل مغيب.

وبذلك، فإنّ الزمن الداخلي لـ«خريف العمر» يسهم بعمق في بناء النصّ، وتحديد سياقه، إذ إنّ الركون إلى الماضي جاء ليبرّر، وليفسر حالة الحاضر التي تجسد معالم الذات، ومواضع التحول فيها. وهكذا، تتضافر جهات الزمن بتشعبها في إنشاء زمن خاص للخطاب الشعري، تتناسق لأجله بنايات داخلية وخارجية، لتصنع انسجام أحداث الخطاب زمنياً.

(1) الأزهر الزناد: نسج النصّ - بحث في ما يكون به المملووظ نصّاً-، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط. 1، 1993، ص 87.

د - المكان:

يستتبع الحديث عن الزمان حديثاً عن المكان في الخطاب الشعري، فكلاهما يُمثّل ركيزة في بناء سياق المقام، وفهم الخطاب؛ فالمكان يشغل بُعداً استراتيجياً في حياة الناس، إذ «به يحيا الإنسان، فهو يتأثر ويؤثر فيه، وينظّمه، ويتكيّف معه. ولذلك، فإنّه يحتلّ حيزاً كبيراً في الاستعمال اللغوي العادي والقضايا الفنية التي تعالج قضايا الوجود»¹.

في «خريف العمر» يحضر المكان بقوة ليربز مكانان يتقاسمان فضاء الخطاب، مكان قريب هو الـ«مهرجر»، وآخر بعيد هو الـ«وطن»، وبين ذينك المكانين و(الأنا) يوجد علاقة تفاعلية، فعلاقتنا بالمكان تنطوي على جوانب شتى، ومعقّدة، وتجعل من معاشتنا له عملية تتجاوز قدرتنا الواعية لتتوغل في لاشعورنا، «فهناك أماكن جاذبة تساعدنا على الاستقرار، وأماكن طاردة تلفظنا؛ فالإنسان لا يحتاج فقط إلى مسافة فيزيقية يعيش فيها، ولكنّه يصبو إلى رقعة يضرب فيها بجذوره وتتأصل فيها هويته»².

وتقوى الوشيجة الترابطية بين المكان والإنسان، وتتكشف صورها عندما تتغيّر ملامح الأرض أو يُفقد الوطن، ويكون المعبر عن هذه الحالة شاعراً عايش هذا التمايز واقعياً، حيث إنّ الشاعر (بزي) يكاد يصوّر الأمكنة بأدقّ تفاصيلها (الأرزقة، الزوارب، ملاعب، مدارج، رواب، بنت الجبيل...)، ولكن أغلب هذه الفضاءات مفقود أو شبه مفقود، لأنّ الشاعر لا يستحضر تلك الأمكنة المتراوحة بين الضيق والانتساع في إطارها الماديّ البحت فحسب، وإنما هو يستحضر معها ذكريات الطفولة، وطعم الطمأنينة، والانتماء، علّه من خلال هذا الاسترجاع يُرجع عقارب الزمن إلى الوراء.

هـ . المتلقي والنصّ الغائب:

لا بد للنصّ الأدبيّ أن يتخلّله نصّ غائب أو مناطق ظلّ تُترك عمدًا أو من غير قصد من لدن المبدع، تنتظر قارئاً ضمنيّاً (Lecteur implicite)³، ليسلّط عليها الضوء ويستدعي الغائب فيها «فتسلسل الجمل يحاصر بمجموعة من الفجوات غير المتوقّعة التي يقوم القارئ بملئها مستعيّاً بمخيلته»⁴. وهذا يعني «أنّ النصّ ناقص بما فيه من

(1) مفتاح محمد: دينامية النصّ، المركز الثقافي العربي، 1987، بيروت، ص 69.

(2) يوري لوتمان: «مشكلة المكان الفني»، تقديم وترجمة: سيزا قاسم، مجلة ألف، ع: 6 لسنة 1986، القاهرة، ص 67.

(3) هو مصطلح اقترحه ايزر في كتاب يحمل الاسم ذاته «القارئ الضمني» (The Implied Reader)، وهو قارئ يوجد داخل النصّ الأدبي وهو الكفيل بأن يعكس التجربة التأثيرية الموجهة وفق العوامل النصية.

(4) فضل صلاح: مناهج النقد المعاصر، دار أطلس للنشر والإنتاج الإعلامي، 2012، ص 124.

فجوات، وهو ينتظر قارئاً قادراً على تأويله، ذلك لأنّ الفجوات هي التي تحقّق عمليّة الاتّصال بين النّصّ والقارئ»¹؛ وبالتالي، فإنّ «استحضار المتلقي أمر لا بدّ منه لإنتاج النّصّ، كما أنّ استحضار المنتج أمر لا بدّ منه في مستوى تلقي هذا النّصّ»²، وبذلك يخلق النّصّ الشعري سياقه الخاص الخاضع لأوضاع تخيلية تُكسب مفهوم التواصل التفاعلي بعداً تخيلياً.

ففي خطاب «خريف العمر» تجلّى ذلك الحذف بـ:

1. طرح أسئلة من دون إجابة عنها، بحضور يسهم في بتر المنجز النصي لسانياً، ويقال من دور اللغة الظاهر في نسيج النّصّ، لكنه بالمقابل يوحي بقصور عمدي لدى الشاعر عن إيصال المراد؛ فعواطف الحزن والضيق والتأسف لدى الشاعر أخرجته ومنعته من الاستفاضة أكثر في الكلام، فكانت لغة الصمت هي لغة الإفصاح، وذلك في قوله: (هل أنكرتك وأنت هل أنكرتها / أين الأحبة أين أهلي.. / أين الأزقة.. / أين ملاعب.. / أين مدارج...).

2. حضور ضمني دون علامة دالّة، ليشكّل ببعديه حقائق الخفاء / التجلي، وذلك حين أعلن الشاعر صدمته عندما عاد إلى مسقط رأسه وفوجئ بتبدل الصور والذكريات. فلأنّ الشاعر هنا أخفى علينا تفاصيل معاناته الحقيقيّة، فهو لم يتأسف ويتفاجأ بتغيّر الأمكنة وتبدّلها شكلياً وجغرافياً، وهذا شيء متوقع لمهاجر ترك أرضه ردحاً من الزمن ثم عاد إليها، ولكن ما ألمه هو شيء أعمق من ذلك نرجعه إلى سببين:

- تبدّل النفسيات وتغيّر الأحوال؛ فالصورة الناصعة التي كان الشاعر ينتظرها وجدّها ملوثة بماديات الحياة التي طغت على النفوس، فأضحى للمبادئ والقيم عناوين مغايرة، ضاعت فيها قيم الوفاء والصدق والمحبة والإخلاص لتتبدّل بالمنفعة الشخصية والحقد والأناية.. وهذا إنّ دلّ على شيء إنّما يدلّ على محافظة الشاعر على قيم ومبادئ الآباء والأجداد التي حملها معه في حقيبة سفره الأولى ولم يسمح لرياح الزمن أن تبعثر أوراقها أو تمسّ بمقدساتها. من هنا كان عظم الدهشة ووقع الصدمة عاليًا جدًّا، وهذا ما نتحسسه خاصة في قوله (ما هذا الطلاب طلابي).

- تحسّس الضعف والتقدم بالعمر. فقد أشعرته تلك الأمكنة بضعفه وغياب فتوته

وصباه، فهي أماكن (أزقة، ملاعب، زوارب) طفولة وصبا وحيوية، وهذا ما زاد

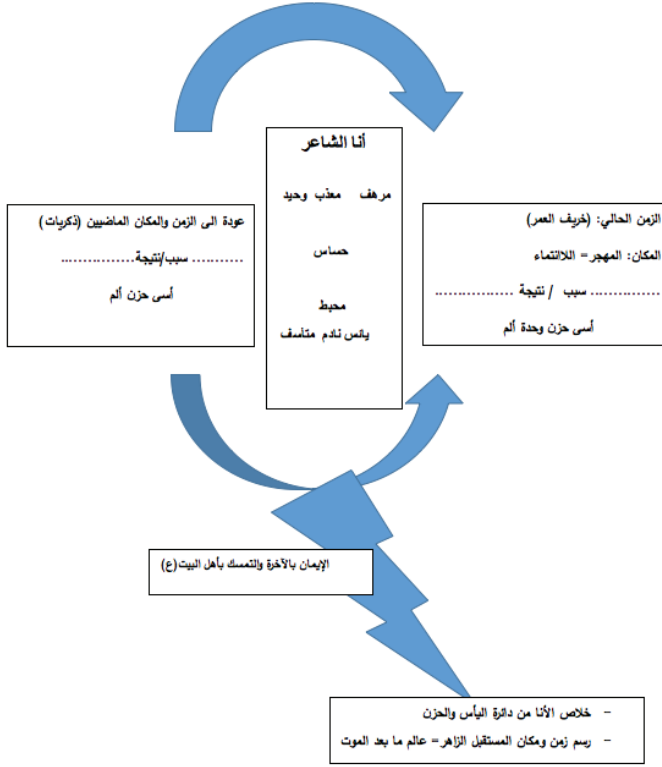
(1) أبو أحمد حامد: الخطاب والقارئ (نظريات التلقي وتحليل الخطاب وما بعد الحداثة)، مؤسسة اليمامة، الرياض، د.ط، 1997، ص. 131.

(2) إدريس بلمليح: المختارات الشعرية وأجهزة تلقّيها عند العرب: من خلال المفضليات وحماسة أبي تمام، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الرباط، ط1، الرباط، 1995، ص 278.

الألم أَلماً والجرح جرحاً.

3. حضور ضمني دون علامة دالة؛ فإذا كان القارئ العادي -على سطحية نظرتة- يستطيع أن يستشعر من خلال توظيف الشاعر الكبير للمنحى الدينيّ ورموزه (الهادي / القرآن، حسيني، بني البتول، آل بيت محمد، البعث...)، مدى إيمان الشاعر وتسليمه لقضاء الله وقدره، وأن يتحسّس ولاءه المستفيض لأهل بيت محمد(ص)، فإنّ القارئ الضمني الذي يحلّل ويؤوّل معطيات النصّ الأسلوبية، سيفهم أنّ من وراء هذا الزخم الايماني الذي يقدّمه الشاعر، هناك مقصدية ما لم يوضحها الشاعر علانية بل ألمح إليها بتوظيف كثيف لتلك الرموز الدينيةّ وبسياق لغوي ترجمه استخدامه وتكراره للضمير المنفصل «الأنا» حيث يقول: «وأنا صنيعة أقرّ وعبده»، «وأنا حسيني وصبّ ومولع ببني البتول». ومن الملاحظ أنّ الشاعر لم يستخدم قط هذا الضمير في خطابه إلّا في هذا السياق، ليُقر ويفتخر بالعبودية لله وبالانتماء إلى الحسين(ع)، وهذا ما ساعد على تشكيل مقصدية الشاعر المستترة في هذا الخطاب، وهي دفع كل إنسان إلى التمسك بهذا الحبل المتين، فهو العزاء والسلوى والملجأ الوحيد حين تأذن سني العمر على الانتهاء.

وعليه، وبعد هذه الرحلة التحليلية لخطاب «خريف العمر» أضحي النصّ على تعدّد موضوعاته (الموت / الكهولة / الطفولة / الغربة / الحزن / الايمان بالله...) بناءً متماسكاً متضافراً يمكن تشكيله دلاليّاً على النحو الآتي:



من الواضح من خلال هذا المخطط قيام القصيدة على علاقات منطقية (سبب / نتيجة) حققت انسجاماً نصياً فائقاً، فالتحقت الوحدات النصية ببعضها البعض مشكلة سلسلة دائرية مترابطة، حيث إنَّ الحاضر بزمكانيته (خريف العمر / اللامكان) هو سبب الحزن والأسى والوهن، وهذا ما يفضي إلى الماضي لاسترجاع صورته بزمانها ومكانها؛ الشباب والطفولة والقوة والمرح. ولكن استرجاع الماضي مرة ثانية يعود به إلى حالة اليأس والحزن لما يحمله من فقد للأمكنة بمادياتها ومعنوياتها كيما يبقى الشاعر يدور في حلقة اليأس والحزن المفرغة. وبينما تدور «أنا» الشاعر ما بين زمانين أليمين يشخص الإيمان والعقيدة كخشبة خلاص لذات الشاعر لتهدأ من روع الذات وتزيل من إحباطها، فترسم لها زمن المستقبل زمن ما بعد الموت حيث الراحة والسعادة الأبدية لمن

ركب سفينة النجاة سفينة آل بيت رسول الله (ص)، فكان زمن المستقبل أشبه بلوحة نصر مؤزّر قريب الموعد لشاعر مؤمن بالله وبالقدر والآخرة.

و . الخاتمة:

إنّ الاحتكام إلى السياق بمقاماته المختلفة ساعد المتلقي في بلورة فحوى خطاب «خريف العمر» ليظهر أنّ الزمان والمكان هما المحركان الأساسيان للخطاب، ذلك أنّ الخطاب بدا أشبه برحلة يعيشها الشاعر مع الزمان والمكان في آن معاً، فهو يعاني من حالة فقد زمان ومكان جامحة، فقد زمن طفولة وصبا وشباب وقوّة، فقد أيام طهر وقداسة وصفاء غبرت دونما رجعة، فقد قيم ومثل سحقته عجالات الزمن الحثيثة، فقد أماكن وفضاءات طبعت فيها ذكريات الطفولة، فقد أحلام وردية وبراءة سني صبى ذاق معها طعم الطمأنينة وقوّة الانتماء، فقد زمان ومكان جميلين لم يستطع الانسلاخ عنهما، فتراه في متعة معذبة ملحاح لاستعادة صورهما ولياليهما في زمن الضعف والوحدة، زمن خريف العمر، ليزيد الأسى والأسى والحزن حزناً خاصة أنّ الشاعر في حالة ابتعاد قصرية عن مكان هويته؛ فالغربة معناها الانتماء إلى اللامكان، وهي تفرض على الإنسان الشعور بأنّ مصيره مسكون بالخوف.

ومن جهة أخرى، وإنّ بدا خطاب «خريف العمر» خطاباً وجدانياً ذاتياً يُصور معاناة شخصية إلّا أنّ القراءة الباطنية والنصّ الغائب للمتلقي الضمنيّ الذين يكسران ويتعديان الأفق المتوقع إلى أفق جديد يفتح النصّ ويمدّه بالاستمرارية ليظهر لنا الخطاب وكأته خطاب عام، خطاب الإنسان والزمن وعلاقتها الجدلية، وهذا ما أكدناه في تحليلنا للعنوان حيث توقف الشاعر فيه عند الحذف دون التعيين ليكون خطابه موجّهاً لمطلق الإنسان (أكان في خريف العمر أم منتظراً له): ليكون إيمانه وعقيدته سلاحه الأوحد في خريف عمر آتٍ لا محال.

«خريف العمر» في باطنه هو نصّ استشرافي هادف متطلّع إلى المستقبل ببعد نظر، وعميق رؤية حيث الروح تتوثب إلى استشراف عالمها المطلق.

المصادر والمراجع

- أبو أحمد حامد: الخطاب والقارئ (نظريات التلقي وتحليل الخطاب وما بعد الحداثة)، مؤسسة اليمامة، الرياض، د.ط.، 1997.
- إدريس بلمليح: المختارات الشعرية وأجهزة تلقّيها عند العرب: من خلال المفضليات وحماسة أبي تمام، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الرباط، ط1، الرباط، 1995.
- الأزهر الزناد: نسيج النصّ - بحث في ما يكون به الملفوظ نصّاً، - المركز الثقافي العربي، بيروت، ط.1، 1993.
- براون ويول: تحليل الخطاب، ترجمة محمد لطفي الزليطي ومنير التركي، دار الفجر للنشر والتوزيع، الرياض 1990.
- بوعلي نابي: القراءة باعتبارها انكشافاً للنصّ، صحيفة المثقف الإلكترونية.
- الجزار محمد فكري: العنوان وسموطيقا الاتّصال، الهيئة المصريّة العامة للكتاب، القاهرة، ط1، 1998.
- الشهري عبد الهادي: استراتيجيات الخطاب مقارنة لغويّة تداوليّة، دار الكتاب الجديد، لبنان، ط.1، 2004.
- فضل صلاح: بلاغة الخطاب وعلم النصّ، سلسلة عالم المعرفة، العدد 164، الكويت، 1992.
- مرتاض عبد المالك: نظرية القراءة، دار الغرب للنشر والتوزيع، ب.ت.، ب. ط.
- مفتاح محمد: دينامية النصّ، المركز الثقافي العربي، 1987، بيروت.
- يوري لوتمان: «مشكلة المكان الفني»، تقديم وترجمة: سيزا قاسم، مجلة ألف، ع: 6 لسنة 1986، القاهرة.
- Jacques Moeschler: Département de linguistique, Université de Genève, Pragmatique du discours: passé, présent, futur, p. 3.
(https://www.unige.ch/lettres/linguistique/files/7914/3135/1834/Pragmatique_du_discours.pdf)

تحديات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

- صفوف القراءة النشطة أنموذجاً -

د. ليال مرعي¹، د. بهيا ظهران²

لما كان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يهدف بشكل خاص إلى تلبية حاجات المتعلمين من هذه اللغة، مع الأخذ بعين الاعتبار أنهم، وكما عرّفهم الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (2008: 21، 170)، أشخاص فاعلون في المجتمع ينجزون مهام³ تواصلية، يجري اختيارها وفقاً لحاجاتهم خارج الصف، في المجالات الشخصية، أو العامة، أو التعليمية، أو المهنية؛ ولما كان دخول تقانة المعلومات والتواصل إلى المجالات الحياتية كافة قد جعل التواصل اللغوي مرتبطاً إلى حد كبير بالتقنيات الحديثة، حتى بات استخدامها حاجة من حاجات المتعلمين وفريضة من فرائض القرن، أصبح من الضروري إدخال الوسائل التكنولوجية إلى العملية التعليمية لتحقيق الأهداف التواصلية والاجتماعية لهذه العملية. تشمل هذه الوسائل الوسائط المتعددة والجيل الثاني من شبكة الإنترنت (web 2.0)، بما فيها المواقع التفاعلية والتطبيقات التعليمية⁴، إلا أن استثمار هذه التقنيات بشكل فاعل يتطلب اعتماد منحنى تعليمي اجتماعي ببناء⁵ (Pegrum، 2019)، إذ إنّ تطوير المعارف يحصل نتيجة للتفاعل الاجتماعي ولاستعمال اللغة (Linch، 2016)، فلا فائدة من التطبيقات الرقمية إن لم يرافقها منحنى تعليمي واضح (Blake، 2008: 39).

1 - التعليم من بُعد، واقع تعليمي جديد

ومع إدخال التقانة إلى العملية التعليمية، وتفعيل قدرتها على إغنائها، بدأ التعليم الحضوري يفقد من أهميته ومن سيطرته على عنصر المكان. وقد شكّل ظهور الإنترنت في تسعينيات القرن العشرين دافعاً قوياً لتطوير التعليم من بعد وتوسيع آفاقه، ما أدى إلى

(1) أستاذة وباحثة في مركز اللغات والترجمة - الجامعة اللبنانية: www.layalmerhy.com

(2) أستاذة وباحثة في مركز اللغات والترجمة - الجامعة اللبنانية.

(3) قد تتضمن المهام واحداً من الأنشطة اللغوية (الاستقبال- الانتاج- التفاعل- الوساطة) أو توليفة من بعضها أو جميعها.

(4) تجدر الإشارة إلى أنّ الوسائط المتعددة، ومنها الصور المتحركة، والتسجيلات الصوتية، ومقاطع الفيديو، يمكن أن تشكل مواد تعليمية أصيلة تسمح بتطبيق النهج الاتصالي-التفاعلي بواسطة تمارين وأنشطة لغوية تستلزم توظيف مختلف الكفايات، إلا أنها وحدها لا تسمح بإنجاز مهام واقعية وحقيقية، تلبّي مبادئ المنحنى المرتكز إلى الفعل (Merhy، 2014).

(5) Social constructivist pedagogical approach.

إنشاء مسارات تعليمية، وتصميم برامج دراسية تُنجز من بُعد، وتكّال بنيل شهادات من جامعات مرموقة حول العالم. وبحسب منظمة اليونسكو (الهامي & ابراهيم، 2020: 14)، التعليم من بُعد عبارة عن "تفاعلات تعليمية"، وهو مبني على "إيصال المعرفة والمهارات والمواد التعليمية إلى المتعلم عبر وسائط وأساليب تقنية مختلفة، بحيث يكون المتعلم بعيداً أو منفصلاً عن المعلم [...] وتستخدم التكنولوجيا من أجل ملء الفجوة بين كل من الطرفين بما يحاكي الاتصال الذي يحدث وجهاً لوجه". في هذا الإطار، يقول كوتشا (Kuchah، 2020) إن السؤال حيال كمّ التعلم الفعلي الذي يحصل في المساحة السيبرانية من دون الوجود المادي للمدرّس، لم يحظ حتى الآن بإجابة وافية، إلا أنّ بناء شراكة تعليمية-تعلّمية بين المدرّس والمتعلم يدعم الأخير ويضعه على طريق التعلم المستقل. كذلك، يؤكّد كوتشا (2020)، من منطلق تجربته الخاصة، أنّ التقانة لا تعلم إنّما البشر هم من يقومون بهذه المهمة، وأنّ نقل نهج تعليمي، محوره المدرّس، من غرفة الصف إلى إحدى المنصات التعليمية، لا يحلّ مشكلة التعلم.

ومع انتشار جائحة كورونا، أصبح التعليم من بعد واقعا لا خيارا كما كان في السابق. وبات الوسيلة الوحيدة لتقادي تعليق البرامج التعليمية، إلا أنّ الأزمة أظهرت مواطن الضعف والوهن لدى المدرّسين الذين لم يحظوا بالوقت الكافي للاستعداد لهذه النقلة النوعية، إن لجهة تطوير كفاياتهم الرقمية، أو لجهة صقل قدراتهم التعليمية من بعد، وإعداد مقرّرات تتناسب مع النمط التعليمي الجديد. والنتيجة هي أنّ المسؤوليات الجديدة أثقلت كواهلهم وأتعبتهم، سيما أنّ مهام متفرقة تقع على عاتقهم، مثال تسهيل عملية اكتساب المفاهيم، وتغذية الدافعية لدى المتعلمين وتحفيزهم، وإدارة التفاعل في الصف، وخلق الروابط بين المتعلمين، وتعزيز حماسهم بواسطة أنشطة تعليمية نشطة، وفعّالة، ومنتوعة، يُنجزونها بواسطة أدوات وتقنيات حديثة متوفرة وسهلة الاستخدام. وبالتالي، شكّل إعداد بيئة تعليم فاعلة من بُعد، تحدياً يواجه المدرّسين في يوميّاتهم، إذ إنّ من المطلوب أن يتأقلموا رقمياً وتقنياً مع الواقع الجديد، وأن يتمتّعوا بقدر كافٍ من الكفاءة المهنية لتوفير بيئة فاعلة وفعّالة، فيصمّمون الدروس، ويختارون أنجع الطرق، ويطبقونها، ويقيمونها. لكن هؤلاء، في الواقع، يميلون إلى التركيز على الجانب النظري من الدروس بدلاً من تكثيف الممارسة، أولاً لضيق الوقت، وثانياً لكثافة البرنامج، وثالثاً لصعوبة التطبيق عبر الإنترنت، علماً بأنّ التقنيات الحديثة توفر لهم مجموعة من الأدوات التي تتيح تفعيل قدرة المتعلمين على حلّ المشكلات والنقد والابتكار والإبداع.

تبعاً لذلك، يتعيّن على المدرّس أن يتجاوز عقبات استعمال الأدوات المتاحة، ويسعى إلى تطوير مهاراته بشكلٍ مستدامٍ، إذ إنّ دمج التقنية في التعليم يفرض عليه أن يطورّ معارفه، وأن يربط بينها وبين النهج والمحتوى التعليمي¹. ولهذه الغاية، عليه أن يجمع الموارد الرقمية² المتوفرة وينظّمها لكي تلائم طرق التعلّم الخاصة بمختلف فئات المتعلّمين، فيصمّم موادّ تعليمية تفاعلية، ويخطّط للدروس مستخدماً الأدوات الرقمية³ الموائمة للمسار التعليمي ونوعه (حضوريّ، أو مدمج، أو من بعد، و/أو متزامن، و/أو غير متزامن)، على نحوٍ يحسّن العملية التعلّمية، من خلال إدراج مهام تواصلية أصيلة وتعاونية، بالإضافة إلى الأنشطة التدريبيّة، والتغذية الراجعة، والتقييمات الملائمة لفئات المتعلّمين.

من المعلوم أنّ تقانة المعلومات والتواصل تطوّرت بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة، وطالت العملية التعليمية بشقيها (أي التعليم والتعلّم)، وأدواتها، وطرائقها. هذا وقد أصبحت المنصّات والمواقع التعليمية بمثابة "درجة" تجذب المؤسسات التربوية والمتعلّمين على حدّ سواء، مدّعية تسهيل التعلّم وتخفيف أعبائه ليصبح أكثر سلاسة وممتعة. وبالفعل، تظهر الدراسات (Cole, Field & Harris, 2004) أنّ أداء المتعلّمين من بعد يتأثّر فعلياً لدى تحفيزهم عن طريق اللعب والأعمال التعاونية، وبتفعيل التواصل في الصفّ وتنشيطه من خلال وسائل التواصل الاجتماعي والمنصّات، كما بالبرامج الجاهزة التي تنشر توصيف المقرّرات وأهداف التعلّم بشكل واضح، فيتبعونها بترتيب وانتظام.

وفي الإطار عينه، أظهرت بعض الدراسات، التي قارنت بين التعليم الحضوريّ والتعليم من بُعد، أنّ هذا الأخير يتطلّب مزيداً من الوقت لاتمام متطلّبات المقرّرات، وأنّ التفاعل من بُعد ليس مرضياً في معظم الحالات (Dobbs, Del Carmen & Waid-Lindberg, 2017). في المقابل، من المؤكّد أنّ حالة المتعلّم الوجدانية،

(1) للتوسّع في هذا الصدد، مراجعة نموذج TPACK (Mishra & Koehler, 2006)، الذي يتناول المعارف المرتبطة بالتقانة والتربية والمحتوى التعليمي، ويهدف إلى توضيح الكفايات التي تمكّن المدرّسين من دمج التقنية في التعليم.
(2) تتضمن الموارد الرقمية المواد التعليمية الرقمية من كُتب رقمية، ومقاطع فيديو، وصور، وتسجيلات، ومدوّجات صوتية (بودكاست)، ومنصّات تعليمية، ومواد متوفرة على مواقع إلكترونية، ومنصّات التواصل الاجتماعي، وكلّ مورد لمحتوى تعليمي إلكتروني (Cambridge English Teaching Framework: Categories and Components, 2014).

(3) تضمّ الأدوات الرقمية أدوات المحاضرة، وبرمجيّات العرض، ولوحات الإعلانات الرقمية، ومواقع ويكي (Wiki)، والمدوّجات، والبطاقات التعليمية الرقمية (Flashcards)، وأدوات استطلاعات الرأي، وأدوات الاختبارات (Quizzes)، وكلّ الأدوات التي يمكن استخدامها لابتكار وسائط متعدّدة، أو مواد تعليمية تفاعلية، أو إضفاء التعديلات على مواد سابقة متاحة. ولا بدّ من التمييز بين أنواع الموارد والأدوات المتاحة؛ فمنها ما يضمن دخلاً مجانياً إلى خدمات محدودة (Freemium Model)، ومنها ما يتطلّب اشتراكاً مدفوعاً (Subscription Model)، وهناك نوع يعرض إعلانات (Advertising Model) قد تكون غير ملائمة للمناخ التعليمي (Test My Digital Skills، ل. ت.).

وشعوره بالرضا إزاء ما يتعلّمه وما يكتسبه من معارف، هي مفاتيح لإنجاح العملية التعلّميّة، وبالتالي عمليّة التعليم من بعد. ويقول كيه في هذا الصدد (819 : 2010 Ke)، إنّ المتعلّمين الذين يتمتّعون بحسّ الجماعة والمشاركة، يميلون إلى الشعور بالرضا بشكل أكبر. وللمدرّس دور أساسي في تنمية حسّ المشاركة لدى المتعلّمين، بصفته موجّهًا العمليّة التعليميّة، ومديرها، ومنظّمها، ومشاركًا فيها بصفته ميسرًا للتعلّم، فإنّ تجاوب معه المتعلّمون، وجدوا أنفسهم عاملين فاعلين في هذه العمليّة، وتاليًا، طوّروا حسّ التعلّم المستقلّ لديهم. وفي سياق إيجابيّات التعلّم من بعد، أكّدت دراسات أخرى (Al Zumor, Al Refaai, Bader Eddin & Aziz Al-Rahman، 2013) أنّ هذا النمط التعلّميّ يأتي بنتائج مماثلة لتلك التي يحقّقها التعليم الحضوريّ بالوسائل التقليديّة، أو حتى قد تفوقها أهميّة، إلّا أنّ عددًا كبيرًا من الأبحاث يشير إلى سوء إدارة البرامج من بعد، والضعف في تصميمها، وغياب الجديّة فيها، فتبقى ليونتها هي العامل الإيجابيّ الأكثر فاعليّة فيها.

في هذا السياق، ترى فيلول (Fillol، 2020) أنّ الفاعلين في التعليم وجدوا أنفسهم فجأة يعملون عبر الإنترنت، إمّا مضطّرين، أو مكرهين، ولا يحلّ هذا التحوّل إلى التعليم من بعد مشكلة فاعليّة النماذج التعليميّة الرقميّة. فكما تقول، إنّ تهافت المرضى بشكل مفاجئ على دواء واحد لا يعني أنّ هذا الدواء مضمون النتيجة. ويرأيها، إنّ الأنموذج الذي جرى تبنيّه منذ البداية ليس ملائمًا، لأنّ التعليم عمليّة إنسانيّة، لا تخلو من العيوب، وهي تقوم على آليّات معقّدة، أهمّها العلاقة بين المتعلّم والمدرّس. ومن أسباب فشل التعليم من بعد نسبيًا، هو نجاح التطبيقات الرقميّة الذي بُني بشكل كبير على التجريد من الوساطة، أي استبدال مجموعة من الوسطاء التعلّميّين بوسيط واحد يدير العمليّة التعليميّة. وبالفعل، تبيّن أنّ هذه الآليّة غير فعّالة، لأنّ اكتساب المهارات والمعرفة مبنيّ في الأساس على الوساطة، فالتعلّم هو عبارة عن فعل اجتماعيّ ناتج عن التبادل والمواجهة.

2 - إيجابيات التعليم من بعد وسلبيّاته

إذا أردنا التوسّع في الكلام على إيجابيات هذا النمط وسلبيّاته، تجدنا أمام فائض من الدراسات والمقالات (2021 Saleh، 2020 Gautam). لذا سنوجز الكلام، ونكتفي بإطار توجيهيّ يسعنا في مطالعة التحدّيات التي فرضها هذا النمط التعلّميّ، في ظلّ

جائحة كورونا التي دفعت العالم إلى البحث عن متنفس، بعدما حجرتة ووقعتة. ومن أهم إيجابيات التعليم من بُعد (بدران، 2021) أنه وسيلة عبور إلى عصر العولمة، يحزّر الأطراف المعنيّة من الارتباط بمكان محدّد، فيجري الحصول على مختلف المواد التعليميّة بمرونة أكبر، تتيح للمتعلّم تنظيم وقته بحسب ظروفه الحيائيّة. ويتميّز، أيضًا، بتسهيل التواصل بين الأطراف ويسرّعه، كما يعدّ حلًّا لمشكلة الصفوف الكبيرة العدد. كذلك، يعزّز التعليم من بعد الاستقلال الذاتي لدى المتعلّم واعتماده على نفسه، ويسمح بالولوج إلى كمّ هائل من المعلومات المتوقّرة على شبكة الإنترنت. أضف إلى ذلك أنه يتيح تنويع أساليب التعليم لتلائم المتعلّمين الذين يعانون صعوبات تعلّميّة، مثال ضعف القدرة على التركيز مطوّلًا، فيتيح لهم مراجعة الدرس مرارًا وتكرارًا عبر المنصّات. ومن إيجابياته، أيضًا، أنه يسمح بسدّ النقص في أعداد المدرّسين، بخاصة في حال كان القطاع التعليمي يعاني ضعفًا في الإمكانيّات، أو عجزًا ماديًا، يعرقل مسار التعليم النظاميّ حضورياً. وعلى الرغم من هذه الإيجابيات، ترى بدران (2021) أنّ التعليم من بعد يؤثّر سلبيًا في النمو الاجتماعيّ للمتعلّم، نتيجة إلغاء حضوره شخصيًا في الصفّ، والتعامل مطوّلًا مع جهاز آليّ، إضافة إلى ما يؤثّر سلبيًا في صحته الجسديّة.

وفي إطار السلبيّات، عرضت الكاتبة لائحة من العيوب التي تشوب التعليم من بعد، نذكر منها ما يلي: أولاً، يتطلّب هذا النمط التعليميّ بنية تحتية مكلفة (من تجهيزات، وحواسيب، وطاقة، وإنترنت)، وقد تكون هذه التكلفة مرتفعة بالنسبة إلى المؤسّسة التربويّة، والمدرّس، والمتعلّم. ثانيًا، يعاني قطاع التربية نقصًا في عدد المدرّسين من أصحاب الخبرات القادرين على استخدام التقنيّات الرقمية، بالإضافة إلى الاختلاف في مستوى التجهيزات لدى المتعلّمين والمدرّسين. ثالثًا، بعد العمل لمدّة طويلة أمام الشاشات، تتراجع دافعيّة المتعلّمين، فيخفّ التفاعل في العمليّة التعليميّة، وتغيب المناقشة، ويصبح الصفّ متعبًا ومملًا. هذا من جهة. ومن جهة أخرى، يؤدي غياب الابتكار في الصفوف، ووجود الإجابات عن الأسئلة جاهزة ضمن البرامج التعليميّة، إلى إضعاف حماسة المتعلّم وقابليّته على التعلّم. رابعًا، في معظم الأحيان، تقتصر المواد على الجزء النظريّ من المقرّر الدراسيّ، فيُحرم المتعلّم من العمل التطبيقيّ العمليّ. ودعونا لا ننسى صعوبة التقويم من بعد، وغياب التغذية الراجعة، بخاصة إن كان التعليم غير متزامن، وتدنيّ مستويات المتعلّمين في المهارات الأساسيّة، كالكتابة الصحيحة والخطّ الجميل، بفعل استبدال الوسائل التقليديّة بالحواسيب.

3 - الوضع التعليمي في لبنان

بالعودة إلى واقع الحال، وإلى التحولات الرقمية التي حدثت نتيجة انتشار جائحة كورونا، بدأ التعليم من بُعد بشكل جدّي في لبنان في العام 2020. وكان التحوّل إلى هذا النمط التعليمي مفاجئاً وسريعاً، ما أحدث توتراً ونوعاً من التشنّت، في صفوف المدرّسين والطلّاب. فواجهت هؤلاء تحديات كبرى، وكان الانتقال إلى التعليم الرقمي صعباً ومنهكاً، وذلك لأسباب متنوّعة، منها ما هو مرتبط بالموارد التكنولوجية، كانقطاع التيار الكهربائيّ باستمرار، وضعف خدمة الإنترنت، وصعوبة الأزمة المعيشية؛ ومنها ما هو تعليمي، كحالة المتعلّمين الوجدانية المتقلّبة، وصعوبة التفاعل من بُعد مع المدرّس والمتعلّمين الآخرين، وتقلّص القدرة على التركيز أمام الشاشات لفترات طويلة بغية إنجاز عدد كبير من الأنشطة، وصعوبة التكيف مع البيئة الرقمية وتطبيقاتها؛ ومنها أيضاً ما هو تعليمي، مرتبط بقدرات المدرّس وجهوزيته الرقمية والتربوية، إذ إنّه مسؤول عن مساعدة المتعلّمين، وتوجيههم، والتواصل معهم بإيجابية دائماً، بغية منحهم بصيص أمل في ظلّ الظروف الصعبة التي تؤثر سلباً في طاقاتهم وقدراتهم. وأشارت بعض الدراسات (Saleh, 2021) إلى أنّ التعليم من بُعد ولّد ضغوطات كبيرة، أثّرت في المجتمع اللبناني، إلى جانب الأزمة الاقتصادية الخانقة التي تشهدها البلاد. ويذكر عطا الله وبو ملهم (2020) أنّ اعتماد هذا النمط في لبنان مرحليّ، ولا يمكن أن يحلّ مكان التعليم التقليديّ، لأنّ لبنان لا يعترف بمعادلة شهادات التدريس من بعد، وبالتالي إنّ هذا التحوّل الرقمي ليس إلاّ وسيلة لإبقاء الطّلاب في مناخ الدراسة. أضف إلى ذلك أنّ لعملية التعلّم من بعد متطلبات دقيقة وشروط تقنيّة غير متاحة في لبنان، بحيث تفنقر المؤسسات التربوية إلى منصات إلكترونية وبرامج خاصّة، تسمح بتفادي القرصنة، وحفظ المعلومات بشكل آمن، وتقييم المكتسبات بدقّة.

وفي محاولة لاستدراك الوضع، عوّض أساتذة الجامعة اللبنانية مثلاً، حضورياً، الدروس التي لم يتمكّن الطّلاب من تلقّيها في وقتها. وبالرغم من العوائق، كان لبنان في طليعة الدول العربية التي اعتمدت التعلّم من بعد، وبرزت وسائل عدّة لدعم هذا التعليم، نذكر من بينها الإذاعة والتلفزيون والحزم التعليمية المنزلية. واليوم، وبعد عودة عدد من

(1) توجّهنا باستبيان قصير إلى طّلاب غير ناطقين بالعربية، يدرسون في جامعات لبنانية، للاطلاع على حالهم في فترة التعليم من بعد، ومعرفة آرائهم حول الموضوع. فتبيّن أنّهم كانوا يعانون ضغط التعلّم والتوتّر عامّة، وأنّهم شعروا بالوحدة كونهم معزولين عن العالم الخارجي، وعبروا صراحة عن تفضيلهم الطريقة التقليدية، ويعنون بذلك التعلّم الحضوري. وعن المدرّسين بشكل عام، النتيجة كانت أنّ هؤلاء لم يتمكّنوا من تحديد أهداف صفوفهم بشكل واضح، وعليهم أن يحترموا أسلوب التعلّم الخاصّ بطّلابهم، وأن يكونوا أكثر دراية بأدوات التعليم من بعد وأبعاده.

الطلاب إلى صفوفهم، تعمل المؤسسات التربوية اللبنانية في نظام مدمج، وتسعى إلى تأمين مستلزمات التعليم الرقمي، بهدف مواكبة دول العالم، إذ إن القطاع التربوي يشكّل حجر الأساس لتقدّم المجتمع، والاستثمار فيه بشريّ بامتياز، يركّز على بناء متعلّمين يتمتّعون بحيويّة الاكتساب، أي إنهم قادرون على الاكتشاف، والتقصّي، والتحليل، والاستنتاج، ونتيح لهم كفاياتهم اللغوية والحياتية¹ تفكيك المشكلات واقتراح حلول لها. ولكن، في الواقع، ما زال استعمال التقنية في مجال التعليم في لبنان يتّسم بالميل نحو الطرق التقليدية، بالرغم من المحاولات الكثيرة لاستخدام التقنيات الحديثة إلى جانب الوسائط المتعدّدة. ويعود ذلك إلى أنّ التقنيات المتاحة، على كثرتها وتنوّعها، تشكّل تحديات كثيرة للمدرّس، الذي إمّا يستخدمها بطريقة بسيطة تجعله عالقاً في المستوى الأوّل من سلّم SAMR (Puentedura، 2006)²، وتحدّ من تنمية المهارات الحياتية والاجتماعية لدى المتعلّمين، أو يُسرف في استخدامها بطريقة تترك المتعلّمين، وتُبعدهم من تحقيق الأهداف المنشودة للعملية التعليمية³. وهنا تبرز أهمية إدخال التقنية بشكل فاعل في العملية التعليمية، أي إدراك حجم الاحتمالات التقانية المتاحة، واختيار الاستراتيجيات الملائمة للدرس الهدف.

4 - إطار الدراسة العمليّ

في مركز اللغات والترجمة - الجامعة اللبنانية، يدرس الطلّاب اللبنانيون، في سنتهم الأولى من الإجازة في اللغات الحية التطبيقية (ثلاثة مسارات متاحة: اللغة الإيطالية أو اللغة الإسبانية أو اللغة الصينية)، مقرّر «القراءة النشطة باللغة العربية»، على مدار 40 ساعة تعليمية. يهدف هذا المقرّر إلى تعزيز قدرات الفهم اللغوي لدى المتعلّمين، وبخاصة فهم المكتوب، ليتمكّنوا في مرحلة لاحقة من تطوير كفاياتهم الكتابية. ويجري

(1) عرّف مجلس الاتحاد الأوروبي (2018)، المهارات الحياتية بأنها أكثر من مجرد كفاءة. هي معقّدة وتتطلّب التطوير على ثلاثة مستويات مرتبطة بالمعرفة والكفاءة والتوجّه، وهي عناصر تجتمع في عملية التعليم المرتكز إلى المهام، إذ إنّه يسمح باكتساب المعرفة (العناصر اللغوية) وتطوير الكفاءة (التفاعل بواسطة اللغة) في الوقت عينه.

(2) يضمّ النموذج أربعة مستويات لدمج التقنية في التعليم، تتدرّج من الأبسط إلى الأكثر تعقيداً، وهي كالآتي: الاستبدال (Substitution)، أي استبدال الوسائل التقليدية المطبوعة بتلك الرقمية، والزيادة (Augmentation) التي تسمح باستعمال التقنية بفاعلية لتنفيذ المهام الشائعة، والتعديل (Modification) بحيث يتمّ فتح قنوات جديدة للاتصال والتعاون، وإعادة التصميم (Redefinition) التي يجري فيها استعمال التقنية بطريقة مبتكرة، لإنجاز مهام وتحقيق أهداف لم تكن لتتحقق من دون التقنيات الحديثة.

(3) إنّ معظم التقنيات، والمواقع التعليمية، والتطبيقات المتاحة، ليست مخصّصة لتعليم اللغة العربية، وهي بمعظمها مصمّمة بلغات أجنبية، ما يصعّب مهمة المدرّس. حتّى إنّ عدداً كبيراً من المدرّسين يجد صعوبة في التعامل مع التقنية بسبب ضيق الوقت، وغياب الدعم من قبل المؤسسات التعليمية، فضلاً عن سرعة وتيرة تطوّر التقنيات الرقمية، ما يُعِد احتمال التعوّد على حالة معينة والتأقلم معها.

التركيز على عملية تعامل المتعلم مع النصّ بطريقة هادفة، وعلى تطبيق استراتيجيات التفكير الناقد الذي يحثّه على التفكير، والتركيز، والملاحظة، والتساؤل، والتلخيص، والمناقشة، والاستنتاج، وصولاً إلى التعبير الكتابي.

إدّاء، لا داعي إلى تكرار ما قيل في القراءة وأهميتها. فمن المعلوم أنّها توظّف مجموعة من القدرات الذهنية، كالانتباه، والإدراك، والفهم، والتدوّق، والانفعال، والتذكّر، في سبيل نقل المعرفة وتشاطرها، وهي تتوجّه إلى الحواس والعقل، وترتبط المكتسبات بالمدخلات، وتصل الماضي بالحاضر. ومن المعروف أيضاً أنّ القراءة هي من أكثر الأنشطة تعقيداً، ويختلف في تحصيلها المتعلّمون باختلاف الفروق الفردية بينهم¹. ومن صعوباتها تمييز أشكال الكلمات، وطريقة لفظها، وتحديد المعاني التي ترمز إليها، وتسويق الكلام، وفهم معناه الضمني المرتبط بموقف تواصلّي محدّد، وبمجال محدّد، وثقافة معينة. تتطلّب هذه المهام توظيف أنواع التفكير كافة، بدءاً من تقويم الحالة اللغوية-التواصلية، وتحديد العوائق التي تفرضها، مروراً بافتراض الحلول، والتحقّق من فاعليتها، واستخلاص الصائب منها، وصولاً إلى حلّ المشكلات.

ويشارك في هذه الصفوف متعلّمون غير ناطقين باللغة العربية، يأتون بشكل عامّ، من دول أوروبية، كبلجيكا وفرنسا، ومن جمهورية الصين الشعبية، في إطار برامج تبادل طلابية بين الجامعة اللبنانية والجامعات الأجنبية غير العربية. وهم بحاجة ماسة إلى التواصل مع الآخرين، والاندماج في مجتمع اللغة لاكتسابها بشكل وظيفي، ولتطوير كفايتهم التداولية، وممارسة مكتسباتهم في سياق أصيل. هذه الصفوف تكون عادةً من المستوى المتوسط الأعلى (B2)، بحسب السلم المرجعي الخاص بالإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CECRL، 2001). ويضمّ الصفّ الواحد، بمعدّل وسطيّ عشرين متعلّماً (13 طالباً لبنانياً و7 متعلّمين غير ناطقين بالعربية).

شكّلت هذه العيّات من المتعلّمين نقطة انطلاق لعملنا البحثي، ولرصد المشكلات وتحديد مكوناتها، ومسبباتها، وارتدادها على العملية التعليمية. ولذلك، اخترنا أن نتبع منهجية النظم الناعمة (Poulter & Checkland، 2006)، التي تركز على دور الإنسان في تطوير حاجاته من خلال فهمه القضايا التي يختبرها، والتي تتأثر بالاعتبارات

الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية، المحيطة به. وتتميّز هذه النظم بمرونتها، وبقابليتها (1) يتمتع المتعلّمون بمستويات إدراكية ولغوية مختلفة، فمنهم من يتعلّم باستخدام الوسائل البصرية، وآخرون بالوسائل السمعية، وغيرهم يتعلّم بالاكتشاف والحوار والمناقشة، وغيرهم بتوظيف هذه المعلومات في تمارين تطبيقية. وكنيجة لهذه الفروق، يتميّز المتعلّمون بأساليب خاصة بهم، فمنهم المثبّط سريع التعلّم، الذي يكتفي بالمتابعة مع المدرّس في الصفّ، ومنهم من يحتاج إلى المراجعة والتكرار حتى يستوعب الدرس.

للتغيير والتطور المستمر. فهي تشكل جزءاً من استراتيجيات البحث العملي الذي يتيح التعرف إلى المشكلات الفردية أو الجماعية، انطلاقاً من بيانات ميدانية، ضمن مؤسسة تعليمية مثلاً، والعمل على حلها بشكل منطقي، من خلال تقويمها، وتحليل أثرها، ومناقشة سبل تحسينها، وتحديد منهجية لمعالجتها.

وبعد أن تبنت الجامعة اللبنانية التعليم من بُعد كحلٍ منطقي ونمطٍ بديلٍ للتعليم الحضوري، توجب علينا، بصفتنا مدرّسين ومسؤولين عن أقسام تعليمية، أن نتأكد من حسن تطبيق هذا النمط الجديد، ومن درجة تفاعل الأطراف المعنية بالعملية التعليمية معه. وبعد انقضاء فصل كامل من التعليم من بُعد، توجهنا باستبيان إلى المتعلمين من اللبنانيين وأجانب، لنطلع على آرائهم، ومشاكلهم، وانطباعاتهم، ودرجة رضاهم حيال أدائهم، وتقييمهم للعملية التعليمية واقتراحاتهم. وشمل الاستبيان متعلمين من سنوات الإجازة الثلاثة (حوالي ستمين طالباً)، مع العلم بأن تركيزنا كان مسطراً على صفّ القراءة النشطة بشكل خاص. أولاً، لأنه يشكل حالة استثنائية كونه يضم مستويات لغوية متفاوتة، وثانياً، لخصوصيته في جمع خلفيات ثقافية مختلفة، فتزداد فيه نسبة الفروق الفردية بين المتعلمين، ما يستلزم إيجاد طرق سريعة وسهلة التطبيق لتحقيق التمايز، في سياق تعليمي قائم على غياب-حضور المدرّس، وعلى استقلال المتعلم الذاتي بغض النظر عن خلفيته الثقافية والاجتماعية والمعرفية.

وفي الإطار البحثي عينه، والسياق العامّ عينه، أي تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في مركز اللغات والترجمة، استعنا بنتائج دراسة ميدانية قادها حيدر أحمد (2020)، تناولت فاعلية التعليم المدمج في اكتساب اللغة العربية. هذه الدراسة قارنت بين التعليم الحضوري التقليدي والتعليم المدمج باستخدام الأدوات الرقمية التفاعلية، وخُصت إلى إيجابية إدخال التقانة في التعليم، لتأثيرها الجيد في حالة المتعلمين الوجدانية، وسلوكهم، وتحصيلهم الدراسي. وبناء عليه، قدّم حيدر أحمد (2020) التعليم المدمج كنمط بديل، إذ إنه يمزج بين حاجات المتعلمين، والتقنيات الحديثة، والصفوف الحضورية، وجلسات التدريب من بعد، وذلك بهدف تأمين بيئة تعليمية أفضل، وتحسين تحصيل المتعلمين، وتعزيز دافعيتهم، بالإضافة إلى زيادة فاعلية التعليم. خلاصة الكلام، إن ما ينقص في عملية التعلم من بُعد، ويؤدي إلى ضعف التحصيل، وتشويش الهدف الرئيس من التعلم، أي التواصل الفاعل، يتلخّص بتلبية حاجات المتعلمين من متابعة وتفاعل، وإن حُلّت هذه المشكلة الأولية، يسهل إيجاد مقترحات تحسينية لتطوير العملية قلباً وقالباً، بشكل

يلائم متطلبات العصر وضروراته.

5 - التعليم من بعد عبر منصة Teams

في ضوء المستجدات التي طرأت على القطاع التربويّ بسبب جائحة كورونا، وتماشياً مع خطة التعليم من بعد، تبنت الجامعة اللبنانية منصة مايكروسوفت تيمز (Microsoft Teams)، كوسيلة تفاعلية، لإتمام عملية التعلّم. هذه المنصة التي أُطلقت في العام 2017، هي بمثابة نظام موحد للتواصل والتعاون، يتيح الدردشة، والاجتماع، وتسجيل الحلقات التعليمية، وتخزين الملفات، ومشاركة المحتوى والشاشة في أثناء المكالمات (تبادل مختلف أنواع الملفات من تطبيقات مايكروسوفت - Office 365). وتتكامل خدمات المنصة مع مجموعة من التطبيقات الرقمية التي تسمح بتوسيع نطاق العمل. ولكن لهذه المنصة سيئاتها أيضاً، فتحميل البرنامج يتطلب خدمة إنترنت سريعة، ومساحة تخزين كبيرة على القرص الصلب، كذلك، لا يمكن التأكد من حماية البيانات، واللوح التفاعلي يعمل ببطء شديد، وقد يعود ذلك إلى ضعف الاتصال بشبكة الإنترنت. فضلاً عن ذلك، ثمة صعوبة في استعمال الكاميرا والميكروفون في وقت واحد، لأنّ هذا الأمر يُضعف الإرسال، وبالتالي يتعدّر على الطلاب مواكبة الشرح، بخاصة في المواد التطبيقية التي تستلزم متابعة دقيقة عن كثب.

وفي ما يتعلّق بصفوف اللغة، تبيّن أنّ هذه المنصة ملائمة لمشاركة المحتوى، وممارسة الصفّ المعكوس. ذلك أنّها تتيح تحميل مقاطع الفيديو، والمستندات اللازمة لتحضير الدروس، وجدولة الاجتماعات، والتواصل مع المتعلّمين، وإرسال الفروض، وتلقّيها، وتصحيحها، وإدخال العلامات في لوائح خاصة. ومن ميزات منصة تيمز، أيضاً، أنّها توفر مساحة للعمل التشاركيّ، إذ يستطيع المتعلّمون العمل على تحرير مضمون ملفّ واحد، بشكل تعاونيّ، وفي آن واحد، عبر شبكة الإنترنت. لكنّ ذلك لا يعني أنّ التواصل الفاعل كان متاحاً دائماً، غير أنّنا حاولنا قدر المستطاع، الاستفادة من ميزات هذه المنصة، وتوظيف أدواتها لتنشيط التعلّم. فأحياناً، كان يتغيّب المتعلّمون عن الصفوف لأسباب تقانية، فيلجأ المدرّسون إلى تسجيل المحاضرات تسجيلاً صوتياً. ومن الطبيعيّ في هذه الحال، أن يغيب التواصل وينعدم التفاعل، فيتعدّر على المدرّس معرفة انطباعات طلابه، ومدى نجاح العملية التعليمية، ومدى سيطرته على الموقف، لناحية تحقيق الأهداف التعليمية والتواصلية.

باختصار، بين عدم إلمام بعض المدرّسين باستراتيجيات التعليم بواسطة التقانة، وعدم التزام عدد من الطلبة بإجراءات التعلّم من بُعد، وبين العوائق التكنولوجية المتكرّرة، وغياب التفاعل في أثناء الحصص، وبين تكثيف المحتوى التعليمي من قبل بعض المدرّسين، من دون الإكتراث لصعوبة الاكتساب، ولخصوصية التعلّم من بُعد، نجد العملية التعليمية-التعلمية أمام تحديات معقّدة، لا بدّ من السعي إلى التخفيف منها، لأنّ إزالتها أمر عسير.

6 - صعوبة القراءة باللغة العربية لدى الناطقين بغيرها

من الممكن أن يجد متعلّم اللغة العربية من الناطقين بغيرها صعوبة كبيرة في تحصيله اللغوي، نتيجة ضعف كفاية الفهم القرائي لديه، لأنّه إن لم يتقن هذه الكفاية، يتشكّل لديه سوء فهم طبيعي لمفردات اللغة وتراكيبها. لا بدّ إذاً أن يطالع المتعلّم أنواعاً متعدّدة من النصوص وبشكل مستمرّ. وفي مراجعة الأدبيات، نجد أنّ الدراسات الحديثة تناولت موضوع القراءة بعناية، وتوقّفت عند الأسباب التي تعيق عملية القراءة وفهم المقروء. ومن بينها نذكر اختلاف اللسان، أي الاختلاف في الأصوات ومخارج الحروف. وفي دراسة حول مشاكل التعلّم التي يعانيها المتعلّمون الصينيون في لبنان، تقول مرعي (2020: 113) إنّ هؤلاء "لا يجدون أي مرجع في ثقافتهم يستندون إليه لحفظ أشكال الحروف العربية، ويشعرون أنّ الكتابة الصينية أسهل بكثير لأنّها تعتمد على رسوم بيانية". كذلك، يجد الصينيون صعوبة في نطق الأصوات العربية، ويحملون هذه المشكلة معهم إلى مستويات متقدّمة من تعلّم اللغة. وتضيف مرعي (2020) أنّ "اللفظ الخاطيء يؤثّر في تعلّم المفردات والنحو، ويحول دون استقلالية المتعلّمين الذين إذا فشلوا في تمييز الأصوات والكلمات، توقّفوا عن التقدّم في تعلّمهم".

من الممكن أيضاً أن تواجه المتعلّم عقبات مرتبطة بقواعد اللغة، وتركيبها، وترتيبها، فيدهشه تنوّع المفردات ومترادفاتها، ويشغله الاشتقاق وفروعه، ويتوه في إعراب الكلمات ومعاني أوزانها، وبينهمك في التذكير والتأنيث، وفي رصد الألفاظ الدخيلة والمتلازمات اللفظية، وهي جميعها تحديات يعالجها المتعلّمون بواسطة القراءة النشطة.

أمام هذا الواقع، يقدّم المدرّس العون للمتعلّمين، من خلال تحديد نقاط ضعفهم، والعمل على تعزيز كفاية الفهم لديهم، إن بتقوية قدرتهم على القراءة والتحليل، أو بالاستماع واسترجاع المعلومات. كذلك، يوجّههم في تعرّفهم إلى الدلائل اللغوية والثقافية، بهدف

تحديد القصد التداولي في النصوص المقروءة، لأنّ "فهم المفاد والقصد من الكلام يُعدّ من أصعب الأمور التي تواجه الطالب الأجنبي، نظرًا إلى معرفته الحديثة بثقافة البلد المضيف، والمسافة التي تفصل بين هذه الأخيرة وبين ثقافته الأمّ" (مرعي، 2020: 117). ولتنظيم الصفوف، لا بدّ من الأخذ بالاعتبار الاختلاف في مستوى المتعلّمين في صفّ القراءة النشطة، خصوصًا أنّ غير الناطقين بالعربيّة، وهم من المستوى المتوسّط الأعلى، يتشاركون الدروس مع طلاب لبنانيين من المستوى المتقدّم. يشكّل هذا الواقع حالة استثنائية، يعالجها المدرّسون بتوظيف الأدوات الرقمية، في سبيل تحقيق التمايز، وإن بشكل جزئي، لجهة صعوبة نصوص القراءة، ودرجة تعقيد المهام الموكلة إلى كلّ من المجموعتين. ولإضفاء جوّ من التعاون في الصفوف، تشارك المجموعتان عددًا من الأنشطة، بهدف تعزيز التفاعل في الصفّ، وإتاحة التعلّم من الأقران، وتنمية الدافعية لدى المتعلّمين الأجانب.

7 - صفّ القراءة النشطة، استراتيجيات وصعوبات

من مقومات صفّ القراءة النشطة، تفاعل القارئ مع النصّ، ودراسة مضمونه بعقلية الناقد، وربطه بمواد أخرى بطريقة تكاملية، واكتشاف الروابط المنطقية فيه، وتحديد أنماط الكلام، واستخراج مفرداته، واستعمالها في سياقات مختلفة، ومراجعتها بطريقة هادفة. وبهدف تحسين الفهم القرائي، من المهمّ أنّ يتعرّف المتعلّم إلى استراتيجيات القراءة، وأن يتدرب عليها، و"كلّما ازدادت معرفة المتعلّم [بهذه الاستراتيجيات]، زاد فهمه لما يقرؤه، وزاد وعيه بذاته وما يقوم به من عمليات معرفية وغير معرفية" (جابر، 1997: 35)¹. ومن الاستراتيجيات التي جرى اعتمادها في تعليم القراءة النشطة عبر منصة تيمز، نذكر الآتي: بدايةً، تُفتتح الجلسة بالعصف الذهنيّ حول موضوع النصّ، انطلاقًا من عنوانه، فيتيح النقاش الجماعيّ توليد الأفكار، ويحثّ المتعلّمين على التفكير في جوانب الموضوع كلّها، ويجعلهم نشطين وفاعلين، فيعتادون الحوار، والاستماع إلى أقرانهم، والاستفادة من أفكارهم. في هذه المرحلة، يميّز المدرّس المتعلّمين الأجانب، فيوجّههم بطرح أسئلة بسيطة يفهمونها، ويزوّدهم بالصور وبمقاطع مبسّطة، ليسهلّ عليهم عملية الانخراط في المجموعة. بعد ذلك، يجري تطبيق النمذجة بهدف فهم المفردات الجديدة وغير المألوفة، وذلك عن طريق الملاحظة والانتباه، ثمّ التقليد. وبهدف تحديد بنية

(1) تشمل العمليات المعرفية الإجراءات التي يقوم بها المتعلّم بهدف اكتساب المعلومات، وتخزينها، واستعمالها، واسترجاعها. أما العمليات غير المعرفية فهي تنظيمية نفسية تساعد المتعلّم في بلوغ حالة وجدانية ملائمة لتعلّم القراءة بشكل سليم.

النصّ وأقسامه، وينقل الصفّ إلى العمل التعاوني، فيقسمه المدرّس إلى مجموعات مختلطة (مؤلفة من ناطقين وغير ناطقين بالعربية)، ينبغي على كلّ منها إنجاز مهمّة، على أساس التبادل المعرفي والمهاري، لملء الفجوات التي قد تشكّل صعوبة في فهم المضمون. وتشجّع هذه الاستراتيجية المبنية على التبادل التعلّم الذاتي، إذ إنّ المناقشة، وتبادل الأفكار والمعلومات، وطرح الأسئلة، تعدّ جوهرية في طريقة التعلّم التعاونية. وقد أتاحت منصّة تيمز إنشاء قنوات خاصّة بكلّ مجموعة لإنجاز هذا العمل، الذي يكتمل عبر تطبيقات هانقيّة (مثال واتساب)، في حال تعرّس الاتصال عبر المنصّة.

ولكي تتجح عمليّة التفاعل مع المادّة، يوزّع المدرّس على المتعلّمين مجموعة من الأسئلة (تكون متعدّدة الإجابات أو مفتوحة)، بهدف حثّهم على المشاركة، وتنشيط مشاركتهم وحضورهم، بالإضافة إلى فتح آفاق فكرية وتعبيرية أمامهم. بالتأكيد، تدور الأسئلة حول موضوع النصّ، ليذهب بعد ذلك المتعلّمون إلى إبداء وجهات نظرهم أو تقديم ملاحظاتهم. أمّا عن طريقة استثمار مضمون النصّ، فيوزّع المدرّس مهام لغوية على المجموعات: مثلاً، يخصّص كلّ مجموعة بمقطع، ويطلب إليها أن تحدّد ما ورد فيه من أفكار بالإشارة إليها بخطّ، أو تحضّر مجموعة من الأسئلة من وحي النصّ المقروء لتطرحها على الصفّ في جلسة المناقشة، أو تحدّد عناصر الحقل المعجمي التابعة للكلمة المفتاح في الفقرة، إلخ. وبطبيعة الحال، يكون للمدرّس مداخلة عند الضرورة، عبر تطبيق الدردشة المتاح في تيمز. وبعد انتهاء الوقت المحدّد لهذا النشاط، تُجمع النتائج من المجموعات، وينقل الصفّ إلى جلسة متزامنة لمناقشتها. وبعد تفصيل مضمون النصّ، يصبح العمل على الإنتاج التعبيري أسهل، لتبدأ عمليّة تنشيط مخيلة المتعلّم. فيؤلف فقرة يستعمل فيها ما أمكن من مفردات وتراكيب وردت في النصّ، أو يتوسّع في الكلام على فكرة قابلة للمعالجة والنقاش، أو يقترح نشاطاً يميّز فيه المعاني المتعدّدة للكلمة الواحدة، أو ينمي قدرته على النقد بتدوين نصّ قصير، يربط فيه بين موضوع الدرس في الصفّ ومعارف مختلفة استخلصها من مقرّرات أخرى، لا سيّما تلك المرتبطة بالثقافة العربية وبالتواصل البيثقافي، لينشره في ما بعد في مدوّنته الرقمية (أو في الحافظة التعليمية الخاصّة به).

وعلى الرغم من وضوح الاستراتيجيات، وبساطتها، وفعاليتها المضمونة في تعليم الطّلاب اللبنايين، قد نجد بعض المتعلّمين الأجانب يفقدون الحماسة والدافعية للتعلّم، نظراً إلى صعوبة مواكبة جوّ الصفّ العامّ والانخراط ضمن المجموعة. على سبيل

المثال، يفرض هؤلاء أحياناً القراءة الجهرية، لأنّ قراءتهم لفقرة من النصّ تستغرق وقتاً طويلاً، فهم يجلسون من ضعفهم، ويخشون أن يملّ زملاؤهم من الانتظار. وفي أحيان أخرى، تتعدّد عمليّة التركيز والاستيعاب لديهم بسبب تشويشات الإنترنت ورداءة الصوت، ما يُلغي صفة الوضوح في نقل المعلومات، وهو عامل أساسي لتوافر بيئة تعلّم مؤاتية. من ناحية أخرى، يؤثر غياب التواصل المباشر والمستمرّ مع المدرّس - كما في الصفوف الحضورية - في قدرتهم على تنشيط سلوكهم وتوجيههم واستثارة دافعيتهم، إذ إنّ أقصى ما تحقّقه التقنيّات الحديثة في غياب المدرّس، هو تزويدهم بالمعلومات المتوافرة على الشبكة، ما لا يعوّض النقص بالتفاعل والتواصل الاجتماعيّ الهادف. فأنسنة التعليم من بُعد ضرورية، خاصة عندما يكون الغرض من التعلّم تكوين كفاية تداولية مثمرة، واكتساب لغة حيّة تُستعمل في سياقات حياتية مختلفة. وبالفعل، حرص مركز اللغات والترجمة على تأمين ما يلزم¹، ليكون المدرّس متّصلاً بشبكة الإنترنت في أوقات الدروس، بهدف إضفاء لمسة إنسانية على التعلّم من بُعد، ونقل المتعلّمين إلى مجال فاعل، يعبرون فيه عن أفكارهم وآرائهم. لكنّ العوائق كانت شديدة، ولم تسمح باختبار كلّ الأدوات الرقمية التي تتيح التواصل، والمواجهة، والتفاعل لإتمام عمليّة التبادل. هذا الأمر أثر بشكل ملحوظ في تحصيل المتعلّمين غير الناطقين بالعربية، الذين عبّروا عن شعورهم بالعزلة، بالرغم من اعتماد العمل التعاوني ضمن المجموعات. في البداية، كانت مداخلاتهم قليلة ومشاركتهم محدودة، ولمعالجة الأمر، وتفعيل دورهم ضمن المجموعات، أُكلت إليهم مهام خاصة، تسمح بمتابعتهم وتوجيههم.

كذلك، جرى السعي إلى توفير جوّ من التفاعل الإنسانيّ في الصف، بواسطة التحفيز، بغية تحقيق الشعور بالرضا لدى المتعلّمين، فسجّل المدرّسون مقاطع مصوّرة قصيرة (من دقيقتين إلى ثلاث دقائق)، تمهيداً لكلّ درس. وهكذا، لا يكتفي الطالب المتخلف عن الصفوف لأسباب تقنيّة بسماع التسجيلات، بل يشاهد المدرّس وهو يمهدّ للدرس، ويلخّص الأفكار الأساسية، ويدعم طلابه بمودّة. بالإضافة إلى ذلك، عمل المدرّسون على توسيع مجال التبادل خارج إطار التعليم النظامي، من خلال إنشاء مجموعات على تطبيق واتساب (أو فيسبوك أو زوم)، شكّلت مساحة لاسترجاع المعلومات وتبادلها، ولربط ما يدرسونه بتجاربيهم الشخصية، وبذلك يستوعبون المعلومات بشكل أعمق.

(1) مثال توفير منصة تعليمية تفاعلية، وتحضير جداول اتّصال منظّمة، وتوزيع المتعلّمين الذين لا يتخطّى عددهم عشرين طالباً في الصفّ الواحد، بشكل يراعي مستلزمات التعليم من بُعد، والاتّصال باختصاصيين لمساندة المدرّسين، وتطوير كفاياتهم الرقمية، إلخ.

وقد ساهمت هذه المناقشات الافتراضية بحلّ مشكلة العزلة، كما أتاح العمل التعاونيّ التعلّم بطريقة أكثر ديناميكية، فخفّف من رتابة التعلّم الفرديّ. في الحقيقة، كانت هذه المجموعات الافتراضية أشبه بأداة لتحقيق التعلّم الاجتماعيّ، جرى فيها تفعيل الموضوع أي التبادل الأوليّ للأفكار، ثم الاستكشاف من خلال وضع الفرضيات حول مسألة معينة، ولاحقاً تكامل المعلومات بدحض فرضيات وإثبات أخرى، وفي النهاية، كانوا يؤكّدون أقوالهم ويتوصّلون إلى قرار، ذلك كلّه بطريقة عفوية وطبيعية، فهم لم يعوا فعلياً أنّهم ينجزون ممارسات تعلّمية، بل كانوا يتفاعلون، ويتناقشون، ويتعاونون.

8 - الصفّ الافتراضيّ المعكوس، استراتيجية نشطة

ومن المعروف أيضاً في المجال التربويّ أنّ الصفّ المعكوس يشكّل استراتيجية نشطة، تمكّن المدرّس من قضاء المزيد من الوقت في التفاعل مع طلابه داخل الصفّ، بدلاً من الشرح المطول والتلقين. وتؤكد الدراسات أنّه باعتماد هذه الاستراتيجية، يصبح المتعلّم المحور الرئيس في العملية التعلّمية، وتنمو لديه مهارة التعلّم الذاتي والتعاون مع الآخرين. ولأنّ هذا النوع من الاستراتيجيات التي تكسر الروتين وتعكس الأدوار، يجذب المتعلّمين، ويزيد من شعورهم بالارتياح والثقة، ولأنّ الصفّ المعكوس يساعد في مراعاة الفروق بين المتعلّمين، سواء لناحية سرعة التعلّم أو نسقه أو غير ذلك، ولأنّه يمهّد للتفاعل والمشاركة في الأنشطة الصفية، ويشجّع المتعلّمين على التعلّم التعاونيّ، جرى اختياره في صفّ القراءة النشطة الافتراضيّ، سيّما أنّ هذه الاستراتيجية شاعت في زمن جائحة كورونا، وطُبقت باستعمال المنصّات الالكترونية المتزامنة وغير المتزامنة في آن واحد. ربّما لم نتبّع الاستراتيجية بحرفيتها، وبخطواتها الشائعة، إلّا أننا انطلقنا من فكرة أنّها تقوم على مرحلتين: أولاً، إتمام نشاطات غير صفية، تهدف إلى تحضير مادة معينة، واكتسابها بالوسائط المتعدّدة وبجهود ذاتي، وبذلك يكون جزء من المادة التعليمية متوفّراً في المجال الافتراضيّ، وفي متناول المتعلّمين في أي وقت. وثانياً، إنجاز الأنشطة الصفية، باستعمال استراتيجيات التعلّم النشط على أنواعها (Nizet, Galiano, & Meyer, 2016). بناءً على هذه الفكرة، لم يلتزم المدرّسون بتصوير الدروس في كلّ مرّة، وشرح مضمون نصوص القراءة بشكل كامل، إلّا أنّهم ساندوا المتعلّمين في بحثهم عن المعلومات حول موضوع النصّ تمهيداً لقراءته، ووجهوهم نحو مصادر موثوق بها على شبكة الإنترنت. كذلك، زودوهم بنصوص إضافية أقلّ تعقيداً

من النصّ الأساس محور الدرس، ثمّ طلبوا منهم أن يشاهدوا مقاطع فيديو على شبكة يوتيوب ذات صلة بموضوع الدرس، ويحضّروا أسئلتهم، ويدوّنوا أفكارهم في مقاطع قصيرة، تحضيرًا للجلسة المتزامنة على المنصّة. والجدير بالذكر أنّ بعض هذه المواد الرديفة كان يُعطى بلغة المتعلّمين الأمّ (أو بالإنكليزية للمتعلّمين الصينيين)، لتحضير عملية الفهم، وخلق رابط بين مخزونهم المعرفي وقدراتهم الإدراكية وكفاياتهم اللغوية. بشكل عامّ، اعتمد المدرّسون في صفوفهم طريقة التعليم المرتكز إلى المهام، التي تهدف إلى تطوير مهارات المتعلّمين اللغوية والحياتية الأساسية، لمواكبة العصر ومتطلّباته، وفي طبيعتها مهارة التفكير الإبداعي¹. تعدّ هذه المهارة إحدى المهارات الحياتية الستة الأساسية لمتعلّمي القرن الحادي والعشرين، وتدرج ضمن "إطار كامبردج للمهارات الحياتية" (CLCF، 2019: 3)²، ويؤدّي توظيف التقانة في تحقيق هذا التعليم إلى تعزيز المعرفة الرقمية التي هي أيضًا إحدى متطلّبات القرن وحتمياته.

9 - دور المهمة في خلق بيئة تواصلية فاعلة

يعرّف إيليس (Ellis، 2020) المهمة بأنها نشاط يهدف إلى تعليم اللغة، من خلال تحقيق غاية أو مقصد تواصلية، وهي تركز على المحتوى والتواصل، لا على تعليم أجزاء محدّدة من اللغة. يتيح تنفيذ هذه المهمة للمتعلّم الفرصة لاستعمال ما يملك من موارد لغوية وغير لغوية، إن لناحية التلقّي أو الإنتاج. ويتطلّب انجازها ملء ما يعرف بالفجوات. في هذا الإطار، جرى التمييز بين "فجوة المعلومات" التي تظهر بين المتعلّمين حين ينقرد أحدهم بالمعلومات اللازمة لاستكمال المهمة، و"فجوة الرأي" التي تتشكّل كنتيجة لاختلاف الآراء، عندما يتعيّن على المتعلّمين إيجاد الحلّ الأفضل لمسألة معينة.

وفي هذا الصدد، يجري التمييز بين تعليم اللغة المدعم بالمهمة وذلك المرتكز إليها. ففي النوع الأوّل، تُشكّل المهمة المرحلة الأخيرة من عملية تعليم شكل مُحدّد من أشكال اللغة، وتأتي بعد عرض المعلومة أو المفهوم اللغوي، وتدريب المتعلّمين على توظيف الأشكال اللغوية في تمارين نمطية، بهدف تحويل المعرفة التصريحية إلى معرفة إجرائية، كما يلبي هذا المنحى التعلّم المقصود للغة، على عكس المنحى المرتكز إلى

(1) يمكن تعريف الإبداع بالميل أو القدرة على توليد أفكار، أو بدائل، أو احتمالات عديدة، أصيلة ومبتكرة، بسرعة، ومن ثمّ توسيعها، على أن تكون الأفكار والاحتمالات والبدائل ذات قيمة ومعنى في نظر أشخاص آخرين غير الشخص الذي أتى بها. (CLCF، 2019: 5)

(2) Cambridge Life Competencies Framework.

المهمّة الذي يلبّي التعليم العرَضِيّ. ولا بدّ من التوقّف عند أهميّة هذا الأخير، إذ إنّ من غير الممكن تعليم أجزاء اللغة كلّها بطريقة مقصودة وموجّهة، إنّما من الواجب إتاحة فرصة التعلّم على نحو عرضيّ في خلال تنفيذ المهمّة. عندئذ، يساهم التعلّم العرضيّ في اكتساب أشكال لغويّة جديدة، وقدرة أكبر على التحكّم بالمكتسبات السابقة والتصرّف بها.¹

بذلك، تصبح العمليّة التعلّميّة قابلة للاستمرار خارج حدود الصفّ، حضورياً كان أم افتراضياً. ويظهر تأثير المهمّة الفعلية في تطوير الاستقلال الذاتي لدى المتعلّم، بشكل خاصّ في المراحل التعليميّة المتقدّمة، بحيث يصبح المتعلّم قادراً على إنجاز مهام مفتوحة تحتل أكثر من ناتج واحد صحيح، وأخرى يصمّمها بنفسه، فيختار محتواها لناحية اللغة والمعنى (Ellis، 2020). أمّا التعلّم المستقلّ، فيشير إلى قدرة المتعلّم على تولّي زمام تعلّمه، ولا يعني ذلك أن يتعلّم بمفرده، بل بدعم المدرّس الذي يطلعه على الاستراتيجيات الهادفة. وتختلف نوعيّة هذا الدعم وحجمه من متعلّم إلى آخر، كما للمتعلّم عينه بين مرحلة تعليميّة وأخرى.

ومن حسنات التعلّم المرتكز إلى المهام، أيضاً، أنّه يسمح بتطوير كفاية "تعلّم التعلّم"، أي القدرة على التعلّم على نحو أكثر فاعليّة واستقلاليّة. فإذا وجد المتعلّم الاستراتيجيات الملائمة له، وشعر بالرضا حيال أدائه، يمكنه عندئذ السيطرة على حالته الوجدانيّة، والمحافظة على دافعيّته وحماسه للتعلّم، فيتأقلم مع التغيّر السريع والمستمرّ للبيئة المحيطة به، ويركّز على المهمّة لتحقيق أفضل نتائج ممكنة. وهذا ما يحتاج إليه متعلّم اللغة الأجنبية في عزلته، ليتمكّن من الصمود في وجه العراقيل اللغويّة، والماديّة، والنفسية التي تعيق تعلّمه.

وفي السياق عينه، يساهم إنجاز المهام بواسطة الأدوات والتطبيقات الرقمية، بكلّ ما يحمله من أهداف لإغناء لغة المتعلّم وتطوير مهاراته الحياتيّة، في تخطّي المستويات الأولى من سلّم SAMR (Puentedura، 2006)، ومحاولة بلوغ المرحلة الأخيرة منه، أي مرحلة الإبداع. فالمهام المنجزة تفتح أمام المتعلّم أفقاً جديدة، وتضعه أمام تحديات اجتماعيّة، أو ثقافيّة، أو غيرها، كما تحثّه على التفكير الإبداعيّ، من أجل التوصل إلى حلول لتخطّي تلك التحديات واتّخاذ القرارات الملائمة، الأمر الذي يحقّق هدف الإطار

(1) لا يعني التعلّم العرضيّ التعلّم بطريقة عشوائية، ومن دون تدرّج لناحية المحتوى والأهداف اللغويّة. في التعليم المرتكز إلى المهمّة، تقوم العمليّة التعليميّة على سلسلة من المهام التي تتدرّج من الأسهل إلى الأصعب، ومن العام إلى الخاصّ، كما أنّ التركيز على إيصال المعنى، لا يعني الإغفال عن أشكال اللغة، فمرحلة ما قبل المهمّة تسمح بتوجيه تركيز المتعلّم إلى الشكل اللغويّ المستهدف.

المرجعي الأوروبي المشترك للغات (2001) في بناء إنسان فاعل اجتماعيًا.

10 - الجيل الثاني من الخدمات على شبكة الإنترنت، بيئة حاضنة للمهمة

بما أنّ الجيل الثاني من الخدمات على شبكة الإنترنت (web 2.0) يتمحور بشكلٍ أساسي حول التواصل الشبكي، وبناء المجتمعات الافتراضية، ويكرّس احتضان مجموعات ذات أهداف اجتماعية، أو تعليمية، أو مهنية معينة، إلى جانب تغذية التفكير التعاوني (Pegrum، 2019)، فإنّه بالتالي يشكّل بيئة حاضنة موائمة لإنجاز المهام التعليمية، وتطوير المهارات الحياتية، كما تفسح الأدوات الرقمية المجال لتحقيق التعاون والتفاعل، في إطار مهمة ما، بين متعلّمين من المجتمع الافتراضي. ومن الأدوات الرقمية الأكثر شهرة نذكر الحائط الرقمي، والمنصات الرقمية التفاعلية، والمدونات الرقمية.

وقد أشارت الإجابات عن استبيان موجّه إلى طلاب جامعيين في لبنان، إلى أنّ المدرّسين يستعملون بشكل عامّ، المنصات المفروضة عليهم في المؤسسات التربوية (مثل زوم وتيمز وويكس)، ويكتفون بالبرامج الرقمية الأساسية (مثل Power Point)، ولا يستعملون أو لا يدركون كيفية تشغيل التطبيقات الخاصة بالتعلّم النشط (مثل Wooclap أو Mentimeter). فنجد في طليعة البرامج المعتمدة، تلك التي تسمح بالعمل على الفيديو، تليها أدوات غوغل للتخزين السحابي، ولإنشاء الاستبيانات والاختبارات (Google Drive & Forms)، ويتبعها الحائط الرقمي (Padlet)، ومن بعده مجموعة من التطبيقات الرقمية (مثل Kahoot، و Jamboard، و Canva، و Polleverywhere، و Coggle). تجدر الإشارة إلى أنّ التدريبات التي أُجريت في إطار الاستعداد للتعليم من بُعد، تناولت أساساً المنصات التعليمية، وأهملت التطبيقات الخاصة بتصميم الدروس التفاعلية.

11 - دور المهام في التعلّم القائم على المشاريع: نموذج من صفّ القراءة النشطة

يعدّ التعلّم القائم على المشاريع الحلّ الأمثل لمشكلة غياب التجانس، وتفاوت المستويات، واختلاف الأساليب التعليمية في الصفّ الواحد، وهو أسلوب ممتع لتسهيل الدروس، ومساعدة المتعلّمين في تطوير معارفهم، من خلال ربطها بالعالم الواقعي (Nichols، 2020). يبدأ المشروع عادةً، بسؤال توجيهي يطرحه المدرّس، يقود المتعلّمين إلى إنجاز مهام، تعكس أفكارهم ضمن مخطّط واحد، تكون أهدافه واضحة. ولا بدّ أن يقوم المشروع على المبادئ الأساسية التي تستند إليها هذه الطريقة، أي أن يكون ذا مغزى،

وتكون مصادر البحث الأوليّة أصيلة ومرتبطة بالواقع، ويمتدّ العمل إلى ميادين متعدّدة، ويسعى المتعلّمون إلى حلّ مسائل حقيقيّة، ويتحقّق التواصل والتعاون من خلال العمل الجماعيّ، ويزوّد المدرّس المتعلّمين بالتغذية الراجعة المستمرة والإرشاد.

في إطار هذه الدراسة، مثلاً، عُرضت مقاطع فيديو من برامج حوارية يتحدّث فيها سياسيون وصحافيّون عن فضائح سياسيّة، على أربع مجموعات من المتعلّمين، ثمّ قرأ هؤلاء مقالاً عن فضائح الأموال المخفية ووثائق "باندورا"¹. بعد ذلك، بدأ العمل على تصميم مجلّة الكترونية، عنوانها "كلام بكلام"، تتناول فضائح السياسيين والزعماء في لبنان. ولتنفيذ هذا المشروع، حدّد المدرّسون المهام التي ستجزها كلّ مجموعة، واختاروها تحمل جانباً مسلياً، وتركّز على تفعيل المفردات واستعمالها، وعلى مهارتيّ الفهم والتعبير. فجاءت المهام كالآتي:

أ- تصميم المجلّة: تقدّم كلّ مجموعة اقتراحاً لتصميم شكل المجلّة (عدد الصفحات، وتوزيع الأبواب، وصور الصفحة الأولى)، وعنوان الصفحة الأولى، وافتتاحية قصيرة للمجلّة. وبعد التشاور، تعيّن كلّ مجموعة ممثلاً عنها ليتابع إخراج هذه الصفحة، باستخدام الأدوات الرقمية (مثل Padlet, Piktochart, Canva).

ب- الحالة التواصلية الأولى: "يدّعي صحافيّ مشهور، مقرب من أحد الأحزاب في البلاد، معرفته لحقائق سرية، حول عملية تهريب أموال كبيرة بالعملات الأجنبية، قرّر الإفصاح عنها إلى قرائه". والمطلوب من المتعلّمين إجراء حوار مع هذا الصحافيّ، بهدف كتابة تقرير حول الموضوع، أو تحرير مقال بقلم الصحافيّ يفضح المؤامرة. وفي كلتا الحالتين، ينبغي اعتماد الأسلوب الجدليّ الموضوعي، ووضع الفرضيات بشكل واضح، واستعمال التراكيب الصحافية المستخرجة من النصوص في أثناء القراءة النشطة، والاستناد إلى لوائح المفردات الخاصة بالموضوع التي جرى تحضيرها في مرحلة سابقة أيضاً. وفي هذا الصدد، استعانت مجموعة من المتعلّمين باللوح الأبيض على منصة تيمز بغية تحقيق التعاون في الكتابة، وفضّلت مجموعة أخرى استعمال محرّر النصوص الذكي (Wiki)، على المنصة عينها، لوضع مسودة النصّ والدرشة في مكان واحد.

ج- الحالة التواصلية الثانية: "بعد نشر المقال، تقوم السلطات المحلية باستدعاء كلّ

(1) مثال مقال كتبه ريتا الجمال (2021) بعنوان: «فضائح الأموال المخفية: زعماء وسياسيون عرب في وثائق باندورا»، نُشر في موقع العربيّ الجديد (www.alaraby.co.uk)، وتحقيق مصوّر نشرته وكالة فرانس 24، يحمل عنوان "وثائق باندورا.. أكبر تحقيق حول الأسرار المالية في العالم يورط زعماء دول وحكومات" (www.france24.com/ar).

من الصحفيّ، والمُحاور، وفريق التصوير، وفريق التحرير في المجلّة، للتحقيق بشأن مصدر المعلومات، وصحّتها، وخطورة نشرها". وفي هذه المرحلة، تعمل المجموعات على كفاية التعبير الشفويّ، فتوظّف المفردات والتراكيب المكتسبة، وتسجّل مقاطع فيديو تفاعليّة (بواسطة Camtasia و HitPaw)، وتعرضها في الصف لاختيار الفيديو الأكثر إثارة من حيث القصة والأداء.

د- القراءة النشطة والتعبير الكتابي: تصفّح المتعلّمون مواقع إلكترونيّة بإشراف المدرّس، بحثاً عن فضائح وأخبار مسليّة، تطلّ الشخصيات البارزة في مجال السياسة، والاقتصاد، والإعلام. وبدأوا يبحثون عن صور هؤلاء في المقالات، قبل الشروع في قراءة المحتوى، وهو أمر صعب بالنسبة إلى المتعلّمين غير الناطقين بالعربيّة، لمعرفةهم المحدودة بالثقافة اللبنيّة والشخصيات البارزة في المجتمع اللبنيّ. بعد ذلك، اطّلع المتعلّمون على تصميم الصفحات والمقالات، واستخرجوا المفردات والتعابير الجديدة، وتناقشوا بمحتوى النصوص، وشرحوا لأقرانهم ما فهموه من محتوى، كما صوّبوا ما فهمه الآخرون. وطبعاً، من غير المتوقّع أن يفهم المتعلّمون الأجانب بشكل تامّ، إنّما من الضروريّ أن يفهموا الأفكار الرئيسيّة الواردة في النصوص، وعددًا كافيًا من المفردات، يتيح لهم التعبير بسهولة في المرحلة الأخيرة من المشروع. وفي النهاية، كتبت كلّ مجموعة مقالة، تناولت شخصيّة معيّنة (رجل العام 2020، مثلاً)، أو موضوعًا معيّنًا (مثال: 2020، عام السرقات)، أو فضيحة محدّدة (مثال: إلى مزيلة التاريخ)، وتنفّل وقائع حقيقيّة بأسماء مستعارة.

هـ- ولتنفيذ المجلّة وإخراجها، استعان المتعلّمون بمجموعة من الأدوات التي تدعم التعلّم النشط، المتوقّرة على شبكة الإنترنت والسهلة الاستعمال، مثال Thinglink، و Popplet، و Sketch Notes، و EdPuzzle، و Blendspace، و Explain، و Everything، و Book Creator، وغيرها من التطبيقات الرقميّة. ثمّ نُشرت المجلّة الإلكترونيّة على صفحات التواصل الاجتماعيّ الخاصّة بالمتعلّمين.


خاتمة

يندرج دمج التقانة في التعليم ضمن معايير التعلّم النشط في القرن الحادي والعشرين. وتُبين الدراسات أنّ له أثرًا فاعلاً في عمليّة التعلّم، بحيث تساهم الأدوات الرقمية وشبكات التواصل الاجتماعيّ في تحسين البيئة التعلّميّة، ورفع مستوى المتعلّمين التحصيليّ والمهاريّ، كما تنشّط عمليّة التفسير، والتحليل، والتقويم، واستحداث أفكار جديدة، وترتبط العالم الافتراضيّ بالواقع. ولكن التقانة الحديثة لا تجعل المتعلّم أكثر إبداعاً، بل إنّ حسن توظيفها هو الذي يؤثّر في مدى إبداعه في حلّ المسائل المعاصرة. لذلك، لا بدّ من أن يخطّط المدرّس لاختيار الأدوات المناسبة، ودمجها في صفّه، حتى توائم الأهداف التعلّميّة. في هذا الإطار، يعزّز المنحى المرتكز إلى المهام الاستقلال الذاتيّ لدى المتعلّم، ويساهم في تطوير مهاراته الحيائيّة، وفي طليعتها التفكير الإبداعيّ. ولكي يؤتّى التعليم من بُعد ثماره، لا بدّ من الإعداد له إعداداً تامّاً، تتوافر فيه الوسائل التقنيّة المساعدة كافة، كالموارد الرقمية والتطبيقات النشطة، ويساهم فيه مدرّسون متمكّنون، جرى تدريبهم لإرشاد المتعلّمين، وتوجيههم في اكتساب المهارات المطلوبة. كذلك، لا بدّ من اعتماد مقاربة شاملة وكلّيّة، تدعم رفاه المتعلّمين والمدرّسين، فيعملون معاً على اختيار استراتيجيّات تعليميّة تراعي الفروق الفرديّة، وإيجاد حلول لتحسين بيئة التعلّم ومخرجاته، وتعزيز التفاعل والقدرة على الاكتساب.

قائمة المصادر والمراجع

- الهمامي، حمد بن سيف، ابراهيم، حجازي (2020). التعليم عن بعد: مفهومه، أدواته واستراتيجياته - دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديميّ والمهنيّ والتقنيّ. اليونسكو / مركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية. جرى الاسترداد من : <https://en.unesco.org/sites/default/files/policy-breif-distance-learning-f-1.pdf>
- بدران، إلهام (2021). التعليم المدمج. مجلّة المنافذ الثقافيّة. العدد 35، ص. 329-321.
- عطاالله، طوني، بو ملهم، ابراهيم (2020). التعليم عن بعد في لبنان: ما له وما عليه. نداء الوطن، العدد 710، الصفحة الثقافيّة.
- مجلس أوروبا (2008). الإطار المرجعيّ الأوروبيّ المشترك للغات، تر. علا عبد الجواد و زاهر ضياء الدين وماجدة مذكور ونهلة توفيق. القاهرة: دار إلياس العصريّة للطباعة والنشر.
- مرعي، ليال (2020). على طريق الحرير، لغات وثقافات. المنافذ الثقافيّة، العدد 29، ص. 119-95.
- جابر، عبد الحميد (1997). قراءات في تعليم التفكير والمنهج. القاهرة: دار النهضة العربيّة.
- حيدر أحمد، حمزة (2020). التعليم المدمج لاكتساب اللغة العربيّة لغة أجنبيّة: فاعليّته ومشاكله.

- رسالة ماستر (إشراف ليال مرعي). نيو روضة: مركز اللغات والترجمة، الجامعة اللبنانية.
- *Cambridge Life Competencies Framework: Creative Thinking* (2020). Cambridge University Press. [e-book].
 - Checkland P., Poulter J. (2006). *Learning for Action: A Short Definitive Account of Soft Systems Methodology, and its Use for Practitioners, Teachers and Students*. Chichester: Wiley.
 - Cole, M. S., Field, H. S., Harris, S. G. (2004). Student learning motivation and psychological hardiness: Interactive effects on students' reactions to a management class. *Academy of Management Learning & Education*, 3(1), 64–85.
 - Council of the European Union (2018). Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. *Official Journal of the European Union*. Retrieved on 10 February 2021 from: www.eur-lex.europa.eu/legal-content/
 - Dobbs, R., Del Carmen, A., Waid-Lindberg, C. (2017). Students' perceptions of online courses: The effect of online course experience. *The Quarterly Review of Distance Education*, 18(1), 98–109.
 - Ellis, R. (2020). *Using Task in Language Teaching*. Cambridge University Press [Webinar on YouTube].
 - Fillol, C. (2020). Pourquoi l'éducation en ligne n'est pas l'avenir de l'école ?. *FigaroVox, Vox société*, www.lefigaro.fr
 - Gautam, P. (2020). Advantages and Disadvantages of Online Learning. Retrieved from www.elearningindustry.com.
 - Kuchah, H. (2020, September 11). Nurturing Independent Learners through Pedagogic Partnership. [Webinar on Youtube].
 - Merhy, L. (2014). Integrating New Tools into a Task-Based Arabic Language Classroom. D. Iervolino, C. La Ragione. *CLIL e Didattica Tre Punto Zero*. Italy, Giapeto editore, 178–183.
 - Mishra, P. & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers college record*, 108 (6), 1017–1054.
 - Nichols, A. (2020). Using PBL to Boost Online Engagement. *Edutopia*. Retrieved from : www.edutopia.org
 - Nizet I., Galiano O., Meyer F. (2016). Vers un cadrage théorique pour comprendre la classe inversée. Dans A. Dumont et D. Berthiaume (dir.), *La pédagogie inversée* (p. 39–50). De Boeck Supérieur.

- 
- Pegrum, M. (2019). *Communicative Networking and Linguistic Mashups on Web 2.0. Web2.0 and Second Language Learning*. Hershey, New York.
 - Puentedura, R. (2006). *An Introduction to the SAMR Method: The Two-Pass Ladder*. Retrieved March 15, 2020 from: <http://hippasus.com/blog/archives/497>.
 - Saleh E. (2021). *Online Learning in Lebanon: Advantages and Disadvantages*. *Al-manafeth journal*, no. 36, p. 1-17
 - *Test My Digital Skills* (n.d.) Retrieved from: www.thedigitalteacher.com.
 - Zumor (Al-), A. W. Q., Refai (Al-), I. K., Bader Eddin, E. A., Aziz Al-Rahman, F. H. (2013). *EFL students' perceptions of a blended learning environment: Advantages, limitations and suggestions for improvement*. *English Language Teaching*, 6(10), 95-110.

واقع السّلطة في لبنان

الدكتور يوسف زلغوط

تمهيد

احتاج المجتمع البشريّ منذ نشوئه إلى السّلطة كوسيلة للمساعدة في إدارة شؤون النّاس وتديريها، وقد تنوّعت السّلطة وتمدّدت أشكالها وفقاً لدرجة التطوّر الاجتماعيّ وطبيعة تركيبة المجتمع، فتحوّلت من فردية إلى سلطة ملكية، وصولاً إلى سلطة ذات طابع ديموقراطي. لا تزال المناقشة حول السّلطة في طبيعتها وحدودها ومدى تناسبها مع الواقع والقيم الأخلاقية والعدالة الإنسانيّة مطروحة بقوة في جميع الأنظمة السياسيّة، أديموقراطية كانت أم استبدادية، ولا يتوقّع لهذا السّجال أن يتوقّف، بل على العكس تطرح التطوّرات السياسيّة والاجتماعيّة ومعها الثّورة التكنولوجيّة ومفاعيل العولمة على جميع المجتمعات مناقشة متجدّدة للسّلطة من جوانبها جميعها.

يتطرّق دي جوفنال إلى إبراز النّظريات أو المفاهيم المتعلّقة بالسّلطة، ويضعها ضمن ثلاث منظومات رئيسة، تتناول السّلطة الأبويّة التي تعدّ الأولى في التاريخ البشريّ منذ القدم وحتى القرن التّاسع عشر. ويحسب المفكّرون السياسيون والاجتماعيون أنّ الأسرة هي أصل المجتمع والخليّة الأولى في البناء الاجتماعيّ، وبحكم وضعها خضعت لسلطة الأب على وجه الإجمال، كما خضعت في بعض المجتمعات إلى سلطة الأم. وعندما تطوّرت هذه المجتمعات اتّخذ تطوّرها الشّكل التجميعيّ للأسر في قبائل وعشائر وتجمّعات كرّست السّلطة الأبويّة هذه المرّة لشيخ العشيرة أو القبيلة أو الجماعة.

كان لتداول السّلطة في هذه المجتمعات أعرافها الخاصّة التي توافق عليها المعنيّون في هذه الفئات، وترتّب على هذا النّوع من السلطة مفهوم سياسيّ نظريّ أُطلق عليه اسم السلطة البطريركيّة، وهو تعبير يستخدم اليوم في وصف طبيعة السلطة القائمة في مجتمعات العالم الثالث»⁽¹⁾.

المنظومة الثّانية للسّلطة تلك المستندة إلى السيادة الإلهية في تشريعها وتبرير وجودها. يستمد الحاكم، أدينيّاً كان أم مدنيّاً، سلطته مباشرة من الله، ما يعني امتناع الشّعب عن محاسبته أو استبداله. وقد صُنّفت هذه السّلطة أنّها مطلقة، نظراً إلى عدم وجود مؤسسات تحد من إطلاقيتها، وامتدّت السّلطة القائمة على الحق الإلهي قرونًا، وعرفت

(1)- برتراند دي جوفنيل- طبيعة السلطة وتطور مسارها- ترجمة أنطوان غطاس كرم، دار النهار للنشر، 2008، ص 30.

المجتمعات الغربيّة التي سادت فيها سلطة البابوات المسيحيين الذين أدوا دوراً أساسياً في تعيين الحاكم أو عزله وإسباغ المشروعيّة عليه أو نزعها عنه. كما عرفت أيضاً المجتمعات الإسلاميّة منذ سيطرة الأمويين على السّلطة في العصر الإسلاميّ الأوّل وصولاً إلى العصر العثمانيّ، وذلك تحت اسم الخلافة المستمدّة شرعيّتها من الله.

أدى الإصلاح الدينيّ على يد لوثر في القرن السادس عشر دوراً مركزياً في تحطيم هذه السّلطة ونزع المفهوم الإلهي عنها لمصلحة السّلطة المدنيّة، إذ أفاد العديد من ملوك أوروبا من أطروحات لوثر ومارسوا تحدياً لسلطة الكنيسة وصراعاً مع مؤسّستها استمر حتى القرن التّاسع عشر. أمّا في المجتمعات الإسلاميّة، ظلّت المناقشة خجولة في عصر النّهضة الأولى، ولم تستطع ممارسة أيّ تأثير في المجتمعات الإسلاميّة، ما عدا إلغاء الخلافة على يد مصطفى كمال في تركيا. في كل حال، يشهد العالم الإسلاميّ اليوم ردةً إلى الخلف تعود إلى قرون من الماضي، حيث يؤدّي انبعاث الأصوليّة وقيام أنظمة أوتوقراطيّة إلى إحياء مناقشة تدفع بضرورة قيام السّلطة استناداً إلى الحقّ الإلهي. أمّا المنظومة الثالّثة للسلطة فهي المستندة إلى السيادة الشعبيّة، حيث تتبع السّلطة من الشّعب مباشرة وتخضع لمحاسبتة، بما في ذلك استبدالها. يطلق على هذه السّلطة مفهوم الديمقراطيّة الذي تتوّعت معطياته ومبادئه وفقاً للتطوّر الاجتماعيّ والسياسيّ في البلدان التي اعتمدته.

ترتبط نظريات الديمقراطيّة بعصر النّهضة أولاً وبالإصلاح الدينيّ الذي عرفته أوروبا منذ القرن السّادس عشر. لكن تكوّن النظرية ودخولها سلاخاً في الحركة السياسيّة والشّعبيّة هو انتصار لعصر الأنوار في القرنين السّابع عشر والثامن عشر على أيدي مفكّرين وفلاسفة من أمثال جون لوك وفولتير ومونتسكيو وجان جاك روسو وغيرهم من الذين أعطوا مفهوم الديمقراطيّة أبعاده السياسيّة، بما هي نظريّة في حقوق الإنسان والحرية والعدالة والمساواة.

تبلورت نظريات الديمقراطيّة لاحقاً وتكرّست في فصل السّلطات التنفيذية والتشريعيّة والقضائيّة وفي قيام مؤسّسات الرّقابة الشعبيّة. فدفع فلاسفة الأنوار ثمناً باهظاً في نشر أفكارهم من خلال تصدّي السّلطة الكنسية والحكّام المستبدّين المتواطئين معها، ونال كثير منهم اضطهاداً مادياً ومعنوياً⁽¹⁾.

(1) - أنظر برتراند دي جوفيل، مرجع سابق ص 35.

لكن الفكر السياسيّ سبق له وعرف تنوعاً من النّظريّة في السّلطة تدعو إلى أن يتولّوها الفلاسفة بصفتهم أعقل البشر وأكثرهم إدراكاً، وهي مفاهيم قال بها أفلاطون في العصر الإغريقيّ وأعاد تأكيدها الفيلسوف الإسلاميّ الفارابيّ. لم يجد هذا النّمط من الدّعوة أيّ تناقض بين تعاون الفيلسوف والطّاغية، إذ يرى الفيلسوف أنّ القوّة المستبدّة تتوافق مع الهدف الذي يسعى إليه الفيلسوف في نشر أفكاره وتحقيقها. وإن كانت النّظريّة ظلّت هامشيّة ولم يتسنّ لأيّ فيلسوف أن يتولّى السّلطة للتحقّق من كفيّة إدارته لها، إلا أنّ التّاريخ يشهد على تأييد فلاسفة لسلطات استبداديّة، وقد ظلّ هؤلاء على تأييدهم للسّلطة إلى أن كفّت السّلطة نفسها عن الأخذ بمبادئهم فتحوّلوا إلى شتمها والدّعوة إلى الخلاص منها.

الإشكاليّة والفرضيات

تميل المجتمعات المتقدّمة اليوم إلى تقليص السّلطات والحدّ من سيطرتها على المجتمع، ويتركز نشاط القوى السياسيّة على مزيد من الحريات وتحقيق الديمقراطيّة على أوسع نطاق. هذا في المجتمعات المتقدّمة. أمّا في عالمنا العربيّ، فلا تزال السّلطة موزّعة بين كونها بطريركيّة أو فرديّة أو عائليّة أو عشائريّة، كلّها تقوم على الاستبداد ومصادرة المجتمع ببشره ومؤسّساته وتكريس موارد البلاد في خدمة سلطتها، ومن خلال بناء أجهزة أمنيّة تقوم وظيفتها الرئيسيّة على تأمين سلطة الحاكم وقمع الشعب والتصدّي لكل معارضة له. وتعدّ السّلطة في لبنان من نوع سلطات العالم الثالث لجهة كونها سلطة ذات طابع عائليّ عشائريّ وبشكل طائفيّ. وتشير التطوّرات والأزمات التي عصفت وتعصف بلبنان، إلى أنّ هذا البلد يقف على مفترق تاريخيّ مفصليّ. ولا شك بأنّ تلك التطوّرات المشحونة بالتوتّرات والاضطرابات والانهيّارات التي حدثت وتحدثت في لبنان ليست بنت ساعاتها، بل هي منتج لمخاض تاريخيّ عسير ومتشعب ومتداخل مرّ به لبنان، هذا المنتج يتحوّل إلى منتج لأزماتٍ ولمعضلاتٍ جديدة ومتلاحقة.

وهنا يطرح السّؤال الآتي: هل ما وصل إليه لبنان من أفق مسدود على كل الصّد، هو نتيجة فشل الصيغة الطائفيّة التي أرسى لبنان الحديث على أساسها؟ أم أنّ المشكلة تكمن في تطبيق ما اتفق عليه، سواء في ميثاق العام 1943م ثم في إتفاق الطائف العام 1990م،؟ ولماذا لم يستطع لبنان إخراج السّلطة من الدائرة الطائفيّة؟ ولماذا يعدّ النّظام الطائفيّ الحاميّ لمصالح الطوائف؟ هذا ما سنحاول التركيز عليه في سياق البحث .

وما لا شك فيه أنّ النّظام الطائفيّ هو المرتكز الأساسيّ للسلطة في لبنان، والسلطة هي تعبير سياسيّ لمكونات المجتمع اللبنانيّ المتنوع والضامنة للمصالح الطائفية، ولا تستقيم السلطة في لبنان إلا بالتوافق الطائفيّ عليها، وتشكيل السلطة خاضع ويخضع للمحاصصة الطائفية من جهة، ولاتفاق زعماء الطوائف عليها من جهة ثانية، وكلما كانت مرتكزات السلطة قائمة على التوازن الطائفيّ كلما نالت الرضى والثقة الاجتماعية، وهناك علاقة جدلية ما بين الدولة ككيان سياسيذ وما بين الطوائف ككيانات مستقلة تتوجد بوجودها وتزول من دونها .

المقدمة

بالعودة إلى الجذور التاريخية لتشكّل الكيان اللبناني، يتبيّن أنّ هناك مجموعة من العوامل المفتاحية الكبرى، تداخلت في ما بينها في تكوّن صيغته: ثقافية، دينية، استعمارية، فكرية، اقتصادية... إلخ. وهي عوامل تتسم بطابع أيديولوجي، طابع فوقي قوي وراسخ.

إنّ مفهوم الأيديولوجيا ليس مفهومًا عاديًا يعبر عن واقع ملموس فيوصف وصفًا شافيًا، وليس مفهومًا متولدًا عن بديهيات فيجد حدًا مجردًا، بل هو مفهوم اجتماعي تاريخي، وبالتالي يحمل في ذاته آثار تطوّرات وصراعات ومناظرات اجتماعية وسياسية عديدة. إنّه يمثّل «تراكم معانٍ»، مثله في هذا مثل مفاهيم محورية أخرى كالدولة، أو السلطة أو الحرية، فعلى المستوى اللغوي، فإنّ كلمة أيديولوجيا دخيلة على جميع اللغات الحية، وتعني في أصلها الفرنسيّ، علم الأفكار، لكنّها لم تحتفظ بالمعنى اللغوي.

أمّا العبارات التي تقابلها، فهي: منظومة فكرية، عقيدية، ذهنية، فكرية، وكلّها تشير إلى معنى واحد⁽¹⁾، أمّا السلطة فهي الفرصة المتاحة أمام الفرد أو الجماعة، لتنفيذ مطلبهم في المجتمع، في مواجهة من يقفون حائلًا أمام تحقيقها⁽²⁾ وهي القوة أو الحقّ في استخدام العنف الشرعي. وهي أيضًا تعطي الحق بتنفيذ الأوامر، والتوجيهات والإصلاح واتخاذ القرارات وتوزيع الموارد. إلا أنّ السلطة في لبنان هي ضمن أولويات الصراع السياسيّ، إذ يتسم هذا الصراع بتنوّع أيديولوجي واسع، فضلًا عن التنوّع الطائفيّ الذي بُنيت السلطة فيه على المحاصصة الطائفية، فتحول التنوّع من نعمة إلى نقمة على لبنان سلطةً ومجتمعًا.

(1) -عبد الله العروي، مفهوم الأيديولوجيا، المركز الثقافي العربي، الطبعة 8، 2012 ص 9.

(2) -ماكس فيبر: سياسي قومي الماني وأحد أهم رواد علم الاجتماع (1920-1964).

الطائفية السياسية مرتكز السلطة:

شكّلت الطوائف النواة الرئيسة للحياة السياسية والاجتماعية في لبنان، وهي حجر الرchy في مفاصل السّطات وتفرعاتها، إذ تشكّل نمط الحياة السياسية والاجتماعية، لهذا كان النظام السياسيّ بسلطاته السياسية والإدارية والقضائية والعسكرية نظاماً طائفيّاً بكل بنوده وقوانينه وممارساته، الأمر الذي انعكس على مجمل تطوّر الحوادث داخل لبنان، بحيث أصبحت السلطة في لبنان رداءً يعبر عن مصالح الطوائف المتعدّدة، وليس معبّراً عن مصلحة الوطن.

من هنا جاءت أهمية موضوع السلطة في لبنان بأبعادها السياسية والطائفية وتجذّرها في النظام وانعكاساتها على مجمل حياة الشعب اللبناني، فالانتماء إلى الطائفة والحفاظ على الخصوصية ليس مشكلة بالنسبة إلى المجتمع والدولة، إنّما المشكلة تكمن في بناء النظام السياسيّ على أسس طائفية. وأتّه يستخدم مصطلح الطائفية السياسية والإدارية غالباً للدلالة على نظام الحصص أو المحاصصة، أو الكوتا المتّبع في لبنان ومضاعفاته في توزيع المناصب السياسية والوظائف الإدارية على الطوائف المعتمدة نسبياً ووفق قواعد وأعراف متّفق عليها⁽¹⁾.

فالمشكلة تكمن في النزعة التعصّبية التي تأخذ من الطائفة مطية لها، وهي تبرز كسلوك اجتماعيّ في التضامن مع أبناء الطائفة ورفض الآخرين، وتصل إلى مستوى مناصبتهم العدا، والذي يغدّي هذه النزعة التعصّبية، هو العنصر السياسيّ المتموضع في الطائفية، فالطوائف بصفاتها كيانات سياسية وليس فقط مذاهب دينية، دخلت في حالة تناقض مع الدولة، وعرقلت مسار تطورها باتجاه تكريس وجودها كدولة مؤسسات، وفرضت، أيّ الطوائف، على الدولة مساراً آخر، وكّرس وجودها ككيانات سياسية على حساب كيان الدولة⁽²⁾.

غالباً ما تعاني مجتمعات العام النامي تفككاً اجتماعياً كبيراً ووجود ولايات خاصة أقوى من الرابطة الوطنية، وبالتالي فإنّ بناء الدولة لا يقابله مجتمع مدنيّ، بل مجتمع أهليّ متعدّد الأشكال ومتنوع التركيبة والزوابط، وهكذا تعرف الطائفية في لبنان بأنّها انتظام وحدة الجماعة الدينية المترتبة بأواليات سياسية وأيديولوجية تُصيرها موقعاً تجزيئياً للبنية

(1) - إسكندر، بشير، الطائفية في لبنان إلى متى، بيروت المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2006م، ص 8.

(2) - عصام، سليمان، آفاق المجتمع اللبناني بين تعقيداته الاجتماعية والثقافية وتطلعاته المدنية والإنسانية، المركز اللبناني للأبحاث المجتمعية، منشورات جامعة سيدة اللويزة، الطبعة الأولى، 2005م، ص 35.

الاجتماعية العامة.

في السياق نفسه، تُبنى الطائفية لا كولاء حميم لطائفة دينية، بل كشكل المأسسة المركزية للانتظام التجزيئي على الصعيدين السياسي والأيدولوجي وفق الآلية الداخلية للنظام السياسي العام⁽¹⁾، والمقصود بالسياسي هو التمثيل السياسي الطائفي في السلطة السياسية وفي مؤسسات الدولة، والأيدولوجي هي مؤسسات الطوائف التي يحميها الدستور اللبناني والذي رسّخ الكيانات السياسية الطائفية على حساب بناء الدولة ووحدها الكلية.

فالطائفة هي جماعة من البشر تنتمي إلى مذهب ديني واحد ذي طقوس موروثية ومعلومة، وتكون فرص اللقاء والتبادل الداخليين بين أفرادها ذات أفضلية أو أكثر حظوظاً من سواها في الخارج. هذا المقرب التوصيفي للطائفة ينطبق ليس فقط على لبنان، بل أيضاً على كل مجتمع يشتمل على جماعات دينية مختلفة كالمجتمع الفرنسي والأميركي والهندي والعراقي والسوري وغيرها. وكما هو معروف سوسيولوجياً، فالمجتمعات المذكورة ليست طائفية، ذلك لأن طوائفها لا تعدو كونها جماعات دينية، لكل منها معتقداتها وطقوسها وتصوراتها الخاصة، وفرصها أو حظوظها الموصوفة في اللقاء والتبادل بين أفرادها، ومن دون أن تشكل بالطبع كياناً مجتمعياً قائماً بذاته في إطار المجتمع الشمولي⁽²⁾.

أما في لبنان، فإن الطائفة لا تتحدد حسب الفكر السياسي الكياني بمدارسه كافة، كجماعة دينية فقط، بل ككيان مجتمعياً قائم بذاته، أو كشكل حضارة أو كأقلية أو كجماعة ثانوية وسيطة بين الدولة والمواطنين. هنا تقود المقاربة إلى الأسئلة الآتية: ما الذي تتميز به الطائفة في لبنان؟ أو ما هو الخاص الذي جعل واقعها يتعدى كونها جماعة دينية؟ هل المجتمع اللبناني في واقعها السوسيولوجي مجتمع طائفي؟ كيف تكون الطائفة المقياس الحصري للتعددية ولا يكون أي مقياس آخر لها؟

إنّ وقفة سوسيوتاريخية، حول تاريخ لبنان تدل على أن طوائفه أخذت تبني خاصها أو واقعها بما يتعدى كونها جماعة دينية، منذ بدايات تشكل لبنان الحديث في عهد المتصرفية⁽³⁾. ثم ما لبث واقعها الجديد أن تبلور أكثر فأكثر في عهد الانتداب الفرنسي، حتى ترسخ في العهود الاستقلالية وبات يفرض حضوره على معظم إتجاهات الفكر

(1) - فؤاد، خليل، كلام آخر، بيروت، دار الفارابي، الطبعة الأولى، 2000م، ص 80.

(2) - فؤاد، خليل النقف والهوية في لبنان، دار الفارابي، بيروت، الطبعة الأولى، 2005م، ص 96.

(3) - جورج قرقم، مدخل إلى لبنان واللبنانيين، اقتراحات في الإصلاح، بيروت، دار الجديد، 1996م، ص 39.

السياسي اللبناني.

إن واقع تأسس الطائفة على الصعيد السياسي والأيدولوجي ظهر في عهد المتصرفية، حيث وجدت الطائفة تمثيلها السياسي المخصوص في مجلس إدارة ذلك العهد. كما وجدت حركة تأسسها الأيدولوجي من خلال ما خصت به من مدارس وجامعات. ثم تعزز تأسسها هذا وتعمق في ظل الانتداب الفرنسي إلى أن نضج واكتمل في دولة الاستقلال، وبخاصة في سنة 1967م تاريخ تأسيس المجلس الإسلامي الشيعي الأعلى، إذ ذاك تحولت الطائفة إلى مؤسسة تمثيل سياسي وإلى إطار مؤسسي أيدولوجي ذي وظائف متعدّدة على غير صعيد⁽¹⁾، فتزامن خاص الطائفة أو واقعها المؤسسي في نشأته مع ولادة النظام السياسي الطائفي. ثم ارتبط على نحو وثيق ببناء الدولة الطائفية في لبنان الحديث. بتعبير آخر، إن الوجود المؤسسي للطوائف، لا يقوم إلا بنظام سياسي طائفي أو بدولة طائفية كما هي الحال في النظام السياسي الطائفي في لبنان، وهذه الدولة هي شرطه الضروري، يوجد بوجودها ويستمر ببقائها ويزول مع تغيير طبيعتها⁽²⁾. فالطائفة هي انتظام مؤسسي للجماعة الدينية على الصعيدين السياسي والأيدولوجي. وتتكوّن الطائفية السياسية في ممارسة الولاء للطائفة في تعزيز موقعها التمثيلي داخل توازنات النظام السياسي الطائفي وفي مؤسسات الدولة.

تشكل الكيان السياسي الطائفي:

فالطائفية السياسية كانت في أساس تشكّل الكيان السياسي للدولة اللبنانية، إن إلقاء نظرة عامة إلى الواقع المعقّد والمتداخل الذي يتسم به المجتمع اللبناني، يحيلنا إلى ضرورة العودة لفهم مراحل تشكّل لبنان تاريخياً، عودة ليس المقصود منها السرد التحقيقي، فالتاريخ لا يهمننا هنا إلا بالقدر الذي يسمح لنا بفهم ما قد يتولّد عنه. ومع إدراكنا لصعوبة التقاط المفاصل الزمنية الغارقة في القدم، من عهد الفينيقيين، وما تلاه من تطوّرات، فإننا سنعرض لتاريخ تشكّل لبنان الحديث، ولكي يتسنى لنا ذلك لا بدّ من المرور ولو على عجل على كيفية نشوء لبنان في شكله الحالي (كدولة لبنان الكبير). لقد حدث ذلك العام 1920م، وفق ما جاء في اتفاقية سايكس بيكو، فقد عدّ لبنان وطنًا للمسيحيين في الشرق. وبإعلان الجنرال هنري غورو تقسيم بلاد الشام إلى خمسة كيانات مذهبية، حيث أقرت دولة علوية على الساحل السوري، ودولة درزية في جبل

(1) - أنظر: مهدي، عامل، مدخل إلى نقض الفكر الطائفي، بيروت، دار الفارابي، الطبعة الثالثة، 1989م، ص 19.

(2) - أنظر: فؤاد، خليل، المثقف والهوية في لبنان، بيروت، دار الفارابي، الطبعة الأولى، 2005م، ص 98.

العرب (جنوب سوريا)، ودولة سنيّة في دمشق وأخرى مماثلة في حلب. إذ وصفت الدّولة الجديدة باسم لبنان الكبير، على أساس إضافة مدن من السّاحل والبقاع وطرابلس والجنوب وسهل عكار إلى المنطقة، التي عرفت تاريخياً بمتصرفية جبل لبنان.

إبان الثّورة السوريّة العام 1925م، توحدت سوريا المعروفة حالياً، وبقي لبنان دولة للأقليات المسيحيّة. وبعد الانتداب الفرنسيّ للبنان، كانت اللّغة الفرنسيّة هي اللّغة الرسميّة في الدولة، ثم عدّل الدستور وُعدّت اللّغتان العربيّة والفرنسيّة لغتين رسمييتين في البلاد.

في ميثاق 1943م، اتّفق اللّبنانيون على الاستقلال عن فرنسا، وُعدّ لبنان حينها «دولة ذات وجه عربي»، وفي عهد الاستقلال، تكوّنت السلطة من العائلات الاقطاعيّة التي حكمت المقاطعات اللّبنانيّة منذ السلطنة العثمانيّة. وتكوّنت السلطة بموجب الدستور اللّبناني، على أساس النّظام الديمقراطيّ البرلمانيّ، حيث يُنتخب البرلمان من الشّعب، وفق محاصصة طائفية ومذهبية بأغليّة مسيحيّة، كما ينتخب رئيس الجمهوريّة من النّواب ولدورة واحدة، وحصر صلاحيات الحكم في يد الرئيس الذي يجب أن يكون مسيحياً مارونياً.

يقول الكاتب خالد جابر إنّ الاتّفاق الطائفيّ الأوّل، ميثاق 1943م، عقد في ظلّ الهيمنة الاستعماريّة بين طائفتين أساسيتين: الموارنة والسنة. وجرى على أساس توزيع مراكز النفوذ في السلطة بين الطائفتين. (الذي قام بهذا التّقسيم هي شرائح البرجوازيّة التجاريّة الكبرى في الطائفتين لمصلحتهما المباشرة). غير أنّ هذا الاتّفاق هو اتفاق توازن، يحافظ على توازن فعليّ في ظلّ الغلبة المارونيّة⁽¹⁾.

كما أنّ لحظة عقد الاتّفاقات وأبناء التّفاهات الكبرى، لا سيّما على المستوى الطائفيّ، تأتي في سياق تاريخيّ تراكميّ طويل ومشعب باعتبارات القوّة والنفوذ والغلبة السائدة في تلك المرحلة.

مفصل آخر من مفاصل تكوّن لبنان الطائفيّ، هو مرحلة الحرب الأهليّة، التي اندلعت العام 1975، واستمرت نحو 15 عاماً، واضطرار اللّبنانيين إلى عقد تسوية طائفية، حيث أبرم «اتّفاق الطائف» الذي أعاد هيكلة موازين القوى في لبنان، ولكّنه كرّس التّزعة الطائفية. وأنتج هذا النّظام ما عُرف بحكم «الترويكّا»، ما بين رئيس الجمهوريّة ورئيس الحكومة ورئيس مجلس النّواب، حيث تحصّن كل منهم بتمثيل وحماية طائفته

(1) - جابر خالد، مجلة شؤون فلسطينية، عدد 51-50، نوفمبر 1975م، ص 41.

له. وأصبحت سياسة الدولة وقراراتها محكومة بالتوافق إن حصل، أو للتعطيل إذا أراد أيّ من هؤلاء استخدام الفيتو الطائفيّ، الأمر الذي تجلّى في مراحل عديدة بحالة شلل في الحكم وبلبلة في تفسير النظام والدستور.

ومع تراكم الممارسات الطائفية، تحوّلت المناصب الرسمية إلى مواقع للمحاصصة الطائفية، وبات تأثير زعماء الطوائف الممثلين في الدولة، أقوى من تأثير الدساتير والقوانين ذاتها. ولأنّ الناس على دين ملوكهم، ترسّخت الذهنية الطائفية أكثر فأكثر في النصوص والنّفوس، وباتت تعبّر عن قالب مسبق للمعرفة والحكم على الأشياء، والتعبير عن الذات.

ويستخدم مصطلح الطائفية السياسية والإدارية غالباً للدلالة على نظام الحصص، أو المحاصصة، أو كوتا متبعة في لبنان، ومضاعفاته في توزيع المناصب السياسية والإدارية على الطوائف المعتمدة اعتماداً نسبياً ووفق قواعد واعتراف متفق عليها. ويقر النظام اللبناني بوجود 17 طائفة موزّعة كما يأتي:

- مسيحياً: الموارنة، الروم الأرثوذكس، الروم الكاثوليك، الملكية الأرمنية الغريغورية الأرثوذكسية، الأرمنية الكاثوليكية، السريانية الأرثوذكسية، الآشورية، الكلدانية، النسطورية الكلدانية، اللاتينية، الإنجيلية، الإسرائيلية.
- إسلامياً: السنة، الشيعة، الدرّوز، العلويون.

أمّا الطوائف الكبرى المعتمدة أساساً في تسلّم رئاسات وتشكيل وزارات والمجالس النيابية فهي تتكون من طوائف ست، كالاتي: الموارنة، الأرثوذكس، الكاثوليك، السنة، الشيعة، الدرّوز. وأمّا بالنسبة إلى بقية الطوائف فتندرج حصصها ضمن الطوائف الست وفق نسب ومعايير معتمدة.

الطائفية في النصوص الدستورية:

تظهر الطائفية في وضعها الدستوريّ والعرف في النّظام السياسي اللبناني في مجالات ثلاثة: السياسية، الإدارية، والأحوال الشخصية.

ففي مجال توزيع السلطة السياسية، تستخدم القاعدة الطائفية في كل من توزيع المناصب الرئاسية الأولى، وفي تأليف الوزارات، وتكوين المجالس النيابية ويستند نظام الحكم في لبنان إلى وثيقة أساسية، هي اتفاق الطائف الذي أعاد إنتاج ميثاق 1943م في تكريس المحاصصة الطائفية في السلطة، إضافة إلى بعض القواعد العرفية في تشكيل السلطة.

إنّ الميثاق الوطني جاء تعبيراً واضحاً عن حالة الانقسام في المجتمع اللبناني العام 1943م، كما أنّه جاء تعبيراً عن الطائفية اللبنانية المتجذّرة في نفوس المجتمعين الأهليّ والسياسيّ، ومدى تأثيرها على أشكال السّلطة ومحاصصتها في النظام السياسيّ. فالميثاق نص صراحة على المحاصصة بين طوائف المجتمع اللبنانيّ وتوزيع المناصب السياديّة في الدولة كرئاسة الجمهوريّة ورئاسة مجلس النواب ورئاسة مجلس الوزراء. بين الطوائف الرئيسيّة في لبنان (الموارنة - الشيعية - السنة) وهو الأمر الذي شكل قمة الطائفية وتأثيرها على النظام السياسيّ. وجاءت وثيقة الوفاق الوطني اتفاق الطائف العام 1989 لتعيد تكريس المحاصصة الطائفية في توزيع السلطة وتأكيد الأعراف في توزيع الرئاسات الثلاث الأولى في الدولة.

رئاسة الجمهوريّة للطائفة المارونيّة - رئاسة مجلس النواب للطائفة الشيعيّة - رئاسة مجلس الوزراء للطائفة السنيّة، وجرى تأكيد العرف أيضاً على توزيع بعض الوظائف الأخرى المهمة على الطوائف كرئاسة مجلس القضاء الأعلى، ومديرية وزارة الخارجية، ومديرية الأحوال الشخصية، وقيادة الجيش، وحاكمة مصرف لبنان...

في تأليف الوزارة نصت المادة (95) من الدّستور اللبناني على الآتي: بصورة مؤقتة، والنّتماساً للعدل والوفاق، تمثّل الطوائف بصورة عادلة في الوظائف العامة، وبتشكيل الوزارة، من دون أن يؤوّل ذلك إلى الإضرار بمصلحة الدولة⁽¹⁾. استوجبت هذه المادة اتّباع قاعدة التوازن الطائفيّ في تشكيل الوزارة، حيث يتساوى عدد وزراء الطوائف الثلاث الكبرى: الموارنة - الشيعية - السنة في الوزارات التي تولّف، على أن تمثّل الأقليات في الوزارات ذات الحجم الكبير، مجلس الوزراء هو التعبير الحقيقيّ لتمثيل الطوائف في السّلطة التنفيذية، فالطائفية هي المحرك الرئيس للعملية السياسيّة في لبنان.

في تأليف المجلس التشريعيّ: إنّ التأثير الطائفيّ في السلطة التشريعيّة واضح، وهو تأثير شامل ويدخل في أدق تفاصيل عملية انتخاب البرلمان وعمله وكذلك التّقسيم الطائفيّ للمجتمع اللبنانيّ.

لقد نصّت المادة (24) من دستور العام 1926م بشأن تأليف مجلس النواب على ما هو آتٍ: «يتألّف مجلس النواب من أعضاء منتخبين يكون عددهم ومنتخابهم وفقاً لقوانين الإنتخاب المرعية الإجراء»⁽²⁾ حيث لم يرد في هذا النص ما يشير مباشرة إلى الأخذ بمبدأ التمثيل الطائفيّ في مجلس النواب، وقد تركت هذه المسألة لأحكام قوانين الإنتخاب

(1) - الدستور اللبناني، عام 1990م، المادة (95).

(2) - دستور لبنان الصادر، 1926م، المادة (24).

التي كانت قائمة خلال مرحلة المتصرفية لجبل لبنان، وكذلك في بداية مرحلة الانتداب الفرنسي، على أساس التمثيل الطائفي.

إنّ ما أكّده تجربة النّظام السياسيّ الطائفيّ، سواء في صيغته «المتوازنة» القائمة على المناصفة بين المسلمين والمسيحيين، بعد إدخال اتفاق الطائف المقر العام 1989م في صلب الدستور اللبناني العام 1990، أم في الصيغة السابقة التي قام الحكم على أساسها منذ العام 1943م تظهر أنّ المشكلة الأساسية في لبنان ليست في تعدّد وتوّع الانتماء الدينيّ والطائفيّ في بنية المجتمع. فهذا التوّع يمكن أن يكون مصدر غنى ثقافيّاً وحضاريّاً وإنسانيّاً، ومثالاً ناجحاً وبناء الحياة المشتركة في مجتمع متنوّع. بل إنّها تكمن قبل كل شيء في البنية السياسيّة الطائفية للنظام القائم الذي يشكل مصدراً للتجاذبات والتناقضات بين أقطابه وأطرافه الذين يتوزعون المواقع والمراكز في السلطة، وذلك باسم الطوائف والمذاهب. ما يجعل التأثير السلبيّ لهذه التجاذبات والتناقضات بينهم، لا ينحصر في اعتبار السلطة عاملاً مهمّاً في تثبيت التماسك والاستقرار السياسيّ، مع ما لذلك من انعكاسات على الوضع السياسيّ والاقتصاديّ والاجتماعيّ العام في البلاد، وفي إظهار الطابع الظرفي والنسبيّ للتوازن الطائفيّ الشديّد الحساسيّة والمعرّض دائماً للاهتزاز والاختلال، بل تبين أيضاً أنّ أصحاب هذه المواقع المكرّسة باسم الطوائف والمذاهب، يلجأون من خلال ذلك إلى استخدام طوائفهم ومذاهبهم متاريس ينطلقون منها، وينطلقون بها في تراشقهم وتخاصمهم، ليس في شأن مواقفهم السياسيّة فقط، بل في مجالات عديدة، بينها حماية المحاسيب وتعيينات موظفي الدرجات العالية وغيرها... ما يعطي هذه المناكفات والتناقضات السياسيّة والمصالح الشخصيّة والمحاصصات بينهم، بعداً طائفيّاً ومذهبيّاً يمتد إلى المجتمع، ويؤدي إلى التنافر المذهبيّ والطائفيّ، ويخلق انقسامات عموديّة بين المجموعات اللبنانيّة، وتبقى وحدة الشّعب الواحد، والمجتمع الواحد والوطن الواحد مهدّدة.

أفرز الفيلسوفان اليونانيان أفلاطون في كتابه (الجمهورية) وأرسطو في كتابه (السياسة) في توصيفهما لأنظمة السياسيّة مساحة لشرح «الأوليغارشيّة» أو حكم القلّة لمصلحة القلّة. وتطبق الأوليغارشيّة على الأنظمة السياسيّة اللبنانيّة المتعاقبة (المتصرفيّة، دولة لبنان الكبير، وجمهورية العام 1926م، وجمهورية الطائف العام 1990م).

تتألّف الأوليغارشيّة اللبنانيّة من ثلاثة أضلع أساسيّة متشابهة في ما بينها في الطبقة السياسيّة، المصارف، والمصالح الماليّة، والمؤسسات الدينيّة. لكلّ من هذه الأضلع

مؤسسات بديلة من الدولة في تقديم الخدمات العامة، وخصص في الإدارات العامة وتأثير كبير في إقرار القوانين وتوجيه السياسات الاقتصادية كما في الانتخابات والإعلام والنقابات وفي ميادين أخرى⁽¹⁾.

ارتباط المقدس بالسلطة:

إنّ المقدّس هو أحد أبعاد الحقل السياسيّ، والدّين يمكنه أن يكون أداة سلطة، وضمانة لشرعيّتها، وواحدًا من الأساليب المستعملة في إطار التنافسات السياسيّة. إنّ هذا المعنى يشير إليه الكاتب ميدلون في الكتاب المكرّس لدين شعب لوغبارا في أوغندا. بعنوانه دين اللوغبارا 1960م الذي يعرض، جوهرياً، العلاقة بين الطقوس والهيمنة. ويظهر أنّ البنيات الطقوسيةّ وبنيات الهيمنة هما متصلتان اتصالاً ضيقاً، وبأنّ ديناميات هذه وتلك هي ذات علاقة في ما بينهما⁽²⁾. وفي هذا السياق يقول «أوليفية روا» في كتابه «الجهل المقدس»، «إنّ الدّين هو أيديولوجيا محدودة، قابلة للانصهار في عالم الثقافة اللامحدود» وانطلاقاً من هذه الفكرة يمكن القول إنّه حين دراسة علاقة الأيديولوجيا بتشكيل السلطة السياسيّة، فإنّه من غير الجائز استبعاد العامل الدّينيّ بما أنّه أحد مصاديق الأيديولوجيا أو مكوّناتها.

من نافل القول إنّ الدّين والطائفيّة والسياسة في لبنان في تداخل دائم وكبير، حتى أنّه في بعض المحطات، تتعدم الفواصل بينها، في إطار علاقة تبادلية - جدليّة. فالدين يعطي السّلطة السياسيّة شرعيّتها، أو يحجبها عنها، وفي المقابل تقوم السلطة السياسيّة بالتدخل بأشكال متعدّدة في المرجعيّات والأمور الدّينيّة. وليس وجود شيخيّ عقل للطائفة الدرزيّة في لبنان سوى مثال بارز على هذه العلاقة التبادليّة بين الدّين والسياسة.

وفي الطائفة الشّيعيّة مثلاً يتألّف المجلس الإسلاميّ الشّيعيّ الأعلى من هيأتين تنفيذية وتشريعيّة، الأولى مؤلفة من النّواب الشّيعيّة في البرلمان اللبنانيّ (أعضاء حكميون من دون انتخاب) ومن 12 عضواً منتخباً.

هنا نذكر حادثة للدّلالة على ذلك، على سبيل المثال لا الحصر، عندما اشتعلت تظاهرات تطالب برحيل حكومة فؤاد السنيورة (رئيس الحكومة اللبنانية 2005 - 2009)، وحاصر المتظاهرون المنتمون إلى ما كان يعرف بتحالف 8 آذار، السّرايا الحكوميّة،

(1) - جورج عازار، حداد، التصنيف المهني للنواب، 1920 - 2016: زوال السياسة والمال عبر المحامين، المفكرة القانونية 14/9/2017.

(2) - جورج، بالاندييه، الأنتروبولوجيا السياسيّة، المنشورات الجامعية الفرنسيّة، 1967م، ص 157.

حينها هبّ مشايخ الطائفة السنّية للدّفاع عن رئاسة الحكومة بوصفها حصة الطائفة السنّية في السّلطة السياسيّة، ونزل مفتي الجمهوريّة، آنذاك، الشّيخ محمد رشيد قباني، إلى السّرايا الحكوميّة المحاصرة، حيث أقام صلاة الجماعة مع رئيس الحكومة في إشارة إلى أنّ الطائفة السنّية ومشايخها تقف خلف السنيورة، الذي يمثل الموقع السنّي الأوّل في السّلطة، مع العلم أنّ موقع مفتي الجمهوريّة هو موقع رسمي في الدولة.

إنّ الأمثلة والمحطات التي تشكل شواهد على العلاقة الإشكاليّة بين الدّين، بما هو أيديولوجيا (برأي البعض) والرؤية الكونية للحياة، وبين السّلطة السياسيّة، بما هي أداة تنفيذيّة فاعلة في تحقيق الرؤى الأيديولوجيّة كثيرة. وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه العلاقة، وإن أمكن الفصل بين مكوتيهما الدّينيّ والسياسيّ، فإنّ ذلك ممكن على قاعدة الفصل الدّهنيّ النّظريّ فقط، أمّا في الحياة العمليّة اللبنانيّة فإنها تكون علاقة شبه عضويّة.

يقول جورج بالاندييه: إنّ التضامن بين المقدّس والسياسيّ، والذي يجعل من الانتقادات الموجهة ضد السّلطة، نوعاً من التّجديف، يظهر بأشكال مختلفة حسب النّظم السياسيّة. إنّ بدع المقدس في الدرجة الأولى في مجتمعات من دون دولة. ويعطي قيمة أفضل للسيادة الممارسة على البشر والأشياء في حالة المجتمعات ذات الدولة⁽¹⁾.

المجتمع والسّلطة: يشهد المجتمع اللبناني تنوعاً طبقيّاً اجتماعياً وتعدداً طائفيّاً فلما يوجد له مثل في العالم، فكانت تقسيماته ثلاث طبقات رئيسية:

الطبقة البرجوازية، ومنها الإقطاع السياسي، وهي فئة صغيرة قياساً إلى حجم المجتمع اللبناني، إلّا أنّها تهيمن على الاقتصاد اللبناني وعلى السّلطة فيه، أمّا الطبقة الوسطى فهي تتشكل من صغار التّجار المزارعين والحرفيّين والإداريّين والمهندسين والأطباء... تتشكّل ما نسبته 40 بالمئة من مجموع سكان لبنان، أمّا الطبقة الدّنيا فتضمّ صغار الحرفيين والعمال في المزارع والمصانع وقطاع الخدمات، شكّلت هذه الطبقة ما يقل عن 50 بالمئة من المجتمع اللبناني⁽²⁾.

شكّلت هذه التقسيمات الاجتماعيّة انعكاساً ملحوظاً على حياة المجتمع اللبناني في مختلف الجوانب السياسيّة منها والاجتماعيّة والطائفيّة، وأدى الإثنان (التقسيم الطبقيّ والطائفيّ) دوراً رئيساً في تشكيل السّلطة وفي الحياة الاقتصاديّة والسياسيّة، الأمر الذي أدى إلى دخول لبنان في حالة من عدم الاستقرار السياسيّ والاقتصاديّ منذ ما قبل

(1) -جورج، بالاندييه، الأنتروبولوجيا السياسيّة، المنشورات الجامعيّة الفرنسيّة، 1967م، ص 209.

(2) -عطا محمد صالح، فوزي أحمد بتم، النظام السياسي العربي المعاصر، مج2، جامعة قاريونس بنغازي 1988م، ص 130.

الاستقلال وبعيد اتفاق الطائف.

والحقيقة أنّ الطائفية كظاهرة موجودة في معظم دول العالم وليست مقتصره على لبنان فقط، إلا أنّ الطائفية في لبنان تختلف عن الطائفية في غيرها من المجتمعات، فطائفية لبنان أصبحت نظاماً معترفاً فيه وتدخل في مضمون كل صغيرة وكبيرة في المجتمع اللبناني. وياتت نظام حكم، ونظام حياة للشعب. وكل طائفة تتمترس وراء عاداتها وتقاليدها ومكاسبها السياسية والاقتصادية، خاصة داخل السلطة، وقلما تجد طوائف تشبه طوائف لبنان من حيث التعقيد والتركيب الأيديولوجي والديني والسياسي، فتمظهر هذا التعقيد يظهر في أشكال السلطة ومحاصرتها.

الطائفة والمجتمع:

يعاني المجتمع اللبناني من انقسامات طائفية ومذهبية حادة، فعلى الرغم من صغر حجم السكان، فإنه يضم أكثر من خمس عشرة طائفة، تشكل كل طائفة منها كياناً منفصلاً متماسكاً داخل المنطقة التي تعيش فيها، وفي بعض الحقب كانت كل طائفة تتمتع بإدارة شؤونها بحرية واستقلال عن الجماعات الأخرى⁽¹⁾.

إنّ قضية الطائفية في لبنان ليست قضية مفتعلة أو قضية جديدة، بل هي قضية لها جذورها التاريخية، ومهما عددنا من أسباب لهذه القضية، فلا شك أن الأساس المادي لها هو العنصر الذي جعل منها همّاً جماهيرياً يومياً وأعطاه صفة الاستمرار، لأنّ الطائفية قد اكتسبت، في حقبة من الحقب ولا تزال، مظهراً اجتماعياً واقتصادياً وسياسياً، كان يعود على طائفة من دون طائفة بالفائدة⁽²⁾. والطائفية كمظهر من مظاهر ضعف السلطة في لبنان لا تكمن في مجرد تعدد الطوائف، فهذا التعدد سابق على قيام الدولة، وإنما تكمن في الأثر النفسي الذي يتركه الانتماء الطائفي داخل الجماعة الدينية والذي ينعكس على سلوكها إزاء الجماعات أو الطوائف الأخرى، فكل طائفة تنظر بعين الشك والريبة إلى بواعث ودوافع السلوك الاجتماعي والسياسي للطوائف الأخرى، ويترتب على ذلك سلوك لا يقوم إلا على الترقب والترصد والتحفظ⁽³⁾. ففي هذا الوضع تصبح العلاقة بين مختلف الطوائف اللبنانية محكومة دائماً بمبدأ الشك والريبة والصراع لا بمبدأ التعاون والتسامح، سواء أكان ذلك خفياً أم بصورة معلنة، ويحدد ذلك كل موقف بعناصره ومقوماته، ولعل قيام الأزمة اللبنانية منذ سنوات واستمرارها إلى يومنا هذا من

- (1) -حمدي، الطاهر، سياسة لبنان في الحكم، القاهرة، المطبعة العالمية، 1979م، ص 15.
- (2) -حسين، أبو النحل، الطائفة السياسية والحقائق في لبنان، مجلة شؤون فلسطينية، العدد 50-51، 1975م، ص 41.
- (3) -حمدي، الطاهر، مرجع سابق، ص 32.

دون حل يؤكّد ذلك. ففي الوقت الذي يجب أن يكون التعدد الطائفيّ مصدر ازدهار وغنى للمجتمع اللبنانيّ، كما يرد بعض الساسة اللبنانيين، فإنّه كما يلاحظ، قد شكّل على الدوام الإطار العام للخلافات والنزاعات المسلحة، فالطوائف اللبنانيّة، ومن ضمنها الأقليات الدنيّة، تحتفظ بعادات وتقاليد مختلفة ومتناقضة، متصلة إلى هذا الحد أو ذاك بقيمها الدنيّة، وبالتحديد القيم المذهبيّة ذات الحدود الصّارمة، وعليه تكاد المناطق الجغرافيّة اللبنانيّة تكون مكرّسة لطوائف من دون السياسيين بمختلف مراتبها، ويتبع التقسيم الطائفيّ سلسلة من الانقسامات في ميادين التربيّة والتعليم والاقتصاد والخدمات البلديّة، وأيضاً في الميادين الاجتماعيّة والثقافيّة والفكريّة. إنّ مجتمع الطوائف في لبنان يقوم أساساً على كيانيّة الطائفيّة وتتكّرس هذه الكيانيّة والاستقلاليّة في بنية الطائفة من خلال المؤسسات ومن خلال وظائف داخلية سياسية واجتماعيّة ومذهبيّة تضطلع بها كل المؤسسات، ولهذه الوظائف خصائص ومشروعيّة مستمدة من الدّستور اللبنانيّ ومن العرف اللبنانيّ الذي اكتسب، بفضل الممارسة والتقليد، قوة قانونيّة لا جدال في جدواها وأهميتها، ولدى كل طائفة عموماً، عائلات سياسيّة وارثة إدارات عسكريّة، ميليشيا، لجان مختصة بالعلاقات الخارجيّة والدّاخلية، مثقفون، قضاء مذهبيّ مستقل، تقاليد زواج وطلاق، جمعيات خيريّة وكشفيّة، خطاب سياسيّ مختلف، مصادر دعم وتمويل خارجيّة وداخلية، بهذا تكون الطائفيّة في لبنان إطاراً بنويّاً مستقلاً، يجعل منها سيدة لنفسها، فهي تملك وسائل الدّفاع عن نفسها بالقدر الذي تملك وسائل الانخراط في المساومة الطائفيّة العامة مع الطوائف الأخرى داخل المجموعة الواحدة أو مع المجموعتين المتحاربتين، وذلك حول أمور السلام والحرب، وحول اقتسام الدولة ومراتبها اتجاه السياستين الدّاخلية والخارجيّة في زمن السّلم، على أن تبقى مصالح الطائفة النواة مستقلة ومقدسة، وعلى أن يكون الدّفاع عنها واجباً مقدساً وحقاً لها، وإذا ما صادف أنّ الطائفة قد تغاضت عن حقّ من حقوقها في حالات السّلام أو الهدنة الفاصلة بين الحرب، فإنّ هذا التّغاضي مؤقت مؤجل إلى الحرب القادمة، حيث تتجمّع المطالب وتحوّل إلى واحد من عناصر النزاع ورافد من روافده الأساسيّة أو المحوريّة.

ويُعبّر عن الانقسامات الدّاخلية في كل مجموعة طائفيّة بمواقف معينة، تتعارض مع مصالح غيرها من الطوائف في المجموعة الواحدة.

إلا أنّ الانقسامات الداخليّة قابلة للانضباط نفسه على المستوى الثاني، ثم الانقسامات داخل المجموعة الطائفية الواحدة بين المسلمين والمسيحيين، كلّ على حدا⁽¹⁾. هذه النظرة الأحادية تكرر تأثرها على كل جوانب الحياة الاجتماعيّة والاقتصاديّة والعسكريّة داخل لبنان، وأدخلت لبنان في الكثير من المشكلات الداخليّة التي تطورت شيئاً فشيئاً لتدخله في حروب أهلية ونزاعات شبه مستمرة.

الحياة السياسيّة في لبنان ومدى تأثير الطائفية عليها:

تجري الحياة السياسيّة في لبنان نتيجة لتفاعل العديد من القوى، التي تشكل العناصر الأساسيّة التي ترتبط بها، سواء نشاطات مجلس النواب في ما يتعلق بالتشريعات المختلفة، أو نشاطات رئيس الجمهوريّة ومجلس الوزراء في مواجهة المواقف المختلفة واتخاذ القرارات السياسيّة بشأنها. ويتحكم في الحياة السياسيّة في لبنان أربعة عناصر رئيسة هي: رئيس الجمهوريّة، القيادات الحزبيّة، القيادات الدينيّة، ممثلو القوى الاقتصاديّة.

1. **رئيس الجمهوريّة:** يعدّ رئيس الجمهوريّة مركز السلطة الفعلية في الدولة، إذ إنّ سلطاته لا تقف عند الاختصاصات التي يمارسها وفقاً للدستور، بل تتجاوز ذلك كثيراً، سواء في ما يتعلق بعمل مجلس الوزراء أو بعمل مجلس النواب، وفاعليّة الدور الذي يقوم به رئيس الجمهوريّة ترتبط بوصفه حكماً بين الطوائف الدينيّة والأحزاب السياسيّة.

فالرئيس اختياره قائم على أساس طائفيّ ويجب أن يكون من الطائفة المسيحيّة المارونيّة، ونادراً ما نجد رئيس جمهوريّة لا يعمل على تقريب طائفته منه والاعتماد عليها في تسيير أمور الدولة اللبنانيّة.

2. **القيادات الحزبيّة السياسيّة:** هناك ثلاث مستويات من القيادات الحزبيّة السياسيّة في لبنان:

المستوى الأول: يضم القيادات الحزبيّة التي تشارك في الحكومة، وهي تقوم بدور فاعل في اتخاذ القرارات السياسيّة.

- المستوى الثاني: يضم القيادات الحزبيّة التي تقف في مواجهة الحكومة مثل أحزاب المعارضة.

- المستوى الثالث: يضم قيادات الأحزاب الصغيرة ذات الدور الهامشيّ.

(1) - فيصل جلول، عشر سنوات على الحرب الأهلية في لبنان، مجلة السياسة الدوليّة، العدد 82، أكتوبر، 1985م، ص 12.

ويعود دور القيادات الحزبية في الحياة السياسية إلى الروابط العائلية والعشائرية والطائفية، فأعضاء مجلس النواب الذين يمثلون أحزاباً سياسية، كثيراً ما ينتخبون بدوافع عائلية طائفية، وليس فقط لميولهم السياسية الحزبية. وهكذا، فإن الطائفية في كل شيء، في الحياة السياسية، في أبسط الأمور وأكثره تعقيداً، الطائفية هي السر في الحياة السياسية اللبنانية مهما تنوعت الأحزاب وتشكلت واختلقت، كلها تجتمع حول الطائفية كأساس في حياة كل لبناني، وهذا ما نشهده من عجز اللبنانيين عند كل تشكيل حكومة وطنية موحدة لبيدو لبنان وكأنه يحتاج دائماً إلى تدخل خارجي حتى يستطيع أن يسير إلى الأمام ويخرج من مشكلاته المستعصية.

3. القيادات الدينية: منذ أن أصبح لبنان يقوم على التوازنات الطائفية، أخذ دور القيادات الدينية يبرز شيئاً فشيئاً إلى أن أصبح واقعاً لا يستطيع أي شخص في لبنان تجاوزه، وهذا يدل على مدى تأثير القيادات والزعامات الدينية في لبنان.

فاليقادات الدينية لها تأثير كبير في الحياة السياسية، بحيث لا يمكن للقيادات السياسية أن تتجاهله، بل أكثر من ذلك إن القيادات الدينية هي التي تنتج لهذه الأخيرة فرص العمل والحركة من الناحية العملية وهي التي تملك وقفها تماماً، وهناك أمثلة كثيرة في تاريخ لبنان الحديث، يدل على أهمية دور القيادات الدينية في الحياة السياسية اللبنانية، فكان هناك لاجتماعات متكررة لهذه القيادات في بدايات الاستقلال العام 1943م، لتحديد نمط الدولة ودستورها والحياة السياسية في لبنان، والثاني يعود إلى العام 1975م مع بداية الحرب الأهلية اللبنانية والدور الذي أدته القيادات الدينية الإسلامية في جمع معظم الطوائف الإسلامية لرفض الحكومة العسكرية برئاسة العميد أول متقاعد نور الدين الرفاعي خلفاً لحكومة رشيد الصلح، وتأييد دعم المقاومة الفلسطينية وجوداً ونضالاً⁽¹⁾. وتستمد القيادات الدينية قوتها وفعاليتها من مركز خصائص الطوائف التي تنتمي لها، فقوة الطوائف تكمن في الامتيازات التي تحصل عليها الطائفة وفي قدرتها على شل عمل الرئاسات والمؤسسات أحياناً وعدم التعاون معها.

وهكذا يبدو الوضع في لبنان، تداخلاً وتضارباً وصراعاً طائفيًا فلما تجد له مثيلاً في العالم، فالقيادات الدينية هي في الأصل قيادات طائفية تأخذ شكلاً وطابعاً دينياً، في النهاية يصب في مصلحة الطائفة داخل الحياة السياسية اللبنانية.

(1) -أحمد، سرحال، النظم السياسية والدستورية في لبنان والدول العربية، دار الباحث، بيروت، الطبعة الأولى، 1980م، ص 213.

4. تأثير القوى السياسية الاقتصادية ودورها:

ترتبط القوى السياسية والاقتصادية ارتباطاً رئيساً بالطبقة العليا في المجتمع اللبناني، وتعبّر عن مصالحها، سواء مباشرة أو غير مباشرة، ومن هنا تأثرت السلطة والحياة السياسية في لبنان بالقوى الاقتصادية، وذلك من خلال النواب والوزراء بخلفياتهم الاقتصادية والسياسية والاقطاعية، فالمرجعيات والارتباطات المهنية لا بدّ أن تترك أثراً واضحاً على اتجاهات التشريع وإصدار القوانين واتخاذ القرارات في المواقف المختلفة وفقاً لمصالح القوى المؤثرة في كلّ موقف، ويكون تأثير القوى الاقتصادية من خلال نشاطاتها كجماعات مصلحة تمارس ضغوطاً في مجلس النواب أو في مجلس الوزراء، والشركات والغرف التجارية والصناعية والنقابات، لا بدّ أن تضغط على الحكومة لتقديم المقترحات والمشاريع التي تنسجم مع مصالحها، كما أنّها لا بدّ أن تضغط في مجلس النواب لتوجيه المناقشات بحيث تسير في الاتجاه نفسه⁽¹⁾.

والخلاصة تفيد بأنّ أشكال السلطة في لبنان تبدو كنتاج طبيعيّ لمحااصات الطوائف، وهي عنصر من عناصر الصراع وليست وسيلة للحيلولة دون اندلاع الصراعات، إنّها الميدان الذي تختلف فيه الطوائف حول حجم حصصها في التّفوذ، وهي المجال الذي يجتمع فيه ممثلو الطوائف السياسيون، كلّ يسعى للحفاظ على مصالح طائفته في ظل نسبة قوى طائفية معينة على الأرض، هذه الوضعية للدولة تفقد السلطة فيها في كثير من الأحيان وظيفتها في ضبط المشكلات والنزاعات الداخليّة المختلفة، كالتمرد الطوائفيّ وملاحقة المجرمين ومن التّصدي للاضطرابات المذهبية إلى الدّفاع عن حدود الوطن، فتشكل الطوائف إطار حماية للمجرمين وللفاسدين من أبنائها، وتتدخل للحيلولة دون تطبيق القانون ضدهم، وهذا التدخل فعّال في كثير من الأوقات ويتخذ أشكالاً مختلفة. يبدو أنّ استقلال الطائفة يستتبع عدم استقلالية السّطات وعدم ممارستها لوظائفها بمسارات عادلة، وتقتصر وظيفتها على ممارسة نوع من الإجراءات التي لا تمسّ استقلال الطوائف ولا تشكل تهديداً لكيانها وبالتّفاهم مع الرّعامات الطائفية نفسها، وينطبق ذلك على استخدام العنف بواسطة الأجهزة الأمنية وعلى أمور أخرى كالسياسات الدّفاعية والإنمائية والخارجية والداخليّة وترتيب الموازنة العامة.

يختلف اللبنانيون حول مفهوم الوطن والمواطنة، وذلك حسب انتماءاتهم الطائفية، فلا مفهوم موحدًا للمواطن والوطن بين اللبنانيين، كما هي الحال بالنسبة إلى الدولة والقضاء

(1) - فؤاد، مطر، سقوط الأباطورية اللبنانية، الجزء الأول، بيروت، دار القضاء، 1978م، ص 43.

والدستور والأجهزة المختلفة، فالمواطن اللبناني يختلف في كل شيء، فلبنان دولة عربية في نظر البعض، وذو وجه غربي بنظر البعض الآخر، بين الأصول العربية للبنان والأصول الفينيقيّة، يمكن القول إنّ الاختلاف حول هوية الوطن يجعل من صورة لبنان في عقول اللبنانيين أصولاً باهتة لا حرارة فيها ولا اندفاع، الأمر الذي يدعم ويجدّر الهوية الطائفية ويعطيها الأولوية على ما عداها من الأفكار والوقائع.

الخاتمة

إنّ الأبعاد الطائفية في لبنان هي العنصر الرئيس الذي يحكم أجهزة السّلطة ومكانها، فالنّظام السياسي منذ استقلال العام 1943م وحتى ما بعد الطائف لا يزال نظاماً طائفيّاً من الدّرجة الأولى، فالطائفية تتداخل في كل كبيرة وصغيرة داخل النّظام السياسيّ اللبناني، والأحزاب السياسيّة طائفية بامتياز، والدستور وضع على أساس طائفيّ، وتوزيع السلطات الثلاث التنفيذية والتشريعية والقضائية طائفية، ورئيس الجمهورية منتخب على أساس طائفيّ، والحكومة تتشكل طائفيّاً، والبرلمان يُنتخب ويقسم على أساس طائفيّ. إنّ الطائفية في لبنان ترمي بأطنابها في كل اتجاه، وقد شكلت أبعادها في السّلطة أساساً لكل ما يشهده من مشكلات ومأس وأزمات، قد استعّلت من المحاور الخارجية، الإقليمية والدولية، والتي جعلت من لبنان دولة ضعيفة وعاجزة اقتصادياً واجتماعياً وسياسياً... ومجتمعاً منقسماً ومفككاً، ويستبطن الصّراع عند أيّ تباين في المصالح الطائفية ...

المراجع:

- 1 - أحمد سرحال، النظم السياسية والدستورية في لبنان والدول العربية - دار الباحث بيروت - الطبعة الأولى 1980.
- 2 - إسكندر بشير، الطائفية في لبنان إلى متى - بيروت المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع - الطبعة الأولى 2006.
- 3 - برتراند دي جوفنيل - طبيعة السلطة وتطور مسارها - ترجمة أنطون غطاس كرم - دار النهار للنشر 2008.
- 4 - جورج بالاندييه - الأنتروبولوجيا السياسية - المنشورات الجامعية الفرنسية 1967.
- 5 - جورج عازر حداد - التصنيف المهني للنواب 1920 - 2016 - زوال السياسة والمال عبر المحامين - المفكرة القانونية 14/9/2017.
- 6 - حسين أبو النحل - الطائفية السياسية والحقائق الاقتصادية في لبنان - مجلة شؤون فلسطينية - العدد 50-51 - 1975.
- 7 - حمدي الطاهر - سياسة لبنان في الحكم - القاهرة المطبعة العالمية 1979 .
- 8 - خالد جابر مجلة شؤون فلسطينية عدد 50-51-1975.
- 9 - الدستور اللبناني عام 1990
- 10 - دستور لبنان الصادر عام 1926.
- 11 - عبد الله العروي - مفهوم الأيديولوجيا - المركز الثقافي العربي - الطبعة 8 2012
- 12 - عصام سليمان - آفاق المجتمع اللبناني بين تعقيداته الاجتماعية والثقافية وتطلعاته المدنية والانسانية - المركز اللبناني للأبحاث المجتمعية - منشورات جامعة سيدة اللويزة - الطبعة الأولى 2005.
- 13 - عطا محمد صالح - فوزي أحمد تيم - النظام السياسي العربي المعاصر - المجلد الثاني - جامعة قاريوس بنغازي 1988.
- 14 - فؤاد خليل - المتقف والهوية في لبنان - بيروت دار الفارابي - الطبعة الأولى - 2005.
- 15 - فؤاد خليل ... كلام آخر - بيروت دار الفارابي - الطبعة الأولى 2000.
- 16 - فؤاد مطر: سقوط الإمبراطورية اللبنانية - الجزء الأول - بيروت دار القضايا 1978.
- 17 - فيصل جلول - عشر سنوات على الحرب الأهلية في لبنان - مجلة السياسة الدولية - العدد 82 - 1985.
- 18 - مهدي عامل - مدخل إلى نقض الفكر الطائفي - بيروت دار الفارابي - الطبعة الثالثة 1989.

الفقر والعوز بأرقام مرعبة

نزيهة محمد الحسن

وأشرفت عليها

الدكتورة هند أديب

2020 - 2021

تمهيد:

ما أقسى القدر على أبي عاجزٍ عن وقاية أبنائه البرد والجوع والحاجة ! ويا لسخريته عندما يحرم مشرداً من تحقيق حلمه بالعيش تحت سقفٍ يجنّبه تقلبات المناخ ! ويا لهوله في ظلّ سيادة المال الذي يرفع قوماً، ويحطّ آخرين، إذ تنعدم كلُّ مقاييس أخرى سواه، فيسارع الجميع للحصول عليه، مهما تكلفوا من تضحيات، ليس حباً فيه إنّما خلاصاً تستمر معه الحياة، وأماناً لمستقبل الأبناء الذين لا ذنب لهم في مجيئهم إلى هذا الكون..

أما الاختلاف بين البشر فحكمةً ربّانية لا اعتراض عليها، والله في خلقه شؤون، فقد خلق الناس مختلفين كي يتعارفوا، وهو لا يفرّق بين إنسان وآخر إلا بالتقوى (يَأَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتَقْوَىٰ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ) [الحجرات:13]، وبناءً عليه لا فضل لغنيٍّ على فقيرٍ ، والسؤال: لماذا كُتِبَ على بعض الناس العيش براحةٍ ورفاهيةٍ وهناء، في حين بقي السواد الأعظم من أهل الأرض يعيش تحت خطّ الفقر، ويعاني آلام الحرمان من خيرات أرضٍ من المفترض أنّ الجميع شركاءٌ فيها، بالطبع، للبشر يدٌ في ذلك... فما سرّ عدم التوازن في توزيع الثروات في العالم؟ ومن المسؤول عن ذلك؟ هل للأنظمة المتحكمة بدولنا دورٌ في انتشار البؤس وازدياد نسبة الفقر والعوز؟ وأين يكمن الخلاص؟

1 - كيف تتوزع الثروات ؟ وعلى أيّ أساس؟

التوزيع غير المتوازن للثروات يعني انعدام المساواة، نشرت لجنة الأمم المتحدة الاجتماعية والاقتصادية لغربي آسيا «إسكوا»، أرقاماً مثيرة حول توزيع الثروات لدى الدول العربية، وبحسب «إسكوا»، فإن 37 مليارديرا عربيا يملكون ثروة النصف الأفقر من سكان المنطقة.

وكشفت الدراسة أن عدد الفقراء في 14 دولة عربية بلغ 115 مليون شخصاً، في الوقت الذي سجّل فيه العام 2010 نحو 66 مليون فقيراً، ما يشير إلى ارتفاع العدد

كثيرًا وَسَطَ تردُّ اقتصاديًّا عام في الدول العربية.

وتقول الدراسة إن «انعدام المساواة سيزداد بسبب تداعيات فيروس كورونا، إلا في حال تكاتف الأثرياء العرب لإنقاذ الفقراء، وبحسب «إسكوا»، فإن ثروة أغنى 10 بالمئة فقط من الأثرياء العرب تتفوق على ثروة 75 بالمئة من الأسر العربية.

ونوّهت اللجنة إلى أن الصراعات في المنطقة العربية ضاعفت أعداد الفقراء، إذ إن دراستها السابقة في 2010 كانت قبيل اندلاع ثورات الربيع العربي، التي أشعلت حروباً لم تتوقف من حينها في بعض الدول العربية مثل اليمن وليبيا.¹

وذكرت صحيفة «إندبندنت» أن دراسة كشفت عن أن نسبة 1 % في العالم هي التي تملك نصف ثروة العالم، ما يشير إلى حالة من عدم المساواة بين البشر.

ويشير التقرير، الذي ترجمته «عربي21»، إلى أنه جاء في الدراسة الموسّعة أن الأثرياء بدرجة فائقة اغتنوا من الأزمة المالية التي ضربت العالم عام 2008، حيث زادت نسبة ثرواتهم في وسط الأزمة من 42.5 % إلى 50.1 % .

وتفيد الصحيفة بأنه بحسب الدراسة، التي أعدتها «كريدت سويس» للثروة العالمية، فإن ثروة نسبة 1% من الأغنياء في العالم تصل قيمتها إلى 106 تريليونات دولار، أي ثمانية أضعاف الاقتصاد الأمريكي، ومع ذلك فإن نسبة 10 % من الأثرياء يملكون نسبة 87.8 % من الثروة العالمية.²

ويورد التقرير نقلاً عن الدراسة، قولها إن «الاتجاه الهابط إلى الأسفل تم وقفه بعد الأزمة المالية لعام 2008، حيث بدأت حصة نسبة 1 % في التصاعد من جديد، وتجاوزت مستوى عام 2000 في عام 2013، ووصلت ذروتها كل عام منذ ذلك الوقت».

وتعلّق الصحيفة قائلة إن الفجوة وعدم المساواة قادا إلى زيادة عالية في عدد الأثرياء بدرجة خيالية وأصحاب الملايين «من يملكون 30 مليون دولار»، حيث ارتفع عدد أصحاب الملايين في العالم منذ عام 2000، إلى 170 % «من يملك 36 مليون دولار»، مشيرة إلى أن بريطانيا لديها أعلى نسبة من أصحاب الملايين، ويشكلون نسبة 6 % من المليونيرات في العالم.

وينقل التقرير، عن الدراسة، قولها إن زيادة اللامساواة في العالم تؤدي إلى زيادة عدد أصحاب الملايين، لافتاً إلى أنّه في الجانب الآخر من الثروة، فإن فقراء العالم، وعددهم 3.5 مليار نسمة، لا يملكون سوى 2.7 % من الثروة العالمية، التي زادت بسرعة أكثر

(1)-.. الخميس 4 يونيو 2020 - 3:59 بتوقيت غرينتش <https://www.alalamtv.net/news/4970186/>

(2) - <https://arabi.com/story/21>، 1، 15/ نوفمبر/ 2015

من أي وقت مضى، ومنذ عام 2010، ووصلت إلى 280 تريليون دولار. وتلقت الصحيفة إلى أن الجمعيات الخيرية علقت قائلة إن نتائج الدراسة تدعو القادة في العالم وبريطانيا للعمل ومعالجة مظاهر التباين في الثروة. ويورد التقرير نقلا عن المسؤولة القانونية في منظمة «أوكسفام» كاتي تشاكروباتي، قولها: «ارتفعت ثروة الأغنياء في بريطانيا، ونسبتهم 1 %، إلى ربع ثروة الدولة كلّها، فيما لا يملك الفقراء إلا أقل من 5 %»، مشيرة إلى أن هذا الانقسام مسألة مهمة في وقت يعاني فيه الملايين في بريطانيا وحول العالم من مشكلات، ويكافحون للحصول على لقمة العيش».

وتضيف تشاكروباتي أن «وثائق (براديس/ الجنة) الأخيرة كشفت عن العامل الأكبر لعدم المساواة، وهو محاولة تقليل أموال الضريبة للأغنياء والشركات المتعددة الجنسيات، وعلى الحكومات التحرك من أجل معالجة اللامساواة الحادة، التي تقوم بالتأثير في الاقتصادات حول العالم، وتقسيم المجتمعات، وتجعل من المستحيل على الفقراء تحسين ظروفهم المعيشية».

وتنوه الصحيفة إلى أن تشاكروباتي دعت وزير الخزانة استخدام الفرصة للإعلان عن الميزانية الحكومية، ووضع سياسات قاسية لمواجهة محاولات التهرب الضريبي. وبحسب التقرير، فإن الدراسة تعد أوروبا من أكثر المناطق في العالم زيادة في النمو، إلا أن مستوى النمو في بريطانيا غير واضح؛ بسبب البريكسيت¹، أو مفاوضات الخروج من الاتحاد الأوروبي، حيث يرى محللون أن مغادرة بريطانيا الاتحاد ستترك أثرها في قيمة العملة البريطانية، التي ستخفض بنسبة 0.9 %، وتختتم «إندبنذنت» تقريرها بالإشارة إلى أنه بالمقارنة، فإن الاقتصاديات الألمانية والفرنسية والإيطالية والإسبانية تنمو بمعدلات سريعة، وحصلت على نسبة خمس النمو العالمي². كل هذه الأسباب عامّة وظاهرة، ولكن ما خفي كان أعظم، فهل يُعقل تجمّع الثروة في يد نسبة ضئيلة من دون وجود اختلاسات.

2-الفقر في لبنان

أمّا في لبنان، فإن أسباب تضاعف عدد الفقراء خلال أول سبعة أشهر من 2020 هو الانهيار الاقتصادي المتسارع الذي فاقمت وتيرته تدابير الإغلاق العام مع النفسي (1) - البريكست: هذه الكلمة اختصار لعبارة "British exit" أو خروج بريطانيا؛ وتعني مغادرة بريطانيا، الاتحاد الأوروبي الذي يضم 28 دولة

(2)<https://arabi.com/story/1049212>

المتزايد لفيروس كورونا المستجد، ومن ثم انفجار مرفأ بيروت الضخم .
قالت لجنة الأمم المتحدة الاجتماعية والاقتصادية لغربي آسيا «الإسكوا» في تقرير لها: «تضاعفت نسبة الفقراء من السكان لتصل إلى 55 % في عام 2020 بعد أن كانت 28 % عام 2019، وارتفعت نسبة الذين يعانون من الفقر المدقع بثلاثة أضعاف من 8 إلى 23 % « في الفترة ذاتها.

وكانت تقديرات رسمية أفادت في مايو/أيار الماضي عن ارتفاع معدل اللبنانيين تحت خط الفقر إلى 45 %، بعد أشهرٍ من الانهيار الاقتصادي الذي شهدته البلاد منذ الصيف الماضي.

وأكدت اللجنة في الدراسة، أن انفجار المرفأ، و التزايد المتسارع في أعداد الإصابات بفيروس كورونا المستجد «يشلان لبنان الذي يعاني أصلاً من آثار صدمات متداخلة أنهكت اقتصاده وتسببت بقفزة غير مسبوقة في معدلات الفقر».

ويبقى 30مليار دولارًا تحدٍ مؤجل لحكومة لبنان المقبلة، إذا جاءت على قدر التوقعات. ويشهد لبنان أسوأ أزمة اقتصادية في تاريخه الحديث، خسر معها عشرات الآلاف وظائفهم أو جزءاً من دخلهم، وتزامنت الأزمة الاقتصادية مع أزمة سيولة في العملة الأجنبية، وفقدان الليرة نحو 80 % من قيمتها في السوق السوداء.

وتوقفت المصارف منذ أشهر عن تزويد زبائنها بالدولار حتى من ودائعهم، تزامناً مع انخفاض القدرة الشرائية للمواطنين في ظل ارتفاع الأسعار، في بلد يعتمد على استيراد الجزء الأكبر من احتياجاته الأساسية.

أما التضخم فبلغ في يوليو/ تموز الماضي نسبة 500 % على أساس سنوي، وأكثر من 125 % على أساس شهري، مدفوعاً بانهيار أسعار الصرف في السوق المحلية، وشح وفره الدولار، وفق تقرير نشرته صحيفة النهار اللبنانية.

وعن الدين العام اللبناني فيبلغ حتى نهاية الربع الأول من العام الجاري 90 مليار دولار أمريكي، ليشكل 170 % من الناتج المحلي، وتزامن ذلك مع البطالة وغلاء المعيشة وتدني مستوى البنى التحتية .

هذا وقد فاقمت تدابير الإغلاق العام الوضع الاقتصادي سوءاً خلال الأشهر الماضية، حيث سجّل لبنان 9758 إصابة بينها 107 وفيات، مع تسجيل معدلات إصابة قياسية خلال الأيام الأخيرة.

وتشير الدراسة إلى أن عدد الذين يعيشون على أقل من 14 دولارًا في اليوم، بات يفوق 2.7 مليون شخصًا، ما «يعني عملياً تآكل الطبقة الوسطى بشكل كبير، وانخفاض نسبة ذوي الدخل المتوسط إلى أقل من 40 % من السكان».

وتقلّصت نسبة الميسورين بدورها إلى ثلث حجمها منذ العام الماضي، لتصبح 5% خلال العام الجاري، بينما يسجّل لبنان أعلى مستويات التفاوت في توزيع الثروة في المنطقة العربية والعالم .

وشكل انفجار مرفأ بيروت الذي تسبب بمقتل 181 شخصاً، وإصابة أكثر من 6500 آخرين، عدا عن تشريد نحو 300 ألف آخرين ضربة قاصمة في بلد يعاني من أزمت متتالية، جرّاء ارتداداته الكبيرة على كافة القطاعات.

وأفاد مكتب تنسيق الشؤون الإنسانية التابع للأمم المتحدة، عن تقديرات تشير إلى أن أكثر من سبعين ألف شخصاً فقدوا وظائفهم جراء الانفجار، مع ما يترتب على ذلك من آثار مباشرة على حياة 12 ألف أسرة.¹

كانت تقديرات رسمية أفادت في أيار/مايو عن ارتفاع معدل اللبنانيين تحت خط الفقر إلى 45 في المئة، بعد أشهر من الانهيار الاقتصادي الذي شهدته البلاد منذ الصيف الماضي.

أوردت اللجنة في الدراسة المعنونة «الفقر في لبنان: التضامن ضرورة حتمية للحدّ من آثار الصدمات المتعددة والمتداخلة»، إن انفجار المرفأ والتزايد المتسارع في أعداد الإصابات بفيروس كورونا المستجد «يشلان لبنان الذي يعاني أصلاً من آثار صدمات متداخلة، أنهكت اقتصاده وتسببت بقفزة غير مسبوقه في معدّلات الفقر».

وفاقت تدابير الإغلاق العام الوضع الاقتصادي سوءاً خلال الأشهر الماضية. وتدخل البلاد مرحلة إغلاق جديدة لأكثر من أسبوعين مع النفسي المتزايد لوباء كوفيد-19، مع تسجيل معدّلات إصابة قياسية خلال الأيام الأخيرة.

وأشارت الدراسة إلى أن العدد الإجمالي للفقراء من اللبنانيين أصبح يفوق 2.7 مليون شخص، حسب خط الفقر الأعلى (أي عدد الذين يعيشون على أقل من 14 دولارا في اليوم)، وأن هذا يعني عملياً تآكل الطبقة الوسطى بشكل كبير، وانخفاض نسبة ذوي الدخل المتوسط إلى أقل من 40 % من السكان.

(1)<https://www.mc-doualiya.com/articles/2020/08/19>

وأكدت أن فئة الميسورين ليست بمنأى عن الصدمات، حيث تقلصت إلى ثلث حجمها هي أيضا، من 15 % في 2019 إلى 5 % في 2020، بمعنى أن الأموال والثروات تجمّعت في أيدي عدد قليل جداً من الناس، في حين تقلّصت الطبقة الوسطى، فمعظم أصحابها تحولوا إلى فقراء.

ودعت الأمانة التنفيذية للإسكوا «رولا دشتي» إلى إنشاء صندوق وطني للتضامن المجتمعي، مشددة على أن هذا الأمر يمثل ضرورة ملحة لمعالجة الأزمة الإنسانية وتقليص فجوة الفقر في لبنان، مطالبة أيضا في هذا الصدد الجهات المانحة الدولية بتوجيه الدعم نحو تأمين الأمن الغذائي والصحي وتعزيز الحماية الاجتماعية.

وقالت دشتي في تصريح لها - تعقيبا على الدراسة - : إن «التضامن ضروري حسب الدراسة، إذ يسجل لبنان أعلى مستويات التفاوت في توزيع الثروة في المنطقة العربية والعالم. ففي 2019، بلغت ثروة أغنى 10 % ما يقارب 70 % من مجموع الثروات الشخصية التي تقدر قيمتها بنحو 232.2 مليار دولار.¹

باختصار، لبنان هو الحلقة الأضعف بسبب معاناته على الصعيد العام (الأزمة العالمية: كورونا)، وعلى الصعيد الخاص (تضخم أسعار ، زيادة الدين العام، فقدان الليرة اللبنانية لـ 80 % من قيمتها الشرائية، خسارة بعض اللبنانيين لوظائفهم، أو جزءاً من رواتبهم، بسبب التدهور الاقتصادي من جهة وانفجار المرفأ من جهة ثانية، وإفقال البلد من جهة ثالثة)، ولا ننسى أن اللبنانيين قبل هذه الأزمات لم يكونوا في أحسن حال، فما زالت القضايا العالقة أكثر من أن تعدّ أو تُحصى (الكهرباء، النفايات، البنى التحتية، البطالة، الاستشفاء، ضمان الشيخوخة، مجانية التعليم..).

هذا الواقع الاقتصادي المتدهور الذي يتخبّط به لبنان في الأشهر الأخيرة، شكّل أزمة اجتماعية خطيرة انعكست مزيداً من الكوارث على الصعيد النفسي، إذ وصل الأمر ببعضهم إلى الانتحار، وازداد الغضب والنفور من بلد لا يستطيع تأمين أبسط مستلزمات العيش لأبنائه، وإذا قال الأخطل الصغير ، على لسان الفقراء المتسلّحين بإيمانهم، في زمن الحرب والجراد، متوجّهاً إلى أصحاب الثروات الأغنياء: [من الخفيف]

فنحن نحيا بمعجزات السماء

ساعِدُوا الحَرْبَ والجَرَادَ علينا

تسبح النَّاسُ دونها في الدِّماء

إنَّ للفقرِ ثورَةً، لو علمتم

(1) - منظمة الإسكوا إحدى اللجان الإقليمية الخمس التابعة للأمم المتحدة، وتعمل على دعم التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة والمستدامة في الدول العربية، وتعزيز التكامل الإقليمي، وتتخذ من العاصمة اللبنانية بيروت مقراً لها. <https://www.aljazeera.net/ebusiness/2020/8/20/>

يقول اللبنانيون اليوم: ساعدوا الكورونا والانفجارات والطامعين علينا، فاللبناني يحيا بمعجزات الخالق الذي لا ينسى عباده، ولا ننسى تحذيره من ثورة الفقراء التي يمكن أن تغرقهم في بحر من الدماء.

الفساد عنوان الفقر

يأتي في طليعة الأسباب الجوهرية غير المباشرة للفقر، في بلد ما، انتشار الفساد في مؤسساته؛ لأنّ استطلاعاً بسيطاً لحال بعض الدول، يبيّن الفروقات الشاسعة في مستوى دخل الفرد السنوي بين الفقيرة منها والأخرى الغنية، فالدول التي تهتم بالقضاء على الفساد ومحاربتة، استطاعت رفع دخل أفرادها بشكلٍ سريع، وتبيّن الدراسات أنّ الدول التي يؤثر فيها أصحاب المصالح الخاصة على الانتخابات وتمويل الأحزاب السياسية، هي الأقل قدرة على مكافحة الفساد.

الدول الأقل فساداً في العالم

ويصنف المؤشر 180 دولة وإقليمًا، بناءً على 13 تقييماً، ودراسات استقصائية تشمل مديرين تنفيذيين، وفي النهاية يتم تقييم البلدان على مؤشر من 0 إلى 100، وكلما زاد عدد نقاط البلد ارتفع مستوى النزاهة والشفافية فيه. وجاء في التقرير: «لا يمكن للعديد من الاقتصادات المتقدّمة قبول الوضع الحالي، إذا ما أردت مواصلة جهود مكافحة الفساد، حيث سجلت أربع دول من مجموعة الدول السبع، تراجعاً عن العام الماضي، وهي كندا وفرنسا وبريطانيا والولايات المتحدة، في حين لم تشهد ألمانيا واليابان أي تحسن، وزاد تقييم إيطاليا نقطة واحدة». وجاء ترتيب البلدان العشرة الأقل فساداً كالتالي:

- 1- نيوزيلندا (87 نقطة)
- 2- الدنمارك (87 نقطة)
- 3- فنلندا (86 نقطة)
- 4- سويسرا (85 نقطة)
- 5- سنغافورة (85 نقطة)
- 6- السويد (85 نقطة)
- 7- النرويج (84 نقطة)
- 8- هولندا (82 نقطة)

9- لوكسمبورغ (80 نقطة)

10- ألمانيا (80 نقطة)

على سبيل المثال، هناك دولتان آسيويتان : "سنغافورة" التي صنّفت في المركز الخامس بين الدول الأقل فسادًا في العالم، وقد بلغ متوسط دخل الفرد السنوي فيها خمسين ألف دولارًا، في حين بلغ في أندونيسيا التي صنّفت في المركز الثامن عشر بعد المئة، ثلاثة آلاف وخمسمئة دولارًا. وقد توصل مُعدُّ هذه الدراسة إلى استخلاص أنّ مستوى الدّخل مرتبطٌ بمدى انتشار الفساد، ذلك لأنّ الأخير يودّي إلى الركود الاقتصادي، ويبيح الفوضى ويفسح في المجال أمام الرشاوى التي تحشد الثروات في أيدي عددٍ قليلٍ من الأفراد وتزيد نسبة الفقراء¹.

والفساد الإداري هو استغلال منصب ما، من أجل القيام بأعمال وخدمات لمجموعة من الأشخاص، بشرط الحصول على مقابل مادي لذلك. ويُعرف أيضاً، بأنه: الاستخدام السيئ للوظيفة، وعدم تطبيقها بأسلوب مناسب، ولا يعتمد الفساد الإداري على وظيفة معيّنة، بل على طبيعة الشخص الذي يقبل الحافز نحو الفساد، ويرتبط عادةً بقبول الرشوة، وهي عبارة عن مقابل يحصل عليه الشخص لإتمام عمل ما، من دون وجه حق، أي بالاحتيال على قوانين العمل من أجل تمرير شيء ما، يحقق مصلحة لفرد، أو مجموعة من الأفراد، على حساب أفراد آخرين، وعلى حساب المال العام، أو المصلحة العامة (الخزينة).

وللفساد الإداري عدة صفات، ومنها: عدم احترام قانون العمل. عدم التقيد بالواجب الوظيفي. يشمل الفساد الإداري عدة أطراف: الموظف، والشخص، أو الأشخاص الذين يسعون لتحقيق شيء ما عن طريق الفساد، وتتم خطوات الفساد الإداري بشكل سرّي يعتمد على منفعة متبادلة بين الأطراف على حساب المال العام الذي هو من حق الجميع.

أنواع الفساد الإداري

للفساد الإداري أنواع تؤثر في بيئة العمل التي تحدث فيها، ومنها :

_ الفساد المالي يعد أكثر أنواع الفساد الإداري انتشاراً، إذ يحصل فيه الموظف على مبلغ مالي مقابل الخدمة التي قدّمها لشخص ما، ومن الأمثلة عليه: عدم التقيد

(1) GMT 15:29 23.01.2020 محدثة GMT 15:32 23.01.2020

<https://arabic.sputniknews.com>

بالأحكام، والقواعد القانونية المالية، التقصير في العمل، والذي يسبب تضييع مبلغ مالي عام، العبث بالحقوق المالية للأفراد، من أجل تحقيق رضا بعض الأشخاص الذين يطلبون ذلك.

الفساد التنظيمي هو مجموعة الأخطاء التي تصدر عن الموظف، أثناء أدائه لعمله، ومن الأمثلة عليه: عدم الأمانة في تطبيق العمل، غياب التعاون بين الموظفين، عدم الالتزام بمواعيد الدوام الرسمي.

أما مظاهر الفساد الإداري، فينتج عن الفساد الإداري المظاهر التالية: انتشار الوساطة كوسيلة لحصول الأشخاص على حقوق ليست لهم، تفضيل المصلحة الشخصية، على مصلحة العمل، التأخير بإنجاز المعاملات، والوثائق الخاصة بالأفراد، وتأجيل العمل عليها .

القضاء على الفساد الإداري: من الحلول التي تساعد على تجنب الفساد الإداري: تطبيق عقوبات قانونية صارمة، على كل شخص يعتمد الفساد في عمله، حرص إدارات المؤسسات، والشركات على توفير وسائل الرقابة الدائمة على الموظفين. عقد دورات تدريبية، وتأهيلية تسهم في تعريف الموظفين بالفساد الإداري، والنتائج المترتبة عليه، اعتماد أسلوب الحوار الفعال بين الموظفين، ومجلس الإدارة، من خلال السماع لآرائهم، والمشكلات التي تواجههم في العمل.¹

تداعيات الفساد

وإذا عدنا بالزمن إلى الوراء لوجدنا عبر التاريخ الكثير من الأمثلة التي تؤكد نظرية «لا وطن للفقر في ظلّ محاربة الفساد» نجد ما نُقل عن رسول الله محمد ﷺ «أنّه أقام الحدّ على جامع صدقاتٍ كان قد قبل بهدية أثناء تأدية واجبه، واستأثر بها، معتبراً بذلك أنّ الهدايا أثناء تأدية الواجب، هي رشوة يُحاسب عليها القانون. كذلك ما عُرف عن عمر بن عبد العزيز من حرصه على عدم وجود جائع في البلاد، فقد طالب بنثر القمح على جبال الثلوج كي لا يُقال جاع طيرٌ في بلاد المسلمين، والحريص على إشباع الطيور، لا بدّ أنّ قومه قد شعبوا وفاض عنهم....»

مسؤولية الأثرياء

1 - أمّا السبب الثاني، فيركّز على مسؤولية الأغنياء في ازدياد حالات الفقر ..، لا شكّ فيه أنّه يحقّ للأغنياء التمتع بنعم الله ، وإسعاد أهلهم، ولكن ماذا بعد المباحج والكماليات؟؛

(1) - <https://mawdoo3.com> كتابة مجد خضر - آخر 5 ، 24 يناير 2016 الساعة 9:00

فالسفهاء منهم يبذرون، أما العقلاء فيستثمرون أموالهم، وفي الأحوال الطبيعيّة، أي عندما يكون الوضع الاقتصادي طبيعيًا، يقتصر هؤلاء على الحد الأدنى من الصدقات، وهو الزكاة التي ينبغي إخراجها حتى لو قلّ الفقر، فكيف إذا كان أكثر من نصف المجتمع فقراء، وقد جاء في قوله تعالى (إِنْ تَبَدُّوا لَأَصْدَقْتُمْ فَذَرُّوا حَبْرًا مِنْ ثَمَرِهَا وَتُؤْتُوهَا الْفُقَرَاءَ فَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَيُكَفِّرُ عَنْكُمْ مِنْ سَيِّئَاتِكُمْ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ) [البقرة: 271] و(لِلْفُقَرَاءِ الَّذِينَ أَحْصَرُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ لَا يَسْتَطِيعُونَ ضَرْبًا فِي الْأَرْضِ يَحْسَبُهُمُ الْجَاهِلُ أَغْنِيَاءَ مِنَ التَّعَفُّفِ تَعْرِفُهُمْ بِسِيمَاهُمْ لَا يَسْأَلُونَ النَّاسَ إِحْقَاقًا وَمَا تُنْفِقُوا مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّ اللَّهَ بِهِ عَلِيمٌ) [البقرة: 273]، كما دعا إلى مساعدة المحتاج، ووصى باليتيم والسائل (فَأَمَّا الْيَتِيمَ فَلَا تَقْهَرْ 9 وَأَمَّا السَّائِلَ فَلَا تَنْهَرْ) [الضحى: 9-10] ؛ وقد دعا الإنجيل أيضًا إلى الصدقة على الفقراء «واحدة تعوزك، بع كل ما تملك، وتصدّق بثمنه على الفقراء، فيكون لك كنزٌ في السموات، وتعال فاتبعني» (لوقا 18:22)¹، فمقابل ازدياد حالات الفقر، هناك ازدياد في ثروات الأغنياء، ليتأكد قول الإمام علي رضي الله عنه «إن الله فرض في أموال الأغنياء أوقات الفقراء، فما جاع فقيرٌ إلا بما مُتّع به غنيٌّ»²، وعنه (رضي الله عنه): «إن الله فرض على الأغنياء في أموالهم بقدر ما يكفي فقراءهم؛ فإن جاعوا وعروا جهدوا في منع الأغنياء؛ فحقّ على الله أن يحاسبهم يوم القيامة ويغذّبهم عليه³، وبناءً عليه، فإنّ الغني المبدّر المتخم مسؤولٌ عن انتشار المجاعة! فكيف يأكل حتى التّخمة، وهو يعلم أنّ هناك من يأكل من قمامته، أو يموت جوعًا...

والمعلوم أنّه مع مرور كلّ ساعة، يموت حوالي تسعمئة طفل من سوء التّغذية، بمقابل موت اثنين وثلاثين من التّخمة..إنّها حقًا مقارنة مؤلمة، هل تعلم كم تبلغ كمية الهدر في الموارد الغذائيّة، بسبب ما يُسمّى الفجع والجشع، والتي بإيقافها تُحلّ مشكلة الكثير من الجياع في العالم؟؟؟...

2 - الفقير والتحايل على المعاش

ولا يسعنا إغفال مسؤوليّة الفقراء أنفسهم، فإذا أمعنا النّظر في أحوال بعضهم، وجدنا أنّهم يسهمون في الإساءة إلى أنفسهم، إذ ينقصهم النّشاط، والرّغبة في العمل، وأن كثيرا منهم يؤثّر التّسوّل على السّعي، وهم يعتمدون على مدى قدرتهم في استندار عطف أصحاب القلوب المرهفة، ولكنهم بذلك يحلّون مشاكلهم بأخرى أعقد، فالتّسوّل عيبٌ

(1) - إميل يعقوب، موسوعة روائع الحكمة والأدب، ج6، ص 2274

(2) - علي بن أبي طالب، نهج البلاغة، الحكمة 325.

(3) - محمد بن علي، السنن الكبرى: 13206 / 37 / 7، كنز العمال: 16840 / 528 / 6

اجتماعي، والموت جوعاً أشرف منه، وقد نهى عنه الرسول ﷺ «، في قوله: «لأن يأخذ أحدكم حبلأ فيأتي بحزمة من حطب، فيبيعها، خير له من أن يسأل الناس..»، ويقال أنه حين أتاه رجل يستعطيه، قدّم إليه فأساء، ممّا يؤكّد دعوته إلى العمل، فالفأس تُستغلّ لتأمين الرزق، ويُفترض بالفقير أن يتحايل على المعاش، ويمدّ رجله على قدر بساطه، ففي مجال المعاش اليومي الذي يقوم- في الأساس- على إطعام أفراد الأسرة تلعب المرأة الفقيرة دوراً بالغ الأهمية لتدبير الضروري من الطعام للزوج وللولد؛ ولو بإسقاط وجبة من الوجبات الثلاث اليومية، والاكتفاء بدلاً منها بالشاي الثقيل كثير التحلية كنوع رخيص من الترفيه والإحساس بالامتلاء، وهي لا تشتري الاحتياجات المنزلية اليومية من خضروات مثلاً إلاّ وقت الأصيل، حيث يتبقى الخضر الأقل جودة والأرخص سعراً، وحيث يتعجّل الباعة التخلّص من بقايا بضائعهم، والأمر نفسه قد تفعله أحياناً حتّى عند شراء الخبز، وبدلاً من شراء اللحم، تلجأ من آن لآخر لشراء أطراف الذبائح من المواشي وكروشها لتصنع منها أطباقاً شهية المذاق، من حساء، وثریدا¹، تعطي روائح الثقيلة فيه أرجاء المسكن كنوع من الزّفّر (اللحم)، وبخاصة في المواسم والأعياد الدينية، وأحياناً في عطلة نهاية الأسبوع، وربة البيت إن أرادت طهو السمك تشتري الصّغير جدّاً منه (البيساريا) لرخص ثمنه، المهم أن توفّر أسرتها الطعم والنكهة، وتتعدّد الأطباق وتتنوّع ويختلف مذاقها، على الرغم من قيامها على أساس واحد.. ولنا في الفول خير مثال، فقد رصدنا أكثر من عشرة أطباق مختلفة تقوم على الفول (الفول المدّمس بتنويعاته التي قد تبلغ نحو أربع: النابت، المسلوق، ويُطهى منه ثريداً، كما يُطهى عليه الملوخية، أيضاً - البصارة- الفول المقلى بالطماطم- الطعمية، أو الفلافل- عجة الفول وغير ذلك)، وربة البيت الفقيرة تلجأ إلى تجفيف البامية، والملوخية، في عزّ الموسم، لتستخدمها في غير موسمها، وكذلك هي تفعل بالنعناع الأخضر، كما تلجأ إلى تخليل الكثير من أصناف المخلّلات، وتصنع المرّي كإفطارٍ شهّي للأطفال، كما تلجأ الكثيرات إلى صنع اللبن الرائب (الزبادي) في المنازل، وفي السياق نفسه تصنع المشروبات الشعبية، انقاءً لدفع الأسعار العالية للمشروبات الواردة عبر الشركات العملاقة، ويتبادل بعض الجيران من سكّان الحارات أدوات الطعام بل وأحياناً بعض قطع الأثاث، إذا اقتضى الأمر نوعاً من المظهرية الضرورية، عند مناسبات الخطوبة أو أفراح الزواج أو عند الولادة وأيضاً في المآتم، كما يتم تبادل آلات الحياكة بين الجارات، وتتبادل الفتيات- في كثير من

(1)- الثريد والثريدة: ج. ثرائد وثرود: طعام من خبز نقتّه وتبلّه بالمرق

الأحيان- ملابس الخروج والحقائب والأحذية وبعض أنواع الروائح والماكياج، في حالات اللقاء بشاب جديد، قد يتقدّم للخطوبة ، أو حتّى لتواصل العلاقة، وفي أحيان غير نادرة تتبادل النساء الحلي الذهبية لحضور حفل أو في مناسبات رسمية، أو نحو ذلك، كما تلجأ الكثيرات إلى شراء مشغولات مكتساة بقشرة الذهب، لرخص ثمنها وللتظاهر بأنّها من الذهب الإبريز¹.

تداعيات الفقر المدقع على الصعيد الاجتماعي

- كثيرة هي تداعيات الفقر والبطالة، وتكاد تنبئ بكارث إجتماعية خطيرة، أهمّها:
- الانتحار: إنّ الوضع الاقتصادي السيئ الذي عاشه بعض الشباب كان وراء إقدامهم على إنهاء حياتهم، حيث تكررت خلال الفترة الأخيرة مثل هذه الحوادث بين اللبنانيين، الذين يشعر الكثير منهم بإحباط كبير مما وصلت إليه البلاد بسبب تردي الوضع المعيشي.
 - اتّساع قطاع الاقتصاد غير الرسمي أو السري، بصفة مضطّرة، ففي ظلّ التمايزات الطبقيّة الحادّة والبطالة المتزايدة الصريحة والمقنّعة، ونقلص دور تدخّل الدولة، وعدم أو قلة إنفاذ القوانين والتشريعات المنظّمة للعمل، في ظلّ ذلك كلّه تميل الكفّة نحو العمل في قطاع الاقتصاد غير الرّسمي الذي يتّسم بعدم الاستقرار، وبعدم أو بقلّة الضمانات القانونيّة، ويبدو من التقديرات المتاحة أنّ هذا القطاع كبير ، وأنّه يضمّ المئات من العمّال الذين يصعب تصنيفهم، أو حتّى مجرد حصرهم، وأنّ العمالة في حالة حراكٍ دائم²، ومما يزيد الأمر صعوبة أنّ قطاع الاقتصاد غير الرسمي، يضمّ أعمالاً إجراميّة، كما يضمّ أعمالاً، وإن لم تكن مجرّمة، فيُنظر إليها نظرة استهجان وريبة، مثل الأعمال البهلوانيّة الشديدة التهميش(المراجيح- قراءة الطالع- ونحو ذلك).
 - اتّساع قيام الشخص الواحد بأكثر من عمل أحدها رسمي معلن، بيد أنّه بسبب التضخّم وارتفاع الأسعار، يُضطر إلى القيام بأعمال إضافية، وإن لم تتصل بخبراته وبمهاراته، وعلى حساب عمله الأصلي وعلاقاته العائليّة وظروفه الصحيّة، ويبدو أنّ الكثيرين ممّن هم في فئات سن العمل وحتّى من الصبيّة والمسنّين يلجؤون

(1) - علي فهمي، مجلة الفكر العربي؛ آليات التعامل مع الفقر والقهر، صص 195- 196

(2)- علي فهمي، م.ن.، ص 192.

* انظر لمزيد من التفاصيل؛ أميرة مشهور وآخرون، الاقتصاد غير الرّسمي في مصر؛ بحث في منشورات المركز القومي للبحوث الاجتماعيّة والجنايئة، القاهرة 1989

مثل هذه الأبواب للارتزاق المؤقت والسريع والذي لا يرتفع في الغالب عن مستوى الشبهات¹

- لجوء الأسر الفقيرة إلى إلحاق أولادهم من الذكور، كصبية بالورش القائمة بحي سكني عادةً، للتدرب على حرفة من جهة، وللتخلص من بعض مشاكلهم الصبائية من جهة ثانية، وأيضاً وهذا هو الأهم للحصول على مصدر دخل إضافي للأسرة) وقد يكون المصدر الوحيد)، هذا من جهةٍ ثالثة، وهذه الظاهرة المتسعة النطاق تتم بالمخالفة الصريحة مع نصوص قانونية قائمة، ترتب أجزية جنائية (عمالة الأطفال، حرمانهم من حقهم في التعليم).
- الاشتراك في أعمال إجرامية مباشرة كتوزيع المخدرات وترويجها، أو أعمال القمار، أو التعامل في السوق السوداء للعملة، وللمواد التموينية، وللمهريات بصفة عامة، وقد اتسع نطاق هذه الأعمال، حيث ترتب على التدهور موجات متلاحقة من التضخم الاقتصادي والارتفاع المطرد لأسعار السلع.

الحلول الممكنة لأزمة الفقر المتزايد

من أجل كلّ هذا يجب علينا إدراك أنّ القضاء على جرائم الفقر داخل مجتمعاتنا يتطلب: أولاً؛ تطهير المؤسسات من الفساد المعشعش فيها، وذلك بمحاربتها في أوكارها ومن أصولها، ولا يتم ذلك إلاّ بتنزيه القضاء، وعدم القبول ببقاء أحد، أيّ كان، فوق القانون، بمنأى عن المحسوبيات، ووضع الرّجل المناسب في المكان المناسب. ثانياً؛ إعادة بناء الدولة على أسس العدالة، ووضع الرّجل المناسب في المكان المناسب، فالكفاءات تستحق الفرص، والبلد يستحق أن يعمل فيه أبناؤه، وإلى من ينهض به ويرتقي.

ثالثاً؛ التوجّه إلى أصحاب الثروات لتوعيتهم من مخاطر التبذير والجشع، وعلى ضرورة مساعدة الفقراء الذين لهم حصّة في أموالهم.

رابعاً؛ على الفقراء الحفاظ على كراماتهم، التي لا تُقدّر بثمن، وألاّ يستسلموا للقدر، أو ينحرفوا من أجل المال، فإذا خسر الانسان كرامته ضاعت هويته، وتصدّع انتماؤه...

خامساً؛ إنشاء جمعيات وروابط تُعنى بحقوق الفقراء، وتساعدهم على اعتماد الرزق المشروع، وتدافع عنهم في صراعهم مع الطبقة العليا، وفي جهادهم من أجل الحصول

(1)- علي فهمي، مجلة الفكر العربي؛ آليات التعامل مع الفقر والقر، ص 192.

* لمزيد من التفاصيل، انظر جمال الغيطاني، رسالة البصائر في المصائر؛ روايات الهلال، فبراير/ شباط 1989.

على لقمة العيش.

فهل يمكن لعالمنا العربي أن يتعافى، نافضاً عنه وصمات العار، ليعلو فيه صوت الحق، بدل الاتكال على فيتامين «واو» (الواسطة)؟؟ وهل نشهد قريباً على قيامة لبنان والعودة إلى عهد الطمأنينة وراحة البال؟

فهرس المصادر والمراجع

- 1 - القرآن الكريم
- 2 - بن أبي طالب (علي)، نهج البلاغة، الحكمة 325
- 3 - بن علي، محمد، السنن الكبرى، ص 528
- 4 - يعقوب، إميل بديع، موسوعة روائع الحكمة والأدب، ط1، طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتاب، 8 أجزاء، 2016.

المقالات

- حطب (زهير). التحايل على المعاش في مصر المحروسة؛ آليات التعامل مع الفقر والقهر، مجلة الفكر العربي، عدد 83، شتاء 1995، ص 187-196.

المواقع الإلكترونية:

- 1- <https://arabic.sputniknews.com/2015/نوفمبر/15/>
 - 2- <https://www.aljazeera.net/ebusiness/2020/8/20/5520/8/2020>
 - 3- <https://www.mc-doualiya.com/articles/19/08/2020>
 - 4- [https://arabi.com/story/، GMT 15:29 23.01.2020 \(محدثة GMT 15:32 23.01.2020\)](https://arabi.com/story/، GMT 15:29 23.01.2020 (محدثة GMT 15:32 23.01.2020))
 - 5- <https://mawdoo3.com> كناية
- مجد خضر - آخر تحديث 10:5 : ، 24 يناير 2016 الساعة 9:00
- 6- <https://www.alalamtv.net/news/4970186/> الخميس 4 يونيو 2020 - 3:59 بتوقيت غرينتش

أبعاد القصيدة العمرية « العنقاء»¹

في ضوء شعريّة الانزياح

سامي التّراس

شاء عمر شبلي أن يوزّع قصيدته على اثنين وثلاثين بيتاً توجّها بعنوان «العنقاء»، وقد وردت في ديوانه الشعريّ «إنّ الخلود متاع سعره الجسد» أهداها الشّاعر إلى المتنبّي بعد ألف عام على غيابه، وقد صدّرها بقوله: «إلى المتنبّي مالىّ الدّنيا وشاغل النّاس»².

القصيدة من الشّعْر الملتزم، زرعها الشّاعر في أسره في «قصر فيروزيه» عام 1994م. وإذا كان العنوان يرمز إلى ذلك الطّائر المتوهّم الذي نستدعيه في ظروفنا القاسية غير المواتية تعويضاً به عن النّقص الحاصل، وتغذية لعالم الحلم والطمّوح صعب المنال، فهذا يصحّ ويوائم حال شاعر سجين في بلاد غريبة بعيدة؛ إلّا أنّ ثمة رابطاً آخر عبّر عنه عمر شبلي في البيت الخامس من عنقائه، متوجّهاً به إلى نعت المتنبّي باستهلاكه عمره متوهّماً، يمّني نفسه الأمانيّ، ويعقد الرّهان تلو الرّهان، ثمّ يعود خائباً كلّما اهتبل الولاية...

ولئن التزم الشّاعر وزن الوافر التّام من الأوزان الخليّة، والقافية المطلقة الواحدة، وروبيّها النّون المكسورة، التي لاعمت انكسار الشّاعر النّفسيّ، فهذا مغفور له، لأنّه يتحدّث مع شاعر العروبة الأكبر أبي الطّيب المتنبّي، فيعجن من معجنه، ويلبس نصّه الشعريّ ما شاكل لبوسه الشعريّ، فماذا يريد «شبلي» من أحمد بن الحسين؟!

شاعر يُسائل شاعراً، يستذكر سجلاً خلّوده وعظيم مآثره وأفعاله، بعد ألف عام على رحيله؛ فما الذي ذكره به؟ ولم؟ لأنّ روحيهما تجاوزتا في المكان فقلّصتا الزّمان؟! أم أنّه الحنين إلى المجد العربيّ الدّهبيّ أيام بني العبّاس؟ أم هو أمر غير هذا وذلك لم يهمس به الشّاعر؟

إنّ انزياح عمر من الحاضر المعيش إلى الماضي التّليد لم يكن صدفةً أو شرود فكر وخاطرة تملّمت في البال فجأة، بل غدا وجهة مفروضة، ومحجّة يطوف بها ليروّح عن نفسه، ويروّض جسده المُجهد، كما غدا جسر عبور قسريّ لاستعادة الأمجاد البائدة...

(1) عمر شبلي: ديوان «إنّ الخلود متاع سعره الجسد»، دار الكنوز الأدبية، بيروت، ط1، 2001، ص238.

(2) المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

ما أشدّ وفاء عمر شبلي حين يعترف لابن كندة الأصيل في نسبه العربيّ أنّ صيرورة شعره غدت وجهة ومقصداً وعتبةً مقدّسة، وإن شئت فقلّ محبّة واعتماراً!.. نعم، إنّه حجّ منزاح من طقوس وأركان وفريضة في مواقيت محدّدة، إلى بدء الطّواف من ركن أبي الطّيب الشّعريّ اليمانيّ، وانتهائه باستجلاء معانيه ومراميه، فما أحوّجنا إلى مضامينها وحكمها وأسرارها!...

ومنى « يطول طوافنا حول المعاني»¹ فذلك يعني أنّ العمق الرّؤيويّ، والبعد المعرفيّ، والرّوعة الشّعريّة، كلّ ذلك يتجلّى في بيان المتنبيّ الذي «مألاً الدّنيا وشغلّ النّاس» بشعره، على حدّ قول ابن رشيق في «عمدته».

وثمة حقلّ معجميّ للمكان نجده في الأبيات الثلاثة الأولى: ركن يمانيّ - كعبة - كوفة - كندة؛

وللموافقة العجيبة أنّ عناصر هذا الحقلّ تحوي كلّها هذه الكاف الكافية، لتجعل من شعر عمر وشعر أبي الطّيب موضوعها قبلة الأنظار!

وكأنّي بعمر يعتب على صاحبه كيف لم يكتف بما وصل إليه من سوّد شعريّ حفر اسمه في سجلّ الخلود، وشغلّ حياته يستعطي ولايةً يكتني بها شبلي بـ «عقواء اللّياالي»² وما تشبيهه البيان بالركن اليمانيّ للكعبة المشرفة إلا إشارة منه إلى نقطة الانطلاق التي لا بدّ منها للسّير في طريق المجد والزيادة والنّصر والتّمكين من جديد... وفي اللّثم والطّواف انزياح دلاليّ من المعاني القريبة ذات الدّلالة المحبّبة، إلى المعاني البعيدة ذات المرامي العميقة. وكلّ ذلك أحدثه ربط الشّاعر بين المشهدين بجودة وإتقان.

ويأتي البيت الثّالث ملوّحاً إلى ولادة شاعر في ذات فجر كوفيّ مؤنس، مصحوب بفاتحة الكتاب «السّبع المثاني» وليغدو معها المكان مشعل فكرٍ لا ينطفئ مدى الأزمان!

«وكوفتك التي آنست فجراً على جمراتها، السّبع المثاني»³

وتطلّ الباقية الرّباعيّة الثّانية، وفيها اعتراف شاعر يرى في فعال أبي الطّيب العظيمة، وفي ألمعيّته الشّعريّة، خلوداً وديمومة والتّماعاً وإشعاعاً يضيء دجى الأيام الحالكة. لقد ضى حياته عاقداً الرّهان على طموح وهدف كأنّه الوهم وأحلام اللّياالي الطّوال، وإن يكن مناله مستحيل البلوغ، بيد أنّه يشكّل انزياحاً من الاستكانة ومحدوديّة الغاية، إلى السّموّ وبعد الهدف، وقدسيّة السّعي والتّضحية في سبيله.

(1) المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

(2) عمر شبلي: إنّ الخلود متاع سحره الجسد، دار الكنوز الأدبية، بيروت، ط1 2001م، ص238.

(3) المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

أوليس هو القائل:

وإذا كانت النفوس كباراً تعبت في مرادها الأجسام¹

ثمّ تطالعنا اللوحة المرسومة للمنتبّي في البيت السّادس من «العنقاء» في ألوان غير متجانسة، فكيف يزيّف النّزيف العرش المسجّي بتاج وصولجان؟ في هذا الثّالوث المعجميّ إشارة إلى السّلطان والمملكة والإمارة؛ إنّها إمارة الشّعْر التي بلغت عبقرية المنتبّي، وهي أعلى وأعظم بكثير من إمارة ومملكة وتاج ملك وصولجان، فمملكة شعره تنزاح لتغطّي العروش والنّيجان!... يخاطبه شاعرنا مشبّهاً فحيح روحه الشّاعريّة بـ«صدى الأيام في جسد المعاني»² ليكون تمثلياً وصورة منتزعة من متعدّد، وتكثيف صور من استعارة الفحيح إلى الرّوح وتجسيدها بالصّوت، إلى استعارة أخرى في «جسد المعاني» لتنزاح من التّجريد المعنويّ إلى الماديّ المحسوس فالإي كناية لطيفة في «صدى الأيام» تلمّح إلى ارتداداتها وآثارها الخالدة في الذّكرة في كلّ زمان ومكان، وفي هذا التّكثيف واختلاط الصّور وتشابكها انزياح رفيع تشكّل من براعة الرّسم والحبّك، ما ارتقى باللّغة ومدلولاتها إلى جماليّة التّعبير والرّوعة الشّعريّة!...

وتستوقفنا مقصدية الشّاعر في البيت الثّامن، فنصعّب علينا الاهتداء إلى المعنى، ويطول بنا الطّواف حوله، فنقوى عقدة المشهد، ويعلو معها الانزياح الغامض، لينتكشف شيئاً فشيئاً عن الأبيات التامّات الكاملات، والعبقرية الشّعريّة الفيّاضة بالمعاني والرّوى، يصطادها من الأغوار والوهاد، كما الجمال الفريد البراق!... وها هي سمات الشّاعر الفارس تتراءى في مضيّه وصموده، بادية على محيّه، «كأنّ أنفك سمهريّ»، وفي تبديل قناته للونها من الأسمر الطّبيعيّ إلى الأحمر القاني، وقد تخضّب بدم الأعداء.

ولم يكفّ المنتبّي عن المراهنة من أجل تحقيق غايته الأريبة « نهدت تمارس لعبة الحلم»، وأيّ حلم؟! إنّهُ الحلم الموسوم بالدّماء، والذي يشبه حديدة لجام الخيل المخضبة بالأرجوان بعد نزال ضارٍ... وإنّها أدوات الفروسيّة: سمهريّ، الصّعدة السّمراء، الشّكيمة؛ وهو الفارس المقدم، مضى ليمارس لعبة الحلم الجريح على حلبة الولاة والأمرء، غير أبه بالنتيجة. إنّهُ الإقدام والإصرار، بل هي المروءة في النّفس والفكر؛ ويا لروعة الشّعْر

(1) شرح ديوان المنتبّي، ج1، عبد الرحمن البرقوقي، دار الكتاب العربي، 2013م، ص277.

(2) عمر شبلي، إنّ الخلود متاع شعره الجسد، ص238.

المنبتق من مسارات جذب متلاحقة متكاملة! أهو علو الهمة لبلوغ القمة، أم أنه البعد الفكريّ والرّوحيّ لتحقيق الذات والهدف؟! إنّه كلُّ ذلك وأكثر؛ وهو مصداق قوله:

« ذريني أنل ما لا يُنال من العلا

فصعبُ العلا في الصّعب والسّهل في السّهل»¹

ويحدونا عمق شعر عمر شبلي ، والذي يتّخذ من المتنبّي قدوة ومعلماً، إلى الولوج في عباب قصيدته، نमित اللّثام عن بيتها الحادي عشر، فنعي الحال الذي بلغها أبو الطيّب، لقد شقّ العلا عروقه واحدا واحدا، وهذا أمر واقعيّ ممكن، فبلوغ العلاي يكلف التّضحيات الجسام؛ غير أنّ عجز البيت ينزاح بنا إلى صورة غير اعتياديّة، فمن غير المعقول والمقبول أن يفتّق المرء ما التأم من جراحه بنفسه واختياره ، ولكن حين ندرك قصد عمر وهو توجيهه النّقد واللوم إلى الشّاعر الذي بلغ مراقي الشّعر، كيف يفسد ما وصل إليه بوسواس الولاية والحكم ، إنّه بهذا الصّنيع يخدش فروسيّته، ويجرح عبقريّته، ويتنازل لمن هم أقلّ منه شأنًا ومنزلة...فيا لعجب عمر واستغرابه من عفاء «ابن كندة» وانزياح الحالة عنده ، وأين منها قوله:

وتعظّم في عين الصّغير صغارها

وتصغرُ في عين العظيم العظامُ؟!²

ويستعين الشّاعر بهذه المتتالية البرهانيّة في البيتين التّالين لدهشته، مستخدماً أسلوب الشّروط، ومنتقلاً من السّبب إلى النّتيجة الآيلة إليه، ملوّحاً إلى لومه المتنبّي على إقامته في جوار لم يتقيّاً ظلاله، لأنّه لا يشبهه، ولا يتناسب مع عبقريّته الشّعريّة، فالظلال ترمز إلى العطاء والنّماء والجمال والحياة، ما ينتج عنه حبّ الانتماء إلى الطّبيعة والمكان المناسبين؛ والعكس يؤشّر إلى الاندثار والعبئيّة والموت، حينها يغدو الرّحيل للخلاص واجباً.

وإذا لم تحمل البلاد أهلها، وترأف بهم في المدلهمات، تأويهم وترعاهم حقّ رعاية، فلا فرق ساعتئذٍ بين البعد عنها والقرب منها حين تتساوى الأضداد وتختلط الأمور... وهنا، لا بدّ من ولوج قلب عمر، وهو يتلو هذا الحكم من زنزانته، فينبئنا بالبعد القوميّ الخالص الذي يحمله شعره، ويغمز من قناة بني جلدته، حكماً وشعوباً، كيف تركوه

(1) شرح ديوان المتنبّي، ج1، وضعه عبد الرحمن البرقوقي، دار الكتاب العربي، بيروت، 2013، ص 239.

(2) المرجع نفسه، ص 297.

لقدّره، ولم يبادروا لفكاكه وخلص روحه، رغم انتهاء الحرب بما لها وما عليها؛ وفي هذا الانتقال من حال المتنبّي إلى حاله انزياحٌ شفيف يلامس الرّوح والفرّاد!...

ويكون فعل الصّهيل، ويُسنَد إلى الشّاعر الفارس الذي ركب المركب الخشن، فيحيد معه المعنى إلى الأصالة الشّعريّة، والبعد العروبيّ القوميّ لا العشائريّ، ويضيف إليه « حافرك المعلىّ المتحفّز » وما يرمز إليه من صدّ ورفض وتحذّر للفُرس « التّويندجان »!¹ إنّ هذا البيت يتضمّن بعداً تاريخياً في حياة شاعرنا المتنبّي، فهو قصد الدّولة البويهية في بلاد فارس، طامعاً في عطايا عَضُد الدّولة بن بُويه، غير أنّه لم يأنس به، ولم تطل إقامته عنده لأكثر من ثلاثة أشهر؛ ثمّ يأتي البيت التّالي داعماً بعداً تاريخياً آخر في حياته سبق البعد السّالف، وكان ذلك يوم قصد مصر ميمماً شطر الدّولة الإخشيديّة وزعيمها كافور الذي استأثر بالسلطنة، وهو غير عربيّ؛ وفي عبارة «كوافير الزّمان» إشارة من عمر إلى كلّ الرّعاء الذين تربّعوا على عرش البلاد بالوراثة أو المصادرة أو اللّواء للغريب، و«مصر» رمز لكلّ قطر عربيّ مقموع، والعراق بلاد الرّافدين، الّتي كانت توزّع خيراتهما على الأمة يوم كانت مركز الأمتة، صارت اليوم ترجو من يساعدها. إنّها حسرة شبلي على ما آلت إليه بلادنا من ضعف وتقهر وارتهان!...

وهذا ما يعكس البعد القوميّ عند واحد من القلّة التي ما زالت ترفع لواءه، وأعني به شاعرنا أبا محمّد عمر شبلي، لقد أرقّ فكره مألّ أمتّه، فنسمعه يرفع الصّوت من بعيد، محوّلاً المشهديّة من الانقياد للأعاجم إلى شرارة الحرّيّة والمقاومة واستعادة المجد العربيّ المنصرم.

إنّ هذه الصّورة الغائمة لأحوال الأمتة، تبدّدها آمال مرجّوة معقودة على الأجيال الحاضرة والقادمة، وها هو عمر يدعو المتنبّي إلى رؤية أطفال فلسطين بانتفاضة حجارتهم يقارعون عدوّ الله وعدوّ الأمتة؛ كذا في جنوب لبنان وسفوح جبل الشّيخ تستهوي المقاومين المجاهدين من شباب عاشق للأرض وتحريرها حتّى الشّهادة! هي صورة الأرض الوفيّة توارى شهدها، وتحتضنهم في قلبها واحداً بعد آخر، لتزهر بالنّصر والحرّيّة، فما أبهاها من صورة، وما أروع عمر من مصوّر بارع!...

وها هو يبوح لأبيه المتنبّي بما يعترّيه من أحاسيس حادّة جدّاً، في مواقع متقدّمة من مقاومة الاحتلال، حيث «هناك» اسم الإشارة لمكان متوسط البعد، بين «حيفا» في فلسطين السّليبية، و«العرقوب» في جنوب لبنان؛ تقيض حياض المشاعر، ويتعمّق

(1) التّويندجان: كلمة فارسيّة، وهي علم لمكان في بلاد فارس زاره المتنبّي.

الإحساس في النفس إلى حدّ الجرح الغائر في ثنايا الرّوح، يوم ترك شاعرنا جبهة الكفاح في ريعان شبابه، ليؤول بعدها إلى الأسر والتّقي بعيداً عن أرضه العربيّة التي لطالما أحبّ وعشق. يقول الشاعر في قصيدة « الجمار وقرارات الرّماد »:

وبيننا يا فلسطينُ ابتداء دمٍ يضيء قبل ارتهاص الكون والحقبِ
وحين جعنا عبْرنا المستحيل معاً ولم تتل من هوانا مديّة السّغب¹

وينزاح الإحساس من حدّة الشّوق للمكان القصيّ إلى حدّة العذاب القائلة في منفاه، وليرتفع معهما صوت حسيّس الرّنازين يتغلغل في أعماق شابّ لينال من عزيمته وعفوانه وهمّته، ولكن هيهات له ما أراد، والرّجل المنفيّ شبيه سنديانة ضاربة جذورها في أعماق أرضها، صامدة تخن جذعها وازدادت شموخاً تشرّب إلى الأعلى، فلن تقوى عليها أعتى العواصف والأعاصير! فما أحلاك يا عمر وأنت جذع الصّمود في ما وراء الحدود!... ويسترعي فضولي هذا البوح الوجدانيّ من شاعر لشاعر، وعلة استحضاره في هذا المقام، فيحقّ لي أن أتساءل: لم أفشى أبو محمّد عمر لأبي محمّد أحمد بعمق أحاسيسه وانفعالاته وخلجات روحه، وإن شئت فقل، بانكسار كبريائه وآماله وذكرياته العزيرة؟ يعود عمر لاستحضار ما حدث للمتنبّي في موقعة «درب القلّة» هذا الدّرب المفضي إلى بلاد الرّوم، وهو مكان خلف الفرات، والذي شهد فصوله وعابنه مع الأمير الحمدانيّ سيف الدولة، وتراءى له فجر النّصر فيه على أعداء الأمّة، وبدا له ليل الظّم والاستبداد منهزماً بسهامه، فاشتفت كبده وارتاحت نفسه؛ وهو القائل في هذا المقام:

« لقيت بدرب القلّة الفجر لقيّة شفت كمدّي واللّيل فيه قتيلٌ »²

فما أشدّ براعة عمر في بناء هذا التّناصّ الشعريّ الذي انزاح به من ألف سنة إلى اليوم! إنّها الرّؤيا المستلبة عقل الشّاعر، وقلبه المؤرّق بهمّ الدّود عن البلاد ضدّ أعدائها الطّامعين؛ ما يحدو بعمر إلى مساءلة المتنبّي: لماذا زغت عنها؟ ويكأنّه غير الهدف وحاد عنه يوم بعد عن هذه الرّؤيا الشافية، وهو الأعلّم بأنّ كلّ مجد على هذه الأرض لا محالة زائل، ولن يبقى إلّا الفعل الحسن والإبداع الإنسانيّ...

يتجلّى - في كلّ ما سبق - البعد المعرفيّ والثّقافيّ لعمر شبليّ بشعر المتنبّي، وإمامه بتفاصيل حياته، ولا غرابة في ذلك، فقد اتخذ هو قدوة وقائداً، وكان مثاله الأعلى في

(1) عمر شبلي، الدخول في زمن الجرح والذاكرة، المؤسسة التجارية للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 1974.

(2) شرح ديوان المتنبّي، ج2، ص120.

الشاعريّة العربيّة الرّفيعة، لقد حفظ ديوانه في ذاكرته من صغره، وألمّ بشروحات ديوانه كلّها في شبابه، فأنعم بالقدوة والمقتدي! ثمّ ننتقل مع الشّاعر إلى مكالمة مكاشفة يتواصل بها مع أبي الطيّب بعد عشرة قرون على غيابه، فيضعه في أجواء بلاد العرب، وما وصلت إليه من ضعف ووهن وضياع وتخلّف وانقسام...

ويؤكّد له أنّ حماة الدّيار نيامٌ عن الدّود عنها، وأنّ دولاً ضاعت وضُيِّعت بالفسق واللّهو والعبث، لأنّ خيراتها ومقدّراتها استنزفت على الملذّات والشّهوات والاستئثار بالمناصب، ولم توظّف في نهضة الأمّة ورفعتها وازدهارها، وكان أن سار ساستها بالخيار الأخرق الذي أضاع البوصلة الموصلة إلى السيّادة والمجد... من أجل هذا وأكثر يشكو عمر للشّاعر الأكبر حال الأمّة وهو « معقود اللّسان » لا يدري ماذا يقول له.

ويتمثّل البعد القوميّ العربيّ للشّاعر في الأبيات الأخيرة من قصيده، إذ يؤكّد للمتنبّي أنّا عربيون وما زلنا أبا عن جدّ « من أيّام هاني »، إشارة إلى هانيّ بن مسعود الشيبانيّ بطل موقعة « ذي قار » الذي نصب خيمته في أرض المعركة، وقال مخاطباً أتباعه: « والله لن أهرب حتّى تهرب هذه الخيمة ». وفي الاستشهاد بهذا إشارة إلى المروءة العربيّة والشّهامة والثبات مهما ادلهمت الخطوب. وأليس النّصرُ صبرَ ساعة! لذا يطلب منه ألاّ تعثره دهشة، ولا يستغرب إذا ما رأى في هذا الزّمان « شبلًا بقاعياً » ويعني نفسه، يقضي شهيداً في « عسقلان » وهي من أقدم المدن الفلسطينيّة وأكبرها؛ وأن لا يعجب منه لكونه في مكان - وأحسب أنّه يعني أسره في بلاد فارس - بينما « شعره والعروبة في مكان آخر غريب عنه. وفي ذلك حسرة وأسى نستشقه من البعد النّفسيّ لهذه الأبيات الوجدانيّة الهامسة. فعمر المعدّب السّجين في تلك الأصقاع، وهو أحوج ما يكون إلى التّفكير بحاله ومآله، نجده وهو يعثره همّ على أمّته، وينشغل في التّفكير بخلاصها وهو المحتاج في الحقيقة قبلها إلى النّجاة والخلاص!

إنّ في ذلك إيثاراً من نوع فريد، لا يصل إلى مرتبته إلّا الصّفوة الخّص من بني الإنسان، وهذا ما أحدث صدمة ودهشة ومفاجأة فولّد انزياحاً لافتاً...

ويختتم شاعرنا قصيدته بباقة من أبيات ثلاثة تدور حول الرّمزين « قرمطيّ » و « بادية السماوة » فالرمز الأوّل يشير إلى المتنبّي الثائر على السلطة الجائرة، والثاني يمثّل المكان والزمان الثوريين في شعر المتنبّي، والذي جعل منه رمزاً أدبيّاً هادفاً إلى الثورة، والمتنبّي قرمطيّ ثائر، والقرمطيّة رمز للثورة المولودة من صلب الزّمن المهزوم، يوم كان

يعتبر، وهو بعد طفل، أنّ شرف الرجال يكمن في فروسيّتهم¹. ولما كانت ثورة المتنبيّ مفايضة بين الحقّ والحقيقة من جهة، وبين الباطل والوهم من جهة أخرى، وحين أدرك أنّ أحلامه بالسلطة كانت سراباً، انقلبت فيها الأدوار، واختلّت الموازين، ف«فاوضه الطّريق على الحصان» وفي هذا التحوّل انزياح صراح.. فالحصان رمز الفروسيّة والأصالة العربيّة بقيمها النبيلة، رفض المساومة وقبول العرض الآتي من الغريب الطّامع الأريب، وتشبّث بالخلود قيماً ومبادئ وفضائل وأعرافاً نبيلة، وفضّل أن يموت بسيفه، ويعلن «موته قبل أوانه»، لئلاّ يرى ذلّ أمته وارتهانها المخزي الشّنيع إلى أسيادها المزعومين. ووصل إلى قناعة بأنّ الموت أفضل ألف مرّة من المذلّة، فالمنيّة ولا الدّنيّة، وهنيئاً لمن قضى نحبّه في سبيل قضية إنسانيّة نبيلة، فما بالك إذا كانت قضية أمّة، وقضية تراث وفكر وحضارة!...

(1) علي أيوب: الرّمز في شعر عمر شلبي، دار العودة، بيروت، ط1، 2019، ص236 و237.

الشاعر العباسي «ديك الجن»

حياته وشعره

أيمن حامد عثمان

مقدمة

تعاورت الأرقام وكثرت الدراسات حول مواضيع أدبية كثيرة، إلا أن أصدقها ما كان واقعياً، أو قريباً من الواقع.

منذ عرفنا مدينة «حمص» نسمع بشخصية كنا نظن أنها وهمية، بيد أن من يزور حمص يرى أسماء كثيرة تلفت النظر، منها «ديك الجن» فيعتل الخيال في: هل للجن ديوك؟ وأين دجاجها؟ وإن كانت هناك شخصية بهذا اللقب فلم لُقب به؟ وهل له من لقبه نصيب؟

وبعد التعرف إلى هذه الشخصية عن كثب أيقنا أنها ليست وهمية، فأهل حمص يفتخرون بها، ويسمون محللاتهم أو قصورهم أو بعض مدارسهم أو شوارعها بهذا الاسم.. لكن؛ وبعد التعرف إليه من بعيد نجده نجماً لامعاً، واسمه يتلألأ على ضفاف نهر العاصي الذي ينساب شمال لبنان، ليدلف إلى حمص فتزدهي به متعة ونشوة وحبوراً وخيراً على توالي الأيام والسنين..

وإنك لتنتقي الأدباء في بلاد الشام فتسألهم عن ديك الجن، فيقول أولهم: كان شاعراً فذاً ناقداً ناقماً، ويجيبك الثاني: بل كان شاعراً ماجناً ملحدًا شعوبياً، همّه الإلحاد والخمر والنساء، ويجيبك الثالث: حين أقرأ له أعتقد أنني في عصر الجاهلية بجزالة شعره ومجونه.. فالكل متفق أنه شاعر قدير، إلا أن اسمه خافت ومغمور.

ديك الجن:

هو: «عبد السلام بن رغبان بن حبيب بن عبد الله بن رغبان بن يزيد بن تميم بن مجد، أبو محمد الكلبّي الحمصيّ السّلمانيّ، (235-161هـ)، وهو كما قال عن نفسه من قبيلة (كلب):

كلبٌ قبيليّ وكلبٌ خيرٌ من ولدت حواء من عربٍ عرٍّ ومن عجم⁽¹⁾

سبب لقبه بـ (ديك الجن):

وقد غلب عليه لقب «ديك الجن» حتى كاد يُطمس اسمه، بل إن الكثير من الذين

(1) أبو فرج الأصفهاني، كتاب الأغاني، ج14، ص51. والنوري، نهاية الأرب في فنون الأدب، ج3، ص98. الزركلي، الأعلام، ج4، ص128.

يعرفون لقبه لا يعرفون اسمه الحقيقي.

وقد وردت أسباب كثيرة لقبه بـ « ديك الجن » منها: ما ورد عند الزبيدي في تاج العروس: «الديك: الرّبيع في الكلام، وذلك لتلّون نباته، فيكون على التشبيه بالديك، وديك الجن لقب عبد السلام بن رغبان الحمصيّ الشّاعر المشهور». ومنها: أنّه كان كثير الذّكر للديك في أشعاره، وخاصةً قصّة دعوة أبي عمرو عمير بن جعفر له ولبعض الشعراء لطعامٍ فذبح لهم ديكًا هزليًّا.. (1) وحين انتهوا من الطّعام أنشد ديك الجنّ:

دعانا أبو عمرو عمير بن جعفر
فقدّم ديكًا عدُمليًّا ملدحًا
يحدّثنا عن قوم هودٍ وصالح
وقال لقد سبّحت دهرًا مهللاً
أيدبّح بين المسلمين مؤدّن
فقلت له: يا ديك إنك صادق
ولا ذنب للأضياف إن نالكَ الرّدى

على لحم ديكٍ دعوة بعد موعِد
مبّرّس أنيابٍ مؤدّن مسجِد
وأغرب من لاقاه عمرو بن مرثد
وأسهرت بالتأدين عين هجد
مقيم على دين النبيّ محمّد
وإنك فيما قلت غير مؤفّد
فإن المنايا للديوك بمرصّد (2)

ومن الأسباب أيضًا: « جنونه وتقليده صوت الديك حين التقى بالخليفة هارون الرّشيد، فأنشده قصيدة مطلعها:

قولِي لطيفك يندّي
عن مُقلتي عند الهجوع

فيعجب الرّشيد به وبشعره، وقد غير القافية في بعض الأبيات، فسأله عن اسمه، فحمل ثياب رفاقه وهم يلعبون وقفز صائحًا: قاق، قاق، وهرب، فعلم الرّشيد أنّه ديك الجنّ» (3). حيث ورد أنّه دخل بغداد ومكث فيها أشهرًا، ثم عاد إلى حمص.

ومن الأسباب التي كثرت في التّراث، أنّه كان يعشق الخروج إلى البساتين، وكان يلهو فيها كثيرًا، فسبّه بدويّة تكون في البساتين تسمّى « ديك الجنّ ». وقد ورد عنه أنّه بعدما يثمل من الشّراب في البستان ويعود يغني وينشد الشّعر وهو قادم مع أصحابه على ضفاف « العاصي » ، وكان يقول عن نفسه:

(1) الزبيدي، تاج العروس، مادة (ديك) ، ج7، ص 134.

(2) العدُمليّ: القديم المسنّ. الملدح: من اللدح وهو الضرب باليد. عمرو بن مرثد بن سعد بن قيس، كان مشهورًا بالكرم. كتاب سرور النفس.

(3) الشرواني، نفاة اليمن فيما يزول بذكره الشجن، ص 34-33.

أَيُّهَا السَّائِلَ عَنِّي لَسْتُ بِي أَخْبَرَ مَنِّي
أَنَا إِنْسَانٌ بَرَانِي اللَّ هُ فِي صُورَةٍ جَنِّي
أَنَا لَا أَسْلَمُ مِنْ نَفْ سِي ، فَمَنْ يَسْلَمُ مِنِّي (1)

كان الكثير من أقربائه وأترابه معه مُلتزمي الأخلاق والدين، ولا يرضون بتهجه وأخطائه، وينصحونه ويعطونه كثيراً، منهم ابن عم له يدعى (أبو الطيب)، وابن أخ له (أبو وهب الحمصي)، كان يحفظ أشعاره وأخباره، وقد اعتمدها (محمد بن الطاهر) (2) فكتبها في كتاب أخذه أبو الفرج الأصفهاني ودون منه أخبار الشاعر في كتابه الأغاني.

أسرته:

لم يُعرف الكثير عن عائلته، إلا أنه تزوج وأنجب، وكان يُكنى (أبا محمد)، ثم فُجع بابنه (رغبان) فبكاه كثيراً، ومما قاله فيه:

بَابِي تَبْدُنُكَ فِي الْعَرَاءِ الْمُقْفِرِ وَسَتَرْتُ وَجْهَكَ بِالتُّرَابِ الْأَعْفِرِ
بَابِي بَدَلْتُكَ بَعْدَ صَوْنٍ لِلْبَلَى وَرَجَعْتُ عَنْكَ صَبْرَتْ أَمْ لَمْ أَصْبِرِ (3)

وكانت أسرته أسرة مثقفة، عرفنا ذلك من خلال كلامه وافتخاره بها:

مَا الذَّنْبُ إِلَّا لَجْدِي حِينَ وَرَثْتِي عِلْمًا وَوَرَثَةً مِنْ قَبْلِ ذَاكَ أَبِي
فَالْحَمْدُ لِلَّهِ حَمْدًا لَا تَفَادَ لَهُ مَا الْمَرْءُ إِلَّا بِمَا يَحْوِي مِنَ النَّسَبِ
سَبْحَانَ مَنْ جَعَلَ الْآدَابَ فِي عُصَبِ حِظًّا وَصَيْرَهَا غِيظًا عَلَى عُصَبِ (4)

نقمة على المجتمع:

عاش «ديك الجن» حياةً مليئةً بالمغامرات، فبعد أن تلقى دروسَ القراءة والقرآن في مساجد حيه (5)؛ التقاه رفاق السوء الذين يسهرون في ملذاتهم، ويُشبهرون سيفَ النعمة على كل ما هو مستقيم في الحياة، فمنهم الشُّعوبيون ومنهم المُلحدون ومنهم مُعاقرو الخمر والنساء والعلمان..

(1) أبو هلال العسكري، ديوان المعاني، ج1، ص194.

(2) الأصفهاني، الأغاني، ج14، ص52. ومحمد بن طاهر أديب معاصر لديك الجن.

(3) ابن خلكان، وفيات الأعيان، ج3، ص184.

(4) ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج42، ص237.

(5) عاش ديك الجن في حيّ (باب الدُرَيْب) ، وهو من أقدم أحياء المدينة ومن أبوابها السبعة، ويتعاش في هذا الحي منذ بداية عهد الإسلام في حمص، المسلمون والنصارى حياة اجتماعية طيبة. وهناك شلح باسمه فيها.. كتاب أعلام الأدب والفن: أدهم الجندي.

فانتقل ديكُ الجنِّ إلى حياة اللّهُو وتبديدِ المال والمجون، والنّقمة على الدّين الذي يمنع المِلدّات ويحرّم الحبّ الماغن.. وانتقل إلى النّقمة على أهله وأهل مدينته لمضايقتهم له، وإنكارهم إفراطه في المجون، وممّا قال فيهم:

سَمِعُوا الصَّلَاةَ عَلَى النَّبِيِّ تَوَالِي فَتَفَرَّقُوا شَيْعًا وَقَالُوا: لَا لَا
يَا أَهْلَ حَمَصَ تَوَقَّعُوا مِنْ عَارِهَا خَزِيًّا يَحِلُّ عَلَيْكُمْ وَوَبَا لَا (1)

وكانت نتيجة الصّدّام مع مجتمعه أن هرب إلى الطّبيعة واللّجوء إلى البساتين نهارًا، ليعود إلى أسرته فأرًّا من عدل اللّائمين.. إلا أنّ الحدث الأهمّ في حياته هو لقاءه بـ(وَرْد) (2) الجميلة الفصيحة النّصرانيّة، التي كانت تسكن قرب بيته، فأحبّها وأحبّته، ثمّ أسلمت وتزوّجها، وقال القصائد الكثيرة فيها، وفي حبّه لها وعشقه، وغيرته الشديدة عليها، التي جعلته قاتلاً لها.. يقول في ندمه على قتلها:

قَد بَاتَ سِفِي فِي مَجَالٍ وَشَاحِهَا وَمَدَامِعِي تَجْرِي عَلَى خَدَيْهَا
مَا كَانَ قَتْلِيهَا لِأَنِّي لَمْ أَكُنْ أَبْكِي إِذَا سَقَطَ الذَّبَابُ عَلَيْهَا
لَكِنْ ضَنَنْتُ عَلَى الْعَيُونِ بِحُسْنِهَا وَأَنْفُتُ مِنْ نَظَرِ الْحَسَوِدِ إِلَيْهَا (3)
وهذه الأبيات وغيرها يذكرها الأصفهاني في (الأغاني) وكيف يندم «ديك الجنّ» على قتل زوجته، وبمكث شهرًا لا يستفيق من البكاء، ولا يطعم الطّعام.

ثقافته:

عاش «ديك الجنّ» في بيئة ثقافيّة علميّة معروفة، فقد كان بدايةً من المسجد، حيث تلقى علوم الدّين والأدب والطّبيعة، واهتمّ بتاريخ الأدباء وبشعر الصّعاليك وفلسفتهم المتمرّدة النّاقمة، وقد تحدّث عنهم في شعره واعتبرهم صغارًا رُضّعًا أمام أدبه وشعره إذا ما قيسوا به، قال:

وَخَوْضُ لَيْلٍ تَخَافُ الْجِنُّ لُجْبَهُ وَيَنْطَوِي جَيْشُهَا عَنْ جَيْشِهِ اللَّجْبِ
مَا الشُّفْرَى وَسُلَيْكٌ فِي مُعْبِيَّةٍ إِلَّا رَضِيْعًا لَبَانٍ فِي حِمَى أَشْبِ (4)

(1) الأصفهاني، الأغاني، ج14، ص67.

(2) م، ن، ج14، ص55.

(3) ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج42، ص241. والذهبي، سير أعلام النبلاء، ج11، ص164. وعند ابن عساكر وردت القصة على أن «ورد» كانت عند ديك الجن جارية مغنية كالقمر، وكان عنده غلام جميل، فدخل عليهما ذات يوم فوجدهما متعانقين، فضربهما بسيفه حتى قتلهما.. وجلس عند رأسها يبكيها من شدة حبه لها وقال عندها:

يَا طَلْعَةَ طَلَعِ الْحِمَامِ عَلَيْهَا وَجَنِي لَهَا ثَمَرَ الزَّيْدِ بِيَدِيهَا

(4) ابن عساكر، تاريخ دمشق، ج42، ص238.

فهو يعرف حياة الشنفرى وسليك بن السلكة، وهما من كبار الصعاليك، ويعرف شعرهم ونقمتهم، حتى إن له أبياتاً شعريّة يظنّها المتأمل من شعر الجاهليين.. فهو يقول في قصيدة تدلُّ على تعمّقه ووعيه:

أحلُّ وامرؤ وضُرَّ وانفع ولِنِّ واخُ
شُن ورشُّ وابِرِ وانْتدب للمعالي

ولمعرفته بتاريخ الدعوة الإسلاميّة فقد تأثّر بأدب آل البيت، فكتب فيهم الكثير، وله مقطوعات شعريّة تدلُّ على حبّه لهم، ولهذا فقد اتّهمه البعض بالتشيع.. مع أنّه كان يعبر عن محبّته لباقي الصحابة.

ليس هذا فحسب، بل إنّه تأثّر بما شاع في عصره من فنون الغناء والموسيقى، فكان يغني وينشد من تأليفه، وصار يهتمّ بموسيقى الشعر. وصار عازفاً ومجيداً للضرب على الطنبور⁽¹⁾ في مجالسه مع ندمائه.

سياسته:

كان يعبر في قصائده عن عدم رضاه ببني العباس (العباسيين) الذين قوّضوا سلطان بني أميّة، مع أنّه كان مناصراً لآل البيت ومدافعاً عن حقّهم في الخلافة. ولا يعني حبّه لآل البيت أنّه كان إنساناً متديباً مطبقاً لأوامر الله، إنّما كان هناك انفصال تامّ بين انتمائه أو آرائه السياسيّة وبين مواقفه الدينيّة التي خالطها _ في بعض الأشعار _ بنقمته من كلّ ما هو دين، لأنّه صار مولعاً بالخمير والغناء ومطاردة النساء المسلمات وغير المسلمات، ممّا جعل دينه رقيقاً، وهو الذي نشأ في بيئة وعائلة دينيّة.. قال في الخمر:

ألا إسقنيها صاحبي وخليلي
شموّلاً، وهل أحيا بغير شمول⁽²⁾

وقال أيضاً:

وباكرت الصبوح على صباح
يلوح من السوالف والسلاف⁽³⁾

وقال الكثير من الأشعار في مجونه وحبّه للنساء.. لكنّ موقفه من العبادات كان جلياً في نقمته بعدما كان يحفظ القرآن:

(1) الطنبور: آلة وترية تشبه العود، غير أنّ عنقها أطول. أبو هلال العسكري، ديوان المعاني، ج2، ص 251.

(2) أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين، ص 418

(3) الشمول والصبوح والسلاف من أسماء الخمر

أنا ما لي وللصيام وقد حا
 واسقني يا أبا المدامة كاساً
 ن على المسلمين شهرُ الصيام
 منك ممزوجةً بماء الغمام
 أنا لا أطلبُ الحلالَ لأني
 قد وجدتُ الحرامَ خيرَ طعامٍ⁽¹⁾

وإنّ مثلَ هذا التّصريح في شعره (وأمثاله كثير) دفع النَّاسَ إلى اتّهامه بالإلحاد، وكتب الكثيرون عنه وعن تحوُّله من الإيمان إلى الإلحاد، فمثلاً في كتاب (ديوان المعاني)⁽²⁾ يضع عنواناً: «من كلام المُلحدِين، لعنهم الله» فيقول:

وأصدّق ما أبُتُّكَ أنّ قلبِي
 بتصديقِ القيامةِ غيرِ صافي⁽³⁾

وأما الذين دافعوا عنه من حيث إيمانه ومعتقده، فقد عزوا كلّ ما يصدر منه إلى التناقضات والاضطرابات السياسيّة التي عاشها مع إيمانه بالله الواحد وبالقيامة والرّسل.. ليس هذا فحسب، فقد جنّى اضطرابه عليه حتّى في نفسه وفي زوجته، بل وحتّى في ثقته بالمرأة_ كلّ المرأة_ فبعد الحادثة المؤلمة مع (وُرْد) صار يتّهم النّساء بعدم قدرتهنّ على الوفاء:

لِكِ نَفْسٍ مُّوَاتِيَةٍ
 أَيُّهَا الْقَلْبُ لَا تَعُدْ
 والمَنَائِيَا مُعَادِيَةٍ
 يَهْوِي الْبَيْضَ ثَانِيَةٍ
 ليس بَرَقٌ يَكُونُ أَخْ
 لَبٍ مِنْ بَرَقٍ غَانِيَةٍ⁽⁴⁾

وقد يكون السبب في ذلك معرفته لصنف معيّن من النّساء وُلد في نفسه عدم الثّقة بالنّساء، وعدم الثّقة بوفائها لمن تحبّ. وقد رأينا كيف اضطهده قومه لخروجه عن أخلاقهم وأعرافهم، فعاش حياة بانسة طريفة مُنصَعِكة، رغم أنّه ليس من الصّعاليك الذين يعيشون حياة البؤس تارة، وحياة الإغارة على أموال الأغنياء تارة أخرى..

مكانة ديك الجنّ بين شعراء عصره:

رغم أنّ أشعار ديك الجنّ منشورةٌ تائهة في بطون كتب التّراث العربيّ، إلا أنّ الباحث حين يجمع شتاتها ومناسباتها، يجد حافزاً قوياً يطالبه بإنصاف هذا الشّاعر الذي غمّطه النَّاسُ حقّه، ولم يبرزوا مكانته الهامّة التي يحتلّها بين أنداده من شعراء العصر العباسيّ.

(1) النوبري، نهاية الأرب في فنون الأدب، النوبري، ج4، ص 30.

(2) أبو هلال العسكري، ديوان المعاني، ج2، ص 251.

(3) م، ج2، ص 251.

(4) الأصفهاني، الأغاني، ج14، ص 57-58.

ولا أبالغ إذ أقول : إنّ ديك الجنّ يُعتَبَرُ من أهم شعراء ذلك العصر، وقد أبالغ أيضاً حين أقول: إنّ ديك الجنّ كان أهمّ من بشّار بن بُرد الذي بدأت به حركة التّجديد الأدبيّة الشعريّة بعد ركود طويل، واستوتت واستقامت على يدي الشّاعر أبي تَمّام صديق بل تلميذ ديك الجنّ.

وكثيرون هم في العصر الحديث كتبوا عن ديك الجنّ مظهرين جوانبه الإيجابيّة والسّليبيّة، ومظهرين مقدّته الشعريّة والبلاغيّة، ومنهم أدباء حمص وشعراؤها، مثل الأديب النّحويّ المفسّر صاحب (إعراب القرآن وبيانه) الذي يزيّنه ببلاغة وتفسير وإعراب مميّز، هو الشيخ محيي الدّين درويش (ت 1982م).

وكتب عنه أيضاً الأستاذ أحمد الجنديّ (ت 1990م) دراسة وافية في كتابه : شعراء من بلاد الشّام. وهناك من جمع أشعاره في :«ديوان ديك الجنّ الحمصي»..

ولوعدنا لسيرة حياته لعرفنا السّبب الرّئيس في عدم شهرته، وهو أنّه لم يَسْعَ إلى البلاطات والقصور، ولم ينافس المنشدين، ولم تسلّط عليه أضواء الشّهرة كغيره مثل : أبي تَمّام وأبي نوّاس (ت 197هـ) والبحتريّ ودِعْبَل الخزاعي (ت 220هـ).

مع أنّ (ابن الأثير) جمع شعره مع شعر المتنبيّ وأبي تَمّام والبحتريّ في مجلّد واحد، ومع أنّه كان يُعدُّ أستاذ أبي تَمّام الطّائيّ (من قرية جاسم ت 231) إلاّ أنّه مات قبله فرثاه في:

فُجِعَ القريضُ بِخَاتَمِ الشُّعراءِ وَغَدِيرِ رَوْضَتِهَا حَبِيبِ الطّائِي

ماتا معاً فتجاورا في حفرةٍ وكذاك كانا قبلُ في الأحياء⁽¹⁾

وله قصّة طريفة مع أبي نوّاس.. وشهد له ولشعره وقد قصده دِعْبَل الخزاعي أيضاً فجاهه حمص وشهد له ولشعره ..

وقد أورد أبو هلال العسكريّ في كتابه(الصّناعتين) نصّاً كاملاً لحوار دار بين أبي تَمّام وديك الجنّ الذي عبّاه حين قال:

نقلُ فؤادك حيثُ شئتُ من الهوى ما الحبُّ إلاّ للحبيب الأوّل

كم منزلٍ في الأرض يألّفه الفتى وحنينُهُ أبداً لأوّل منزلٍ

فقال ديك الجنّ: يردّ على أبي تَمّام:

(1) ابن خلّكان، وفیات الأعيان، ج 2، ص 11.

كذب الذين يحدثون عن الهوى
 مالي أحنُّ إلى خرابٍ مقفرٍ
 لا شكَّ فيه للحبيب الأول
 دَرَسْتُ معالمه كأن لم يُوهَل
 اشرب على وجه الحبيب المُقبلِ
 وعلى الفم المُتبسِّم المُقبَلِ
 فردَّ عليه أبو تَمَام (حبيب بن أوس) حين وصله ما قال:
 كذب الذين تخرَّصوا في قولهم
 ما الحبُّ إلا للحبيب المُقبلِ
 أفطِيبُ في الطَّعم ما قد دُفِنُهُ
 من مأكَلٍ أو طَعْمٍ ما لم يُوَكَّلِ
 ثمَّ تتابعت الردود بينهما(1).

خاتمة:

إنَّ العائد إلى سيرة هذا الشَّاعر يعجبُ كيف أنَّ المُقلِّين من الشَّعر اشتُّهروا وشاعت
 أشعارهم وذاعت أخبارهم، التي لا تختلف كثيراً عن حياة النَّاس العاديَّة، بينما هذا
 الشَّاعر الذي اختلطت حياته بدايةً بالدين والعلم والنِّقافة والاطِّلاع، ثمَّ تقلَّب ليضطجع
 مع فكر الشَّعوبية والزَّنْدقة، ثمَّ يستيقظ مع الصُّبوح في الصِّباح، والنِّقمة في النَّهار لتأتيه
 إichاءات الشَّعر، فيطرب لها كما يطرب الجنُّ في البساتين.. هذا الشَّاعر الإشكاليّ،
 الذي صار من رموز التَّنَاقض في المواقف النَّفسية والفكرية والسياسية بل والدينية.

(1) أبو هلال العسكري، كتاب الصناعتين، ص 488.

المراجع:

1. الأعلام، خير الدين الزركلي، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1974.
2. الأغاني، أبو فرج الصّفهاني. دار الشّعب، القاهرة، ط 1969.
3. تاج العروس من جواهر القاموس، الزّبيديّ، دار صادر ، بيروت 1980.
4. تاريخ دمشق، ابن عساكر، دار الفكر، دمشق، ط3، 1992م.
5. حياة الحيوان الكبرى، الدميري، دار التحرير، 1965.
6. ديوان ديك الجن الحمصي، جمع وشرح عبد المعين الملوحى، ومحبي الدين درويش ، حمص، مطابع الفجر، 1996.
7. ديوان المعاني، أبو هلال العسكري، القاهرة، مكتبة المقدسي، 1921م.
8. سرور النّفس بمدارك الحواس الخمس، التيفاشي، ت: إحسان عباس، بيروت، المؤسسة العربية 1980.
9. سير أعلام النبلاء، الذهبي، ت صالح السمر، دار الرسالة، بيروت، ط1، 1982
10. كتاب الصناعتين، أبو هلال العسكري، ت محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، 1986.
11. المثل السائر في أدب الكاتب والشّاعر، ابن الأثير، ت أحمد الحوفي وبدوي طبانة، دار النهضة، القاهرة.
12. نفحة اليمن فيما يزول بذكره الشّجن، الشرواني، المطبعة الشرقية ، القاهرة، 1424هـ.
13. نهاية الأرب في فنون الأدب، النويري، وزارة الثقافة ن المؤسسة العامة ، القاهرة.
14. وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، ابن خلكان، ت إحسان عباس، دار صادر، بيروت، 1978.

دراسة تحليلية لأسئلة الامتحانات الرسمية
ما بين 2018-2012 لمادة الفيزياء
في الصف الثالث الثانوي العلمي (فرع علوم الحياة)
ومدى تضمّنها لمهارات التفكير العليا
إيمان عباس

المقدمة

تسعى المناهج مبدئيًا في المرحلة الثانوية إلى توثيق الروابط بين المدرسة والحياة، بحيث إنّ التلميذ يستكمل، خلال اكتسابه المعارف والمهارات، ما يؤهّله لحسن اختيار مجال تخصصه العالي، أو لدخول سوق العمل، مزوّدًا بالمفاهيم المناسبة، وبالمعلومات النظرية والتطبيقية في مجالات الثقافة والعلوم والتكنولوجيا، كما يهدف التعليم اليوم إلى جعل المتعلّم قادرًا على استيعاب المفاهيم والنظريات العلمية وتوظيفها في الواقع، وتحديد الصعوبات والمشكلات وتحليلها عن طريق التفكير المنطقي والبحث العلمي.

من المفترض أن يرمي منهج الفيزياء في المرحلة الثانوية إلى جعل المنهجية العلمية مألوفة لدى التلميذ، وذلك بطريقة مبسّطة من خلال التجريب والعمل الفريقي. فالمنهج يسمح من جهة، باستيعاب المفاهيم الفيزيائية المرتبطة بشكل مباشر بالبيئة والصحة والحياة اليومية والاجتماعية، ويساعد من جهة أخرى على فهم الكون وأسس التكنولوجيا والاكتشافات الحديثة.

لقد أعدّ المنهج اللبانيّ لينكيّف، من حيث المبدأ، مع حاجات المتعلّم وقدراته. بحيث يأخذ بعين الاعتبار الاختلاف في مستويات المتعلمين ومعلوماتهم السابقة، معتمداً طرائق تعليمية مختلفة. إنّ استعمال الرياضيات يكون محدودًا لكي لا يحجب المضمون الفيزيائيّ، وهو فهم القوانين والنماذج التي تفسّر الظواهر الطبيعية، لتجعل المتعلّم يدرك أهمية المنهجية العلمية بكلّ ما تحمله من دقّة، وحس نقديّ، وأمانة فكرية. فبرنامج السنة الثالثة الثانوية، في فرعي علوم الحياة والعلوم العامة، يعطي نظرة شاملة حول الفيزياء، وبعض نظرياتها وتطبيقاتها التكنولوجية، إلّا أنّ تفاصيل المضمون تختلف بين الفرعين. تقوم عملية التقييم على طرح مسائل وأمثلة تعكس حالات واقعية مع بيانات علمية. ولا بدّ هنا من لفت النّظر إلى الفرق بين القياس والتقييم. فالأول يعتمد على العلامة كمؤشّر وحيد على نتاج التلميذ، بينما يأخذ التقييم العلامة في الاعتبار، ويتعدّها إلى

الحكم على مدى اكتساب التلميذ للكفايات المتوقعة من الدرس ومن المادة بشكل عام. ومن المهم اعتبار القياس والتقييم متلازمين، بحيث يصبح التقييم وجهاً أساسياً من عملية التعلم، كذلك من المهم أن يعرف المعلم الكفايات المطلوب تحقيقها، وأن يطلع التلميذ عليها لاعتماد تقنيات مناسبة في خطة التدريس.

يمكن للمعلم أن يستعمل مجموعة من تقنيات التقييم لقياس تعلم التلميذ، بحيث تقاس المعرفة المباشرة غالباً باختبار موضوعي (Objective test) بينما يقيم مدى تطور الكفاية من خلال التطبيق أو التحليل أو التوليف... فالتقييم عملية شاملة تتطلب استعمال نماذج مختلفة من القياس المحدد والتقدير. ولا تقتصر هذه العملية على العلامة فقط، بل تعتمد على نشاطات تعليمية يصدر حولها حكم أو تقدير. ولا يعتمد التقييم دائماً على امتحان الورقة والقلم، بل يتناول أيضاً بعض المهمات والأعمال والنشاطات والسلوكيات. يستعمل المعلم المعلومات التي يحصل عليها من خلال تقييم عمل التلامذة لتحقيق هدفين، أولهما إعادة النظر في عملية التدريس وتحسينها، وثانيهما تمكين التلميذ من معرفة ما حققه وإدراك نقاط ضعفه (المركز التربوي للبحوث والإنماء، أسس التقييم ومبادئه، 1999).

من هنا يتحول الدور الأساسي للتقييم، من مجرد قياس كمية المعلومات والمعارف التي يحفظها التلميذ، إلى تقييم قدرته على تطبيق هذه المعارف وتحويلها وإعادة إنتاجها. كما تتحول وظيفته من مجرد إصدار القرار بالنجاح أو الرسوب، أو بمعاينة الكسول ومكافأة المجتهد، إلى جعله جزءاً أصيلاً من العملية التعليمية التي تهدف إلى تشخيص صعوبات المتعلمين ومعالجتها.

وهنا نتساءل: أيّ تقييم نعتمد في لبنان؟ واقعياً مازالت الامتحانات الرسمية هي أداة التقييم الوحيدة التي نعتمدها، على الرغم من الاقتراحات والتوصيات التي يقدمها المركز التربوي للبحوث والإنماء، وعلى الرغم من هذا كله، فقد حافظت الامتحانات الرسمية على أنماطها التقليدية، وكان لبنان إحدى الدول التي تولي الامتحانات الرسمية أهمية كبرى.

ولكن، ماذا تعكس الامتحانات الرسمية؟ إذا سألنا تلميذاً في الصف الثالث الثانوي سؤالاً لم يختبره في الصف أو في الكتاب، فقد يرتبك وتصعب عليه الإجابة. وهنا نسأل: أين نحن من التفكير العلمي الناقد الذي دعت إليه مناهجنا الحديثة؟ هل يمكن، ونحن في الألفية الثالثة، أن يكتفي تلاميذنا بالحفظ الآلي بدلاً من العمل على حل المشكلة

بمنهجية علمية؟

إذًا، ماذا تقيس الامتحانات الرسمية في مادة الفيزياء؟ وهل الأهداف الخاصة في مادة الفيزياء، التي تم وضعها من قبل المركز التربوي للبحوث والإنماء، تعكسها الامتحانات الرسمية، أم أنها في وادٍ والامتحانات الرسمية في وادٍ آخر؟
مما تقدّم، نستنتج أنّ وضع أسئلة الامتحانات الرسمية في لبنان في مادة الفيزياء يحتاج إلى تقييم لتحديد الشوائب التي تكتنفها، والتوصّل إلى الكشف عن المشكلة.

أولاً: تحديد الموضوع

تهدف دراستنا إلى تحليل أسئلة الامتحانات الرسمية، وعلاقتها بالمنهج وبمهارات التفكير العلمي. سنحاول هنا تحديد الأسس التي تقوم عليها أسئلة الامتحانات الرسمية (Official exams) أي التي تقيس النواتج التعليمية المنبثقة من عمليات التعلّم، ومدى ارتباطها بأهداف منهج الفيزياء، أي الأهداف العملية التي تختصّ بالحصة الواحدة، والتي ترمي إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلّم من الناحية المعرفية والمهارية والوجدانية للصفّ الثالث الثانويّ - فرع علوم الحياة - وتدخل فيها الأهداف الإجرائية التي نودّ دراستها بعناية ودقّة مع المتعلّمين؛ هذا من جهة، ومدى تضمّن أسئلة الامتحانات الرسمية لمهارات التفكير العليا من جهة أخرى.

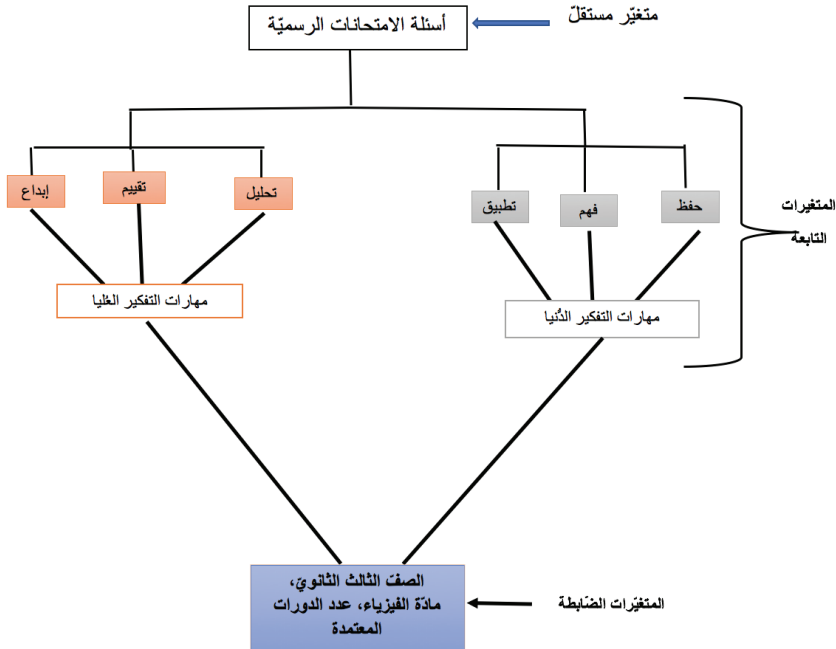
بحسب تصنيف «بلوم»، تدخل عمليات التحليل والتقييم والتأليف في مهارات التفكير العليا، هذه المهارات تتطلب طرائق تعليمية مختلفة في اكتساب الحقائق والمفاهيم والتفكير الناقد وحلّ المشكلات. (Elder,2007) وهذه المهارات طالبت بها الأهداف العامة لمنهج الفيزياء، ولكنّ المشكلة تكمن في ترجمة هذه المهارات على أرض الواقع، ومدى انعكاسها على أسئلة الامتحانات الرسمية التي تعتبر الطريقة المعتمدة في لبنان لتقييم التلاميذ قبل انتقالهم إلى المرحلة الجامعية. فالأهداف العامة للمنهج حثّت على تطوير معرفة الطالب العلمية ومهاراته التطبيقية، كما هدفت إلى جعل المنهجية العلمية مألوفة لديه من خلال الاختبار والعمل الفريقيّ، فالمنهج يسمح من جهة، باستيعاب المفاهيم الفيزيائية المرتبطة بشكل مباشر بالبيئة والصحة والحياة اليومية والاجتماعية، ويساعد من جهة أخرى على فهم الكون وأسس التكنولوجيا والاكتشافات الحديثة. وهذا ما لا نراه في واقعنا الحاليّ. فالامتحانات تعيد نفسها.

من هذه الزاوية، ينبغي أن ننظر إلى أسئلة الامتحانات الرسمية كمتغيّر مستقلّ، ومهارات التفكير الدنيا من (حفظ، فهم، وتطبيق) ومهارات التفكير العليا من (تحليل،

تقييم، وإبداع) كمتغيرات تابعة. أما بخصوص العوامل الضابطة، فقد أخذنا بالاعتبار عدد الدورات المعتمدة في الدراسة، والمادة التعليمية (الفيزياء). وفي ما يتعلّق بالمتغير المتداخل، نعتقد أنّ الصفّ التجريبيّ سيلقي الضوء على مكامن الضعف والقوّة في مستويات التفكير لدى التلميذ اللبنانيّ.

من الصعب علينا، في إطار هذه الدراسة، أن ندرس موضوع تحليل أسئلة الامتحانات الرسميّة، دون النظر إلى رأي المعلم المختصّ الذي هو ركن أساسيّ في العمليّة التعليميّة، إذ إنّ المعلومات التي سنحصل عليها من خلال الاستمارات ستعطينا نظرة شاملة عن الوضع الراهن، هذا فضلاً عن القيام بمقابلات مع مسؤولين تربويين لتتكشف لدينا أكثر فأكثر مشكلة الامتحانات الرسميّة.

بناءً على ما تقدّم، عمدنا إلى وضع الرّسم الآتي، كي نوضّح ديناميّة المتغيرات وتفاعلها مع بعضها البعض.



ثانياً: إشكالية الدراسة

إنّ أبرز ما يميّز عصرنا الحاضر هو الوعي بأهميّة العلم، باعتباره أساس كلّ تنمية وتقدّم. لذلك فإنّ دور المؤسسات التربويّة مهمّ جدّاً في ازدهار المجتمعات، إذ إنّ غاية التعلّم اليوم هي إعداد متعلّمين مبدعين، يتميّزون بمهارات تفكير عليا تتلاءم مع تحديات القرن الواحد والعشرين، عصر التكنولوجيا وصناعة المعرفة، لذلك فقد زاد الاهتمام في السنوات الأخيرة بتنمية مهارات التفكير العليا.

إنّ المشكلة التي نودّ معالجتها في هذا البحث ترمي إلى تقييم أسئلة الامتحانات الرسميّة لمادّة الفيزياء، وما إذا كانت هذه الأسئلة تتضمّن مهارات تفكير عليا بحسب تصنيف «بلوم».

لذا، لا بدّ لنا من تأطير المشكلة المطروحة هنا، على أن نستعرض بعض الوقائع ونتابع الأبحاث المحليّة التي تضيء على المشكلة وترسم معالمها.

لقد حللّ (بو جودة، 1997) في دراسته حول مناهج العلوم اللبنانيّة «مباحث الثقافة العلميّة». وقد تناولت تحليل الأهداف العامّة، المراحل، المواضيع، والأهداف الخاصّة في مناهج العلوم الجديدة. وقد أظهر هذا البحث أنّ 35 % من الأهداف العامّة في تعليم العلوم تتوجّه نحو طبيعة العلوم.

وفي ما يختصّ بطبيعة العلوم في المناهج، يبدو أنّ هذه النسبة تتدنّى عند تحليل الأهداف التعليميّة لمختلف المراحل والمواضيع. فقد تبيّن أنّ نسبة الأهداف التي تتوجّه إلى طبيعة العلوم تراوح بين صفر و 8 %، والأمر الأكثر أهميّة أنّ تحليل الأهداف التعليميّة الخاصّة بالسنتين الأولى والثانية في كلّ من الحلقتين المتوسطة والثانويّة أظهر أنّ لا هدف من هذه الأهداف يطرح مفاهيم طبيعة العلوم. وقد استنتج بو جودة « أنّ المناهج اللبنانيّة.... تهمل العلوم كطريقة للمعرفة» (ص 20). مع أنّ المناهج الجديدة تدّعي أنّ الهدف المنهجيّ الرئيس هو فهم طبيعة العلوم، إلّا أنّها فشلت في ترجمة هذا الهدف إلى أهداف تعليميّة محدّدة .

ومن المعروف أنّ الأهداف المنهجيّة الخاصّة هي التي تقود عمليّة تأليف الكتب، وأساليب التعليم والتقييم داخل الصفّ. لذا يبدو أنّ تعليم العلوم في المدارس اللبنانيّة قد يستمرّ في إهمال فهم طبيعة العلوم. وهنا يمكن الاستنتاج أنّ مناهج العلوم الجديدة، في وضعها الحاليّ، لا تمتلك القدرة لمساعدة المتعلّم على تنمية مفاهيم صحيحة لبناء الثقافة العلميّة، وخصوصاً فهم طبيعة العلوم. وهذا ما أظهرته أيضاً نتائج الامتحانات

العالمية مثل TIMSS.

في العام الدراسي 2019 شارك لبنان في الامتحان العالمي TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study / مع 39 دولة مشاركة، وقد حلّ في المرتبة الـ 38، أي ما قبل الأخيرة في مادة العلوم، وفي المرتبة الأخيرة عربياً بين 10 دول مشاركة. إذ هي المرة الخامسة التي يشارك فيها لبنان الاختبار الدولي الذي تتضمنه الرابطة الدولية لتقييم الإنجازات التعليمية (IEA) كل أربع سنوات من أجل تقويم التحصيل الدراسي للتلامذة. وقد حصل لبنان على معدل 377 نقطة، وحلّت سنغافورة في المرتبة الأولى في العلوم مع 608 نقطة، فيما حازت البحرين المرتبة الأولى عربياً مع 486 نقطة.

وفي العام الدراسي (2015-2016) خضع عدد من التلامذة اللبنانيين في الصف الثالث الثانوي لامتحان TIMSS للفيزياء، وحصلوا على 410 علامة، أي أقل من المعدل المطلوب في TIMSS (500) وبفارق 90 نقطة، هذه الأرقام تظهر نتائج مناقضة لنسب النجاح في الامتحانات الرسمية التي تلامس 100%. إذ بلغت نسبة النجاح في الشهادة الثانوية الرسمية في العام نفسه 86.26%، وفي مادة الفيزياء 68%. مما يشير إلى وجود مشكلة تدعو للتساؤل حول طبيعة الأسئلة المطروحة في الامتحانات الرسمية. (المدرسة في لبنان أرقام ومؤشرات، 2018، ص 56).

في العام (2016-2017) قام المركز التربوي للبحوث والإنماء بدراسة إحصائية حول الامتحانات الرسمية لكل مادة على حدة. وقد وصلت نسبة النجاح في مادة الفيزياء إلى 97%. علاوة على ذلك، وصلت نسبة النجاح في الشهادة الرسمية للعام (2017-2018) في فرع علوم الحياة إلى 92% في الدورة الأولى، وإلى ما يقارب مئة بالمئة ما بين الدورتين الأولى والثانية. وهذه نسبة تدعو إلى التساؤل: هل توصل تلاميدنا إلى مرحلة عالية من الإتقان والتفكير العلمي حتى وصلوا إلى هذه النتيجة الممتازة، أم أنّ هناك مشكلة في طرح الأسئلة؟ هل هذه الأسئلة تستند إلى أهداف المنهج؟ أم أنّها تركّز على مواضيع معينة دون أخرى؟ وهل منهج الفيزياء يواكب عصرنا الحالي أم أنّه بحاجة إلى تطوير؟ هل التلاميذ الذين حصلوا على درجة ممتاز في المادة يتمتعون بمهارات التفكير العليا التي دعا إليها منهج الفيزياء؟ ما أهمية هذه الامتحانات؟ وماذا تقيس بالفعل؟ وما هي المعايير العلمية التي تقوم عليها أسئلة الامتحانات الرسمية، ولماذا لم ينجح تلاميدنا في امتحان TIMSS؟

إذ إنّ نتائج اختبار TIMSS تشير بوضوح إلى أنّ تحصيل التلامذة في معظم مستويات التفكير (معارف، تطبيق، تحليل وتعليل) كان أقلّ من معدّل التحصيل الدوليّ. إذ تدنّى المعدّل بصورة كبيرة 2019 بالنسبة إلى التحصيل المرتبط بقدرات التفكير العليا (تحليل وتعليل). كما كان معدّل تحصيل التلامذة منخفضاً وأقلّ من المعدل الدوليّ في التعامل مع الإجابة على مختلف أنماط الأسئلة (خيار من متعدّد، ربط، سؤال مفتوح، املاً الفراغ، إجابة مختصرة، صح أو خطأ)، وفي طريقة استعمال المستندات (بيانات، رسوم، جداول، نصوص)، وحتىّ الأسئلة المبتدئة بأفعال إجرائيّة وأسئلة أدوات الاستفهام. إنّ هذا التفاوت يدفعنا إلى طرح عدّة تساؤلات حول قدرة الامتحانات الرسميّة على قياس مهارات التفكير العليا. وفي تقرير علمي لمادتي الرياضيات والفيزياء سنة 2015 قام به كلّ من سناء شهيب وفادي عويجان من قبل المركز التربويّ للبحوث والإنماء، تبيّن أنّه يوجد مواعمة بين أسئلة TIMSS والمنهج اللبنانيّ.

هناك فقط 21% من الأسئلة المطروحة خارج المنهج اللبنانيّ، و79% من الأسئلة ضمن المنهج. ويعزو التقرير هذا التفاوت إلى عدم تدريب التلميذ اللبنانيّ على نوع الأسئلة المطروحة، فهو معتاد على الأسئلة النمطيّة المغلقة، وغير معتاد على الأسئلة التحليليّة والتي تتناول المهارات الفكرية العليا. ومن الأسئلة التي تطرح في TIMSS بنسب معيّنة حسب ما يظهره الجدول الآتي:

Content Domains	Percentage
Mechanics and Thermodynamics	% 40
Electricity and Magnetism	% 25
Wave phenomena and Atomic / Nuclear Physics	% 35

وفي 2016-2017 قام المركز التربويّ للبحوث والإنماء بتحليل أسئلة الامتحانات الرسميّة فرع علوم حياة بحسب المستويات المعرفيّة، وقد كشفت النتائج أنّ مجال تطبيق المعلومات يشكلّ نسبة مرتفعة من أسئلة المسابقة، بحيث تتوزّع العلامة على مستويات التذكّر والفهم والتطبيق، يُضاف إلى أنّ المسابقة تفتقد مهارات التفكير العليا، والتي لحظها دليل التقويم، حيث نجد أنّ غالبية الأسئلة تنتمي إلى مستويات معرفيّة دون الوسط. فالعلامات الموزّعة على مستوى التحليل لا تتعدّى 3 علامات من 20.

وبالتالي، فإنّ هذه المسابقة لا تقيس مهارات التفكير العليا. على الرغم من كلّ ما ذكرناه حول وجود مشكلة في أسئلة الامتحانات الرسميّة ونتائج TIMSS لم يحدث أيّ تغيير يذكر على صعيد الامتحانات الرسميّة لإصلاح الخلل القائم.

إنّ تقييم نسبة النجاح يحتاج حقاً إلى دراسات معمّقة لنتائج الامتحانات الرسميّة، والقيام بمقارنة علميّة دقيقة لعدّة أعوام سابقة. وليس الهدف هو التشكيك في نتائج الشهادة اللبنانيّة، ولكنّ الباحث لا يستطيع أن يتجاهل الارتفاع الملحوظ وغير المعقول في نسب النجاح عامًا بعد آخر.

يعزو المراقبون ومصححو الامتحانات، هذا النجاح المرتفع في السنوات الأخيرة، إلى أسباب مباشرة ومحدّدة، ومنها تنميط الأسئلة وتكرارها من سنة إلى أخرى، فضلاً عن ضعف المراقبة، وكثرة الغش في قاعة الامتحان إلخ. (التقرير النهائي بنتيجة ورش العمل الوطنيّة الموسّعة التي نفذت حول الامتحانات الرسميّة « مضمون، آليات ونتائج» بين 16/12/2009 و 6/3/2010)

ولتوفير النجاح في الامتحانات الرسميّة، يقوم المعلّمون بتدريب التلاميذ على حلّ أسئلة الامتحانات الرسميّة في الدورات السابقة حتّى يحققوا أعلى نسبة نجاح. نحن إذًا، أمام مشكلة معقّدة تستحقّ البحث والتقييم، ونعني بذلك تقييم الامتحانات الرسميّة، ومدى تضمّنها لمهارات التفكير العليا. ونأمل أن نتوصّل من خلال هذا البحث، إلى تسليط الضوء على الخلل الذي تعانيه الامتحانات الرسميّة في لبنان، وأن يكون لبحثنا فائدة تربويّة للمعلمين والمسؤولين. ولعلّ هذه الفائدة تظهر من خلال النتائج العلميّة التي سوف نحصل عليها.

وهنا نطرح، في نهاية هذه الإشكاليّة، السؤال الرئيس الآتي:
هل هناك علاقة بين طبيعة الأسئلة المطروحة في الامتحانات الرسميّة لمادّة الفيزياء/ علوم حياة، ومهارات التفكير العليا؟ وتعبير آخر، ماهي المعايير التي تقوم عليها الامتحانات الرسميّة في مادّة الفيزياء؟

ثالثاً: التساؤلات

1 - هل أسئلة الامتحانات الرسميّة للشهادة الثانويّة (فيزياء) تتضمّن مهارات التفكير العليا؟

- 2 - هل هناك علاقة بين أسئلة الامتحانات الرسمية ومهارة التحليل؟
- 3 - هل هناك علاقة بين أسئلة الامتحانات الرسمية ومهارة التقويم؟
- 4 - هل هناك علاقة بين أسئلة الامتحانات الرسمية ومهارة التوليف والإبداع؟

رابعاً: فرضيات الدراسة

الفرضية الرئيسية: تتضمن أسئلة الامتحانات الرسمية في مادة الفيزياء مهارات التفكير العليا

الفرضيات الفرعية:

- 1 - إنَّ أسئلة الامتحانات الرسمية في مادة الفيزياء تتضمن مهارة التحليل.
- 2 - إنَّ أسئلة الامتحانات الرسمية في مادة الفيزياء تتضمن مهارة التقويم.
- 3 - إنَّ أسئلة الامتحانات الرسمية في مادة الفيزياء تتضمن مهارة التوليف والإبداع.

خامساً: مسوغات الدراسة

إنَّ اختيار موضوع بحثنا، حول أسئلة الامتحانات للشهادة الثانوية الرسمية لفرع علوم الحياة، يهدف إلى التحقق من مدى وجود علاقة بين تلك الأسئلة ومهارات التفكير العليا. من المسوغات الرئيسية لدراسة أسئلة الامتحانات الرسمية هي أنَّ الأبحاث حول هذا الموضوع نادرة، إن لم نقل غائبة. والمشكلة أنَّ معظم التلاميذ ينفرون من مادة الفيزياء، وكأنَّ هذه المادة لا تفيدهم شيئاً في حياتهم؛ وهذا يعود إلى عدم وجود الربط بين النظريات والتطبيق، فالفيزياء علم نظري بالنسبة إلى كثيرين من التلاميذ، ولا تثير دافعيتهم للبحث والاكتشاف. وتأتي أسئلة الامتحانات الرسمية لتعكس هذا الواقع، ما يجري من تطبيق للمعدلات الرياضية دون النظر إلى المضمون الفيزيائي، وهذا قد يعقّد الأمور ويجعل من الفيزياء مادة صعبةً بالنسبة إلى التلاميذ. يُعدُّ تدريس الفيزياء في المختبر في البلدان المتقدمة مسألة استراتيجية لتوفير التقدّم، وبناء التفكير العلمي الناقد عند المتعلّمين، ليصبحوا أفراداً مبدعين في المستقبل.

يبدو أنَّ الامتحانات الرسمية نمطية، ولا تغطّي إلاّ قسماً محدوداً من المنهاج. إنَّ تدريس الفيزياء في لبنان لا يزال يطرح مشكلةً من حيث طرائق التعليم وأساليبه، والتي تبقى في مستوى التجريد، فإننا نرى من الأهمية أن نحلّل أسئلة الامتحانات الرسمية لنكشف إلى مدى تناسب هذه الأسئلة مع مهارات التفكير العليا.

سادساً: أهمية الدراسة

تتجلى أهمية هذه الدراسة من خلال التركيز على تحليل أسئلة الامتحانات الرسمية لفرع علوم الحياة في مادة الفيزياء ما بين (2018-2012) ومدى تضمّنها لمهارات التفكير العليا. إنّ تقييم الامتحانات الرسمية لمادة الفيزياء تعطينا صورة واضحة عن وضعها الحالي، إذ إنّ الامتحانات الرسمية ما هي إلا انعكاس للمنهجية المعتمدة من قبل واضعي الأسئلة، فضلاً عن الآلية التي يعتمدونها.

كما تفيد هذه الدراسة مخطّطي المناهج اللبنانية في تعديل بعض المواضيع في المنهج، والتنوع في طرح أسئلة الامتحانات الرسمية. إنّ تحليل أسئلة الامتحانات الرسمية يكشف لنا عن حقيقة ما نقيسه من مهارات، وهذا قد يساعدنا على إدخال بعض التعديلات عليها كي تلبي أهداف المنهج من جهة، ومهارات التفكير العليا من جهة أخرى.

سابعاً: منهجية الدراسة

أمّا بالنسبة للمنهجية فقد اعتمدنا في دراستنا على منهج تحليل المضمون (Content Analysis) أي مضمون أسئلة الامتحانات الرسمية ونتائج استمارات المعلمين التي ترمي إلى معرفة آرائهم حول تلك الامتحانات وهذا المنهج يدخل ضمن المناهج النوعية. علاوة على تحليل المضمون سوف نعتمد المنهج شبه التجريبي الذي يدخل في المناهج الكمية وهو يقوم على مقارنة نتائج التلاميذ في أسئلة الامتحانات الرسمية والامتحان التجريبي الذي نطبّقه على نفس المجموعة من التلاميذ مع وجود فاصل زمني لا يقل عن أسبوع. ففي المنهج شبه التجريبي سوف نصوغ أسئلة الامتحانات بشكل مختلف عمّا هو شائع في أسئلة الامتحانات الرسمية بحيث نضع أفخاخاً علمية يتطلب حلّها القدرة على التفكير العلمي والتحليل والاستنباط، وسوف ندرس الفروق الدالة بين نتائج التلاميذ في الامتحانين لنرى كيف يواجه التلاميذ المسألة المطروحة بروح علمية تقوم على الفصل بين العوامل والقدرة على التحليل والربط والاستنتاج.

ثامناً: عينة الدراسة

أمّا بالنسبة للعينة الخاصة بالمعلمين فتستكون عشوائية من مختلف المناطق ومختلف المدارس سواء خاصة أم رسمية. وقد بلغ حجم العينة ما يقارب 150 معلماً من مدارس التعليم الثانوي .

أما بالنسبة للتلاميذ فستكون بقدر ما تيسر لدينا أي ما يقارب 68 تلميذاً من الصف الثالث ثانوي علوم حياة في صفوف افتراضية. من الصعب جداً أن نتمكن من اللقاء المباشر مع التلاميذ. فالمسألة هنا تتوقف على الظروف الصحية المرتبطة بجائحة كورونا. علاوة على ما ذكرنا، تركّز دراستنا على تحليل أسئلة الامتحانات الرسمية لمادة الفيزياء في الشهادة الثانوية لست دورات متتالية.

تاسعاً: أدوات الدراسة

من أدوات الدراسة التي سوف نستعين بها لتحقيق أهداف البحث أخذ نماذج من أسئلة الامتحانات الرسمية لست دورات متتالية مابين (2012 - 2018) التي سوف نحلها من خلال طريقة تحليل المضمون وسوف نعتمد جدولاً مخصّصاً لهذا الأمر يتضمّن مجموعة من المهارات العلمية :

استمارة أساسية موجهة إلى معلمي التعليم الثانوي لمادة الفيزياء في مختلف المناطق اللبنانية وبحسب سنوات الخبرة وذلك لتحديد آرائهم حول أسئلة الامتحانات الرسمية ثمّ دراستها وتحليلها وعرض نتائجها .

علاوة على ذلك سوف نُجري امتحاناً تجريبياً في إحدى مدارس بيروت يقوم على فحص مهارات التفكير العليا ثمّ المقارنة بين نتائج الامتحانات الرسمية . نشير إلى أنّ مضمون الأسئلة متشابه ولكنّ صياغة الأسئلة تختلف كلياً. إذ أننا سنعمد طريقة حل المسائل وإثارة التفكير العلميّ.

الحادي عشر: حدود البحث

بالنسبة إلى الحدود المكانية، شمل بحثنا عدداً من معلمي التعليم الثانوي لمادة الفيزياء من مختلف المناطق اللبنانية. وسوف نعتمد العمل عن طريق أونلاين بسبب جائحة كورونا ل 150 معلماً.

بالنسبة للحدود المكانية أيضاً، اخترنا عشوائياً صفّاً تجريبياً من منطقة بيروت (مدرسة ثانوية الروضة مدرسة خاصّة وعدد تلاميذها 25 تلميذاً ومدرسة الامام حسن مدرسة خاصّة وعدد تلاميذها 43 تلميذاً)

سوف يخضع التلاميذ لنوعين من الامتحانات. الأول بحسب أسئلة الامتحانات الرسمية والثاني بحسب هرم بلوم (مهارات التفكير العليا) ولكننا سنحاول أن نحافظ على المضمون من التعديل في الصياغة.

بالنسبة إلى حدود أدوات الدراسة سوف نأخذ عينة من الامتحانات الرسمية الثانوية العامة (علوم حياة) لست دورات متتالية ثم نعمل إلى تحليلها بواسطة تحليل المضمون وبحسب هرم بلوم للمهارات المعرفية.

الثاني عشر : مصطلحات البحث

1 - الفيزياء

الفيزياء علم تجريبي يدرس الجسيمات الأولية مثال النواة والذرة والجزئيات والمواد الصلبة والسائلة والغازات والبلازما والأجهزة والألكترونية والغلاف الجوي والكواكب والنجوم والمجرات والكون.

وتقسم علوم الفيزياء إلى مجموعتين كبيرتين هما:

الفيزياء التقليدية وتعنى بالأسئلة حول الحركة والطاقة، وأقسامها خمسة هي: الميكانيكا، والحرارة، والصوت، والكهرباء والمغناطيسية، والضوء.

الفيزياء الحديثة: وتعنى بدراسة التركيب الأساسي للعالم المادي، وأقسامها الأساسية هي:

1- الفيزياء الذرية والجزئية والإلكترونيات،

2- الفيزياء النووية،

3- فيزياء الجسيمات،

4- فيزياء الطاقة الصلبة.

2 - الكفاية

إن بعض الأهداف الخاصة، وإن اختلفت في مستوياتها المعرفية، تترابط فيما بينها من حيث المفاهيم أو المهارات التي تتصوي تحتها، ويمكن دمجها لتشكل هدفاً تكاملياً أكثر شمولية، يطلق عليه جان ماري دي كيتل (Jean-Marie de KETIE) اسم « كفاية» (competence). ولا يشترط بالأهداف التعليمية المدمجة ضمن كفاية واحدة أن تنتمي إلى درس واحد فهي قد تتعلق بدروس أو بوحدات تعليمية مختلفة، وقد تتعلق أيضاً بمواد تعليمية أخرى. فالكفاية إذاً هي نشاط تعليمي في وضعية مركبة تتدمج ضمنه أهداف تعليمية متعددة. (المركز التربوي البحوث والانماء، أسس التقييم ومبادئه، ص 9-10)

ولكي يكتسب التلميذ كفاية ما « مثال : تفسير وجود مصهر (Fusible) في الأدوات الكهربائية المنزلية»، يجب أن تتحقق لديه وتندمج معاً مجموعة من الأهداف التعليمية الخاصة مثل: تعريف قوة التيار الكهربائي، معرفة أن الطاقة الكهربائية تتحول إلى طاقة حرارية، معرفة أن الحرارة ترفع من درجة حرارة جسم ما، مواعمة مصهر (Adaptation) ليتوافق مع آلة كهربائية منزلية، معرفة معنى كلمتي توتر فائض (Surtension) وقوة تيار زائدة (surintensite) إلخ.....

1 - امتحان (Trends in International Mathematics and) TIMSS Science Study

هو امتحان عالمي دوري يجري على مستوى الدول لدراسة القدرات والمهارات في العلوم والرياضيات وتسمى (TIMSS) فيتم في هذه الدراسة تقويم أداء طلاب وطالبات الدول المشاركة في المواد العلمية، وبناءً على نتائجها يتم تقييم النظام التعليمي في الدول المشاركة. فهذه الدراسة العالمية تهدف إلى التركيز على السياسات والنظم التعليمية، ودراسة فعالية المناهج المطبقة وطرائق تدريسها، والتطبيق العملي لها، وتقييم التحصيل وتوفير المعلومات لتحسين التعليم. وتتم تحت إشراف الهيئة الدولية لتقويم التحصيل التربوي (IEA). (سكاف وآخرون، لبنان في الدراسة الدولية TIMSS 2011، ص 4-5)

2 - التقييم إنَّ التقييم يكشف عن مستوى اكتساب المعارف على أنواعها الأعلانية (Declaratives) والمنهجية (Procedurales) والشرطية (Conditionnelles).
وبما أنه يواكب النشاطات التعليمية ومساراتها المتنوعة فهو يساعد المعلم على اختيار استراتيجيات التعلم وعلى تعديلها وفقاً لإيقاع العمل وفعاليتها (تقييم تشخيصي وتقييم تكويني).

ويحدّد التقييم نوع الكفاية التي يفتنها المتعلم ويكشف نقاط الضعف والقوة عند كلّ تلميذ بمفرده وبالتالي يتحدّد ما يحتاجه من دعم. وهذا يساعد المعلم على إجراء تقييم فردي والمتعلم على إجراء تقييم ذاتي، فيرسم لنفسه خطاً مستقبلياً تساعد على مضاعفة اكتسابه. (مركز البحوث والإنماء، واقع التلميذ وأسسه، 2003).

3 - الكفاية إنَّ بعض الأهداف الخاصة، وإن اختلفت في مستوياتها المعرفية، تترابط فيما بينها من حيث المفاهيم أو المهارات التي تنضوي تحتها، ويمكن دمجها لتشكل هدفاً تكاملياً أكثر شمولية، يطلق عليه جان ماري دي كيتل (Jean-Marie de KEtEIE) اسم « كفاية» (competence). ولا يشترط بالأهداف التعليمية المدمجة ضمن كفاية

واحدة أن تنتمي إلى درس واحد فهي قد تتعلق بدروس أو بوحدة تعليمية مختلفة، وقد تتعلق أيضاً بمواد تعليمية أخرى. فالكفاية إذاً هي نشاط تعليمي في وضعية مركبة تتدماج ضمنه أهداف تعليمية متعددة. (المركز التربوي للبحوث والانماء، أسس التقييم ومبادئه، ص 10-9)

ولكي يكتسب التلميذ كفاية ما «مثال : تفسير وجود مصهر (Fusible) في الأدوات الكهربائية المنزلية»، يجب أن تتحقق لديه وتتدمج معاً مجموعة من الأهداف التعليمية الخاصة مثل : تعريف قوة التيار الكهربائي، معرفة أنّ الطاقة الكهربائية تتحوّل إلى طاقة حرارية، معرفة أنّ الحرارة ترفع من درجة حرارة جسم ما، مواعمة مصهر (Adaptation) ليتوافق مع آلة كهربائية منزلية، معرفة معنى كلمتي توتر فائض (Surtension) وقوة تيار زائدة (quintinite) إلخ

نتائج الدراسة وتحليلها

بعد تحليل أسئلة الامتحانات الرسمية تبينّ لنا دحض الفرضية الأولى التي تقول «إنّ أسئلة الامتحانات الرسمية في مادة الفيزياء تتضمن مهارات التفكير العليا». إذ إنّ المتعلّم الذي أنهى المرحلة المتوسطة وأصبح في نهاية المرحلة الثانوية لا بدّ أن يمتلك تفكيراً علمياً، وأن يعي الحقائق العلمية. ولكن هذا التفكير يحتاج إلى تدريب وإعداد حتّى يُحسن المتعلّم استعماله من خلال دراسة الفيزياء.

ففي دراستنا، تبينّ أنّ أسئلة الامتحانات الرسمية لا تقيس المهارات الفكرية العليا، بمعنى آخر لا تتضمن تفكيراً ناقداً أو علمياً، فهي تُكرر ذاتها من سنة إلى أخرى . وهذا ما أظهره تحليل النتائج للدورات العادية ما بين 2012 إلى 2018 إذ بلغت نسبة مهارات التفكير الدنيا 89.98 % أي ما يقارب 90% ونسبة مهارات التفكير العليا 9.78 % . أمّا في الدورات الاستثنائية فالحال لا تختلف كثيراً. إنّ مهارات التفكير الدنيا وصلت نسبتها إلى 82.49 % والعليا إلى 17.49 % .

فتوزيع أسئلة الامتحان وفقاً للمهارات العليا من إبداع أو الأسئلة المفتوحة أو حتّى أسئلة التوليف مفقودة تماماً، كذلك الحال بالنسبة إلى الأسئلة التي تتناول التقويم أو التفكير الناقد، فالأسئلة في أحسن الأحوال تصل إلى مستوى التحليل وتكون نسبته خجولة في أسئلة المسابقة وباقي الأسئلة يتوزّع على مهارات التفكير الدنيا. من خلال تحليل أسئلة الامتحانات الرسمية وفقاً لكلّ مهارة، وجدنا أنّ هناك فروقاً في

النسب المئوية لكل مهارة بين دورة وأخرى بشكل عشوائي غير منظم، وهذا يُشير إلى عدم استناد الاختبار على أسس واضحة، كتصنيف بلوم مثلاً. إذ ليست هناك خطة علمية واضحة ومنظمة لصياغة أسئلة الامتحانات.

أجرينا مقارنة بين الدورات العادية والاستثنائية علناً نجد منهجية تقوم عليها الأسئلة، ولكن للأسف وجدنا أن الغالب على الامتحان هو المستوى المعرفي الثالث أي التطبيق، ومن ثم يليه التذكر فالفهم أي بمعنى آخر مهارات التفكير الدنيا.

وفي بعض الأحيان قد نتناول الأسئلة المرحلة الرابعة من مستويات بلوم وهو التحليل بنسبة 8.33% في الدورات العادية وتغيب من بعد ذلك المستويات الخامسة والسادسة من المهارات. هذه المقارنة أقت الضوء على نقطة مهمة، فقد لاحظنا أن مهارات التفكير العليا ترتفع نسبتها في الدورات الاستثنائية وتخفض في الدورات العادية.

نلاحظ أن مهارة التطبيق تخفض في الدورات الاستثنائية وترتفع مكانها مهارة التحليل، وكأن المقصود هو تسهيل الدورات العادية وتحويلها إلى دورات تطبيقية لتحقيق أكبر نسبة نجاح ممكنة. فمن المعروف أن التلميذ الذي يرسب في الدورات العادية معناها أنه يجد صعوبة في المادة. ومن المنطقي أن تكون الدورات الاستثنائية أسهل أو بنفس مستوى الدورات العادية لمساعدة التلميذ على اجتياز الامتحان. ولكن الحقيقة من خلال هذه المقارنة كان الأمر مختلفاً. فالأسئلة التي تتعلق بالمستويات العليا جاءت نسبتها أعلى مما هي في الدورات الاستثنائية إذ تُشكل 21% من المسابقة بينما في الدورات العادية 11.75%. وقد تمّ دحض هذه الفرضية أيضاً من خلال الامتحان التجريبي الذي قمنا به إذ وصل المتوسط الحسابي لعلامات التلاميذ 10/5 وهي نسبة منخفضة مقارنة مع الامتحان التقليدي حيث بلغ المتوسط الحسابي 10/8.74 .

وجاءت نتائج الاستمارة الموجهة للمعلمين لتدحض الفرضية الثانية ففي السؤال رقم 8: «قلّة استعمال الأفعال الاجرائية Describe,compare» حيث بلغت نسبة 66% من المعلمين يرون قلّة استعمال الأفعال الاجرائية الدالة على المهارات العليا، بمعنى آخر لا يوجد أي مجال للتفكير العلمي.

كذلك تمّ دحض هذه الفرضية من خلال المقابلة التربوية حين طرحنا السؤال: «ما هي المهارات الفكرية أو العلمية التي تركز عليها أسئلة الامتحانات الرسمية في مادة الفيزياء؟» فكان الجواب أن المهارات التي تركز عليها الامتحانات الرسمية هي ضمن مهارات التفكير الدنيا والتي تدخل ضمن مجالين communication and applying knowledge.

الفرضية الثانية «إنَّ أسئلة الامتحانات الرسمية في مادّة الفيزياء تتضمن مهارة التحليل». هذه الفرضية تمّ تأكيدها. إذ إنّ كلّ دورة لا تخلو من مهارة التحليل، ولكنّ نسبتها ضئيلة بالنسبة لبقية المهارات، فقد بلغت أعلى نسبة لمهارة التحليل في دورة 2017 العادية 15 % وأدنى مستوى لها كان في عام 2018 إذ بلغت 1.25 % . أمّا بالنسبة للدورات الاستثنائية فكانت أعلى نسبة في عام 2012 إذ بلغت 27.5 % وأدنى مستوى لها في عام 2017 إذ بلغت 3.75 % .

وتمّ تأكيد هذه الفرضية أيضًا من خلال الامتحان التجريبي في السؤال التاسع «Deduce a relation between» وهو من مستوى التحليل، فقد بلغ المتوسط الحسابي فيه 0.4 من أصل 0.75 العلامة القصوى أي ما يقارب 53 % من التلاميذ أجابوا على السؤال، بمعنى آخر أنّ مهارة التحليل لم يكتسبها إلا عدد من التلاميذ وذلك بسبب طرحها بنسبة خجولة سواء في الامتحانات الرسمية أو في الكتاب المدرسيّ، فهم لم يعتادوا إلا على الأسئلة النمطية. وهذا ما أكّده المسؤول التربوي عندما سأله الفيزياء علم تجريبيّ يقوم على التجربة والاستنتاج. هل أسئلة الامتحانات الرسمية تغطي هذه الناحية وإلى أي مدى؟ فكان الجواب أنّ العمل المخبري لا يوجد في الامتحانات الرسمية وأنه يُستعاض عنه ببعض الأسئلة التي لها طابع مخبريّ ويطلب من التلميذ تحليل النتائج فقط أو تحليل الصورة Graph. فيكون التحليل في إطار ضيق يقتصر على سؤال أو سؤالين في الامتحان.

أمّا بالنسبة **للفرضية الثالثة** «تتضمن أسئلة الامتحانات الرسمية في مادّة الفيزياء مهارة التقويم»، فقد تمّ دحضها إذ لا توجد في الامتحان الرسميّ أسئلة كافية حول هذه المهارة. فأعلى نسبة لهذه المهارة كانت في الدورة العادية 2018 إذ بلغت 7.25 % وفي الدورة الاستثنائية 2018 إذ بلغت نسبته 7.5 % . لقد غابت هذه المهارة تمامًا في عامي 2012، 2013، وفي عام 2015 كانت ضئيلة جدًا بلغت 1.25 % ثمّ عادت وغابت 2016 و 2017 في الدورات العادية والاستثنائية. وهذا ما أكّده الاستمارة الموجهة للمعلمين في السؤال رقم 22 : «لا تتضمن أسئلة المسابقة في الامتحان الرسميّ بعض الأسئلة التي تحتاج إلى قدرة عالية من التفكير عند التلميذ» فجاءت نسبة الموافقة 54 % ، وهذا أيضًا ما أكّده السؤال رقم 7 : « إنّ القسم الأكبر من أسئلة الامتحان تعتمد على الاستظهار والحفظ» أي لا تحتاج إلى قدرات عالية مثل مهارة التقويم. وجاءت المقابلة التي قمنا بها مع المسؤول التربوي لتؤكد دحض الفرضية حينما سأله: «ألا يوجد تحديد

في Applying knowledge للمستويات الفكرية من الدنيا إلى العليا؟ فكان الجواب أن الأسئلة تتدرج من الأسهل إلى الأصعب ولكن ضمن المستويات الفكرية الدنيا والسبب في ذلك يعود إلى الكتاب المدرسي الذي لم يتم تطويره منذ سنين وأنه لا يحتوي إلا على تمارين تطبيقية لا تحاكي المهارات العليا عند التلميذ. أما بالنسبة لنتائج الامتحان التجريبي فقد جاءت نتائجه لتدحض الفرضية من خلال السؤال رقم 12: «The pseudo period T of the oscillations has... إذ بلغ المتوسط الحسابي فيه 0.6 من أصل 1.5 العلامة القصوى على السؤال، أي نسبة 40 % من التلاميذ أجابوا على السؤال أما باقي التلاميذ إما لم يجيبوا أو كانت الإجابة خطأ. فالتلميذ غير مُدرّب على تحليل إجابته فهو يجيب بطريقة تقليدية تعتمد على الحفظ.

الفرضية الرابعة « تتضمن أسئلة الامتحانات الرسمية في مادة الفيزياء مهارة التوليف والإبداع». وقد تمّ دحضها لعدم وجود أسئلة تتناول هذا المستوى المعرفي في أي دورة من الدورات سواء العادية أو الاستثنائية. فالامتحان الرسمي لا يصل في أسئلته إلى المستوى السادس من مستويات بلوم المعرفية. وهذا ما أكدته نتائج الامتحان التجريبي في السؤال رقم 4: « Specify why the period » فجاءت نتائج التلاميذ فيه صفر % أي أنّ التلاميذ لم يجيبوا عليه أو أجابوا بصورة خاطئة. الأمر الذي يعكس ضعف التلاميذ في هذه المهارة. الأمر الذي أكدّه المسؤول التربوي حين سألناه عن المهارات الفكرية أو العلمية التي تركز عليها أسئلة الامتحانات الرسمية في مادة الفيزياء؟ فكان الجواب هي مهارات التفكير الدنيا والتي تدخل ضمن مجالين Applying knowledge and communication وهي في معظمها مهارة تطبيق. وهذا ما أكدته نتائج الاستمارة في السؤال رقم 4: « إنَّ الأفعال الاجرائية المستعملة في أسئلة الامتحانات الرسمية في معظمها تدور حول: determine, write, show..... فكانت نتيجة الموافقة 70 %، إذ إنّ غالبية المعلمين يرون أنّ الأسئلة في معظمها تتعلّق بمهارات التفكير الدنيا. وفي الخاتمة، نريد أن نركّز على ثلاثة محاور رئيسية تلقي الضوء على أبرز ما جاءت به دراستنا، وهذه المحاور هي: الاستنتاجات، القضايا المطروحة.

أولاً: الاستنتاجات

لقد قمنا بهذا البحث، وأردنا أن نكشف عن واقع الامتحانات الرسمية في مادة الفيزياء ما بين 2012 - 2018. وقد فوجئنا بالنتائج التي أشارت إلى وجود أزمة بكل ما في

الكلمة من معنى في تدريس وتقييم الفيزياء. فلقد استطعنا مواكبة الحركة العلميّة في تطوير المناهج وبخاصّة تلك العائدة إلى الفيزياء. كما تابعنا كلّ ما له صلة بالمهارات العليا بحسب تصنيف بلوم للمستويات المعرفيّة.

لقد انعكس إجراء هذا البحث على أسلوبنا التعليمي، فقط تعلّمنا من هذا البحث كيفيّة التفكير بعمق في طريقة وضع أسئلة الامتحان وطريقة التقييم. فالمعلّم - مع مرور الوقت - يحفظ مضمون البرامج وتصبح عمليّة الشرح والتقييم لديه آلية وخالية من أي تجديد. وهذا كلّ جعلنا ننظر إلى الفيزياء نظرة جديدة، بحيث أصبحنا أكثر قرباً من هذه المادّة التعليميّة، وأكثر فهماً لها من خلال العمل على بناء التفكير العلميّ عند تلاميذنا. يهمننا أن نوضح أنّ ما قمنا به من تحليل لأسئلة الامتحانات الرسميّة ليس دراسة نقدية للمناهج الجديدة، ولكن الموضوع الذي تناولناه في بحثنا يتداخل بشكل أو بآخر مع ما هو معمول به في مدارسنا بحسب المناهج، ونترك لغيرنا من الباحثين القيام بتقييم المناهج الجديدة.

لقد أردنا أن نحدّد بشكل واضح المنهجية التي تقوم على أساسها أسئلة الامتحانات الرسميّة، وما إذا كان لها علاقة بأهداف المنهج والتفكير العلميّ. إنّ انطباعنا الأوليّ كان يميل إلى أنّ أسئلة الامتحانات تكرر من سنة إلى أخرى ويغلب عليها الطابع التطبيقيّ. وهذا الانطباع لم يأت إعتباطياً إلى ذهننا، بل جاء من خلال متابعتنا للاختبارات الرسميّة من سنة إلى أخرى والمشاركة في التصحيح، وما كنّا نسمعه من الزملاء في هذه المادّة.

لقد تبين لنا وبالأرقام أنّ نسبة المستوى التطبيقيّ بلغ 70.625% من أسئلة الامتحانات الرسميّة ما بين (2012 - 2018) أي هو السائد. أمّا مستويات التفكير العليا، فقد بلغت نسبتها 9.78% من مجمل أسئلة الامتحان. فالتلميذ معتاد على أسئلة لا تتعدى المهارات الفكرية الدنيا.

وبالنسبة للاختحان التجريبيّ، فقد تبين لنا الفارق في المتوسط الحسابي بين الاختحان النمطي والاختحان التجريبيّ. جاء المتوسط الحسابي للاختحان النمطي 8.75/10 بينما بلغ في الاختحان التجريبيّ 5.25/10. فالنسب تتخفّف كلّما انتقلنا إلى أسئلة تتعلّق بمهارات التفكير العليا وترتفع العلامة في الأسئلة ذات الطابع التطبيقيّ. إنّ عمليّة التلقين تتناقض تماماً مع طبيعة مادّة الفيزياء، ومع طبيعة المراهقين الذين يتمتّعون بالتفكير الفرضي - الاستدلاليّ بحسب ما ورد عند بياجيه (piaget). فهم بحاجة إلى

أسئلة تتّمي مهاراتهم العليا وتحثهم على التفكير .
قبل إجراء البحث لم ننع على أي بحث يتطرق إلى تحليل أسئلة الامتحانات الرسميّة
في مادّة الفيزياء في المرحلة الثانويّة في لبنان. إنّما وجد تحليلًا لدورة 2017 و2018
لمركز البحوث والإنماء لجميع المواد ومنها الفيزياء.

ولم نجد أيضًا، في اللغة الفرنسيّة دراسات تتناول موضوع بحثنا بطريقة مباشرة
ومعمّقة. ما وجدناه هو بعض المقالات في بعض الدوريات الأوروبيّة والأمريكيّة
وبعض المراجع التي سمحت لنا بالاستفادة من بعض المقطعات التي تطرقت إلى
موضوعنا بشكلٍ أو بآخر.

ولهذا، نأمل وبعد إنجاز هذا البحث، أن تصبح دراستنا من المراجع التي يمكن أن
يستفيد منها الطلاب والمعلّمون وأن نكون قد ساهمنا في إغناء المكتبة اللبنانيّة بما
قمنا به.

كما تبيّن للقارئ من خلال تحليلنا للنتائج فإننا نقول بكلّ تواضع إنّ دراستنا رائدة
وجديدة من نوعها في لبنان، إذ لم يسبق لأي باحث أن طرح قضية أسئلة الامتحانات
الرسميّة في الشهادة الثانويّة ومنها الفيزياء. لقد قمنا بتحليل مجموعات كثيرة من أسئلة
الامتحانات لمُدّة ست دورات متتالية (الدورات الأولى والثانية في مادّة الفيزياء)، مع
الإشارة إلى أنّ مركز البحوث والإنماء لم يعالج إلاّ دورات 2017-2018. وهنا يأتي
بحثنا ليسد هذه الثغرة العلميّة ويلقي الضوء على حقيقة أسئلة الامتحانات الرسميّة، ألا
وهي عدم ارتباطها بمهارات التفكير العليا. وهذا يستدعي إعادة النّظر في تلك الأسئلة
والعمل على تطويرها من خلال لجان مختصّة في علم النفس والتربية والمناهج إلخ.

ثانيًا: القضايا المطروحة

قبل إجراء بحثنا، كنّا نعلم أنّ هناك نقاط ضعف كثيرة في الامتحانات الرسميّة،
ولكننا لم نكن قادرين على تحديدها ووصفها بشكلٍ علميٍّ، نظرًا لعدم توافر الدّراسات
والأبحاث في هذا المجال.

إنّما بعد اتمام البحث، صار بوسعنا أن نسمي هذه الأمور بأسمائها لا بل نشرحها
بكلّ واقعيّة وشفافيّة، وأبرز هذه النّقاط تلك المرتبطة بالمناهج الجديدة التي بدأ تطبيقها
في لبنان في العام الدّراسي 1997-1998.

لا شك في أنّ المناهج الجديدة قد نصّت على تنمية التفكير العلميّ الناقد في تدريس

العلوم ولكن الواقع لا يتطابق مع ما جاء في المناهج ونستطيع تلخيص القضايا كآلاتي:

1- قضية تدريس الفيزياء والتقييم

يعترف كل معلم في مادة الفيزياء، ضمناً أو علناً، أن المناهج الجديدة طوّرت وعدّلت الكثير من المضمون الوارد في المناهج القديمة حيث تعود أحدث نظرية فيها للعام 1932. ولكن، في الوقت عينه نلاحظ أن كمية المعلومات الواردة في المناهج الجديدة كثيرة ومتشعبة. وقد حاول المسؤولون التربويون إلغاء بعض أقسام هذا المضمون. ولكن مع الأسف، فقد تمّ حذف الأجزاء التي هي على علاقة بالواقع المعاش للمتعلمين، والتي تسمح بإجراء حوار علمي معهم يساعدهم على فهم تطبيقات الفيزياء في الحياة المعاشة مثل الصناعة.... وغيرها. وجاء تكرار المواضيع من عام دراسي إلى آخر مما انعكس سلباً على أسلوب التقييم أي أسئلة الامتحانات الرسمية، فجاءت صورة مطابقة لأهداف الكتاب المدرسي الذي يعتمد في مجمله على الجانب التطبيقي.

إنّ تعلم الفيزياء عندنا يقوم فقط، على نقل المعلومات إلى التلاميذ، ولا يتناول تدريبهم على المنهجية العلمية من خلال تنمية التفكير العلمي الناقد والتجريب. وهنا يظهر الخل بين ما هو نظري وما هو عملي. فإذا ارتبط السؤال بطابع مخبري فإنّ التلميذ يضيع في حلّه فهو لم يدخل المختبر ولم يقدّم بأي تجربة، لذا تبقى الفيزياء علماً نظرياً.

2- قضية ضعف المهارات العليا في امتحانات الفيزياء

لقد أوصت المناهج الجديدة تنمية الروح العلمية والحس النقدي في تدريس الفيزياء، ولكن طريقة التلقين بقيت سائدة في معظم مدارس لبنان المتوسطة والثانوية بما فيها الخاصة والرسمية.

لقد تبين لنا من خلال عملنا في الحقل التعليمي ومن خلال تحليل أسئلة الامتحانات الرسمية ما بين (2012-2018) أنّ 9.78 % فقط من أسئلة الامتحانات تدخل في مهارات التفكير العليا، وتغيب في جميع الدورات مهارة الإبداع والتوليف بحسب تصنيف بلوم. فالمعلمون لا يزالون يتبعون الأسلوب التلقيني وبيتعدون عن أي عمل ينمي مهارات التفكير العليا مثل المختبر الاستقصائي.

هناك العشرات من التجارب الواردة في منهج الفيزياء في الصف الثالث ثانوي، ولكن المعلمين ليس لديهم الوقت لإجراء التجارب فهم يكتفون بتدريب التلاميذ على أسئلة الامتحانات الرسمية. وهكذا يمر العام الدراسي ويبقى التلميذ على مقعده في الصف

يستمتع إلى الشروحات النظرية في مادة الفيزياء بعيداً عن إجراء التجارب العلمية. وفي حال قرّر المعلم استعمال المختبر فإنه يلجأ إلى أسلوب المشاهدة أي أنّ التلميذ لا يقوم بالتجربة بل يشاهد ما يقوم به المعلم.

3- قضية الإعداد والتدريب

يشكو لبنان من مشكلة إعداد المعلمين لتدريس الفيزياء. فالمعلمون لم يتدربوا على ما هو وارد في المناهج الجديدة، ولا يعرفون كيف يجب أن يقوموا بعملية التقييم وعلى أي أساس توضع أسئلة الامتحان. كما لا يعرفون كيف يجب أن يقوموا بتدريس الفيزياء بحسب الطرائق التفاعلية الحديثة.

علاوة على ذلك، هناك عدد كبير من المعلمين الذين يملكون خبرة طويلة في التعليم، ولكنهم بحاجة لإعادة تدريب على المناهج الجديدة وأسلوب التقييم الجديد، إذ نرى الكثير منهم يتجنبون الدورات التدريبية التي يقوم بها مركز البحوث والإنماء، وقسم آخر على العكس يذهب إلى الدورات التدريبية ولكن الاستفادة تبقى محدودة. فمركز البحوث والإنماء يقوم بدورات خلال العام الدراسي للمعلمين، ولكن هذه الدورات والورش لم تبلغ أهدافها مثل ورشة عمل حول الامتحانات الرسمية بعنوان «التقرير النهائي بنتيجة ورش العمل الوطنية الموسعة التي نفذت حول الامتحانات الرسمية» مضمون، آليات ونتائج «بين 16/12/2009 و 6/3/2010». وما زالت الامتحانات الرسمية على حالها.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

- 1- أبو جودة، صوما، الأيوبي زلفا. (1997). الاتجاهات الجديدة والاستراتيجيات المتعلقة بتعليم العلوم. بيروت : الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.
- 2- إبراهيم، أنور محمود. (2012). وثيقة منهج الفيزياء المرحلة الثانوية. جمهورية مصر : مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.
- 3- جابر، ماجد. (2021). نتائج كارثية طلاب لبنان الطش عالمياً. الأخبار. <https://www.al-akhbar.com>
- 4- جريان، فتحي عبد الرحمن. (1999). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. الطبعة 9. دار الفكر ناشرون وموزعون.
- 5- الحاج، فاتن. (2020). تطوير المناهج التربوية الوطنية بقروض مشروطة، ص: 3-1 <https://www.akhbar-al.com>
- 6- الخضراء، فادية. (2005). تنمية التفكير الابتكاري والناقد: دراسة تجريبية. عمان: ديبونو للنشر والتوزيع.
- 7- دقماق، محمد. (2004). تقييم ومقارنة مناهج الكيمياء اللبنانية والفرنسية والأمريكية المعتمدة في بعض المدارس في لبنان في السنتين الدراسيتين المتوسطة والرابعة والثانوية الثالثة. (أطروحة دكتوراه). جامعة القديس يوسف. كلية العلوم الانسانية التربوية.
- 8- زين الدين، سلمان. (2016). جلسات حوار حول : المناهج اللبنانية ، تطلعات وآفاق.. Crdp.org/news
- 9- الضمور، سري. (2019). تطوير المناهج يسير على وقع القلق. مجلة الرأي، لا عدد. ص3-1 [HTTPS://alrai.com/article](https://alrai.com/article)
- 10- سكاف، عبد الله، انطون، رنا. (2011). لبنان في الدراسة الدولية TIMSS 2011. المركز التربوي للبحوث والانماء.
- 11- عبد الخالق، فؤاد. (1999). طبيعة العلوم ماهيتها، أهميتها، وموقعها في مناهج العلوم اللبنانية الجديدة، المناهج التعليمية الجديدة في لبنان نظرة تقييمية. طبعة 1. لبنان: المركز التربوي للبحوث والانماء.
- 12- عطا الله، ميشيل. (2002). طرق وأساليب تدريس العلوم. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- 13- فريحة، نمر ، المركز التربوي للبحوث والانماء. (1999). أسس التقييم ومبادئه. ص15-7.
- 14- القحف، فؤاد، شبيب، ناديا. (2007). تعلم تعليم مهارات التفكير. الطبعة الأولى. بيروت : دار العلم للملايين.
- 15- قرعان، محمد. (2016). تعلم التفكير النظرية والتطبيق. عمان : دار الأيام للنشر والتوزيع.
- 16- قرعان، محمد. (2020). التفكير الناقد: أهميته وتطبيقاته. <https://www.new.educ.com>
- 17- اللوباني، محمد. (2019). كتب علوم ورياضيات (تجريبية) للصفين الأول والرابع. مجلة

- المملكة، عدد 33 (3) . [https:// www.almamlakatv.co](https://www.almamlakatv.co) .
- 18- مقداوي، عمر. (2017). تطوير التعليم في الأردن. مجلة عمون. <https://www.net.ammounnews/>
- 19- المركز التربوي للبحوث والانماء. (1997). مناهج التعليم العام وأهدافها. المرسوم رقم 1.227/97، ص 384-391
- 20- المركز التربوي للبحوث والانماء. (2010). التقرير العام النهائي بنتيجة ورش العمل الوطنية الموسعة التي نفذت حول الامتحانات الرسمية ، مضمون ،آليات ونتائج بين 11/12/2009 و 6/3/2010، ص:96-125
- 21- المركز التربوي للبحوث والانماء.(2018). المدرسة في لبنان أرقام ومؤشرات (لمحة حول بعض مؤشرات التعليم العام ما قبل الجامعي في لبنان من العام الدراسي 2011-2012 لغاية 2016-2017، مطبعة المركز التربوي للبحوث والإنماء.
- 22- المركز التربوي للبحوث والانماء، مشروع دعم التعليم الأساسي في لبنان، شباط 2003. المكوّن 3.5.2، المكون الفرعي رقم 2 ، تقييم مناهج المواد، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، ص: 17-45
- 23- المركز التربوي للبحوث والإنماء.(2017). توصيف مواد الامتحانات الرسمية، القرار 142/م/2017 تاريخ 16 شباط 2017، ص8-6. المراجع الأجنبية:

- 1- Abdul-Hamid,Hussein,Yassine,Mohamed.(2020). Political Economy of Education In Lebanon .International Development in Focus; Washington,DC;World Bank
- 2- Armstrong,patricia. (2010).Bloom's Taxonomy.Center for teaching. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/blooms-taxonomy/>
- 3- Awada, Ghada. Diab, Hassan.(Oct,2016).Lebanon's 2011 ICT education reform strategy and action plan: Curriculum success or abeyance. Cogent Education, volume 3, pages1-15. [https:// www.tandfonline.com](https://www.tandfonline.com)
- 4- Benjamin,Bloom. (1969). Taxonomy of Educational Objectives.New york: David Mckay Co,p235
- 5- Brown,Sanborn C.(2007) .Science as a part of culture. Why teach physics.paper 3.
- 6- Brown,Sanborn C.,Clacke,Norman,Tiomno,Jayme.(2002). Why teach physics. Based on discussions at the international conference on physics in general education. Brazil:Placio da cultura Rio de Janeiro.
- 7- Bleier,Ruth.(1986). Feminist Approaches to science. <https://books.google.com>.
- 8- Boujaoude, Saouma.(April,1995). Epistemology and sociology of science

- according to Lebanese Educators and students. Paper presented at the annual meeting of the national association for research in science teaching , San Fransisco. CA.Eric.<https://eric.ed.gov>
- 9- Boujaoude, Saouma. (Nov,2010). Balance of scientific literacy themes in Science curricula : Case of Lebanon.International Journal of Science and Education, volume 24,pages 139–156. [https:// www.tandonline.com](https://www.tandonline.com)
 - 10- Bachelard,Gaston.(1993). La formation de l'esprit scientifique contribution a une psychanalyse de la connaissance.Paris: librairie philosophique J.vrin.
 - 11- Boisvert,Jacques.(1999). La formation de la pensee critique: theorie et pratique. Canada: Editions du renouveau pedagogique.
 - 12- Costa,Arthur.(2001). Developing Minds: A resource book for teaching thinking. 3rd edition. Virginia: Association for supervision and curriculum development. Critical thinking: general principles and case studies. 3rd edition. U.SA:University of Massachussetts.
 - 13- Coats, Eric, Feldman, Robert, Schwartzberg Steven.(1994).Critical thinking: principles and case studies.3rd edition.U.S.A: University of Massachussetts.
 - 14- Chong.(May,2017).Critical thinking skills in the classroom: Socrates,Bloom and Debono.English teaching professional.<https://www.etprofessional.com>
 - 15- Courrillot,Dominique.(2004). Enseigner les sciences physiques: college et classe de seconde. Paris: Bordas.
 - 16- Driver,Rosalind.(1996). Young people 's images of science. Open university press.
 - 17- Drew, chris.(2019). The 4 types of critical thinking skills– explained. E–journal: helpfulprofessor.com. [https:// helpfulprofessor.com](https://helpfulprofessor.com)
 - 18- Do Nascimento,Silvania,Villani,Carlos Eduardo porto.(2004). Le role des travaux pratiques de physique: donnees empiriques et construction de signifies dans la pratique discursive argumentative des eleves au lycee.Paris: Aster.
 - 19- Elder,linda,Paul,Richard.(2007).Critical thinking: competency standards essential for cultivation of intellectual skills.part1. Research in developmental education.38–39. <https://files.eric.ed.gov/full>
 - 20- El- khalick, Abd, Bell.F.RL,Lederman,N.G.(198). The nature of science and international practice : Making the unnatural natural. Vol.82. NO.4.Science education.417–436.

- 21- El-Hasan, Karma, Baassiri, Mariam. (August.2018). The alignment between the fourth grade Lebanese science curriculum and classroom assesments. ResearchGate, vol1, p1-13. [https:// www.researchGate.net](https://www.researchGate.net)
- 22- Forehand, Mary. (2001). Instructinal Methods, strategies and technologies to meet the needs of all learners. <https://granite.pressbooks.pub/teachingdiverse> .
- 23- Giordan, Andre, Girault, yves. (1994). les aspects qualitatifs de l'enseignements des sciences dans les pays francophones. Paris: Unesco: Institut international de planification de l'education.
- 24- J. Jirout, Jamie. (2020). Supporting Scientific thinking through curiosity. Frontier in psychology development psychology. <https://www.frontiersin.org/articles/>
- 25- lewis, John L. (1972). Teaching school physics. paper 2. London: Beccles and Colchester.
- 26- love joy, CO. (1981). The origin of man, vol211. Science-341-350. <https://www.science.mag.org/com>.
- 27- Miner, Thomas, and others. (1967). Teaching school physics. London: Beccles and Colchester.
- 28- Metivier, Anthony. (2021). the 7 main types of thinking and how to improve them. E-journal: magnetic memory method. [https:// www.magnetic memory method.com](https://www.magneticmemorymethod.com)
- 29- Osborne, Jonathan, Millar, Robin. (1998). Beyond 2000: science education for the future. <https://books.google.com>
- 30- Oudeyer, Pierre-yves and others. (2016). Intrinsic motivation, curiosity and learning: theory and application in educational technologies. Wiley online librairie. [https:// online librairy.wiley.com](https://online.librairy.wiley.com).
- 31- Osta, iman. (2007). Developing and piloting a framework for studying the alignment of mathematics examinations with the curriculum : the case of Lebanon. Educational Research and Evaluation, An international Journal on theory and practice, volume 13. pages 171-198. <https://www.tanfonline.com>
- 32- postigo, Gloria. Hardy, James. (2015). With good reason: A guide to critical thinking. E-journal: Research gate. [https:// www. Research gate.net](https://www.Researchgate.net)
- 33- Quillet, Aristide. (1990) Dictionnaire encyclopedique. Paris: Editions Quillet.
- 34- Reshma. (2018). Thinking: Types ,development and tools psychology.

E-journal: psychology discussion.

1. <https://www.psychologydiscussion.net>
- 35- Rumelhard, Guy. (1997). Travailler sur les obstacles pour assimiler les connaissances scientifiques. Paris: Aster.
- 36- Schaffer, Walter. (1993). Why teach physics. Teaching school physics. paper 3. London: Beccles and Colchester.
- 37- Shabatura, Jessica. (2013). Using Bloom's taxonomy to write effective learning objectives. University of Arkansas/tips. <https://tips.uark.edu/using-blooms>.
- 38- Schafersman, Steven D. (1991). An introduction of critical thinking. <https://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html>
- 39- Sleiman, Liwa. (2012). A Study of the alignment between the Lebanese Secondary – level national math exams for the literature and Humanities track and the reformed math curriculum. (Master dissertation, L.A.U., Schools of Arts and Sciences) <https://laur.lau.edu.lb>
- 40- Toomey, Anne. (2011). The importance of thinking scientifically. E-journal : Scistarter science we can do together. <https://blog.scistarter.org>
- 41- Verrat, CA. Michels. (2007). The design of physics courses. Why teaching physics. paper 4.
- 42- Vinacke, W. Edgar. (2008). Thought. <https://www.Britannica.com>
- 43- Wenham, E. J. (1974). Teaching school physics. paper 3. London: Beccles and Colchester
- 44- Waston, Goodwin, Glaser, Edward. (1992). Evaluation de la pensee critique: manuel. Paris: ecpa.

قائمة الملاحق

الملحق 1: مثال عن تحليل الدورات

Exercise	Part	Question	Domain	Mark
Exercise 1: Collisions and Mechanical oscillator	A-1-a	Calculate the mechanical energy of the system [pendulum, Earth] at the instant of launching (P ₁) A ₀	Applying	0.7 5
	A-1-b	Determine the magnitude V ₁ of the velocity \vec{V}_1 of (P ₁) just before colliding with (P ₂).	Applying	0.75
	A-2-a	Name the physical quantities that are conserved during this collision.	Remembering	0.5
	A-2-b	Show that the magnitude V_2' of the velocity V_2' of (P ₂), just after collision, is 8 m/s.	Applying	1.5
	B-1	Write down the expression of the mechanical energy of the system (oscillator, Earth) at an instant t, in terms of K, m, x and v.	Applying	0.5
	B-2	Derive the differential equation in x that describes the motion of G and deduce the nature of its motion.	Applying	1
	B-3	Knowing that the solution of this differential equation is $x = X_m \cos\left(\sqrt{\frac{K}{m}} t + \varphi\right)$, determine the values of the constants X _m and φ.	Applying	2
Exercise 2: Determination of the characteristics of a coil and a capacitor	A-1	Determine f ₀ and the proper angular frequency ω ₀ .	Applying	1
	A-2	Determine the maximum value U _m of u and the maximum current I _m of i.	Applying	1
	A-3-a	The waveforms show that a physical phenomenon takes place in the circuit. Name this phenomenon. Justify	Understanding	0.5
	A-3-b	Deduce the relation between L and C.	Applying	0.75

	A-4	The circuit between A and M is equivalent to a resistor of resistance $R_t = R + r$. Determine R_t and deduce r	Analyzing	0.5
	B-1-a	Using the waveforms of figure 4: tell why the voltage u_{AM} lags behind u_{BM} ;	Understanding	0.25
	B-1-b	Calculate the phase difference φ between u_{AM} and u_{BM} ;	Applying	0.5
	B-1-c	Determine the expressions of u_{BM} and of u_{AM} as a function of time t .	Applying	0.75
	B-2	Write down the expression of i as a function of time t .	Applying	0.5
	B-3	The voltage across the terminal of the capacitor is: $u_C = u_{AD} = \frac{8.9 \times 10^{-5}}{C} \sin(125\pi t + \frac{\pi}{4})$; [u in V and t in s]. By applying the law of addition of voltages and giving t a particular value, determine the value of C .	Applying	1
	C	Use the relation found in part [A-3 (b)] , calculate L .	Applying	0.25
	Exercise 3: Dating by Carbon 14	1	The disintegration of ${}^{14}_6\text{C}$ is given by: ${}^{14}_6\text{C} \rightarrow {}^A_Z\text{N} + \beta^- + {}^0_0\bar{\nu}$. Calculate Z and A , specifying the laws used.	Applying
2		Calculate, in year^{-1} , the radioactive constant λ of carbon 14.	Applying	0.75
3		Using, the law of radioactive decay of carbon 14, $N({}^{14}\text{C}) = N_0({}^{14}\text{C}) \times e^{-\lambda t}$. Show that $r = r_0 e^{-\lambda t}$.	Applying	0.5

4	Measurements of $\frac{r}{r_0}$, for specimens a, b and c, are given in the following table:			
4-a	Specimen b is the oldest. Why?	Analyzing	0.5	
4-b	Determine the age of specimen b.	Applying	1	
5-a	Calculate the ratio $\frac{r}{r_0}$ for $t_0 = 0$, $t_1 = 2T$, $t_2 = 4T$ and $t_3 = 6T$.	Applying	1.5	
5-b	Trace then the curve $\frac{r}{r_0} = f(t)$ by taking the following scales: On the abscissa axis: 1 cm \rightarrow 2T On the ordinate axis: 1 cm \rightarrow $\frac{r}{r_0} = 0.2$	Remembering	0.5	
5-c	To determine the date of death of a living organism, it is just enough to measure $\frac{r}{r_0}$. Explain why we cannot use the traced curve to determine the date of the death of an organism that died several millions years ago.	Analyzing	0.5	

الملحق 2 : الاستمارة الخاصة للمعلمين

الجزء الأول : معلومات أساسية

الرجاء وضع علامة (√) في الفراغ المناسب :

النوع : ذكر أنثى

عدد سنوات الخبرة :

- أقل من 3 سنوات
- من 3 سنوات إلى 7 سنة
- من 8 سنوات إلى 12 سنوات
- من 13 سنة وما فوق

أعلى شهادة حصلت عليها :

- بكالوريا قسم ثاني
- دار المعلمين
- إجازة
- ماستر
- دكتوراه

الرجاء التكرم بوضع علامة (√) أمام كل بند من البنود الآتية تبين درجة حكمك على وجود هذه الممارسات التربوية الإدارية في الواقع الفعلي

رقم	البنود	لا أوافق بتاتا	لا أوافق	بين بين	أوافق	أوافق جدا
1	يوجد تكرار في بعض الأسئلة المرتبطة بنفس الاهداف التعليمية في محور الميكانيك مثلا Define a periodic phenomenon (and its characteristics) (frequency and period)					
2	يغلب المنحى الرياضي على المنحى الفيزيائي لا سيما من ناحية : Derivative as a function of time, Primitive , differential equation في أسئلة الميكانيك والكهرباء					
3	لا يوجد تطبيقات كافية على (Newton's first law and 2 nd law)					
4	إن درس Mechanical Oscilltor لم يتجاوز طرحه في الامتحانات الرسمية في قسم الميكانيك أكثر من 50 %					
5	إن الأفعال المستعملة في أسئلة الامتحانات الرسمية في معظمها تدور حول: Determine, Write, Define, Derive, Name, Give, Apply, Calculate, Show, Indicate					
6	قلة الأسئلة التي تدور حول محور Light					
7	إن القسم الأكبر من أسئلة الامتحان تعتمد على الاستنكار والحفظ					
8	لا يوجد تمارين متعلقة بالمختبر					
9	قلة استعمال الأفعال الاجرائية الآتية : Compare, Describe					
10	لا تغطي التمارين الثلاثة في الامتحانات الرسمية جميع المحاور في الكتاب					

				يجد التلاميذ صعوبة في فهم بعض المفاهيم الفيزيائية في قسم Nuclear Quantized energy, interaction of photon, discontinuity of the emission of spectrum	11
				ندرة استعمال أسئلة الاختيار والتعويل على الأسئلة المقفلة	12
				لا يوجد استخدام صحيح للأفعال (Analyze, Calculate, State, Compare, Conclude, Determine...) التي تقيس معرفة الطالب	13
				لا يوجد تمارين تتعلق بالحياة اليومية لتربط المعرفة بواقع الطالب.	14
				إنَّ أسئلة الامتحانات الرسمية تغطي جميع نواحي المنهاج	15
				قلة الأسئلة حول Electromagnetic induction and self-induction	16
				تقيس أسئلة الامتحان الرسمي في الفيزياء المستوى المعرفي الفعلي للتلاميذ في الصف الثالث ثانوي	17
				عدم استعمال أسئلة الصواب والخطأ (T/F) من ضمن أسئلة الامتحان الرسمي لمادة الفيزياء	18
				إنَّ أسئلة الامتحان الرسمي مواكبة للتطور العلمي	19
				قلة الأسئلة التي تتناول درس Radioactivity	20
				يعتبر الحفظ مدخلاً للطالب في حل بعض المسائل في المسابقة	21
				لا يساعد فهم المادة وحده قدرة الطالب على حل كل المسائل	22
				تتضمن المسابقة في الامتحان الرسمي بعض الأسئلة التي تحتاج قدرة عالية من التفكير عند التلاميذ	23
				هناك فرق ملحوظ بين نتائج التلاميذ المدرسية ونتائج الامتحانات الرسمية	24
				إنَّ صياغة أسئلة الامتحانات الرسمية في الفيزياء واضحة ولا تحتمل التأويل	25

أثر استخدام تكنولوجيا التعليم عن بعد على التحصيل الدراسي في التعبير الكتابي في الصفّ الأساسي الخامس من مرحلة التعليم الأساسي

إيليان أبي سليمان: جامعة القديس يوسف

أ.د. نمر فريحه: جامعة القديس يوسف

مقدمة

انتشر وباء كورونا في كلّ دول العالم، ممّا أدّى إلى ظهور مشاكل عديدة في قطاعات مختلفة، ومنها القطاع التربوي، ونتيجة لذلك سعت الدول إلى المباشرة بالحلول كي لا يتوقّف المتعلّمون عن التعلّم فانهيار التربية يعني انهيار المجتمع.

تهافت الجميع لوضع خطة فعّالة لاستمرار التعليم رغم كلّ المشاكل. التعليم استمرّ بفضل التعلّم عن بعد. لكلّ بلد تجربته مع هذا النوع من التعليم، فنجد أنّ دولاً كانت تعتمد أحياناً هذا النوع من التعليم قبل جائحة كورونا. أو دول أخرى تعتمد هذا النوع من التعليم في جامعاتها ودول أخرى كانت بالنسبة إليها هذه التجربة جديدة. لاشكّ أنّ التعلّم عن بعد تجربة إنتشرت في جميع أنحاء العالم فلا بدّ من استمرار التعلّم رغم كلّ الظروف.

يُعدّ التعليم عن بعد مجموعة عمليات إجرائية تؤمّن المعرفة للمتعلّم من دون حضوره، ولقد أصبح أمراً ضرورياً في المجتمع وبخاصّة مع ظهور الوباء للحفاظ على صحّة العاملين في القطاع التربوي. ولكن يجب تأمين الأسس الضرورية لهذا النوع من التعليم لنتائج مثمرة (البغادي، 2021).

الهدف العام للمقالة:

تهدف هذه المقالة إلى إبراز أهمية استخدام تكنولوجيا التعليم عن بعد في تحسين تعليم التعبير الكتابي في اللّغة العربيّة في الصفّ الأساسي الخامس.

الكلمات المفتاحية: التحصيل الدراسي، التعبير الكتابي والتعلّم عن بعد.

التحصيل الدراسي:

إنّ التحصيل الدراسي هو كم المعلومات التي يحصل عليها المتعلّم خلال دراسته، كما ويتمّ الاستعانة بالاختبارات والتقارير التي يعدها المعلّمون، بالإضافة إلى ذلك يساعد التحصيل الدراسي إلى معرفة مستوى المتعلّمين. (أحمد، 2019).

التعبير الكتابي:

«يُعرّف بأنه إفصاح التلميذ بقلمه عن أفكاره ومشاعره. أو هو أن ينقل الطالب أفكاره، وأحاسيسه إلى الآخرين كتابة مستخدماً مهارات لغوية أخرى كقواعد الكتابة (إملاء، وخط)، وقواعد اللغة (نحو، وصرف) وعلامات الترقيم المختلفة». (الجعافرة، 2014، ص 168).

التعلم عن بعد:

التعلم عن بعد يتم عبر وسائل الاتصال الالكترونية فهو يساعد في ايجاد فرص للتعليم لدى مواجهة مشاكل لتنفيذ التعليم التقليدي. ويتميز التعلم عن بعد بالمرونة ويمكن الحصول عليه في أي زمان ومكان. (الشوملي، 2021).

الإشكالية:

إنّ التعبير الكتابي يضمّ مهارات عديدة منها كتابة المتعلم للجملة بطريقة صحيحة وسليمة من دون أخطاء، التعبير بالفصحى من هنا يمكن القول أنّ التعبير الكتابي يضمّ القواعد والإملاء، لذلك يجد المتعلم صعوبة في كتابة فقرة، فيرى نفسه أمام الخطوة الأولى وهي ترجمة أفكاره إلى الفصحى، والخطوة الثانية كتابة الجملة من دون أخطاء. فهو لا يربط أحياناً بين ما يتعلمه في القواعد والإملاء، وهذا ما يجعله يخطئ ويظنّ أنّ التعبير الكتابي صعب جداً. لذلك، لا بدّ من وسائل وطرائق حديثة لتسهيل وتبسيط تعليم التعبير الكتابي. وبما أنّ التعلم عن بعد يضمّ وسائل تكنولوجية فإلى أي مدى يساهم التعلم عن بعد على رفع التحصيل الدراسي في التعبير الكتابي؟

أسئلة الدراسة:

نعرض في هذا القسم سؤالين سنتّم الإجابة عنهما وهما:

1 - ما هي فوائد التعليم عن بعد؟

2 - ما هي المشكلات التي تواجه التعليم عن بعد؟

فرضية الدراسة:

تتحسّن كفاية المتعلمين في التعبير الكتابي للغة العربية عبر استخدام تكنولوجيا التعلم عن بعد.

الدّراسات السّابقة:

(الصّراوي، 2021) عن فوائد التّعليم عن بعد نذكّر بعضها كالمرونة، فالتّعليم عن بعد يسمح للمتعلّم أن يتعلّم متى يشاء. بالإضافة إلى ذلك فهو يُساعد أيضًا على تنمية مهارة إدارة الوقت وتعزيز الانضباط الدّاتي لدى المتعلّم. كما وهو يُناسب المتعلّمين الذين يُعانون من صعوبات في التّعلّم، ويرفع مستوى المهارات المهنيّة ويوسّع شبكة العلاقات الاجتماعيّة وهذا ما ينعكس إيجابيًا عليهم. إنّ التّعليم عن بعد لا يتطلّب التّواجد في مكان معيّن لذلك يُساهم في توفير المال والجهد.

بعد جائحة كورونا لا بدّ من تسليط الضّوء على أهميّة اعتماد التّعلّم عن بعد كي لا يخسر المتعلّمون عامهم الدّراسيّ علمًا أنّ التّعلّم عن بعد ليس حديثًا بل برز سابقًا وتطوّر عبر السّنوات نظرًا لأهميّته.

كما وأضافتُ (فريح، 2021) أنّ التّعليم عن بعد يُساعد في تنمية المهارات التّكنولوجيّة لدى المتعلّمين كالبحت عبر الإنترنت، العمل على برامج الحاسوب المختلفة... وهذا ما يساعده في كسب المزيد من المهارات التّكنولوجيّة لأنّ التّعليم عن بعد لا يتمّ إلّا عن طريق إحدى الوسائل التّكنولوجيّة.

لكن رغم أهميّة التّعلّم عن بعد، تظهر معوقات أحيانًا تحول دون نجاح هذا النوع من التّعليم، فلقد تحدّثت (الدويكات، 2017) عن التّكلفة الاقتصاديّة العالية لتجهيز المادة التّعليميّة فهذا يحتاج إلى مبالغ كبيرة، كما أنّ التّعليم عن بعد يتطلّب تدريب المتعلّمين والمعلّمين على طريقة استخدام الإنترنت بشكل عام كذلك

تدريبهم على استخدام بعض البرامج التي تساعد العمليّة التّعليميّة. كما وتحدّثت عن معوقات أخرى منها صعوبة توفير البنية التّكنولوجيّة التّحتيّة عند الطّرفين.

إدّا لا بدّ لإنتاج التّعليم عن بعد من معالجة العوائق التي تعيق نجاح هذا النوع من التّعليم وبخاصّة أنّنا في عصر الثّورة التّكنولوجيّة ولا يمكن الاستغناء عن التّعلّم عن بعد، بعد أن تمّ إعداده كوسيلة إنقاذ للعام الدّراسيّ.

المنهج:

بعد ذكر أهميّة التّعلّم عن بعد، كان لا بدّ من إجراء بحث لرؤية أثره على اللّغة العربيّة، ومدى نجاح هذه التّجربة. لذلك، لقد تمّ إجراء بحث أثناء العام الدّراسيّ 2020 - 2021 ضمن 7 مدارس خاصّة في لبنان من مختلف البقع الجغرافيّة (الشّوف -

بعدها، المتن وزحلة) وضمت العينة 139 متعلماً من الصفّ الأساسي الخامس، لدراسة أثر استخدام تكنولوجيا التعليم عن بعد على التحصيل الدراسي في التعبير الكتابي في الصفّ الأساسي الخامس من مرحلة التعليم الأساسي.

تمّ اعتماد المنهج الوصفي لدراسة ظاهرة التعليم عن بعد، كما وتمّ إجراء إختبار قبليّ وبعديّ وكان المطلوب من المتعلمين أن يكتبوا نصّاً، في الإختبار القبليّ طلب من المتعلم كتابة نصّ سرديّ وأن يتخيّل أنّه ذهب يوماً مع والدته لشراء بعض الأغراض، وفجأة زلّت قدمه ووقع على الأرض وبالتالي سيتحدّث عمّا حصل معه، وفي الإختبار البعديّ طلب من المتعلم كتابة نصّ سرديّ وأن يتخيّل أنّه يوم عيد ميلاده إستيقظ باكراً ووجد هديّة كان يتمنّاها وبالتالي سيتحدّث عن هذا اليوم المميّز. وقد تمّ وضع معايير للتصحيح كانت نفسها للاختبار القبليّ والبعديّ وضمت المعيار الأول علامات الترقيم على علامة واحدة، المعيار الثاني أدوات الرّبط على علامة واحدة، المعيار الثالث الأخطاء اللغويّة والإملائيّة على علامتين، المعيار الرابع مضمون بنية النصّ ونمطه على ثلاث علامات، المعيار الخامس هو الأفكار على علامة واحدة، المعيار السادس هو المعجم على علامة واحدة والمعيار السابع والأخير هو الإبداع على علامة واحدة. إذا كانت علامة المجموع في الإختبار القبليّ والبعديّ على 10. وبما أنّ التعبير الكتابيّ يضمّ مهارات وكفايات عديدة، يمكن مراقبة تطوّر مهاراتهم قبل وبعد.

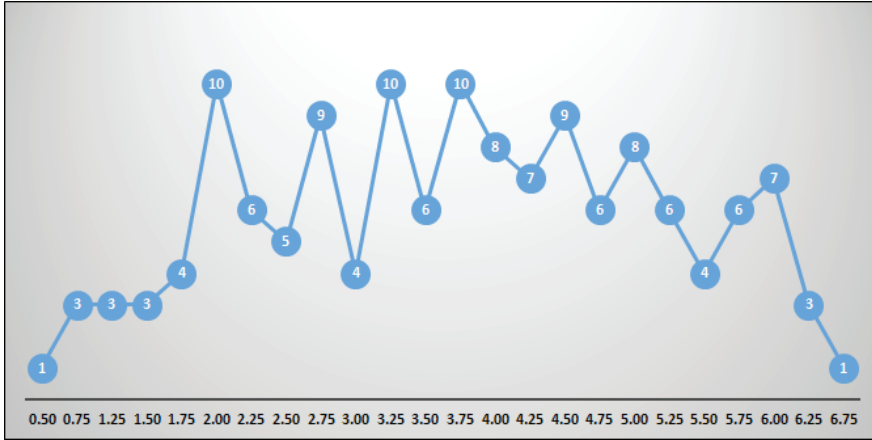
النتائج:

جدول رقم (1): نتائج المرحلة القبليّة للتعبير الكتابي

المعدل الوسطي (%)	العلامة الاقصى	العلامة الادنى	مؤشر التفاوت	الانحراف المعياري	المعدل الوسطي	علامة التعبير الكتابي (10)
37.27 %	6.75	0.50	39.05 %	1.46	3.73	

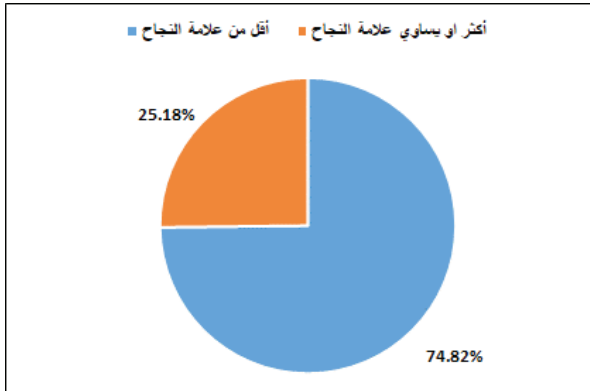
يستدل من النتائج في الجدول رقم 1 أن المعدل الوسطي لعلامة التعبير الكتابي قبل استخدام تكنولوجيا التعلّم عن بعد بلغ 3.73 من 10، مع مؤشّر تفاوت يساوي 39.05 % وهذا يدل على أنّ علامات التلاميذ كانت متقاربة نوعاً ما في المرحلة القبليّة. فيما يتعلّق بالعلامة الأدنى فقد بلغت 0.50 من 10 فيما بلغت العلامة الاقصى 6.75 من 10. وقد بلغ المعدل الوسطي 37.27 % وهذا ما يدلّ على أنّ مستوى التلاميذ بالنسبة لعلامة التعبير الكتابي في المرحلة القبليّة كان منخفضاً.

ويظهر الرسم البياني رقم 1 أدناه كيفية توزيع علامات التلاميذ من العلامة الأدنى الى العلامة الأقصى حسب علامة التعبير الكتابي في المرحلة القبلية.



رسم بياني رقم (1): توزيع علامات التلاميذ لعلامة التعبير الكتابي في المرحلة القبلية

أظهرت النتائج في الرسم البياني رقم 2، أن 74.82 % من التلاميذ حصلوا على علامات أقل من علامة النجاح لعلامة التعبير الكتابي في المرحلة القبلية، بينما 25.18 % من التلاميذ حصلوا على علامات أكثر من علامة النجاح.



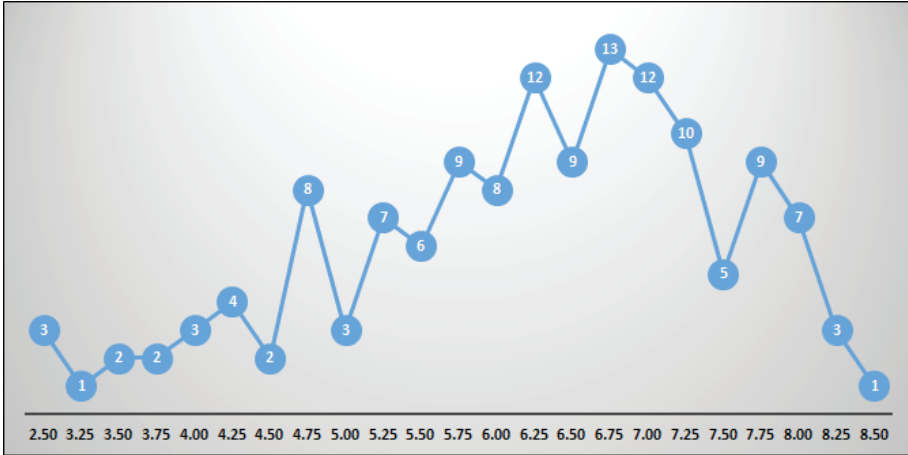
رسم بياني رقم (2): توزيع التلاميذ حسب نسب النجاح والرسوب لعلامة التعبير الكتابي في المرحلة القبلية

نتائج المرحلة البعدية:

جدول رقم (2): نتائج المرحلة البعدية للتعبير الكتابي

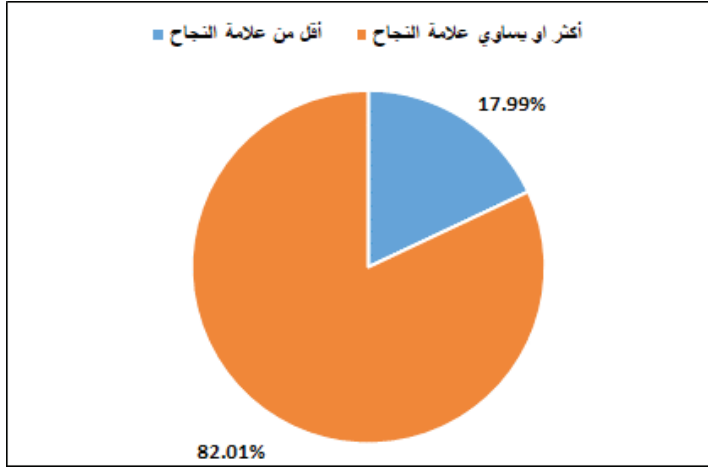
المعدل الوسطي (%)	العلامة الاقصى	العلامة الادنى	مؤشر التفاوت	الانحراف المعياري	المعدل الوسطي	علامة التعبير الكتابي (10)
61.87 %	8.50	2.50	21.25 %	1.31	6.19	

يستدل من النتائج في الجدول رقم 2 أن المعدل الوسطي لعلامة التعبير الكتابي بعد استخدام تكنولوجيا التعلم عن بعد بلغ 6.19 من 10، مع مؤشر تفاوت يساوي 21.25 % وهذا يدل على أن علامات التلاميذ كانت متقاربة في المرحلة البعدية. فيما يتعلق بالعلامة الأدنى فقد بلغت 2.50 من 10 فيما بلغت العلامة الأقصى 8.50 من 10. وقد بلغ المعدل الوسطي 61.87 % وهذا ما يدل على أن مستوى التلاميذ بالنسبة لعلامة التعبير الكتابي في المرحلة البعدية كان مقبولاً. ويظهر الرسم البياني رقم 3 أدناه كيفية توزيع علامات التلاميذ من العلامة الأدنى الى العلامة الأقصى حسب علامة التعبير الكتابي في المرحلة البعدية.



رسم بياني رقم (3): توزيع علامات التلاميذ لعلامة التعبير الكتابي في المرحلة البعدية

أظهرت النتائج في الرسم البياني رقم 4، أن 82.01 % من التلاميذ حصلوا على علامات أكثر من علامة النجاح لعلامة التعبير الكتابي في المرحلة البعدية، بينما 17.99 % من التلاميذ حصلوا على علامات أقل من علامة النجاح.



رسم بياني رقم (4): توزيع التلاميذ حسب نسب النجاح والرسوب لعلامة التعبير الكتابي في المرحلة البعيدة

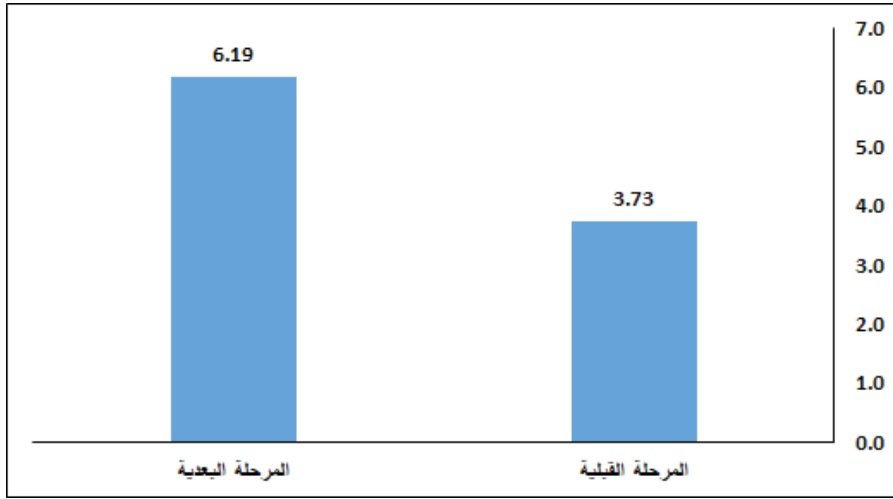
في هذه الفقرة سيتم اعتماد الاختبار التائي للعينات المتشابهة والذي من خلاله سيتم مقارنة نتائج التلاميذ في المرحلتين القبلية والبعيدة، هذا الاختبار يعتمد على مقارنة المعدلات الوسطية بين المرحلتين.

يتم مقارنة درجة الدلالة الاحصائية Sig مع هامش الخطأ $a(0.05)$ اذا كان هذا المؤشر أصغر من a يكون هناك فروقات دالة احصائية والعكس صحيح.

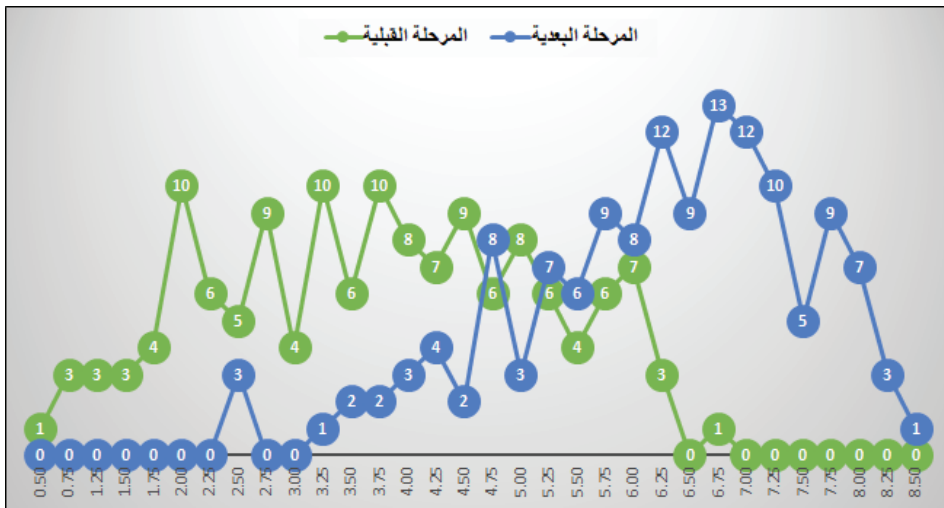
جدول رقم (3): مقارنة نتائج علامات التعبير الكتابي بين المرحلتين القبلية والبعيدة

درجة الدلالة الاحصائية	قيمة (ت)	نسبة التحسن	المعدل الوسطي		علامة التعبير الكتابي (10)
			المرحلة البعيدة	المرحلة القبلية	
0.000	-36.371	66.02%	6.19	3.73	

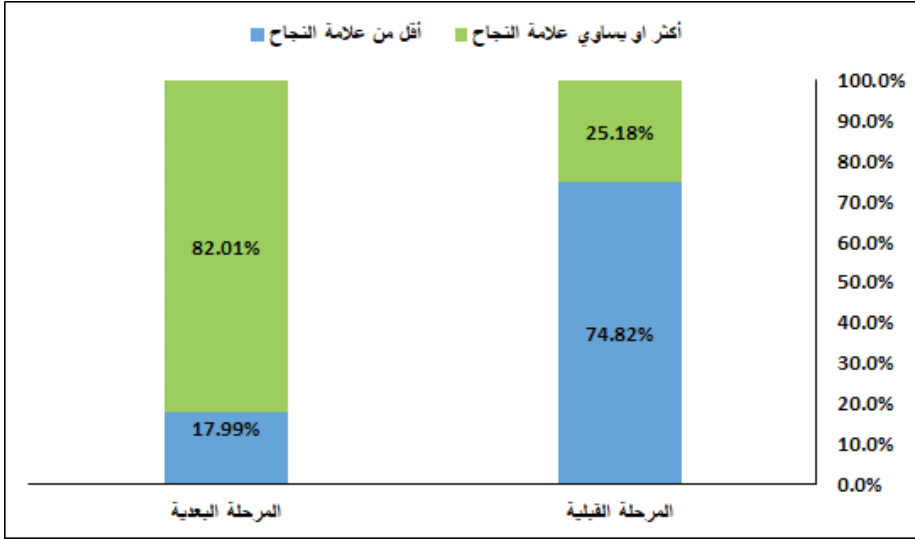
أظهرت النتائج في الجدول رقم 3 والرسم البياني رقم 5، أن المعدل الوسطي لعلامات التلاميذ في المرحلة البعيدة فيما يتعلق بالتعبير الكتابي أصبحت أكثر ارتفاعاً (المعدل الوسطي في المرحلة البعيدة = 6.19 من 10) من معدلهم الوسطي في المرحلة القبلية (المعدل الوسطي في المرحلة القبلية = 3.73 من 10)، وقد بلغت نسبة التحسن 66.02%. وهذا الفارق في المعدلين الوسطيين بين المرحلتين القبلية والبعيدة كان له دلالة احصائية حيث بلغت درجة الدلالة الاحصائية 0.000 وهي أصغر من هامش الخطأ.



رسم بياني رقم (5): مقارنة نتائج علامات التعبير الكتابي بين المرحلتين القبلية والبعيدة كذلك يظهر الرسم البياني رقم 6 أدناه كيفية تطور علامات التلاميذ بالنسبة للتعبير الكتابي بين المرحلتين القبلية والبعيدة.



رسم بياني رقم (6): تطور علامات التلاميذ في التعبير الكتابي بين المرحلتين القبلية والبعيدة كذلك يمكن من خلال الرسم أدناه ملاحظة كيفية تغيير نسبة التلاميذ الذين حصلوا على أكثر من علامة النجاح في التعبير الكتابي، حيث بلغت هذه النسبة 25.18 % في المرحلة القبلية لترتفع الى 82.01 % في المرحلة البعيدة.



رسم بياني رقم (7): مقارنة نسب النجاح والرسوب في التعبير الكتابي بين المرحلتين القبلية والبعدية

إذا تظهر لنا النتائج أنّ الفرضية تحققت. وبالتالي تتحسن كفاية المتعلمين في التعبير الكتابي للغة العربية عبر استخدام تكنولوجيا التعليم عن بعد. من هنا ندرك أهمية التعلم عن بعد من خلال ما سبق وتمّ ذكره ومن خلال الفرضية التي تحققت وأثبتت أنّ التعليم عن بعد ساهم في تحسين كفاية المتعلمين في اللغة العربية. أمّا للإجابة عن الأسئلة:

1 - ما هي فوائد التعليم عن بعد؟

للتعليم عن بعد فوائد متنوّعة وعديدة. فلقد ساهم بمتابعة المتعلمين لدروسهم بعد إقفال المدارس بسبب جائحة كورونا. تمّ تليّص الضوء على هذا النوع من التعليم والذي بات أمرًا لا يمكن الاستغناء عنه بعد التّعرّف إليه. أبرز وأظهر مهارات المعلم في استعمال الوسائل التكنولوجية وبالتالي أثبت المعلم أنّه قادرٌ على مواجهة الصّعاب رغم الطّروف. لقد تحدّث (الصراوي، 2021) عن ميزات التعليم عن بعد، فنذكرت أنّه مرّن، وهو فرصة للمتعلمين كي يتعلّموا في الوقت الذي يُريدونه. كما وأضافت أيضًا (فريح، 2021)، أنّ التعليم عن بعد يساهم في تنمية المهارات التكنولوجية لدى المتعلمين. لذلك يمكن القول أنّ التعليم عن بعد لا يساهم فقط في تعزيز مهارات المتعلم بل المعلم أيضًا وهكذا تظهر مهاراته وقدراته التي ربّما لا يعرفها.

في البداية ربّما كان السّير بالتّعليم عن بعد أمراً صعباً وليس سهلاً، ولكن سرعان ما اعتاد عليه المعلّم والمتعلّم لتحقيق الأهداف اللّازمة لنجاح واستمراريّة عمليّة التّعليم. فاستعمال الوسائل التّكنولوجيّة جعلت المتعلّم يتفاعل أكثر مع المادة التّعليميّة، يبحث بنفسه عن المعلومة.

2 - ما هي المُشكلات التي تواجه التّعليم عن بعد؟

بعد أن ذكرنا مشاكل التّعلّم عن بعد التي تحدّثت عنها (الدويكات، 2017) منها التّكلفة الاقتصاديّة، وتدريب المعلّمين والمتعلّمين وصعوبة توفير البنية التّحتيّة لدى الطّرفين، يمكن أن نقول أيضاً بأنّ المشاكل التي برزت أثناء التّعلّم عن بعد هي مشكلة الانترنت، أو التّكلفة لشراء الأجهزة المناسبة لمتابعة التّعلّم عن بعد، المشاكل التّقنيّة التي يمكنها أن تطرأ فجأة. يمكن أن نقول أنه إذا تمّ وضع خطة متكاملة يمكن معالجة هذه المشاكل لضمان نجاح عمليّة التّعليم عن بعد. فإنّ تمّ تأمين البنية التّحتيّة المناسبة، وإنّ تمّ تدريب الطّرفين على استعمال البرامج المساعدة يمكن لهذا النوع من التّعليم أن يتطوّر بعد أكثر، وبالتالي سيصبح نوعاً من أساليب التّعلّم التي يمكن دمجها مع التّعلّم التقليديّ أو حتّى الاعتماد عليه كتعليم ناجح وحديث وبخاصّة أنّنا في عصر العولمة عصر السّرعة والتّكنولوجيا.

فعلدها لن تعود مشكلة الإنترنت هاجساً أو عائقاً لنجاح عمليّة هذا النوع من التّعليم، فأحياناً يطرأ على شبكة الإنترنت عطلٌ يمنع المتعلّم من متابعة الصّف، أوحتّى عدم معرفته استعمال الوسائل التّكنولوجيّة، والمناهج التي لا تناسب طريقة التّعليم عن بعد، لذلك لا بدّ من وضع خطط لكلّ مشكلة، وهنا يبرز دور المعلّم أيضاً في اعتماد الوسائل المتنوّعة في الشّرح كالبوربوينت، الوسائل السّميّة والبصريّة.

التّوصيات:

من أهمّ التّوصيات:

- اعتماد الوسائل التّكنولوجيّة المتنوّعة في تعليم اللّغة العربيّة.
- تسليط الضّوء على أهميّة التّعلّم عن بعد كونه وسيلة بديلة عن التّعليم التقليديّ في حالات الطّوارئ.
- وضع حلول وخطط لمعالجة معوقات نجاح عمليّة التّعليم عن بعد.
- تدريب العاملين في القطاع التّربويّ على استعمال الوسائل التّكنولوجيّة.

المراجع:

- أحمد، عمر. (2019، 21 شباط). التحصيل الدراسي. استرجعت في تاريخ 20 تشرين الثاني، 2021 من <https://www.maktabtk.com/blog/post/1027/>التحصيل-الدراسي.html.
- البغدادي، فاطمة. (31 يوليو، 2021). التّعليم عن بعد...فرص وتحديات وآفاق للمستقبل. مجلّة القافلة، استرجعت في تاريخ 20 تشرين الثاني، 2021 من <https://www.alarabiya.net/qafilah/2021/07/31/التعليم-عن-بعد-فرص-وتحديات-آفاق-للمستقبل>.
- الجعافرة، عبد السلام يوسف. (2014). تعليم اللّغة العربيّة في ضوء الإتّجاهات الحديثة (ط 1). لبنان: دار الكتاب الجامعيّ.
- الدّويكات، سناء. (2017، 9 يناير). معوقات التّعليم عن بعد. استرجعت في تاريخ 16 كانون الأوّل، 2021 من https://mawdoo3.com/معوقات_التعليم_عن_بعد.
- الشوملي، خولة. (2021، 18 أيلول). ما معنى التّعليم عن بعد. استرجعت في تاريخ 21 تشرين الثاني، 2021 من https://mawdoo3.com/ما_معنى_التعليم_عن_بعد.
- الصّراوي، براءة. (2021، 23 أغسطس). فوائد التّعليم عن بعد. استرجعت في تاريخ 28 تشرين الثاني، 2021 من https://mawdoo3.com/فوائد_التعليم_عن_بعد.
- فريح، دانا. (2021، 29 أغسطس). سلبيّات وإيجابيّات التّعلّم عن بعد. استرجعت في تاريخ 5 كانون الأوّل، 2021 من https://mawdoo3.com/سلبيّات_وإيجابيّات_التعلم_عن_بعد.

التوجيه المهني في لبنان

دوره في التأثير على تصورات المتعلمين واختياراتهم الدراسية

والمهنية المستقبلية في مرحلة التعليم الثانوي

كارولين كريلا :جامعة القديس يوسف

أ.د. نمر فريحه:جامعة القديس يوسف

ملخص البحث:

إن أهمية التوجيه المهني تتمثل بأنه أداة تربط المخرجات التربوية وحاجات سوق العمل، إذا ما استثمرت بطريقة فعّالة. كما أنّ التكامل بين عملية التوجيه المهني والعمليات التربوية يساهم في تطوير المناهج وطرائق التعليم والتقييم، وفي مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث القدرات والاستعدادات والسمات الشخصية.

إنّ البحث الحاليّ يقوم على محاولة الإجابة عن السؤال المركزيّ التالي: إلى أيّ مدى تتأثر تصورات المتعلمين الدراسية في الثانويات الرسمية والخاصة واختياراتهم الدراسية والمهنية بخدمات التوجيه المهنيّ التي يحصلون عليها؟ وهل اختياراتهم المهنية تتكامل مع حاجات سوق العمل؟

أمّا الواقع الذي دفعنا نحو هذا التساؤل، فقد انطلق من تحليل السياسة التربوية المتعلقة بتوجيه المتعلمين مهنيًا، والتي يفترض أن تكون قد عكستها خطة النهوض التربويّ، وهي غير واضحة وغير معمول بها بشكل دقيق، إذ يتمّ اعتماد التحصيل الدراسيّ لتوجيه المتعلمين نحو المسار الأدبيّ أو العلميّ والتخصّصات الجامعيّة، وليس وفقًا لميولهم في معظم الأحيان. كما أنّ التأثير الأكبر على الاختيار المهنيّ للمتعلمين يكون مصدره أولياء الأمور أولاً، والموجه المهنيّ أخيراً، وهكذا تغيب الموضوعية والعلمية في الاختيار المهنيّ، مما يؤثر سلباً على طبيعة هذه الاختيارات المصيريّة.

ولتحقيق أهداف الدراسة، تمّ استخدام المنهج الوصفيّ التحليليّ، الذي يتناسب مع طبيعة الدراسة، أمّا أدوات الدراسة فهي:

- (1) مقابلة مع عينة من مديري الثانويات الرسمية والخاصة.
- (2) استبيان تطبيقيّ موجه إلى الموجهين المهنيين، والمسؤولين عن إعداد برامج التوجيه المهنيّ في الثانويات الرسمية والخاصة والمؤسسات والجمعيات التربوية.
- (3) استبيان تطبيقيّ موجه إلى المتعلمين في المرحلة الثانوية في الثانويات الرسمية

والخاصة للوقوف عند تصوراتهم الدراسية والمهنية، كي تتمكن من الوصول إلى كيفية تعزيز برامج التوجيه المهني وتطويرها مع ربطها بحاجات سوق العمل المحليّة والعربيّة.

وقد تمّ تطبيق الأدوات البحثية على عينة مؤلفة من عدد من الثانويات الخاصة والرسمية والجمعيات والمراكز التربوية ووحدة الإرشاد والتوجيه الرسمية والخاصة، وقد انّضح من نتائج البحث، أن تصورات المتعلمين الدراسية والمهنية لا تتأثر بأنشطة وبرامج التوجيه المهني المطبقة في الثانويات الرسمية والخاصة، من وجهة نظر المتعلمين في الثانويات الرسمية والخاصة.

1 - المقدمة

إنّ برامج التوجيه المهني تكون أكثر نجاحًا عندما يتمّ تخصيصها، لتعكس احتياجات البلاد وظروفها الثقافية (Watts and Sultana, 2004). فوفقاً لمنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، والمفوضية الأوروبية والبنك الدولي، يُعرّف التوجيه المهني على أنّه الخدمات والأنشطة التي تهدف إلى مساعدة الأفراد، في أيّ سنّ، وفي أيّ وقت من حياتهم، على اتخاذ خيارات دراسية وتدريبية ومهنية تمكّنهم من إدارة حياتهم المهنية (OECD, 2004، ص 11).

فالتوجيه المهني الحديث يستجيب لاحتياجات الأفراد، لأنهم يواجهون إعادة هيكلة المهن، وتحول القوى العاملة؛ وهنا تبرز أهمية تطوير المهارات. وذلك يتطلب التدخلات البناءة كي يستحوذ الأفراد على حياتهم من خلال ربط ماهيتهم بما يفعلونه ويمارسونه. إنّ التكامل بين عملية التوجيه المهني والعمليات التربوية، يساهم في تطوير المناهج، وطرائق التعليم والتقييم، والأسس السيكولوجية النفسية التي تتمثل بمراعاة التوجيه المهني للأسس النفسية، والفروق الفردية بين الأفراد، من حيث القدرات والاستعدادات والسمات الشخصية، ومراعاة مراحل النموّ الجسميّة والنفسية ومستوى النضج، والخلفيات الثقافية والقيمية والاجتماعية، ويتفق مع النظريات البنائية (structural Theories) التي انبثق عنها وتطور من خلالها التوجيه المهني. وتركز هذه النظريات على ملائمة خصائص الفرد مع المهن التي تناسب اهتماماته وقدراته وميوله (أبو أسعد، الهواري، 2008، ص 20-21).

وأبرز الأمثلة على هذا التوجّه هي Trait and Factor theory وهي مقارنة السمات والعوامل لـ فرانك بارسونز «Frank Parsons»، المستقاة من كتابه اختيار مهنة «Choosing a Vocation»

الذي تمّ نشره في العام 1909، ويمكن تلخيص هذه المقاربة بثلاث مراحل، أولها معرفة الفرد لقدراته واهتماماته وحدوده، ثمّ التحقّق والكشف عن أبرز الشروط المطلوبة للنجاح في مهنة أو في مجال معيّن، ثمّ استعمال المنطق لربط أو ملاءمة الفرد لقدراته واهتماماته مع المهنة المناسبة (كما ورد في «فانزاندنت وبيري» (Vanzadzant and Perry, 2006).

إنّ إدارة الأفراد لحياتهم المهنية أصبحت واقعاً لا بدّ منه، ولا سبيل إلى ذلك دون التمكن من مجموعة من المؤهلات والمهارات، وهنا تكمن أهمية وجدوى برامج التوجيه المهنيّ في مساعدتهم على اتّخاذ قرارات مهنيّة تزيد فرصهم في تحقيق الاكتفاء الذاتي، وإعطائهم القدرة على الالتزام بخياراتهم لضمان نجاحهم المهنيّ. فالمدارس المعاصرة تحتاج إلى تقديم مناهج متنوّعة، وخيارات تعليميّة تتيح للمتعلّمين فرصاً لتطوير المهارات والمؤهلات والقدرات التي تمكّنهم من الاستجابة لمتطلبات العمل في القرن الحادي والعشرين، فالتوجيه المهنيّ هو تدخّل منظم يساهم في تحقيق التكيف الفرديّ والجماعيّ للمتعلّم، وهو عملية مكّمة للعملية التعليميّة -التعلّميّة، ويساهم في تجويد مخرجات النظام التربويّ، ممّا يساهم في رفع كفاءة المتخرّجين، ويمكّنهم من خوض غمار سوق العمل في هذا العصر بنجاح، لتحقيق أهداف وطنيّة وفردية.

بناءً على ما سبق، قمنا بمعالجة موضوع التوجيه المهنيّ في المنظومة التربويّة في لبنان في القطاعين الرسميّ والخاصّ، نظراً لتأثيره على حاجات المتعلّمين الدراسيّة والمهنيّة والمهاريّة، ومع إدراكنا لأهميّة الإحاطة بجميع مجالات هذا الموضوع، إلّا أنّ هذا البحث يقتصر على دراسة دور برامج التوجيه المهنيّ في التأثير على اختيارات المتعلّمين الدراسيّة والمهنيّة والمهاريّة في مرحلة التعليم الثانويّ في قطاعي التعليم الرسميّ والخاصّ.

2 - الكلمات المفتاحيّة:

- التوجيه المهنيّ: هو عملية مساعدة الفرد على اختيار مهنة له وإعداد نفسه للالتحاق بها (عبد الهادي والعزة، 2014)؛ كما يعرفها «سوبر» (1962) على

أنها عملية مساعدة الفرد على إنماء وتقبّل صورة لذاته تتلاءم مع إمكاناته المختلفة من مهارات، واستعدادات وميول ورغبات وقيم واتجاهات، وتحويلها إلى حقيقة تكفل السعادة له، والمنفعة لمجتمعه، وتتلاءم مع دوره في سوق العمل.

3 - إشكالية الدراسة:

من خلال مطالعة واقع النظام التعليمي في لبنان، يبرز عدم الوضوح في إعداد المتعلّم لمستقبله المهنيّ، فالمناهج التعليميّة الرسميّة لم تلاحظ هذا المجال ضمن موادّها عند إعدادها، وحتىّ الآن لم يتمّ تطويرها بشكل رسميّ لتواكب تحديّات العصر، ولتحفّز على اكتساب المهارات المرتبطة بسوق العمل بشكل خاصّ، والمهارات الحيائيّة بشكل عامّ. إذ أكّدت الهيكلية الجديدة للتعليم في لبنان غياب التوازن بين الالتحاق بالتعليم العامّ والتعليم المهنيّ لصالح التعليم العامّ، وعلّلت ذلك بسبب سيادة تصورات مهيمنة على أذهان المتعلّمين وعلى المجتمع تعكس بشكل صريح أن معظم الذين يلتحقون بالتعليم المهنيّ والتقنيّ «هم من سُدّت بوجههم أبواب التعليم العامّ»، (الهيكلية الجديدة للتعليم، 1995، ص:16).

أما المناهج التعليميّة فيسيطر عليها الطابع النظريّ الذي يعزّز الجانب المعرفيّ مقابل الجانب العمليّ، بالإضافة إلى التراكم الكميّ للمعلومات، كما أنّها لا تلبيّ متطلّبات المتعلّم والمجتمع الحيائيّة، وحاجات سوق العمل وتوقّعاته المستقبلية، وبذلك هي لا تواكب التقدّم العلمي والتكنولوجي إلاّ على نحو ضعيف للغاية وبشكل غير متكامل وعادل. فعملية اتّخاذ القرار المهنيّ هي عملية معقّدة ترتبط صوابيتها بمستقبل الفرد المهنيّ وبسعادته الشخصية، وبدوره كمواطن فاعل في المجتمع وفي الدورة الاقتصادية لوطنه. إنّ غياب أو ضعف برامج التوجيه المهنيّ وممارساته وأنشطته تؤثر بشكل مباشر على المنظومة التربويّة ككل، وعلى جودة مخرجاتها.

وعند البحث بهدف الاطّلاع على برامج التوجيه المهنيّ، نجد بعض التباين والاختلاف في هذه البرامج بين قطاعي التعليم الرسميّ من جهة والخاصّ من جهة أخرى، وهذا الاختلاف يودّي إلى ممارسات مختلفة، تخلق الارتباك، وتعدّدية الأهداف والأدوار والمناهج، وتؤكد غياب إطار مرجعيّ موحدّ يعكس طموحات وحاجات المتعلّمين بغض النظر إلى أي قطاع تعليميّ ينتمون.

خلال مرحلة الدراسة الثانوية، يعاني المتعلّم اللبناني من عدم عيش التجربة المهنية بكافة تحدياتها، كما يعاني من غياب الإحصاءات العاكسة لواقع سوق العمل وحاجاته، فينعكس هذا الأمر على خياراته المهنية غير المتلائمة مع حاجات سوق العمل، ما يترك الآثار السلبية على حياته المهنية، وعلى الوضع الاقتصادي الوطني، فتكون الإجابة لمعضلته الهجرة من وطنه، أو البطالة في وطنه، وبذلك يتكرّس ضعف المنظومة التربوية ككلّ.

ليس من المفترض أن يتمّ تحضير المتعلّم تحضيراً «أكاديمياً» فقط لاتّخاذ الخيارات الجامعية أو المهنية، والإغفال عن إعداده إعداداً مهنيّاً بشكل مدروس ومتكامل لاتّخاذ قرارات مصيرية. وما يحصل يظهر قصوراً في كيفية تنفيذ ما تضمنته خطة النهوض، إذ يترتّب على الاختيارات الدراسية، ثمّ الاختيارات المهنية، نتائج مصيرية تتعلّق بمستقبل المتعلّم، قد تكون موفّقة، وقد لا تكون، وذلك لأسباب عديدة، فتبرز تداعيات نفسية خطيرة تؤثر على شعوره بالرضا والسعادة في حياته الخاصة والمهنية من جهة، وتداعيات اقتصادية واجتماعية تؤثر سلّماً على الوطن من جهة أخرى.

نتيجةً لذلك، نتساءل: ما مدى وعي المتعلّم اللبناني في المرحلة الثانوية لميوله وقدراته واستعدادته الدراسية والمهنية؟ وهل تتحكّم به عوامل معينة تخلق له صورة مثالية مختلفة عن الواقع، تقود قراراته الدراسية والمهنية وتجعله عرضة للفشل في حياته المهنية المستقبلية؟ وفي غياب إطار مرجعي وطني للتوجيه المهنيّ يلزم جميع المعنيين بالعمل ضمن توجيهاته، تُطبّق خدمات وأنشطة وبرامج التوجيه المهنيّ ضمن أطر وأهداف غير واضحة وغير معروفة، وبما أنّ المتعلّم يُفترض أن يكون محور العملية التعليمية-التعليمية، وهو الذي يقضي سنوات عديدة من عمره على مقاعد الدراسة بهدف تحضيره لمستقبله المهنيّ، ولدوره الاجتماعي والوطنيّ، فإنّ دراسة كلّ ما يتعلّق بما يُقدّم على أنّه توجيه مهنيّ في المدارس اللبنانية بكافة قطاعاتها تصبح ضرورة ملحة. ولذلك برزت الحاجة إلى معالجة هذا الأمر من خلال دراسة ماهية ما يُقدّم في مدارسنا الثانوية على أنّه برنامج وخدمات توجيه مهنيّ، ودوره في التأثير على اختيارات المتعلّمين الدراسية والمهنية.

وبناءً على ما سبق، وبهدف إغناء المنظومة التربوية بالأبحاث التي تقود القيميين على السياسات التربوية إلى اتّخاذ القرارات المبنية على الأسس النظرية لهذا العلم، وعلى الواقع التربوي والاقتصادي، وعلى حاجات المتعلّمين أنفسهم، نسعى من خلال

هذا البحث إلى الإجابة عن التساؤل التالي: ما مدى تأثير برامج التوجيه المهني على اختيارات المتعلمين الدراسية والمهنية؟ وما دورها في إكساب المتعلمين المهارات المطلوبة في سوق العمل؟

1 - أسئلة البحث:

- تتفرّع عن الإشكالية الرئيسية، مجموعة من الأسئلة تتمحور حول التالي:
- ما هو دور التوجيه المهني في الثانويات اللبنانية الرسمية والخاصة في التأثير على تصورات المتعلمين الدراسية والمهنية؟
- هل يؤثر على قرارات المتعلمين الدراسية والمهنية في الثانويات الرسمية والخاصة؟

2 - أهمية البحث:

- تتبلور أهمية البحث في تسليط الضوء على موضوع التوجيه المهني كجزء أساسي من العملية التربوية، فيساهم في:
- تنمية الوعي في موضوع التوجيه المهني لدى أصحاب القرار والمصلحة، والمسؤولين التربويين، ومديري المدارس، والمعلمين، وحثهم على التخطيط لأنشطة تمكّن المتعلمين من اكتساب المعارف المتعلقة بالاختصاصات والمهن، والمهارات المطلوبة في سوق العمل.
- اقتراح توصيات تتعلّق بكيفية تطوير برامج التوجيه المهني المطبقة حالياً في الثانويات الرسمية والخاصة.
- فتح المجال أمام المزيد من الأبحاث المتعلقة بالتوجيه المهني لتطوير ممارساته.

3 - فرضيات البحث:

- في هذا البحث نسعى إلى الإجابة عن عدّة فرضيات وقد اخترنا أبرزها:
- توجد علاقة ارتباطية بين تصورات المتعلمين حول المهن، واختيارهم للتخصص الجامعي ولمهنة المستقبل في مرحلة التعليم الثانوي.

4 - منهجية البحث وأدواتها:

اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب مع طبيعة الدراسة، لتحقيق أهدافها، فهذا المنهج يدرس الواقع كما هو موجود بالفعل، ويصفه وصفاً منظماً، ويهدف إلى فهم عملية التوجيه المهني بشكل دقيق وعلمي، بغية الوصول إلى استنتاجات وتوصيات

تسهم في تعزيزه وتطويره.

أما أدوات الدراسة فهي:

- المقابلة مع عيّنة من مديري المدارس في الثانويات الرسمية والخاصة لمعرفة ماهية دورهم في إعداد وتطبيق ومتابعة وتقييم وتقييم برامج التوجيه المهني في مدارسهم.
- استبيان موجّه للمسؤولين عن إعداد برامج التوجيه المهني المطبقة في الثانويات الرسمية والخاصة والمؤسسات والجمعيات العاملة به لتحديد الأسس والمعايير المعتمدة لإعداد وتقييم وتقييم محتوى وأنشطة برامج التوجيه المهني.
- استبيان موجّه للمتعلّمين في المرحلة الثانوية الذين حصلوا على خدمات التوجيه المهني خلال العامين الدراسيّن 2018/2019 و 2019/2020، في الثانويات الرسمية والخاصة لتحديد مدى نجاح أو قصور النظام التعليمي الحالي في توجيههم دراسياً ومهنيّاً مهاراتيّاً.

1 - مجتمع البحث والعينة:

يتكون مجتمع البحث من الثانويات الرسمية والخاصة التي قدّمت خدمات التوجيه المهني في لبنان خلال العامين الدراسيّن 2018/2019 و 2019/2020، بالإضافة إلى الموجّهين المهنيّين الذين يقومون بالإعداد وتطبيق برامج التوجيه المهني في هذه الثانويات. أما عينة البحث في ما يخصّ المؤسسات والجمعيات فهي:

- عيّنة من الموجّهين المهنيّين.
- عيّنة من المدارس الثانوية الرسمية وعددها 30 ثانوية.
- عينة من المدارس الخاصة التي تُطبق برامج التوجيه المهني وعددها 13 ثانوية. وجمهور هذه العينة هو من مدرّاء هذه الثانويات (5 مدرّاء يمثّلون الثانويات الخاصة، و10 مدرّاء يمثّلون الثانويات الرسمية)، بالإضافة إلى المتعلّمين في المرحلة الثانوية (الثانوي الأول، والثانوي الثاني، والثانوي الثالث) حيث بلغ العدد الإجمالي للاستجابات في الاستمارات هو 716، أي نسبة (50.8 %) من المتعلمين في الثانويات الرسمية مقابل نسبة (49.2 %) من المتعلمين في الثانويات الخاصة.

2 - عرض نتائج البحث

للإجابة على فرضية: «وجود علاقة ارتباطية بين تصورات المتعلّمين حول المهن

واختيارهم للتخصص الجامعي ولمهنة المستقبل في مرحلة التعليم الثانوي». قمنا بتحليل اختيارات الطلاب وتصوراتهم والعوامل المؤثرة على هذه الاختيارات والتصورات، واتضح أن:

- 48.3 % من المتعلمين لا يتأثرون بأحد عند اتخاذ القرارات الدراسية والمهنية.
- 37 % يتأثرون بالأهل.
- 1 % يتأثرون بالمدرسة.
- 1 % يتأثرون بالأصدقاء.
- 3.2 % يتأثرون بالمجتمع.
- 1.3 % يتأثرون بتحصيلهم الدراسي.
- 2 % يتأثرون بالواقع الاقتصادي والظروف.
- 3.6 % قرارهم مشترك مع الأهل.
- 1.4 % لا يعرفون من يؤثر على قراراتهم.
- و 0.3 % يتأثرون بوسائل التواصل الاجتماعي.
- و 1 % يتأثرون بالموّجه المهني.

إنّ النسبة المئوية الأعلى من المتعلمين في المرحلة الثانوية لا تتأثر بأحد أو بشيء عند اتخاذ القرارات، ثم يأتي تأثير الأهل في المرتبة الثانية من حيث النسبة الأعلى بين جميع العوامل المؤثرة، أما الأصدقاء، والمدرسة، والموّجه المهني، فهم الأقل تأثيراً على قرارات المتعلمين، بينما ينال التحصيل الدراسي، والواقع الاقتصادي والظروف الاجتماعية نسبة من التأثير ولكنها ضئيلة، ويتشارك عدد قليل من المتعلمين قراراتهم مع الأهل، ونسبة قليلة جداً من المتعلمين لا تعرف من يؤثر على قراراتها، ونسبة الأقل من حيث النسبة تتأثر بوسائل التواصل الاجتماعي.

وعند المقارنة بين العوامل المؤثرة في قرارات المتعلمين في القطاعين الرسمي والخاص في مرحلة التعليم الثانوي يتضح أنّ النسبة الأعلى من المتعلمين في هذه المرحلة لا تتأثر بأحد أو بشيء عند عملية اتخاذ القرارات (النسبة في القطاع التعليمي الخاص أعلى من النسبة في القطاع الرسمي في استقلالية المتعلمين في اتخاذ قراراتهم)، ثم يبدأ تأثير الأهل بعد ذلك، لتكون النسبة الثانية الأعلى من بين جميع العوامل ولكنها أكثر ارتفاعاً في قطاع التعليم الرسمي منه في الخاص. أما الأصدقاء، والمدرسة، والموّجه المهني، فهي الأقل تأثيراً على قرارات المتعلمين. ويلاحظ أنّ المتعلمين في القطاع التعليمي

الخاصّ يتأثرون بالمدرسة، وبالموجّه المهنيّ أكثر من المتعلّمين في القطاع التعليميّ الرسميّ. فالموجّه المهنيّ تمّ اختياره من المتعلّمين في القطاع التعليميّ الخاصّ وليس الرسميّ، أمّا التحصيل الدراسيّ فتأثيره أعلى في القطاع التعليميّ الخاصّ، وبالنسبة للواقع الاقتصاديّ والظروف الاجتماعيّة فتأثيرها ظهر في القطاع التعليميّ الرسميّ أكثر منه في الخاصّ. وهذه النسب تشير إلى أنّ الوضع المعيشيّ والاقتصاديّ أكثر رخاءً في القطاع التعليميّ الخاصّ منه في الرسميّ، وهذا الواقع المعيشيّ والاقتصاديّ الصعب يتقل كاهل تفكير وتصوّرات المتعلّمين في القطاع التعليميّ الرسميّ ويؤثر على قراراتهم المصيريّة المتعلّقة بالاختصاص الجامعيّ والمهنة.

يتّضح من ذلك أنّ للتوجيه المهنيّ على قرارات المتعلّمين الدراسية والمهنيّة تأثيراً ضعيفاً، وهذا ما يعكس ضعف المعلومات والبيانات حول المهن، وسوق العمل والاختصاصات الجامعيّة، فيعتمد المتعلّم على نفسه في اتّخاذ هذه القرارات، وهنا تهيمن مجموعة من التصوّرات الفرديّة، والمجتمعيّة في اتّخاذ القرارات الدراسية والمهنيّة، دون الاستناد إلى فهم الذات والقدرات والميول من جهة، وإلى بيانات وحاجات سوق العمل من جهة أخرى، ولذلك لا يمكن أن نحكم حول مدى جهوزية المتعلّم في اتّخاذ هذه القرارات ذاتياً. وقد أجرينا اختبار كا تربيع (Chi-square) لدراسة إمكانية وجود علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين الثانويّة كقطاع تعليميّ (رسميّ أو خاصّ) وبين استقلاليّة المتعلّمين في اتّخاذ قراراتهم في المرحلة الثانويّة. وبما أنّ $\text{sig} = 0.004 < 0.05$ يتبيّن أنّ عند هامش خطأ معياريّ 0.05 يوجد دلالة احصائيّة على وجود فروقات بين المدرسة الرسميّة والمدرسة الخاصّة من حيث استقلاليّة المتعلّمين في اتّخاذ قراراتهم الدراسيّة والمهنيّة في المرحلة الثانويّة، وبحسب اختبار Phi and Cramer فإنّ هذه العلاقة قويّة.

نستنتج أنّ المتعلّمين في المرحلة الثانويّة لديهم القدرة على اتّخاذ القرارات، ويتمتّعون بنسبة عالية من الاستقلاليّة دون تأثيرات في اتّخاذ قراراتهم، ولكن، تتباين نسبة المؤثرات والمؤثّرين على قرارات المتعلّمين بين الثانويّات الرسميّة والخاصّة، وهذا يعكس ضعف تأثير التوجيه الدراسيّ والمهنيّ الذي يحصلون عليه، خصوصاً في القطاع التعليميّ الرسميّ.

أمّا أبرز الاختصاصات الجامعيّة التي اختارها المتعلّمون في الثانويّات الرسميّة والخاصّة، فنلاحظ أن نسبة عالية من اختيارات المتعلّمين في المرحلة الثانويّة في

قطاعي التعليم الرسمي والخاص كانت من نصيب الطب، ثم الهندسة، ثم اختصاصات تتعلق بالتربية، وبعدها علوم الحاسوب، ثم الحقوق. والمفارقة أنّ النسبة الأعلى كانت للمتعلّمين الذين لم يختاروا الاختصاص الجامعيّ الذين يريدون درسه.

وفي إجابة المتعلّمين عن سؤال: «لماذا اخترت هذا الاختصاص؟» تتضح لنا التصدّرات المؤثرة في اختيار المتعلّمين لتخصّصهم الجامعيّ:

فحوالي 60.1% من المتعلّمين قد اختاروا الاختصاص الذي يحبّونه، فتعبير «أحبّ أو أفضل» حرفياً قد نال النسبة الأعلى من تصدّرات المتعلّمين، ونلاحظ أنّ 13.1% من المتعلّمين لم يختاروا بعد، ولا يعرفون ما هو الاختصاص الملائم لقدراتهم، والذي يضمن حصولهم على فرص عمل لاحقاً.

و 0.9% من المتعلّمين تأثروا بالأهل عند الاختيار، ما يدلّ على أنّ تصدّرات الأهل حول الاختصاص، وتأثيرهم على أبنائهم في اختيار التخصص نسبته ضئيلة، ويعني أنّ المتعلّمين لا يتأثرون كثيراً بما يفضّله أهلهم.

و 5.3% من المتعلّمين كان اختيارهم للتخصّص بهدف تحقيق الذات أو الطموح، وقد بنى المتعلّمون في هذه الفئة خياراتهم على أساس تصدّراتهم بأنّ اختصاصاً معيناً سيساهم في تحقيق المتعلّم لذاته، وفي إرضائه لطموحه.

و 5.6% من المتعلّمين كان اختيارهم لتناسب الاختصاص وسوق العمل، فبعض المتعلّمين اختاروا اختصاصهم لأنّه، بالنسبة إليهم، يناسب سوق العمل، ويضمن لهم وظيفة عند التخرّج.

و 0.6% من المتعلّمين كان اختيارهم يعود للمردود الماليّ، إنّ الشقّ الماديّ أو الماليّ قد نال نسبة قليلة من تصدّرات المتعلّمين.

و 0.1% من المتعلّمين كان اختيارهم يعود لسهولة الاختصاص من وجهة نظرهم، نسبة قليلة جداً من المتعلّمين بحثت عن الاختصاص الأسهل، وجاءت النسبة نفسها لتحصيل درجة علميّة وهي 0.1%. و 0.9% من المتعلّمين اعتبروا أنّه لم يكن لديهم خيارات أخرى، وكانوا محكومين بخيار معيّن، ولم يوضّحوا مسألة عدم وجود خيارات أخرى.

و 0.6% من المتعلّمين كان اختيارهم يعود للمكانة الاجتماعيّة.

و 0.3% لقلّة عدد السنوات الدراسيّة للاختصاص.

و 9.2% لتناسب الاختصاص مع ميولهم وقدراتهم. في هذه الفئة يعتقد المتعلّمون أنّ

الاختصاص الذي اختاروه يتناسب وميولهم وقدراتهم. و3.2% من المتعلمين اختاروا اختصاصات يرون أنها تخدم الناس والمجتمع من وجهة نظرهم.

وعند مقارنة هذه الخيارات وأسبابها، والتي تظهر تصورات المتعلمين حول اختيار التخصص الجامعي بين قطاعي التعليم الرسمي والخاص، يتبين أن المتعلمين في القطاع التعليمي الرسمي الذين لم يختاروا الاختصاص الجامعي بعد، نسبتهم أعلى بمرتين من المتعلمين في القطاع الخاص.

ونسبة المتعلمين في القطاع الرسمي الذين يحبون الاختصاص الذي اختاروه أعلى من نظيرتها في الخاص بفارق 10%، بينما نسبة المتعلمين الذين اختاروا تأثراً بالأهل فهي في القطاع الخاص الضعف مقارنة بالقطاع التعليمي الرسمي. ونسبة المتعلمين الذين اختاروا التخصص الجامعي الذي يساهم من وجهة نظرهم في تحقيقهم لذاتهم وطموحاتهم فهي الضعف في القطاع التعليمي الخاص مقارنة بالرسمي بفارق 24.4%.

أما نسبة المتعلمين الذين اختاروا الاختصاص الجامعي الذي يتماشى مع ما هو مطلوب في سوق العمل فهي أعلى في القطاع التعليمي الخاص منها في الرسمي بنسبة 7.6%. بينما كانت النسبة متساوية بين قطاعي التعليم الخاص والرسمي للمتعلمين الذين اختاروا الاختصاص الذي يحقق المردود المالي. ونسبة من متعلمي القطاع الخاص اختارت الاختصاص لسهولته، بينما لم نجد في القطاع الرسمي من وضع ذلك ضمن خياراته، ونجد نسبة من المتعلمين في قطاع التعليم الرسمي اختارت الاختصاص بهدف الحصول على درجة علمية، وهذا التصور لم يكن بين تصورات متعلمي قطاع التعليم الخاص.

وقد جاءت النسب متساوية بين المتعلمين في قطاعي التعليم الرسمي والخاص في فئة المتعلمين الذين اختاروا اختصاصاً معيناً كونهم لا يملكون خيارات أخرى، والأمر نفسه انسحب على تصور اختيار الاختصاص المرتبط بمكانة اجتماعية.

أما الاختصاصات التي لا تستدعي سنوات دراسية طويلة فهي أيضاً تدخل ضمن أسباب اختيار المتعلمين لبعض الاختصاصات، وقد برز هذا الخيار عند متعلمي الثانويات الخاصة حصراً.

أما المتعلمون الذين اختاروا الاختصاص الذي يتوافق مع قدراتهم وميولهم فقد بلغت نسبتهم في القطاع التعليمي الخاص الضعف مقارنة مع الرسمي، وذلك ينطبق على

تصوّر اختيار التخصص الذي يخدم المجتمع فقد بلغت النسبة الأعلى في قطاع التعليم الخاص بفارق 55%. وقد اجرينا اختبار كا تربيع (Chi-square) لدراسة إذا كان هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسباب اختيار الاختصاص الجامعي وبين نوع المدرسة (رسمي أو خاص) فتبين أنه عند هامش خطأ معياري 0.05 يوجد دلالة إحصائية على وجود فروقات بين القطاع التعليمي الرسمي و الخاص في مرحلة التعليم الثانوي من حيث أسباب اختيار الاختصاص، وبحسب اختبار Phi and Cramer فإنّ هذه العلاقة قوية.

ولدى الوقوف عند أبرز المهن التي اختارها المتعلمون في المرحلة الثانوية في قطاعي التعليم الرسمي والخاص، تبين أنّ أبرز المهن التي تمّ اختيارها من قبل المتعلمين في قطاعي التعليم الرسمي والخاص كانت الطبّ، ثم الهندسة، ثم اختصاصات تتعلق بالتربية وبعدها علوم الحاسوب ثمّ الحقوق. ونلاحظ أنّ أعلى نسبة كانت للمتعلمين الذين لم يقرروا بعد. وعند الوقوف على أسباب اختيار المهن تبين أنّ 66.1% يحبّون أو يرغبون في هذه المهنة ولهذا اختاروها، بينما 12.4% لم يختاروا بعد. كما وجدنا أنّ 0.9% اختاروا تأثراً بالأهل و 4.6% لتحقيق الذات أو الحلم أو الطموح و 3.6% لتناسب المهنة مع سوق العمل، أي أنّها تؤمّن فرص العمل لهم، و 1.99% للمردود الماليّ و 0.1% لسهولة المهنة و 0.9% لعدم توافر خيارات أخرى و 0.9% للمكانة الاجتماعيّة و 4% لتناسب المهنة مع الميول والقدرات و 4.5% لخدمة الناس والمجتمع. وقد اجرينا اختبار كا تربيع (Chi-square) لدراسة إذا كان هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسباب اختيار المهنة وبين نوع المدرسة (رسمي أو خاص). وبما أنّ $\text{sig} = 0.416 > 0.05$ تبين أنّ عند هامش خطأ معياري 0.05 لا يوجد دلالة إحصائية على وجود فروقات بين المدرسة الرسميّة والمدرسة الخاصّة من حيث أسباب اختيار المهنة.

نستنتج من التحليل السابق أنه توجد علاقة ارتباطية بين تصوّرات المتعلمين حول المهن واختيارهم للتخصص الجامعي ولمهنة المستقبل في مرحلة التعليم الثانوي في الثانويات الخاصّة والرسميّة، ووجود هذه العلاقة يعني ضعف برامج التوجيه المهنيّ في التأثير على تصوّرات المتعلمين الدراسيّة والمهنيّة ما يؤدي إلى تأثير هذه التصوّرات على الاختيارات الدراسيّة والمهنيّة، ما يعكس عدم استناد هذه القرارات إلى فهم الذات وإلى ملائمة القدرات والميول الشخصية للمتعلمين مع حاجات سوق العمل، ما يؤدي

بالنتيجة إلى توجيه مهني غير مؤثر في قرارات المتعلمين المصيرية، وفي مسار حياتهم المهنية ونجاحها.

1 - الخلاصة والنتائج والتوصيات:

إذاً، لقد بدأ التوجيه المهني من خلال مقارنة السمات والعوامل لفرانك بارسونز، لكن ممارساته تطوّرت، وهي تركز حالياً على مفاهيم جديدة كالتعلم مدى الحياة، وتطور الفرد الشخصي والمهني، ومرونة الفرد، وأصبح التوجيه المهني يركز على إكساب المتعلم مهارات تساعده على التفكير والنمو مدى الحياة بمعزل عن ظروفه الحالية. ومن خلال هذه المقاربات الحديثة، تطوّرت سياسات التوجيه المهني لتصبح سياسات توجيه مدى الحياة، وخصوصاً خلال السنوات العشرين الماضية.

وإذا ما حاولنا تحليل البعد النظري لممارسات التوجيه المهني في لبنان نلاحظ مدى تطابق هذه الممارسات المبنية على مقارنة السمات والعوامل لـ«بارسونز»، ونظرية الأنماط والبيئات لـ«هولاند»، ومدى ابتعاد هذه الممارسات عن المقاربات الحديثة للتوجيه المهني المبنية على مفهوم التعلم مدى الحياة، ومفهوم التربية المهنية، ومهارات الاختيار المهني وغيرها، والتي تغيب عن منظومتنا التربوية.

فالمتعلم في لبنان لا يدرك العلاقة بين ما يدرسه من مواد وبين سوق العمل وحاجاته من جهة، وعالم الاختصاصات الجامعية والمهن من جهة أخرى، وذلك بسبب فصل التوجيه المهني عن المنهاج التعليمي الذي لا يلاحظ بين أهدافه حاجات سوق العمل، وتوجيه المتعلمين نحوها، بالإضافة إلى غياب التركيز على تمكين المتعلمين من المهارات المرتبطة بسوق العمل، كما أنّ التدريب على العمل وعلى عيش التجارب الواقعية في عالم المهن ضمن المرحلة التعليمية الثانوية في لبنان يغيب غياباً تاماً عن الأنشطة الصفية أو اللاصفية، فتنحصر ممارسات التوجيه المهني في لبنان في أنشطة تُنفذ خارج المنهاج التعليمي، وتختلف بين التعليم الرسمي والخاص.

وفي لبنان قد تكون تجربة التوجيه المهني حديثة نسبياً، وفي مرحلة النمو، ولكن هذا لا يعني أنها لا تحتاج إلى التطوير في أهدافها، وآلياتها، وأنشطتها وممارساتها، في التعليم الرسمي وفي التعليم الخاص على حدّ سواء. فالإدارة التربوية اللبنانية مسؤولة عن وضع رؤية جديدة للتوجيه المهني، تعكس التطور التاريخي النظري لهذا العلم المرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمنظومة الاقتصادية والاجتماعية للوطن، والتي من خلال التخطيط الجيد له، قد

نتمكّن من النهوض مجدداً بمختلف الميادين الاقتصادية والتربويّة، والتخطيط يجب أن يكون مشتركاً بين جميع مكوّنات المنظومة التربويّة، ويجب أن يلحظ أبرز تجارب الدول الناجحة التي يمكن الاستفادة من خبراتها.

إنّ نتائج بحثنا الحاليّ، أظهرت هيمنة تصوّرات عديدة على قرارات المتعلّمين الدراسيّة والمهنيّة، وأظهرت قصوراً في إعداد المتعلّمين مهاراتيّاً، وهذه الاستنتاجات تعكس ضعف ما يتمّ إعداده من أنشطة توجيهيّة، وممارسات تدخل ضمن إطار برامج التوجيه المهنيّ سواء في القطاع التعليميّ الرسميّ أو الخاصّ.

نستنتج أنّ القيمين على إعداد وتطوير المناهج التربويّة في لبنان بالتحديد، عليهم إعداد مناهج تعليميّة تلحظ المهارات الشخصية والمهنيّة، وتعكس التعليم القائم على الكفاءة، مثل مهارات تخطيط الفرد لحياته المهنيّة، ومهارة إدارته لوقته والتواصل الفعّال مع محيطه، والبحث والتفكير، وحلّ المشكلات واتّخاذ القرارات، بالإضافة إلى مهارات شخصية تمكّنه من السعي دائماً إلى تطوير معارفه ومهاراته وقدراته، عبر التمتع بالمرونة النفسيّة لمواجهة صعوبات الحياة بشكل عامّ، وتحديات سوق العمل والمهن، وعبر تعزيز ثقته بنفسه، وما يستطيع تحقيقه على مختلف المستويات.

كما على القيمين إعداد وتطوير المناهج التربويّة، والتخطيط لجعل المدارس ضمن نطاقها مدارس موجّهة نحو التوجيه المهنيّ، بدءاً من التعليم الابتدائيّ حتّى التعليم الثانويّ، وأن تسعى إلى إعداد منظومة متكامل بين المناهج التعليميّة، وإعداد المعلّمين والموجهين والمديرين وأولياء الأمور وأصحاب المصلحة، والمجتمع المحليّ ليكونوا جميعاً جزءاً من هذا التوجّه، ومشاركين فاعلين فيه، فيدركون أهمية التوجيه المهنيّ ويساهمون في تطبيقه ومتابعته وتقييمه.

هذه المقاربة في التوجيه المهنيّ، وخصوصاً في لبنان، تحتاج إلى التخطيط على مستوى عدّة وزارات مثل وزارة التربية والتعليم والقيّمين عليها، ووزارة العمل، ووزارة الاقتصاد، ووزارة الإعلام، وغيرها من الوزارات. فالتعاون بين الوزارات أساسيّ، فحاجات سوق العمل المتغيّرة وإحصائياته، هي مجال أساسي من مجالات التوجيه المهنيّ ليتمّ بناء التوجّهات المهنيّة العامّة وفقاً لها، فيلحظ حاجات الوطن الاقتصاديّة، كما أنّ مشاركة الإعلام، ومنصّات التواصل الاجتماعيّ، تساهم في نشر الوعي لأهمية أيّ مشروع أو خطّة في هذا المجال.

وفي لبنان، الدور الأساسي هو دور التخطيط التربويّ الذي يبدأ بإعداد خطة وطنية لدمج التوجيه المهنيّ ضمن المناهج التعليميّة، وزيادة أعداد المتخصّصين في التوجيه المهنيّ، وإشراك جميع أصحاب القرارات والمصلحة، للتأكد من أنّ الجميع مدرك وداعم لهذه المقاربة، بالإضافة إلى تعزيز دور نظام التدريب المهنيّ، لخلق فرص تدريب، أو انخراط المتعلّمين بمهنة معيّنة لمحاكاة تجربة العمل الحقيقيّة وهي الطريقة الأمثل لمساعدة الفرد على أخذ القرارات المهنيّة بناء على تجربته الواقعيّة وليس الافتراضيّة ومقاربتها مع ميوله وقدراته من جهة وواقع سوق العمل وحاجاته من جهة أخرى.

ومن خلال اعتماد هذه المقاربة للتوجيه المهنيّ يصبح الفرد هو المسؤول عن توجيهه الذاتيّ، والمسؤول الأول عن مساره المهنيّ. فيتطوّر تفكيره ليصبح تفكيراً يعكس دوافعه ومواهبه وطموحاته، فيفكّر دوماً بإمكانياته وبما يتعلّق بمهنته، ويتخذ القرارات وفقاً لذلك.

قائمة المراجع

- أبو أسعد، أحمد، والهواري، لمياء. (2008). التوجيه التربويّ والمهنيّ. (ط. 1). عمان: دار الشروق.
- بدير، سهير. (1989). البحث العلميّ: تعريفه، وخطواته، ومناهجه. الاسكندرية: دار المعارف.
- عبد الهادي، جودت، العزة، سعيد. (2014). التوجيه المهنيّ ونظريّاته. عمان: دار الثقافة.
- Curry, J., Milsom. A. (2014). Career Counselling in P-12 Schools. Springer Publishing Company, L
- LC: New York
- Holland, J. (1973). Making vocational choice: c theory of careers NJ: Prentice-Hall.
- <http://www.blueprint.edu.au>
- <https://www.crdp.org/node/2849>
- OECD/The European Commission (2004), Career guidance: A handbook for Policy Makers, OECD Publishing, Paris <https://doi.org/10.1787/9789264015210/en>.
- Perry N., Vanzandt Z. (2006). Focus on the future: A career development curriculum for secondary school students. New York: International Debate Education Association
- Sultana, R., Watts, T., & Sweet, R., (2004), Career guidance: A handbook for policy makers, organisation for economic co-operation and development. The European Commission: Paris, France.
- Super, D. E., & Crites, J. O. (1962). Appraising vocational fitness. Oxford, England: Harper.

الإشراف التربوي الإلكتروني:

بين الجدوى واللاجدوى

لور مراد¹

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرّف دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة في العملية التربوية التعليمية كنموذج حديث في الإشراف التربوي، وإبراز أهمية استخدام المشرفين التربويين للإنترنت والحاسب الآلي وتطبيقاته وبرامجه للتواصل والاتصال مع المعلمين والمديرين، والكشف عن فاعلية تطبيق الأساليب الإشرافية المتنوعة في الأداء التربوي وتطويره.

وصمّمت الباحثة استمارتين، استمارة خاصة بالمشرفين التربويين وأخرى خاصة بالمعلمين، كما اعتمدت الملاحظة كأداة نوعية حيث جرى تحليلها من خلال استجابات المشاركين من عينة أفراد الدراسة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. وبلغت عينة الدراسة ثلاثة عشر مشرفاً تربوياً وثمانين معلماً ومعلمةً من حلقة التعليم الثالثة والرابعة، وفي اثنتي عشرة مدرسة رسمية في منطقة كسروان - لبنان.

وأظهرت النتائج أنّ مستوى تعامل المعلمين والمنسّقين مع الحاسب الآلي والإنترنت هو جيد، أمّا درجة استخدامهم للإنترنت فهي عالية؛ وذلك للتواصل مع المؤسسات التعليمية والتربوية في ظلّ سيطرة جائحة كورونا. وجاءت نسبة مشاركة المنسّقين في دورات تدريبية عن بُعد تُعنى بالإشراف التربوي الإلكتروني ضعيفة جداً. ضعف إقبال المعلمين والمنسّقين الذاتي على التدرّب ومعرفة كلّ جديد في مجال التربية الرقمية. ونالت أهمية ما يقدّمه الإشراف الإلكتروني من توفير الوقت والجهد اللازمين لمساعدة المعلم المبتدئ وتحسين أدائه نسبة كبيرة جداً. كما بيّنت النتائج أنّ المنسّقين والمعلمين قادرين على استخدام مختلف البرامج الحاسوبية وخدمات الإنترنت إذا تلقوا الدعم اللازم والتدريب المستمر والمتابعة الميدانية.

(1) الجامعة اللبنانية المعهد العالي للدكتوراه - كلية التربية Email: lauramradda@gmail.com

Electronic educational supervision: between feasibility and futility

Abstract

The purpose of this study is to identify the importance of data management and technological communication in the education sector. It also emphasizes the necessity which the Internet as well as computer programs and applications have proven to be for the communication between school teachers, supervisors, and administrators. Finally, this study presents numerous ways to take advantage of technology in the development and effectiveness of education.

The researcher made two forms to be completed – one for school supervisors and another one for teachers. Plus, observation was adopted as a qualitative method, and it was analyzed considering the responses of a sample of the participants. The researcher also used the descriptive analytical method. Moreover, the study sample included thirteen supervisors in addition to eighty teachers from the third and fourth cycles in twelve public schools in the Keserwan region – Lebanon.

The results showed that teachers and coordinators have expertise with dealing with computers and the Internet and that they regularly use the Internet. This is a great help for communicating with educational institutions without any face-to-face conversations, especially in the rein of the Coronavirus. Furthermore, the results proved that teachers and coordinators were not motivated and encouraged to take training sessions to improve their knowledge of technology and the Internet which would help them during online learning, and many teachers and coordinators had no objection to this and did not try to make the slightest effort to learn more. In addition, online communication was a great help to save and effort required to teach the novice teacher how to use electronics and the Internet in online learning. Last but not least, the study verifies that coordinators and teachers are able to use various computer programs in conjunction with Internet services if they receive the necessary support, motivation, training, and supervision.

المقدمة

التربية هي الركيزة الأساسية لبناء المجتمعات وتطورها وقيادتها نحو الأفضل. وتعتبر عوامل الرقي والتقدم في مجال التربية والتعليم مسعى مهماً تحاول معظم الدول إدراكه بهدف التنمية المهنية وتحديث المناهج والارتقاء بالأنشطة إلى توظيف التقنية ومعالجة البيئة التربوية التعليمية.

ولقد اعتمد لبنان، كغيره من الدول، خطة النهوض لإصلاح نظامه التربوي وإعادة هيكليته السلم التعليمي وتمكينه من الاستجابة لمتطلبات التنمية والتحديات المعاصرة. وياتت المؤسسات التعليمية مضطرة إلى مواكبة التغيرات العالمية وتطوير البرامج ومراجعة أنظمتها وقوانينها، واستغلال التقنيات الحديثة، كوسيلة أساسية في نظام التعليم بهدف تحسين العملية التربوية التعليمية.

وقد أثبتت الأبحاث والدراسات أن تميز الحاسوب بخصائص ومميزات متفردة جعلت استخدامه في التعليم وسيطاً تعليمياً جيداً، شريطة توفير البرمجيات المناسبة، وتدريب المعلمين على استخدامه (الموسى والمبارك، 2005).

إنّ هذه التطلعات التي تهدف إلى تحسين التعليم وإحداث تغييرات إيجابية في أداء المعلم تمكنه من مواكبة عصر المعلوماتية والتكنولوجيا وتطور المجتمع تحتاج إلى موجهين ومُرشدين وقادة كفؤين في مجال الإشراف التربوي، يواكبون التطورات الحديثة المصاحبة للعملية التعليمية، فيتفاعلون مع المتعلمين والمعلمين ويؤثرون في سلوكهم ومهاراتهم.

ولمواجهة كلّ هذه التحديات ينبغي إعداد المشرفين التربويين وتأهيلهم، وذلك عبر اختيار الأساليب المناسبة التي تكفل مسايرة العالم في تقدّمه العلمي والتكنولوجي. ويمثّل الإشراف التربوي جانباً هاماً من جوانب النظام التربوي، حيث أنه الركيزة الأهم التي تقوم على تطوير عناصر العمل التربوي وتشرف عليه، بهدف تحسين وتطوير كلّ ما يحيط بالعملية التربوية بكافة محاورها (المعبدى، 2011، ص. 21).

وبناءً على ذلك احتلّ الإشراف التربوي الإلكتروني مركزاً هاماً في الدراسات التربوية الحديثة، حيث بيّنت دراسات عدّة أنّ شبكة الإنترنت أحدثت متغيرات عدّة في مجال التربية، أهمّها تدريب الموظفين وتطوير أدائهم كدراسة فطاني (2007) ودراسة الهندي (2007) اللّتين اهتمتا باستخدام الإنترنت في عملية التدريب عن بُعد، وتثقيف المعلمين بمزايا الإنترنت بهدف إكسابهم اتجاهات إيجابية نحو التدريب الإلكتروني. وأوصى

المغذوي (2007) بتفعيل بعض أساليب الإشراف التربويّ كالقراءات الموجهة والنشرات التربويّة والدروس التوضيحية ولقاءات المعلمين واجتماعاتهم عبر المواقع الإلكترونيّة، واستخدام الإنترنت وتوظيفها في العمليّة التربويّة. وأشارت دراسة صالحة صفر (2008) إلى ضرورة تطبيق نموذج الإشراف التربويّ عن بُعد في الميدان الإشرافيّ كونه يتناسب مع تطوّرات العمليّة التعليميّة، وطالبت باستبدال آليات العمل في إدارات الإشراف التربويّ وفق طرق معاصرة سريعة ومدرّسة.

وحثّى يصبح لدينا إشراف تربويّ متطوّر ومُنظّم يعتمد على تنفيذ الأساليب الإشرافيّة إلكترونيّاً يجب أن يكون لدينا تخطيط مُسبق وجادّ لعمليّات المتابعة الإشرافيّة الميدانيّة وتأمين التكاليف الماديّة والماليّة ومواكبة تطوّرات التعليم في لبنان والعالم وتأمين بيئة بشريّة مؤهّلة لتلقّي التدريب والتفاعل معه إيجابياً.

عرّفت أبو الحسين (2021) الإشراف الإلكترونيّ تعريفاً إجرائياً بأنّه الإشراف باستخدام آليات الاتّصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائله المتعدّدة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات إلكترونيّة وبوابات الإنترنت سواء عن بُعد أو في مراكز الإشراف أو في المدرسة. (ص. 5)

ويعرّف الباحث العظامات (2020) الإشراف الإلكترونيّ بأنّه أسلوب إشرافيّ جديد يعتمد على توظيف تقنيّات الحاسوب والهواتف في عمليّة دعم المعلمين مهنيّاً والاستفادة من كلّ ما هو جديد في النظام التعليميّ والتربويّ في أي مكان بالعالم بحيث ينعكس إيجاباً على مستوى الطلبة. (ص. 6)

وحدّد الصايغ (2009) مفهوم الإشراف التربويّ الإلكترونيّ بأنّه: «استراتيجيّة يتمّ فيها تسخير شبكة الإنترنت بجميع ما تقدّمه من خدمات، لتفعيل الأساليب الإشرافيّة المستخدمة في عمليّة الإشراف؛ للارتقاء بأداء المعلم، ومساعدة المشرف التربويّ على تخطّي الحواجز الزمانيّة والمكانيّة». (ص. 65)

واتّضح لمنيرة مالك (2019) أنّ الإشراف التربويّ الإلكترونيّ يقوم على استخدام الوسائل الحديثة للاتّصالات وتقنيّة المعلومات في التواصل مع المشرف التربويّ والأطراف الأخرى من المنظومة التعليميّة دون الحاجة إلى الانتقال من موقع إلى آخر ممّا يُحقّق السرعة والدقّة في نقل المعلومات والتعليمات وسهولة الحصول على التغذية الراجعة الفوريّة واتّخاذ القرارات في وقتها. (ص. 10)

ومتى كان مضمون برامج تدريب المعلمين وإعدادهم معاصراً ومنتجاً للمعرفة بأفضل

السُّبُل وأيسرها، وكانت معايير الإعداد مرتبطة بمناهج التعليم وبطرق البحث المرنة وبالتطورات التكنولوجية الحديثة، كان من شأن الإشراف التربوي الإلكتروني تحويل النمط التدريبي التقليدي الجاف إلى نمط عملي وناشط عبر اعتماد التكنولوجيا وتطبيقاتها وبرامجها. (Yadav 2017, p. 19)

وللإنترنت دورٌ كبيرٌ في توظيف الأساليب الإشرافية في العملية التعليمية، والتي راج استخدامها في مختلف الأغراض والأنشطة في العالم، إلا أنّ إدارات التربية والتعليم في لبنان لم تحظَ بقدر يسير من الاستفادة منها، على الرغم من توجّه المسؤولين عن التربية نحو الاستفادة من هذه التقنية في العملية التعليمية، وإدراكهم أهميتها، والانتفاع منها في المجال التعليمي بكلّ أبعاده.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

أحدثت شبكة الإنترنت انفجاراً من المعلومات الرقمية سهلاً وسريعاً، جعل استخدامها ينتشر بسرعة متناهية، متخطيةً بذلك العوائق، حتّى أنّ نسبة استخدام الحاسب الآلي في مجال التعليم في تزايد يوماً بعد يوم؛ ليصبح الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت عنصرتين أساسيتين في المنهج التعليمي. كلّ هذا وضّح الكثير من التحديات أمام التربويين لإعداد أفراد المجتمع من أجل استيعاب متطلبات هذا التطور، وتعلّم الحاسوب وتقنياته، ومجابهة التغيرات المتسارعة في هذا العصر، ووضع خطط واستراتيجيات تطبيق.

انطلاقاً من أهمية الإنترنت وتطبيقها في العملية التربوية، لم يعد مقبول أن يظلّ الإشراف التربوي بمعزل عن ذلك كلّهُ. فكيف يحقّق الإشراف التربوي أهداف التربية والتعليم وينهض بهما، ويحسنّ العمل التربوي والتعليمي ويطوّره، ويرتقي بمستوى الأداء، من دون اعتماد مبدأ التواصل السهل والاتصال الدائم بين المشرف التربوي والمعلّم وميدان التعليم؟

ولكي يكون المشرف التربوي قادراً على الاتّصال الفعّال مع المعلّمين والمديرين، حتّى يحفّزهم ويقدم المساعدة المطلوبة لهم ويقودهم باتجاه تحقيق الأهداف، ينبغي أن يتحلّى بمعايير تُميّزه، أهمها متابعة مستجدّات التخصص الإشرافي، وامتلاك المؤهلات العلمية ومهارات البحث العلمي، ونشر البحوث والمؤلّفات في مجال عمله الإشرافي، والتنمية المهنية الذاتية والجماعية، وتحديد الحاجات التدريبية للمستفيدين، وتقييم البرامج التدريبية... كما ينبغي أن تكون الصلّة بينه وبين المستفيدين قويّة ومثمرة، ولا بدّ من

تبنّي نماذج حديثة في الإشراف تضمن زيادة الفاعلية بين المشرف والمعلم، مما يساعد على وضع الحلول لكثير من الصعوبات في ممارسة الأساليب الإشرافية وعمليات الاتصال والتواصل مع المعلمين. (الدليل التفسيري لمعايير المشرف التربوي المتميز، 2015 ص. 6-15)

أما مؤشرات القيادة التربوية الناجحة التي لا بدّ أن يتحلّى بها المشرف التربوي فهي تحليل واقع الممارسات الإشرافية، وإعداد الخطة الإشرافية التشغيلية، وتعزيز الأداء المتميز، وتقديم التغذية الراجعة المحفزة للمعلمين، والتشجيع على المنافسة الإيجابية، وتنفيذ الزيارات الصفية للمعلمين بشكل متميز، وتفعيل تبادل الزيارات بين المعلمين، وتطبيق المداولات الإشرافية، وتفعيل المشاغل والنشرات والندوات التربوية والقراءات الموجهة والبحوث الإجرائية، وقياس الأثر الإشرافي وإعداد التقارير عن واقع العمل الإشرافي... ولتطبيق نموذج الإشراف التربوي الإلكتروني ينبغي أن يكون المشرف التربوي قادراً على توثيق الأعمال والمهام الإشرافية إلكترونياً، ومتابعة البيانات وتحديث إحصائياتها، وتخصيص صفحة إلكترونية له، وتنوع مصادر التقويم الإلكتروني للأداء الوظيفي، ونشر الأساليب الإشرافية على نطاق واسع، وامتلاك مجموعة حسابات في مواقع النشر والأوعية الإلكترونية، والتواصل إلكترونياً مع الميدان التربوي، وتوظيف أنظمة التعليم الحديثة من خلال إنشاء نماذج مميزة لمقررات تعليمية إلكترونية، وتوظيف تقنية المعلومات في الأساليب الإشرافية المتنوعة، وقياس فاعلية استخدام التقنية في الأساليب الإشرافية ومدى مساهمتها في تلبية الحاجات...

وقد أتاح نموذج الإشراف التربوي الإلكتروني طرق اتصال حديثة عبر وسائط تكنولوجية كثيرة ومتعددة وفرت الكثير من الجهد والوقت في إنجاز العملية الإشرافية، وقلّصت من الأعباء المادية والمالية المصاحبة لزيادة أعداد المشرفين التربويين.

إنّ السياسة التربوية الحديثة تقوم على إغناء شخصية التلميذ من خلال مشاركته في عملية التعلم، وتطوير مهارات تفكيره العليا وتحفيزه على التعبير باستقلالية لإثراء شخصيته؛ فالمعرفة تُبنى ولا تُعطى بشكل جاهز؛ ومن هنا ضرورة اتباع الطرق الناشطة في التعليم واستخدام الوسائل المتنوعة واعتماد الأساليب الإشرافية المتعددة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. (Vasquez, 2013, p.167)

والأساليب التي يتبعها المشرف التربوي عديدة ومتنوعة، ولا يمكن القول إنّ أسلوباً واحداً هو أفضل الأساليب، فكلّ أسلوب استخداماته ومميزاته، شروطه وضوابطه

ما يؤدي إلى نتائج طيبة. ويرجع هذا التنوع في استخدام الأساليب إلى مجموعة من العوامل، مثل طبيعة الهدف الإشرافي وطبيعة حاجات المعلمين المهنية والشخصية وطبيعة الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة داخل المدرسة وخارجها وكفايات المشرف التربوي وإمكاناته. (Nelson and Henriksen, 2010)

وإن نموذج الإشراف الإلكتروني لا يُعني عن الزيارات الميدانية وجهًا لوجه وتقارب العلاقات بين المشرف التربوي والمعلمين، وتلمس الاحتياجات، فهو لا يلغي الاتصال المباشر بين المشرف التربوي والمعلمين، كما يدعم استمرار التواصل والحوار والتشارك ومتابعة تنفيذ المقترحات العلاجية والتعاون بين جميع الأطراف في حلّ المشكلات، والديمقراطية في اتخاذ القرار، وصولاً إلى تحسين العملية التعليمية، فهذا النموذج جاء للحدّ من سلبيات الإشراف بمفهومه التقليدي، وما صاحبه من قرارات ارتجالية مُحتَزة وصارمة (الصاعدي، 2015).

وبما أنّ الإشراف الإلكتروني يسعى إلى عدم إلغاء الإشراف المباشر إنّما يدعم المزج بينه وبين الإشراف عن بُعد، فإنّه بات من السهل تطبيق هذا المزج وخصوصاً في ظلّ رواج جائحة فيروس كورونا التي حالت دون اللقاءات المباشرة والتفاعل الحضوري بين المشرف التربوي والمعلمين. ولكن هل تحلّ الزيارة الصفية الإلكترونية للمعلم عبر تطبيق teams أو zoom محلّ الزيارة الصفية الميدانية؟ وهل لها الأثر الإيجابي والتطويري نفسه أو حتى الأفضل مقارنةً مع الزيارة الصفية الميدانية؟ كيف يتمّ تطبيق أسلوب تبادل الزيارات بين المعلمين إلكترونياً وعن بُعد؟ وإلى أي مدى يحسّن هذا النوع من الإشراف أداء المعلم المبتدئ ويساعده ويقدم له جملة من المعلومات الأساسية المرتبطة بمهنة التعليم؟ وكيف يشرك المنسّق المعلم الذي يُشرف عليه بخبرات باقي المعلمين ويطوّره شيئاً فشيئاً دون أن يهمل متابعة سير العمل والاهتمام بباقي المعلمين؟ وإلى أي مدى تحقّق الدورات التدريبية عن بُعد الأهداف المطلوبة وبخاصّة أنّ هناك فئة من المعلمين لا تستطيع تطوير نفسها بالتعلّم الذاتي، وهي بحاجة إلى اللقاء المباشر مع المشرف التربوي حتّى يتابع ميدانياً تطوير أدائها وتنمية مهاراتها التدريسية والفنية؟ وهل تُعدّ برامج الإعداد عن بُعد كافية لتحسين استخدام المعنيين للوسائل الإلكترونية والتقنيات والبرامج الحاسوبية والإنترنت؟ وهل بإمكان الإشراف الإلكتروني رسم سياسة وطنية جامعة في مجال إعداد المنسّقين والمعلمين لزوم التعليم في لبنان، بما يتوافق مع متطلبات المناهج الجديدة واستراتيجيات التعليم المبرمج؟

استناداً إلى ما سبق، وإلى مفهوم الإشراف التربويّ الإلكترونيّ بشكل عامّ، نسأل: إلى أي مدى يؤثر الإشراف التربويّ الإلكترونيّ في تحسين العمل التربويّ وتطويره؟ وإذا بحثنا في أساليب الإشراف التربويّ المتعدّدة والمتنوّعة وإمكانية اعتمادها جميعها إلكترونياً، فهل يكون لكافة الأساليب الإشرافية أثر إيجابيّ وتطويريّ في الأداء التربويّ يُحقّق الأهداف التربويّة المنشودة؟

أهداف البحث:

هدفت الدراسة إلى تعرّف دور تكنولوجيا المعلومات والاتّصال الحديثة في العمليّة التربويّة التعليميّة كنموذج حديث في الإشراف التربويّ، وإبراز أهميّة استخدام المشرفين التربويين للإنترنت والحاسب الآليّ وتطبيقاته وبرامجه للتواصل والاتّصال مع المعلّمين والمديرين، والكشف عن فاعليّة تطبيق الأساليب الإشرافية المتنوّعة في الأداء التربويّ وتطويره.

أهميّة البحث

تناول هذا البحث موضوعاً حيويّاً ومستجدّاً في المجال التربويّ، وهو دور الإشراف التربويّ الإلكترونيّ وأثره في الأداء التربويّ والذي لمّا يحظّ بالدراسة والبحث الكافيين في لبنان. وتكمن أهميّة هذا البحث في التعرّف إلى فاعليّة نظام الإشراف التربويّ الإلكترونيّ، ورصد الواقع الحقيقيّ، وتعرّف مواطن الضعف في العمل الإشرافيّ وتحسينه وتطويره، ورصد جوانب القوّة والعمل على تعزيزها.

منهج الدراسة

انطلاقاً من مشكلة البحث وأهدافه وأسئلته فإنّ المنهج المناسب له هو المنهج الوصفيّ لأنّه يتلاءم وأسلوب البحث الذي يتمّ من خلاله جمع المعلومات عن ظاهرة معيّنة. لذا سنقوم بعملية وصف لظواهر عدّة، وهي: وصف واقع استخدام المشرفين التربويين لتقنيات الاتّصال والتواصل الحديثة ولبرامج الحاسب الآليّ وتطبيقاته وللإنترنت في الممارسات الإشرافية ثمّ تفسير الوضع الراهن استناداً إلى النتائج.

حدود الدراسة البشريّة والمكانيّة-الزمنيّة:

يخضع لهذه الدراسة عينة من المشرفين التربويين والمعلّمين في المرحلتين المتوسّطة والثانويّة في المدارس الرسميّة بقضاء كسروان (محافظة جبل لبنان)، خلال أربعة أشهر

من العام الدراسي 2020-2021.

مصطلحات الدراسة

- **الإشراف التربوي:** هو العملية التعاونية المنظمة التي تُعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره، من مناهج ووسائل وأساليب ومعلم ومتعلم وبيئة مدرسية بهدف دراسة العوامل المؤثرة في هذا الموقف وتقييمها، والعمل على تحسين التعليم وتنظيمه من أجل تحقيق الأفضل لأهداف التعلم والتعليم. (Daniel, 2019, p. 58)
- **المشرف التربوي:** يُقصد به في هذا البحث المشرف/المنسق المتمتع بثقافة عامة غير متخصصة في الإشراف التربوي، والذي يتفرغ من التدريس بطلب من الإدارة المدرسية أو يتقلص نصابه التعليمي لتفقد سير العملية التربوية وتقييمها في المدرسة حيث يعمل، وتقديم الخدمات الفنية للمعلمين الذين يشرف عليهم، والعمل على مساعدتهم في حلّ المشكلات التي تعترضهم أثناء التدريس، وتوجيه العملية التربوية توجيهًا صحيحًا. (Degray, p.143)
- **الإشراف التربوي الإلكتروني - الإشراف عن بُعد:** هو الإشراف التربوي المعزز بالوسائط التقنية المتعددة التي يمكن عن طريقها تحقيق الاتصال بين المشرف التربوي والمعلم، عبر توفير مادة تعليمية يتم توصيلها بدون لقاء المشرف التربوي والمعلم وجهًا لوجه. (Ugwoke, 2011, p. 132)
- **الإطار النظري**

أولاً: الإشراف التربوي: خصائصه، مهامه، أساليبه.

أخذ مفهوم الإشراف التربوي يتطور حتى يُلبّي احتياجات النظرة الشاملة لعناصر العملية التعليمية التعلمية. وانتقل الإشراف التربوي من موقف الاهتمام بالمعلم وتحسين أدائه وتعديل سلوكه التعليمي، إلى الاهتمام بالموقف التربوي ككلّ، وإحداث التعديل والتغيير الإيجابيين المرغوبين في المعلم والمتعلم والمنهج والبيئة المدرسية والإدارة الصفية (أبو عابد، ص57).

أصبح الإشراف التربوي عملية ديمقراطية، فنية، قيادية، إنسانية، منظمة، شاملة، مستمرة، وسيلتها الاتصال بأنواعه المختلفة، وغايتها تطوير العملية التربوية من خلال التفاعل بين المشرف التربوي ومدير المدرسة كمشرف مقيم والتلميذ كمحور للعملية التعليمية-التعلمية، والمعلم كمحرك لذلك المحور وكمنفذ للخطة التدريسية.

1- خصائص الإشراف التربوي الحديث

أهم خصائص الإشراف التربوي الحديث أنه:

- عملية قيادية: تتمثل في المقدرّة على التأثير في المعلمين والمتعلمين لتنسيق جهودهم من أجل تحسين العملية التربوية وتحقيق أهدافها. (Corriveau et autres, p.69-72)
 - عملية إنسانية: تحترم إنسانية الفرد وتقدّر إمكاناته وتتهضّ بها، وتُثمّي العلاقات الإنسانية وتعزّزها.
 - عملية تعاونية: في مراحلها المختلفة من تخطيط وتنسيق وتنفيذ وتقييم، تُرحّب باختلاف وجهات النظر، ممّا يقضي على العلاقة السلبية بين المشرف والمعلم، وتُنظّم العلاقة بينهما لمواجهة المشكلات التربوية وإيجاد الحلول.
 - عملية ديمقراطية: تقوم على تبادل الآراء والاحترام بين المعلم والمشرف.
 - عملية شاملة: تهتمّ بكلّ ما يمتدّ إلى العملية التربوية بصلّة. فلم يعد عمل الإشراف التربويّ ينحصر في أداء المعلم داخل حجرة الصفّ فقط، بل تعدّى ذلك ليشمل عناصر الموقف التعليميّ كلّ.
 - عملية مستمرة: تبدأ بالتخطيط وتنتهي بالتقويم والتغذية الراجعة، وما بين البداية والنهاية عمل مستمرّ، عماده التعاون وتبادل الرأي بين المنسقين والمعلمين والمديرين (العجمي، 2000).
 - عملية فنية متخصصة: تتطلّب نمواً مستمراً من المشرف التربويّ والالتزام بدورات تأهيلية تُعنى بمجال تخصصه قبل مزاولته عمله الإشرافيّ.
 - عملية علمية ابتكارية: تستند على البحث والدراسة والتجريب وتوظيف النتائج لتحسين التعليم.
 - عملية مرنة ومتطورة: تعتمد أساليب متنوّعة، ويكون المشرف التربويّ قائداً متطوراً مرناً في العمل، يُشجّع على المبادرات الإيجابية.
 - عملية تفاعلية: تتغيّر بتغيّر المواقف والحاجات، ومتابعة كلّ جديد في مجال الفكر التربويّ.
- (العاجز وآخرون، ص.23).

2- مهام المشرف التربويّ (المنسق)

أبرز مهام المنسق الانتقال بالعمليّة التربويّة من التعليم إلى التعلّم وتشجيع المعلمين حتى يُحلّلوا فعاليّاتهم المختصّة تحليلاً انتقاديّاً حتّى يصبحوا راغبين بالتقدّم والتطوّر، والانتقال من المعرفة إلى تنمية أنشطة التفكير وتقويم وضع المناهج وإعداد المعلمين، بالإضافة إلى تحسين التعليم وقياس نتائج الفعاليّات المدرسيّة التي يقوم بها كلّ معلّم، وبثّ الروح المهنيّة بين المعلمين، والتوجيه والإرشاد ومساعدة المعلمين على تشخيص حاجات التلاميذ ووضع خطة نموّ التلاميذ لسدّ حاجاتهم.

وترى أمل (2021) أنّ على المشرف التربويّ/المنسق أن يتمتّع بالقدرة على القيادة، والشجاعة في إبداء الرأي واتّخاذ القرار وإصدار الحكم، والصبر والمثابرة على العمل، والعدالة الموضوعيّة، واللياقة وحسن التصرف، والمهارات الفنيّة والتحليليّة، والكفاءة المهنيّة، والكفايات التنظيميّة والتنسيقيّة.

أمّا أبرز اتّجاهات الإشراف التربويّ الحديثة فهي ديمقراطيّة الإشراف وأسننته وقياديّته ومأسسته ونظميّته. فالمعلّمون يختلفون في مستوى تفكيرهم التجريديّ، وفي مستوى دافعيّتهم للعمل، وعلى الإشراف مراعاة هذه الفروق والسعي إلى التوصل لزيادة قدرات المعلمين بهدف تحقيق الأهداف المنشودة. والعاملان المؤثّران في أداء المشرف هما نظرتة لعمليّة الإشراف وقناعاته حولها، وتطوير قدرات المعلمين وتنميتها. (القرش، 2015، ص. 32، 33)

3- مهام الإشراف التربويّ ووظائفه

- تخطيط التعليم وتحديد أهدافه وتشخيص احتياجاته وإمكانيّاته وتنفيذ خطته ومتابعتها.
- توجيه النشاط التربويّ والمناهج وأساليب التقويم والامتحانات وتنمية العلاقات الإنسانيّة (القاسم وآخرون، 2009).
- توفير القدرة القياديّة لدى المعلمين واستثمارها لصالح العمليّة التربويّة.
- تطوير المناهج الدراسيّة من حيث المحتوى والطريقة وأساليب التقويم.
- تنمية العلاقات الإنسانيّة من خلال تنظيم الاجتماعات المدرسيّة وتبادل وجهات النظر واتّخاذ مواقف موضوعيّة حسبما تتطلّبه العمليّة التربويّة.
- تدريب المعلمين وتنمية كفاياتهم المعلمين ومتابعتهم وتقويمهم.
- توثيق علاقة المدرسة بالبيئة والمجتمع وتشجيع أوجه النشاط الثقافيّ والعلميّ

- والاجتماعي، وربط المدرسة بالبيئة والمجتمع المحلي.
- تقويم العملية التربوية وفق معايير أساسية كالكفاءة وحسن الإدارة وروح الريادة والقيادة.
- (Gautier, 2008)

4- أساليب الإشراف التربوي

الأساليب التي يتبعها المشرف التربوي عديدة ومتنوعة، ولكل أسلوب استخداماته ومميزاته. وقد انتقل اهتمام المشرفين التربويين من ميكانيكية الأساليب إلى العناية بما تحقّقه من أهداف رئيسة تتركز في تحسين العملية التربوية برمتها. وفيما يأتي تعريف موجز لأهم أساليب الاشراف التربوي:

القراءات الموجهة: من خلال توجيه المشرف التربوي للمعلمين من وقت لآخر إلى قراءات تتعلّق بالمشكلات التربوية التي يواجهونها، والطلب منهم مراجعتها في الكتب، تمهيداً لمناقشتها أو تزويدهم ببعض الملخصات من دورات متخصصة، وبيان أهميتها في عملهم. (دليل المشرف التربوي، 2009)

الزيارات الصفية: من أقدم الأساليب المستخدمة في متابعة المعلم وتقييمه، والأكثر شيوعاً واستخداماً. وهي أيضاً من أكبر الأساليب الاشرافية إسهاماً في تحسين التعليم والتعلم إذا تمّت بطريقة مرغوبة وأخذت بالإجراءات التعاونية التي يتضمنها مفهوم الإشراف التربوي الحديث. والهدف منها رصد النشاطات التعليمية والأنشطة المستخدمة ومدى ملاءمتها لسيكولوجية التعلم، وملاحظة التفاعل الصفّي، والتحقّق من تطبيق المناهج الدراسية ومدى ملاءمتها لقدرات التلاميذ وتلبية حاجاتهم وما يعترض ذلك من صعوبات.

زيارة المدرسة: يزور المشرف التربوي المدرسة بهدف الاطلاع على شتى النواحي التربوية فيها ومرافقها وتجهيزاتها وأداء العاملين فيها. ويتمّ تقديم المشورة الفنية لإدارة المدرسة ورفع تقرير للجهات الأعلى بما يؤدّي إلى تحسين العمل التربوي فيها. (الهنداوي، 2012)

تبادل الزيارات بين المعلمين: يتعرّف المعلم من خلال هذا الأسلوب على خبرات باقي المعلمين، وعلى أساليب التدريس في مختلف المدارس والمراحل التعليمية، ويكتسب أبرز تجاربهم. إنّ جودة التعليم ترتكز أيضاً على حسن إدارة المؤسسة التربوية بكلّيتها

والوسائل التعليمية المتاحة وحسن المتابعة والإشراف ودقة التقويم.

النشرات التربوية: تُكسب المعلمين مهارة نقد ما يقرأون ومحاكاته، وتحفّزهم على التفكير في المشكلات واقتراح حلول لها. ويرجع المشرف التربويّ في إعداد مادة النشرة إلى المجالات الدورية المتخصصة، والبحوث العلميّة، والكتب والمراجع التربويّة الحديثة، ومستخلصات نتائج المؤتمرات والدورات التربويّة.

الدورات التدريبية: تهدف إلى تجديد معلومات المعلمين وتنميتهم، وتحسين أدائهم، ورفع كفاياتهم الإنتاجية، وإحداث تغيير إيجابيٍّ ومرغوب في اتجاهاتهم نحو العمل.

البحث الإجماليّ: يتمثل في تحديد مشكلة معيّنة ومن ثمّ اقتراح حلول لها على شكل فرضيات بهدف الحصول على نتائج يمكن الاعتماد عليها والإفادة منها في تحسين العملية التعليمية. وإنّ ما يُحقّق مفهوم الإشراف التربويّ الحديث المتسمّ بالعملية التعاونية التحليلية التشخيصية هو سعيه إلى مواجهة مشكلات المعلمين ومعالجتها، وتلبية حاجاتهم. وتكمن أهمية البحث الإجماليّ في قدرته على تطوير ثقة الأفراد بأنفسهم في القيام بالأبحاث الفردية، وتوفير درجة كبيرة من تنوّع الخبرات والقدرات. (الزاحمي، 2009)

الاجتماعات المدرسية: هي لقاءات تربوية تضمّ معلّمي مادة دراسية أو معلّمي صف معيّن أو مجموعة معلّمين من تخصصات مختلفة، لتحقيق التكامل بين الجهود المنسودة، وجمع الأفكار لمواجهة المشكلات التربوية الملحة. وتأخذ هذه الاجتماعات أشكالاً متعدّدة، منها: الاجتماعات الفردية والاجتماعات العامّة.

الورش التربوية: وهي نشاط تعاونيّ عمليّ لمجموعة محدّدة من المعلمين بهدف دراسة مشكلة تربوية مهمّة، أو إنجاز واجب أو نموذج تربويّ محدّد، كأعداد بعض الخطط السنوية أو إختبارات معيّنة، أو إنتاج بعض الوسائل التعليمية. ويلجأ المشرف التربويّ إلى تحديد الخبرات التي سيتمّ تدريب المعلمين عليها سلفاً، وإشراكهم في معالجة موضوعاتها. كما يُجهّز المشغل بكلّ ما يحتاجه المشاركون من مراجع ونشرات وأدوات. (عبد الهادي، 2002)

الدروس التوضيحية النموذجية: هي موقف تدريبيّ مُخطّط ومنظّم وهادف، تُتاح فيه الفرصة أمام المعلم لمشاهدة عرض عمليّ لمهارات تعليمية محدّدة حتّى يتعلّم أداءها ويُحسن كفاياته التدريسية وأساليبه التعليمية. وتهدف هذه الدروس إلى إثارة دافعية المعلمين لتجريب طرائق وأساليب جديدة في التعليم.

المعرض التربويّ: يُشكّل دافعاً للإبداع والابتكار في إنتاج الكثير من الوسائل التعليميّة ولإبراز النشاط المدرسيّ. والمعارض التربويّة أنواع، وهي: معرض الصفّ الدراسيّ، المعرض المدرسيّ، المعرض العامّ بالمنطقة التعليميّة وغيرها... تُقدّم هذه المعارض مجموعة من الوسائل التعليميّة واللوحات الفنيّة والمجسمات المتميّزة التي تمّ اختيارها بواسطة لجنة مختصة بتقويم المعارض، أو قد تُعرض فيها نشرات وكتب ووسائل تعليميّة وتكنولوجيّة حديثة تساعد المعلّمين على اكتساب خبرات جديدة في مجال التعليم. (العاجز وحلس، 2009)

وبما أنّ غالبية الأساليب الإشرافيّة تتطلّب اتّصلاً بين المشرف والمعلّمين، وبما أنّ الحاجة إلى اختصار الوقت والجهد والكلفة غاية كلّ إنسان، فإنّ الدعوة إلى اعتماد نمط الإشراف الإلكترونيّ بات ضرورة ملحة وحاجة حيائيّة عمليّة، تسهّل عمليّة الاتّصال وتقلّصها وتسرع الوصول إلى الأهداف المنشودة.

ثانياً: الإشراف الإلكترونيّ: أهدافه، متطلّباته، أدواته

الإشراف التربويّ الإلكترونيّ أسلوب إشرافيّ يُقدّم خدمة إشرافيّة عن بُعد، يختصر المسافات والجهد والوقت، ويؤمن الاتّصال والتواصل الفعّال بين المشرف التربويّ والمعلّمين، ويُقدّم البرامج التدريبيّة والأساليب الإشرافيّة عبر وسائط إلكترونيّة متنوّعة بالاعتماد على الحاسب الآليّ وبرامجه وتطبيقاته والإنترنت والهاتف الذكيّ، وذلك بأسلوب متزامن أو غير متزامن باعتماد مبدأ الإشراف الذاتيّ.

1- أهداف الإشراف الإلكترونيّ

- نموذج الإشراف التربويّ عن بُعد يحقق العديد من الأهداف التربويّة المُعيّنة في تحسين العمليّة التعليميّة بشكل عامّ، من أهمّها ما ذكرت صالحة سفر:
- زيادة الاتّصال الفعّال بين المشرفين والمعلّمين، وبين المعلّمين وأقرانهم لتبادل الخبرات.
 - تحقيق مفهوم جديد للإشراف التربويّ الذي يتلاءم مع العصر الحديث، عصر التكنولوجيا والمعرفة.
 - المساعدة على بناء ثقافة تقنيّة للمشرف والمعلّم، والانتقال من التفكير التقليديّ إلى الإبداع.
 - التدريب المستمرّ للمعلّمين بدون إرباك لأعمالهم في المدارس.

- توفير الأساليب الإشرافية من خلال المواقع الإلكترونية.
- التحرر من العوائق الجغرافية والزمانية التي تفصل بين المشرف والمعلم، وبين المعلم وأقرانه.
- متابعة المشرف والمعلم لكل جديد في مجال تخصصهم.

2- متطلبات استخدام الإنترنت في الإشراف الإلكتروني

- استخدام الإنترنت في الإشراف التربوي الإلكتروني متطلبات عدّة، نذكر أهمّها:
- الاتّصال بالإنترنت وتوافر المتطلّبات الماديّة والبرمجيّة اللازمة.
- تطوير البنية التحتيّة التي تشمل الرّبط الإلكترونيّ والتي تصل إدارة الإشراف التربويّ بالمدارس.
- تدريب الموارد البشريّة بهدف تطوير المهارات على استخدام الحاسب الآليّ والإنترنت.
- البيئة الدّاعمة لخطوات تنفيذ الاستراتيجيةّ اللازمة للإشراف الإلكترونيّ. (عبيدات وأبو السميد، ص.127) و (سمعان، 2012)

3- الأدوات والتقنيّات المستخدمة في الإشراف الإلكترونيّ

- تُعتبر الإنترنت من أهمّ المستحدثات التكنولوجيّة التي تستخدم من جانب المشرفين التربويين والمعلّمين، وأصبحت توفّر إمكانيّة الاتّصال بالمدارس ومراكز البحوث والجامعات والمكتبات بطريقة سريعة وسهلة، حيث تتميّز شبكة الإنترنت بالعديد من المميّزات والتي من أهمّها:
- الوفرة الهائلة في مصادر المعلومات كالكتب الإلكترونيّة Electronic books وقواعد البيانات Database والموسوعات encyclopedias والمواقع الإلكترونيّة التعليميّة ...Educational sites
- الاتّصال غير المباشر (غير المتزامن) كالبريد الإلكترونيّ Electronic mail والبريد الصوتيّ Voice mail.
- الاتّصال المباشر (المتزامن) كالتخاطب الكتابيّ Relay-chat والتخاطب الصوتيّ Voice conferencing والتخاطب بالصوت والصورة (المؤتمرات المرئيّة) Video conferencing.
- يستخدم نموذج الإشراف الإلكترونيّ تقنيّات الإنترنت بشكل عامّ، ومنها: المواقع الإلكترونيّة والحاسب الآليّ والقرص المدمج والشبكة العنكبوتيّة وقواعد البيانات وبعض

التطبيقات كالاتساب...

ثالثاً: الإنترنت والحاسب الآلي: البرامج الحاسوبية والمعوقات

أ- ميكروسوفت وورد **Microsoft Office Word**: يُتيح هذا البرنامج إعداد الخطة الإشرافية الفصلية والسنوية، وكتابة التعاميم والخطابات والتقارير المتنوعة والمحاضر المختلفة، وتحضير الدروس...

ب- برنامج العروض التقديمية **Power Point**: يُتيح هذا البرنامج تنظيم الأفكار وترتيبها عند إلقاء المحاضرات وعقد الاجتماعات، وتحضير الدروس وعرض الدروس النموذجية...

ج- ميكروسوفت إكسيل **Microsoft Excel**: يستخدم المُنسّق هذا البرنامج لإدخال البيانات الخاصة بكلّ معلّم وتنظيمها، ومتابعة أداء المعلّم وتقييمه وإظهار ذلك في رسوم بيانية وجدول. كما يُستخدم في التوزيع الشهري والسنوي للدروس والمناهج، وتنظيم المعلومات وتنسيقها على شكل رزنامة جدول الأعمال، وإنشاء الرسوم البيانية وتحليلها والاستفادة منها في الإحصاءات، وتخزين البيانات الكثيرة على هيئة جداول والقيام بالعمليات الحسابية، وترتيب المعلّمين والإداريين حسب البرامج التطويرية التي يحتاجونها **Excel filter**، وتقييم الاختبارات ومتابعة التقييم وتحليل النتائج، وتحضير التقارير، واعتماده كدفتر إلكتروني للمنسّق...

د- **Microsoft publisher**: يُتيح هذا البرنامج عمل مطويات (Brochures) جذابة ومختصرة، وإنشاء نشرات تعليمية أو إرشادية بشكل جذاب، وإعداد المجلات المدرسية، وتصميم شهادات الشكر والبطاقات بأنواعها، وتصميم فهرس (Catalogue) لطريقة صنع وسيلة معينة والشرح عنها...

هـ- **الكتاب الإلكتروني ebook**: يمكن قراءة معظم الكتب كملفات PDF، وهي طريقة شائعة تتيح خيارات شبه مماثلة لتلك الموجودة في الكتب الورقية؛ حيث يمكن للقراء وضع إشارة مرجعية على الصفحات، وتبسيط الضوء على المقاطع، وحفظ النصّ المحدّد.

و- **Adobe Reader – Adobe acrobat Reader**: يتم استخدام الكتب الإلكترونية وبرامج قراءتها في تبادل المستندات PDF، وتوزيعها على أقراص مدمجة أو على مواقع إلكترونية، وتحويل النصوص المكتوبة إلى نصوص شبيهة بالرّسوم مع

المحافظة على نسقها الأصلي، وتحويل المناهج المدرسية الورقية إلى مناهج رقمية إلكترونية، ووضع نماذج أسئلة اختبارية تفاعلية على الإنترنت، وتحويل التقارير النهائية للإشراف التربوي إلى ملفات PDF للاطلاع عليها والاستفادة منها في تطوير الخبرات، وإعداد قوائم للمراجع والمصادر والبحوث التربوية (PDF avec link)، وتكوين مكتبة إلكترونية متنوعة لتطوير القدرات وتنميتها...

ز - **Microsoft Access**: يُستخدم هذا البرنامج من قبل وزارة التربية والتعليم العالي في لبنان لإنشاء قاعدات خاصة بالمعلمين والمشرفين التربويين، وإدخال بياناتهم الخاصة وتحليلها وإعداد تقييم نهائي للهيئة الإدارية والاطلاع على الإحصاءات والتقارير لاتخاذ القرار وتصنيف المعلمين والإداريين حسب البرامج التطويرية التي يحتاجونها، ومعرفة حاجات الميدان التربوي.

ح - **Microsoft Project**: يمكن المستخدمين من إدارة المشاريع والموارد والميزانية. تتضمن أحدث الإصدارات ميزات مثل خادم Project والوصول إلى الويب وإدارة المحافظ وإعداد التقارير. (Delos, 2018)

ط - **Google Drive**: يُستخدم لتسجيل الملاحظات أثناء الزيارات الصفية وتحليل هذه البيانات. كما يُستخدم لتسليم الملفات وتبادلها مع المعلمين، والتعليق على وثيقة لعدة مدرسين وإعداد أرشفة (Archive) إلكترونية شاملة لحفظ الأعمال بطرق آمنة وسهلة الوصول إليها (Dropbox, drive gmail, one drive Hotmail). ويُستخدم أيضاً لإنشاء مستند تعاوني لأغراض عدة: تقرير، توزيع سنوي أو أسبوعي، أنشطة، سجل لوحة تعاونية عن بُعد بين المعلمين والمُنسق.

ي - **Google forms**: يُستخدم لإنشاء نماذج اتصال سريع لجمع البيانات في دقائق معدودة. يمكن للمتعلمين والمدرسين استخدامه لإجراء الاستطلاعات أو الاختبارات وجمع المعلومات بسهولة. أما في التعليم والتنسيق فيستخدم Google forms لإرسال استمارات عن بُعد، يرغب المُنسق مشاركتها مع المعلمين أو تعبئتها من قبل المعلمين وتقييم الدورات التدريبية ومتابعة ردودهم حولها (Google form by mail).

ك - **Blogger**: هو نظام نشر إلكتروني، تتجز فيه المدونات الإلكترونية والتي هي منشورات على شبكة الويب، وتحتوي هذه المدونات على الروابط التشعبية (web link blogs). ويتم استضافة المدونات بواسطة محرك البحث Google. ويُستخدم هذا النظام لإنشاء المدونات الإلكترونية على شبكة الويب weblog ومعاينة المدونات المحملة على

نظام النشر blogger وزيارة الروابط المنشأة على هذا النظام ومشاركتها مع المعنيين في المحتوى المبحوث عنه بهدف التلخيص ومشاركة الموادّ الإعلانيّة ونشر الإعلانات الخاصّة بمجموعة العمل، والتعاون وتبادل الموادّ التعليميّة داخل المجموعة ومشاركة الدروس المعروضة والمقالات المنشورة (files sharing) وتضمين حساب مستخدم blogger الخاصّ روابط إلكترونيّة ترويجيّة مفيدة في المدونة الخاصّة به، إذ تشكّل وسيلة دعم للموارد المجموعة من شبكة الإنترنت (Support de ressources collectées du net) واعتماده كمورد داعم للدروس المشروحة، ومشاركتها مع المتعلّمين، وتسليم المتعلّمين الواجبات المنزليّة والتصحيحات مع إمكانيّة إضافة التعليقات والملاحظات.

معوّقات استخدام الإنترنت في التعليم

تواجه الإنترنت بعض المعوّقات الماديّة والبشريّة، منها:
التكلفة الماديّة العالية نسبياً.

قلّة استخدام الإنترنت لدعم المنهج.

صعوبة الوصول إلى المعلومات والوقت الكثير المستغرق.

صعوبة اقتناع المنسّقين والمعلّمين بفاعليّة الإنترنت.

مشكلات حقوق التأليف والنشر.

التعامل الخاطئ مع معلومات الشبكة وضعف الضبط العلميّ.

الأعراض الصحيّة أي الجوانب الجانيّة الفيزيائيّة للإنترنت.

ظهور الفيروسات على الشبكة والاختراقات. (القرني، 2010، ص. 38 - 39)

الطريقة الإجراءات

من تقنيّات البحث التي اعتمدت لتحويل البحث النظريّ إلى مؤشّرات تخدم عمليّة قراءة النتائج وتحليلها في مجال تفعيل الإشراف الإلكترونيّ وتطوير الأداء التربويّ في مدارس قضاء كسروان الرسميّة هي الاستمارة والملاحظة. وقد اخترنا هاتين الأداتين لأنّهما تخدمان موضوع بحثنا هذا، فتكون بذلك المقاربات كميّة ونوعيّة.

حضرنا استمارتين رقميّتين عبر خدمة Google Forms: استمارة خاصّة بالمشرّفين التربويّين واستمارة خاصّة بالمعلّمين. ولكلّ استمارة مجموعة من الأهداف والغايات،

أدت دوراً مهماً وأساسياً في كشف واقع الممارسات الإشرافية، وطريقة تفعيل نمط الإشراف الإلكتروني لتحسين الأداء التربوي وتطويره. والإجراءات التي اتخذت لتنفيذ الاستمارتين هي إرسالهما إلى 80 معلماً ومعلمة، عينة الدراسة وكذلك المنسقين عن طريق رابط يصل إلى تطبيق واتساب في هواتفهم الخليوية، فيجيبون عن الفقرات ويضغطون عند الانتهاء من ملء الفقرات على زر Submit أو إرسال، لنُحفظ الأجوبة في جدول Google Sheet منظم ودقيق يُقدّم نسباً مئوية وأرقاماً إحصائية.

عدنا أيضاً إلى الملاحظة، كتقنية مشاهدة ومراقبة لعملية تطبيق المنسقين نموذج الإشراف الإلكتروني بغرض الحصول على معلومات دقيقة حول تفعيل هذا النمط في العملية الإشرافية، وبغرض تشخيص السلوك المعتمد أثناء التطبيق. وهدفنا إلى مشاهدة تفاعل المعلمين والمنسقين مع هذا النمط الإشرافي الجديد، وكيفية تعاملهم مع التقنيات الرقمية وأدوات الاتصال والتواصل الإلكترونية وذلك خلال فترة شهرين متتاليين، بعد فترة قصيرة من بداية العام الدراسي 2020-2021، وربّنا الظروف الملائمة للملاحظة كما حدّدنا النشاطات المعنوية بالملاحظة: زيارة المدرسة والاجتماعات الفردية بالمنسقين - الاجتماعات الجماعية مع المعلمين والمنسقين - المكالمات الهاتفية - الرسائل الإلكترونية والرقمية عبر تطبيق الواتساب والبريد الإلكتروني، ثم جمعنا المعلومات بشكل نظامي وسجلناها.

أما طريقة اختيار عينة المدارس الرسمية والتي هي 12 مدرسة في قضاء كسروان التي جرى فيها استطلاع آراء المعلمين والمنسقين فقد كان مبنياً على معايير عدة، أهمها وجود منسق لغات مشرف على أداء عدد من المعلمين ووجود بنية تحتية ملائمة لاستخدام وسائل التكنولوجيا، وتوافر عناصر بشرية تُظهر تجاوباً إيجابياً مع بحثنا تكون مستعدة للمشاركة في الاستطلاع بجدية وحماس.

تفسير النتائج وتحليلها

نعرض نتائج البحث وفقاً لترتيب أسئلته. وقبل الإجابة عن أسئلة البحث نعرض بيانات عامة متعلّقة بالمستجوبين، معلمين ومشرفين تربويين، تتضمن قدرتهم على التعامل مع الحاسب الآلي والإنترنت، والدورات التدريبية التي التحقوا بها في الحاسب الآلي وفي تطبيقاته وبرامجه، ثم نربط هذه المتغيرات بأداء المعلمين والمشرفين التربويين

ونبيّن أثرها السلبيّ أو الإيجابيّ في ميدان العمل التربويّ.

(الجدول -1- مستوى التعامل مع الحاسب الآليّ والإنترنت الخاصّ بالمعلّمين والمنسّقين)

التعامل مع الحاسب الآليّ والإنترنت؟	نسبة المعلّمين	نسبة المنسّقين
نعم وبمهارة	62.5	54,3
إلى حدّ ما	27.5	45,7
لا أجد	0	0
المجموع	100	100

يُفسّر الجدول (1) أنّ كلّ المعلّمين، أفراد عينة الدراسة، يُجيدون التعامل مع الحاسب الآليّ والإنترنت، الآليّ والإنترنت، بدرجة ممتازة، فيما (45,3) منهم يستخدمونه بدرجة متوسطة. وصرّح حوالي (50%) من المعلّمين أثناء مقابلتهم أنّهم اكتسبوا هذه الخبرة عبر التحاقهم بدورات تدريبية في الحاسب الآليّ وتطبيقاته وبرامجه، فيما اكتسب باقي المعلّمين هذه الخبرة بالممارسة والخبرة الذاتية. أمّا المنسّقون فقد جاءت نسبة مشاركتهم بدورات تدريبية في المعلوماتية عالية بنسبة (71%)، وهي نتيجة تتعارض مع درجة معرفتهم للإنترنت واستخدامهم لها ولبرامج الحاسب الآليّ وتطبيقاته.

تبيّن هذه النتائج أنّ مستوى تعامل المعلّمين والمنسّقين مع الحاسب الآليّ والإنترنت بشكل عامّ هو جيّد؛ ما يعني أنّ أفراد عينة الدراسة قادرين على استخدام مختلف البرامج الحاسوبية وخدمات الإنترنت إذا تلقّوا الدعم اللازم والتدريب المستمرّ والمتابعة الميدانية. ولكن بنسب متفاوتة، إذ إنّ (62,5%) منهم يُنقنون استخدام الحاسب الآليّ، فيما (27,5%) منهم يستخدمونه بدرجة متوسطة. أمّا المنسّقون، عينة الدراسة، فإنّ (54,3%) منهم يجيدون التعامل مع الحاسب

(جدول -2- برامج الحاسب الآليّ والتطبيقات التي اهتمّت بها الدورات التدريبية والتي التحق بها أفراد عينة الدراسة)

البرامج والتطبيقات التي اهتمّت بها الدورات التدريبية		
النسبة المئوية	النسبة المئوية	
58	50	استخدام الإنترنت والمواقع الإلكترونية

33	72	Activinspire استخدام ال
83	59	Word – Excel استخدام ال
66	77	Tablet, Lanschool استخدام ال
50	64	Power point استخدام ال
10	27	Adobe reader استخدام ال
19	18	Google drive & Forms استخدام
20	32	Blogger استخدام
28	22	Padlet استخدام
55	45	استخدام البريد الإلكتروني
95	92	Zoom – Teams استخدام التطبيقات:

يُبيّن الجدول (2) أنّ نسبة كبيرة من المعلمين والمنسّقين، أفراد عينة الدراسة، قد التحقوا بدورات تدريبية اهتمت باستخدام التطبيقات الإلكترونية Zoom و Teams وكيفية استخدام اللوحة الذكية وبرنامج ال Lanschool المُصمّم لمساعدة المعلمين والمتعلمين على الاتّصال والتواصل الرّقميّ ضمن البيئة الصّفيّة بواسطة Intranet محلية. وجاءت النسبة مرتفعة عند المنسّقين في استخدام برنامجي Word و Excel. أمّا النسبة الأدنى فجاءت لاستخدام Adope reader وخدماتي Google Drive و Google Forms. كما يبيّن الجدول أنّ (50 %) من المعلمين قد شاركوا في دورات تدريبية تُعنى باستخدام الإنترنت وكيفية الاستفادة من المواقع الإلكترونية في العمل التربويّ، وهي نسبة تعتبر ضئيلة مقارنةً مع عصر التكنولوجيا وضرورة التماشي معه في كلّ مجالات الحياة.

والبارز في النتائج التي أظهرتها الاستمارات الخاصة بالمنسّقين أنّ نسبة مشاركتهم بدورات تدريبية في المعلوماتية جاءت عالية بنسبة (71 %)، وهي نتيجة تتعارض مع درجة استخدامهم لبرامج الحاسب الآليّ وتطبيقاته وللاّنترنّت، والتي هي جيّدة؛ والسبب أنّ الدورات التدريبية لم تكن موجّهة وهادفة تُغطّي حاجات العمل الإشرافيّ، وقد تركّزت حول استخدام التطبيقات الإلكترونية واللوحة الذكية وبرنامج ال Lanschool. وقد تعاونت وزارة التربية في لبنان مع الوكالة الأمريكيّة للتنمية الدوليّة ال USAID بهدف التربية على المواطنة الرّقمية وذلك لتحقيق الانتماء الوطنيّ والعالميّ، وأجرى خبراء في

المعلوماتية دورات تدريبية عديدة في المدارس الرسمية للمعلمين حول كيفية استخدام برنامج Lanschool؛ ومن هنا نفهم سبب ارتفاع نسبة المشاركة في هذه الدورات وارتفاع عدد المعلمين المشاركين فيها (77 %). أما النسبة الأدنى فجاءت لاستخدام خدمتي Google Drive و Google Forms، والسبب هو حداثة تخصيص دورات تدريبية في دور المعلمين متعلقة بهاتين الخدمتين المتوفرتين في محرك البحث Google، وضعف الإقبال الذاتي على التدرّب ومعرفة كلّ جديد في مجال التربية الرقمية.

ونورد في ما يلي نتائج الإجابات عن أسئلة البحث.

السؤال الأول: إلى أي مدى يؤثر الإشراف التربوي الإلكتروني في تحسين العمل التربوي وتطويره؟

جدول (3) درجة استخدام المعلمين لأدوات تكنولوجيا الاتصال في تفعيل الأداء التعليمي			
الفرقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	1,27	0,70	أستخدم الإنترنت للاستفادة من الدراسات التربوية والندوات التعليمية.
2	1,14	0,71	أستخدم الإنترنت للاطلاع على أحدث المستجدات في طرق التدريس.
3	0,68	0,78	أستخدم الإنترنت لتصميم موقع تربوي وتعليمي يعني بدروس المادة.
4	1,40	0,75	يزودني المنسق بمواقع إلكترونية تربوية تقيديني في مجال المادة التي أدرسها.
5	0,32	0,56	يحدّد المنسق معي موعد الزيارة الصفية عبر Teams أو Zoom، ونحدّد مسبقاً أهداف الدرس ونقيم الزيارة معتمدين أحد البرامج الإلكترونية.
6	0,54	0,77	يعقد المنسق أسبوعياً أو شهرياً حلقات حوار ومناقشة عن بُعد باعتماد أحد التطبيقات الناشطة.
7	0,50	0,85	أستخدم الإنترنت لعرض قضية تربوية وفتح مجال للمناقشة الهادفة المثمرة مع المعلمين من خلال غرف الحوار Chat.
8	1,38	0,76	للتواصل مع المنسقين (Group) أعتمد المجموعات البريدية والمعلمين.

0,64	1,32	9	يزودني المنسق بدروس نموذجية لتحسين أدائي المهني.
0,27	1,92	10	أستخدم الإنترنت كوسيلة للتواصل مع المؤسسات التعليمية والتربوية.
0,85	0,50	11	يعقد المنسق دورات تدريبية عن بُعد عبر التطبيقات الإلكترونية Zoom أو Teams.
0,56	0,32	12	يقيم المنسق الدورات التدريبية مع المعلمين وأستفيد منها لتحسين أدائي التعليمي.
0,92	0,77	13	أشارك في دورات تدريبية عن بُعد في مجال المادة ينظمه أفراد أو مراكز تربوية بهدف التدرّب على استخدام البرامج أو التطبيقات الإلكترونية.
0,87	0,62	14	أستفيد من المشاركة في الدورات التدريبية عن بُعد ويتحسن أدائي التربوي ويتطور.

يظهر الجدول (3) أعلاه أنّ المتوسّطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة من أجل معرفة درجة استخدام المعلّمين لأدوات تكنولوجيا الاتّصال في تفعيل الأداء التعليمي في مدارس قضاء كسروان جاءت بدرجة متوسطة. نالت الفقرة العاشرة أعلى متوسط حسابي (1,92) وبدرجة عالية من الاستخدام والممارسة. والمعلّمون أفراد عينة الدراسة يستخدمون الإنترنت بشكل كبير كوسيلة للتواصل مع المؤسسات التعليمية والتربوية في ظلّ سيطرة جائحة كورونا؛ ونجد هذه النتيجة منطقية وعملية كون الاتّصال المباشر شبه مستحيل وزيارة المؤسسات التربوية يُشكّل خطورة صحية، ما يستدعي استخدام الإنترنت للتبليغ وإرسال المستندات واستلامها. ونالت الفقرات (1,2,4,8,9) درجة متوسطة من استخدام المعلّمين لها، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (1,40) و (1,14)، أبرزها: استخدام الإنترنت للاستفادة من الدراسات التربوية للإجابة عن السؤال الأول صمّمنا استمارتين رقميتين Google forms، استمارة خاصة بالمنسقين واستمارة خاصة بالمعلّمين، وتمّ إرسالهما إلى أفراد عينة الدراسة لقياس درجة استخدامهم لأدوات تكنولوجيا الاتّصال والتواصل في تفعيل الأداء التعليمي وتطويره، وتمّ استخدام المتوسطات الحسابية للعبارات ضمن سلم قياس لثلاث درجات وهي (صفر = ضعيفة / 1 = متوسطة / 2 = عالية).

والندوات التعليمية والاطّلاع على أحدث المستجدات في طرق التدريس وتزويدهم بدروس نموذجية تحسّن أداءهم المهنيّ - تزويد المنسق المعلّمين بمواقع إلكترونية تربوية تفيدهم في مجال المادة التي يدرسونها - اعتماد المجموعات البريدية (Group mail) لتواصل المنسقين والمعلّمين مع بعضهم بعضاً. وتعتبر الباحثة أنّ المعلّمين والمنسقين يلجأون إلى الإنترنت حتّى في ضوء التنسيق حضورياً، وقبل اضطرارهم إلى التعامل معها للتواصل والاتّصال عن بُعد، كونها مرجعاً غنياً وشاملاً لكافة المجالات التي قد تثير اهتماماتهم وتنمّي معارفهم وللاطّلاع على أحدث المستجدات التربوية محلياً وعالمياً لتطوير كفاءاتهم؛ أمّا في الوضع الراهن فقد زاد استخدامهم لها وتوسّعت خبرتهم في كيفية التعامل مع بعض التقنيات والتطبيقات الحديثة، وأصبحوا يدركون المساعي للوصول إلى غاياتهم وتطلّعاتهم الخاصة بالمهنة.

وأهمّ النتائج التي بيّنها الجدول (3) هو نيل باقي الفقرات درجة ضعيفة من الاستخدام، والتي تكشف حقيقة بالغة الأهمية، تستدعي إعادة النظر بأساليب الإشراف

التربوي وطرق اعتمادها. إذ يبقى تصميم المواقع الإلكترونية التربوية والتعليمية التي تُعنى بدروس المادة أمراً استثنائياً، يبرع فيه أصحاب الكفاءات العليا في استخدام الإنترنت، ولا سيّما الأشخاص الذين شاركوا بدورات تدريبية مختصة بإنشاء مواقع تربوية. فعلى الرّغم من الحاجة الطارئة إلى إنشاء مواقع كهذه وأهمية تصفّح المجموعة لها لتتبع كلّ جديد يُعنى بالمادة التدريسية إلا أنّ غالبية المعلمين والمنسقين يتجنّبون خوض مجالات جديدة في المعلوماتية، هي بنظرهم شبه معقّدة وفي غاية الصعوبة. ونادراً ما يحدّد المنسق مع المعلم موعد الزيارة الصفية وأهدافها عبر Zoom أو Teams، إذ يتجنّب المنسق اعتماد هذا الأسلوب في التقييم ولا يعتمد على أيّ برنامج إلكتروني لأجل ذلك؛ باعتبار أنّ التفاعل الحيّ في الصف لا يعوّضه أي أسلوب تقنيّ آخر. ويعتبر المعلمون أنّ الحوارات والمناقشات عن بُعد بينهم وبين المنسق تفتقر إلى الحيوية والعفوية ولا تكون ناشطة ومثمرة إلاّ باللقاءات المباشرة. وقد يضطرّ المنسق إلى عقد دورات تدريبية عن بُعد وتقييمها مع المعلمين، إلاّ أنّ ذلك بالكاد يحصل، وفي ظروف اضطرارية، لا نعرف مدى تجاوب المعنيين معها واستفادتهم منها. وقد بيّنت النتائج أنّ مشاركة المعلمين في دورات تدريبية عن بُعد في مجال المادة يُنظّمها أفراد أو مراكز تربوية جاءت بدرجة ضعيفة جدّاً، وبالتالي تبقى أهداف التدريب عن بُعد لتحسين الأداء التربويّ وتطويره غير محقّقة. لذلك نستنتج أنّ بعض أساليب الإشراف التربويّ (كالزيارة الصفية وتبادل الزيارات بين المعلمين وعقد الدورات التدريبية وإجراء المناقشات والحوارات اليتاءة...) يجب أنّ تظلّ تقليدية، تُمارس ميدانياً في أجواء اجتماعية ومهنية مريحة، تحترم قدرات الأفراد وميولهم.

(جدول -4- درجة استخدام المنسقين لأدوات تكنولوجيا الاتصال في تفعيل الأداء التعليمي)

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	2.33	0.52
2	2.33	0.52
3	2.50	0.84
4	1.17	0.41
5	1.50	0.55

0.82	2.33	6	أستخدم الإنترنت لمتابعة التعليمات الصادرة عبر موقع الوزارة.
0.63	2.00	7	أستخدم الإنترنت لمعرفة الأسلوب الإشرافي المناسب مع المعلمين.
0.75	1.83	8	أزود المعلمين، عبر البريد الإلكتروني، بدراسات ونشرات تربوية رقمية حديثة في مجال تخصصهم.
0.63	2.00	9	أواظب على تزويد المعلمين بمواقع إلكترونية تربوية مفيدة في مجال المادة.
0.52	1.33	10	أرسل البريد الإلكتروني لتحديد موعد الزيارة الصفية مع المعلم وبيان أهداف هذه الزيارة وتقييمها.
0.82	1.67	11	أستخدم الإنترنت لعرض قضية تربوية وفتح مجال للمناقشة الهادفة المثمرة مع المعلمين من خلال غرف الحوار Chat.
0.89	2.00	12	أستخدم الإنترنت لعرض دروس تطبيقية توضيحية على مجموعة من المعلمين ولا سيما المبتدئين منهم.
0.89	2.00	13	أعتمد المجموعات البريدية (Group) للتواصل مع المشرفين والمعلمين.
0.52	1.33	14	أستخدم الإنترنت في تدريب المعلمين عن بُعد ولتحسين أدائهم المهني.
0.98	1.83	15	أستخدم الإنترنت كوسيلة للتواصل مع المؤسسات التعليمية والتربوية.
0.00	1.00	16	أقوم بإعداد دورات تدريبية للمعلمين عبر تطبيق Zoom أو Teams
0.00	1,00	17	أتابع ردود المعلمين حول تقييم الدورات التدريبية عبر البريد الإلكتروني.
0,52	1,33	18	أشارك في دورات تدريبية عن بُعد بهدف التدرّب على استخدام البرامج والتطبيقات الإلكترونية أو تُعنى بأساليب الإشراف الإلكتروني.
0,75	1,83	19	أستفيد من المشاركة في الدورات التدريبية عن بُعد ويتحسن أدائي الإشرافي والتربوي ويتطوّر.

لقياس درجة استخدام المنسّقين لأدوات تكنولوجيا الاتّصال والتواصل في تفعيل الأداء التعليميّ وتطويره في مدارس كسروان الرّسميّة تمّ استخدام المتوسّطات الحسابيّة للعبّارات ضمن سلّم قياس لثلاث درجات وهي (1= ضعيفة / 2= متوسطة / 3= عالية). جاء أعلى متوسّط حسابيّ للفقرات (1،2،3،6) وبدرجة عالية جدًّا من استخدام المنسّقين لأدوات تكنولوجيا الاتّصال في تفعيل الأداء الإشرافيّ والتعليميّ. فقد أجاد المنسّقون في استخدام الانترنت للاستفادة من الدّراسات الإشرافيّة والتربويّة والمننديّات التعليميّة، وللاطلاع على أحدث المستجدّات في طرق التدريس، واستخدموا البريد الإلكترونيّ للتواصل مع المتخصّصين والمعلّمين والإدارة المدرسيّة ولتزويدهم باللوائح والتعاميم. فيما حصلت الفقرات (5،7،8،9،11،12،13،15،19) على درجة متوسطة من الاستخدام وتراوح المتوسّط الحسابيّ بين (1,50 و 2,00). وتكشف هذه النتيجة عن إقدام المنسّقين على استخدام الإنترنت في مجالات عدّة، أهمّها: إعداد الخطّة الإشرافيّة، تزويد المعلّمين بمواقع إلكترونيّة تربويّة مفيدة في مجال المادّة، عرض قضايا تربويّة وفتح مجالات للمناقشة الهادفة والمثمرة، عرض دروس تطبيقية توضيحيّة، مواكبة المعلّمين المبتدئين وتزويدهم بما يحتاجون إليه من معارف وخبرات... وعبر المنسّقون عن مشاركتهم في دورات تدريبيّة عن بُعد في مجال المادّة التي يُعلّمون وكيفية توظيف التكنولوجيا لخدمة المحتوى التدريسيّ الخاصّ بالمادّة، وشاركوا في عدد منها واستفادوا بدرجة متوسطة، إذ جاء المتوسّط الحسابيّ (1,83)، وأكّدوا أنّه لم يُطلب منهم أو يُعرض عليهم المشاركة في دورات تدريبيّة عن بُعد تُعنى بالإشراف التربويّ الإلكترونيّ؛ وهذا الإفصاح يُعدّ ظاهرة خطيرة وغير مقبولة في ظلّ سيطرة جائحة كورونا، والحجر المنزليّ، واستحالة التعليم والتنسيق الحضوريين. من يوهّل المشرف التربويّ ويُقدّم له الدعم اللازم؟ ما بقي أمامه سوى حلّ وحيد وهو تطوير ذاته والبحث عن دورات تدريبيّة تُعقد عبر الإنترنت وتُعنى بالإشراف الإلكترونيّ والمشاركة في هذه الدورات بهدف تطوير أدائه الإشرافيّ والتواصل المستمرّ مع المعلّمين لمعرفة كلّ ما يواجهونهم أثناء قيامهم بأدائهم التعليميّ، وفي عملية اتّصالهم وتواصلهم مع المتعلّمين، وللإجابة عن أسئلتهم والتخفيف من قلقهم وتذليل صعوباتهم وتقديم الحلول لمشكلات التعليم عن بُعد وذلك عبر الوسائل التقنيّة التي يجدها المشرف التربويّ تخدم الهدف المرجوّ.

السؤال الثاني: هل يكون لكافة الأساليب الإشرافية أثر إيجابي وتطويري في الأداء التربوي لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة؟ للإجابة عن السؤال الثاني فإنّ الجدول (5) أدناه يقدم الإجابات المرتبطة بهذا السؤال.

(جدول 5- أهمية استخدام مصادر الإنترنت التربوية وخدماتها في التنمية المهنية للمنسقين والمعلمين)

العبارة	مناسبة جداً %	مناسبة إلى حد ما %	غير مناسبة %	التعليق
1	85	15	0	توفّر مصادر الإنترنت معلومات جيدة للمنسقين وللمعلمين والإمام بالمستجدّات التربوية.
2	45	30	25	يساعد الإشراف الإلكتروني على تبادل الآراء والمناقشات الحرة الهادفة بين المنسق والمعلم أثناء دوام العمل وخارجه عبر أحد التطبيقات الإلكترونية.
3	82	18	0	يُنحى الإشراف الإلكتروني الفرصة للمعلمين في الاشتراك بالبرامج التدريبية عن بُعد في أي وقت وأي مكان.
4	34	35	31	يساعد الإشراف الإلكتروني في القضاء على الصعوبات والمعوقات التي تواجه المعلمين.
5	94	6	0	يُخفف الإشراف الإلكتروني الضغط على المنسقين من كثرة النصاب عند المعلمين، فينتج بذلك اهتمام أكبر بالأداء التنسيقي.
6	33	51	16	يُثري الإشراف الإلكتروني العملية التعليمية والإشرافية ويجعلها تتسم بالنشاط والحيوية والتشويق.

7	يساعد الإشراف الإلكتروني المنسقين والمعلمين على زيارة المكتبات الإلكترونية المتوفرة على الإنترنت.	100	0	0
8	يقوي العلاقات والروابط الإنسانية والاجتماعية بين المنسقين والمعلمين والإداريين.	5	15	80
9	يحقق الإشراف الإلكتروني التقييم المستمر للمعلمين من قبل المنسق ويقدم ما هو أفضل لهم.	22	32	46
10	يحقق الإشراف عن بُعد توجه مشترك لدى المنسقين نحو التطلعات والرؤى المستقبلية للإشراف الإلكتروني.	77	18	5
11	يراعي الإشراف الإلكتروني الفروق الفردية بين المعلمين، فتكثر اللقاءات الفردية عن بُعد ويتزود المعلم المبتدئ بفرص إضافية بهدف تقدمه المهني.	80	16	4
	أفضل ما يقدمه الإشراف الإلكتروني هو توفير الوقت والجهد اللازمين لمساعدة المعلم المبتدئ وتحسين أدائه. فاللقاء في المدرسة، مرة واحدة في الأسبوع ولمدة لا تزيد عن 50 دقيقة، غير كافٍ لتحقيق التقدم المنشود.			

إنّ الجدول (5) أعلاه يبرز بالنسبة المئوية أهمية استخدام مصادر الإنترنت التربوية وكلّ خدمة من خدماتها في التنمية المهنية للمنسقين والمعلمين. وقد جاءت النسب المئوية عالية للفقرات (1,3,5,7,10,11) ومناسبة جدًا لكلّ من المعلمين والمنسقين، وتراوحت بين (77 % و 100 %). فقد صرّح المستجوبون أنّ مصادر الإنترنت توفّر

معلومات جيدة لهم للإلمام بالمستجدات التربوية، كما يُتيح الإشراف الإلكتروني الفرصة لكي يشتركوا بالبرامج التدريبية عن بُعد في أي وقت وأي مكان، ويُخفف الضغط على المنسقين فينتج بذلك اهتمام أكبر بالأداء التنسيقي، ويساعدهم على زيارة المكتبات الإلكترونية، ويُراعي الفروق الفردية بين المعلمين، فتكثر اللقاءات الفردية عن بُعد ويزود المعلم المبتدئ بفرص إضافية تسهم في تقدّمه المهني، وأن أفضل ما يقدمه الإشراف الإلكتروني هو توفير الوقت والجهد اللازمين لمساعدة المعلم المبتدئ وتحسين أدائه، لأنّ اللقاء في المدرسة، مرّة واحدة في الأسبوع ولمدّة لا تزيد عن 50 دقيقة، غير كافٍ لتحقيق التقدّم المنشود. فيما رأى المستجوبون أنّ الفقرات (2،4،6،9) مناسبة إلى حدّ ما، وتراوحت نسبها المئوية بين (30% و 51%). وعلّل المستطلعون تقييمهم لأهمية هذه الفقرات في التنمية التربوية في التعليقات، معتبرين أنّ أثر اللقاء المباشر أقوى، وبأنّ المشكلات النفسية والعاطفية لا تُفهم ولا تُحلّ إلا بالتلاقي الحضوري، وأنّ التقييم عملية موضوعية دقيقة لا يمكن أن يحصل بشكل كامل عن بُعد من دون رؤية المستجوب وملاحظة تفاعله وردود أفعاله وأسلوبه وشخصيته. أمّا الفقرة الثامنة «يقوي الإشراف الإلكتروني العلاقات والروابط الإنسانية والاجتماعية بين المنسقين والمعلمين والإداريين» فقد اعتبرها المستجوبون غير مناسبة بناتاً باعتبار أنّ العلاقات الإنسانية لا تُبنى خلف الشاشات، ومهما كان نوع العمل فإنّ التفاعل الحضوري يكشف المكبوت ويفصح عن الحقائق المؤلمة والمفرحة، الناجحة والفاشلة.

ونورد في ما يلي أبرز نتائج نمط الإشراف الإلكتروني في تفعيل العمل التربوي وتطويره:

- مستوى تعامل المعلمين والمنسقين مع الحاسب الآليّ والإنترنت هو جيّد.
- درجة استخدام المنسقين والمعلمين للإنترنت بهدف الاستفادة من الدراسات والندوات التربوية والإطلاع على أحدث المستجدات في طرق التدريس والتزوّد بدروس نموذجية هي متوسطة.
- درجة تزويد المعلمين بمواقع إلكترونية تربوية تفيدهم في مجال المادّة التي يدرسونها هي متوسطة.
- ارتفاع نسبة استخدام المعلمين والمنسقين للإنترنت وللتقنيات الحديثة بسبب الأوضاع الراهنة وسيطرة جائحة كورونا واتّساع خبرتهم وإدراكهم المساعي للوصول إلى غاياتهم وتطلّعاتهم الخاصة بالمهنة.

- ارتفاع نسبة مشاركة المنسّقين بدورات تدريبية في المعلوماتية.
- ضعف إقبال المنسّقين على المشاركة في دورات تدريبية عن بُعد تُعنى بالإشراف التربوي الإلكتروني.
- ارتفاع نسبة التحاق المعلمين والمنسّقين بدورات تدريبية اهتمت باستخدام التطبيقات الإلكترونية Zoom و Teams خلال فترة إنجاز أعمالهم التربوية عن بُعد بسبب الحجر المنزلي.
- نسبة ضئيلة من المعلمين والمنسّقين تُجيد استخدام خدمتي Google Drive و Google Forms الخاصتين بمحرّك البحث Google.
- افتقار الدورات التدريبية التي شارك فيها أفراد عينة الدراسة إلى التوجيه، فلم تكن هادفة تُغطّي حاجات العمل الإشرافي.
- ضعف إقبال المعلمين والمنسّقين الذاتي على التدرّب ومعرفة كلّ جديد في مجال التربية الرّقمية.
- تصميم المواقع الإلكترونية التربوية والتعليمية التي تُعنى بدروس المادة يبقى أمرًا استثنائيًا، يبرع فيه أصحاب الكفاءات العليا في استخدام الإنترنت، ولا سيّما الذين شاركوا بدورات تدريبية مختصة بإنشاء مواقع تربوية.
- افتقار الحوارات والمناقشات عن بُعد إلى الحيوية والعفوية، والحاجة لتكون ناشطة ومثمرة، باعتبار أنّ التفاعل الحيّ في الصفّ واللقاءات المباشرة لا يعوّضها أي أسلوب آخر.
- ضعف ممارسة بعض أساليب الإشراف التربويّ عن بُعد (كالزيارة الصفية وتبادل الزيارات بين المعلمين وعقد الدورات التدريبية وإجراء المناقشات والحوارات البناءة والتقييم...) باعتبار أنّ الممارسة الميدانية لهذه الأساليب يجب أن تتجزّ في أجواء اجتماعية ومهنية مريحة، تحترم قدرات الأفراد وميولهم. أمّا عملية التقييم ففي عملية موضوعية دقيقة لا يمكن أن تحصل بشكل كامل عن بُعد من دون رؤية المستجوب وتفاعله وملاحظة ردود أفعاله وأسلوبه وشخصيته.
- ارتفاع نسبة أهمية ما يقدمه الإشراف الإلكتروني من توفير الوقت والجهد اللازمين لمساعدة المعلم المبتدئ وتحسين أدائه.
- قدرة المنسّقين والمعلمين على استخدام مختلف البرامج الحاسوبية وخدمات الإنترنت إذا تلقّوا الدعم اللازم والتدريب المستمرّ والمتابعة الميدانية.

المقترحات والتوصيات

- عقد دورات تدريبية محدّدة الأهداف والحاجات تؤهّل المعلمين والمنسّقين لاستخدام وسائل التقنيّات الحديثة باختلاف أنواعها وبدرجة متساوية نسبياً.
- ضرورة مواكبة المعلمين والمنسّقين ميدانياً للإجابة عن أسئلتهم وتذليل الصعوبات التي تواجههم لتفعيل الإشراف التربويّ الإلكترونيّ وتطويره.
- رسم سياسة وطنيّة جامعة في مجال إعداد المنسّقين في لبنان بما يتوافق مع متطلّبات المناهج الجديدة واستراتيجيّات التعليم المبرمج.

الخاتمة

إنّ الإشراف التربويّ الإلكترونيّ عن بُعد لا يمكن أن يلغي الإشراف التربويّ المباشر أو أنّ يحلّ مكانه بشكل كامل إنّما يدعم المزج بينه وبين الإشراف التربويّ عن بُعد. وفي زمن رواج جائحة فيروس كورونا التي حالت دون اللقاءات المباشرة والتفاعل الحضوريّ بين المشرف التربويّ والمعلمين والمديرين، فإنّ بعض الأساليب الإشرافيّة التي تمّ تفعيلها عن بُعد كان لها أثر إيجابيّ، حسّنت العمل التربويّ وطوّرتّه، فيما يُستحال استبدال بعض الأساليب الإشرافيّة أو التعويض عنها بأحد الأساليب الرقميّة الحديثة. ويبقى أسلوب المنسّق الإشرافيّ هو الذي يُنشّط العمليّة الإشرافيّة ويفعلها ويثريها ويجعلها تنسّم بالنشاط والحيويّة والتشويق.

المراجع والمصادر

- أبو حسين، فاطمة ابراهيم عامر. (2021). معوّقات ممارسة الإشراف الإلكترونيّ من وجهة
- نظر المشرفات التربويّات في مدينة أبها الحضريّة. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك
- خالد، مجلّة الدراسات والبحوث التربويّة، المجلّد 1، العدد الأوّل. المملكة العربية السعديّة.
- http://JserVol1No1Y2021/KUJser/Articles/PDF/org.shamaa.search//:http.pdf.n1_277-316-v1-2021_jser
- أبو عابد، محمود محمد. (2005). المرجع في الإشراف التربويّ والعمليّة الاشرافيّة. دار الكتاب
- الثقافيّ، إربد، الأردن.

- بن مرضاح، أمل. (2021). مقومات المشرف التربوي. مقال تربوي. المدونة الإلكترونية تعليم جديد: أخبار وأفكار تقنيات التعليم. <https://www.educ-new.com>
- دليل المشرف التربوي. (2009). الإدارة العامة للإشراف التربوي. وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية.
- الزاحمي، محمد بن علي. (2009). مدى استفادة المشرفين التربويين من رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه المتعلقة بالإشراف التربوي. رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية. <https://www.yousry-dr.com/99-2.pdf>
- سفر، صالحة. (2008). الإشراف التربوي عن بُعد بين الأهمية والممارسة ومعوّقات استخدامه. أطروحة دكتوراه منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- الصّانغ، عهود خالد. (2018). واقع استخدام الإشراف الإلكتروني في رياض الأطفال من وجهة نظر المشرفات التربويات والمعلّمات بمدينتي مكة المكرمة وجدة. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية. <http://www.uqu.edu.sa/page/ar/583i@uqu.edu.sa>
- الصّانغ، عهود خالد. (2018). واقع استخدام الإشراف الإلكتروني في رياض الأطفال من وجهة نظر المشرفات التربويات والمعلّمات بمدينتي مكة المكرمة وجدة. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية. <https://www.ajsrp.com/index/journal/article/view/419/383>
- الصاعدي، أحمد عيد. (2015). الإشراف التربوي، نموذج الإشراف المدمج. مقال تربوي. https://www.twitter.com/ahmad12_dr/status/608190332019146752
- العاجز، فؤاد أحمد. وحلس، داود درويش. (2009). دليل المشرف التربوي لتحسين التعليم والتعلم. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- عبد الهادي، جودت. (2002). الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه. دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، عمّان.
- عبيدات، ذوقان. وأبو السميد، سهيلة. (2007). استراتيجيات حديثة في الإشراف التربوي. دار الفكر، عمّان، الأردن.
- العجمي، محمد. (2000). الإدارة المدرسية: استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- العظامات، محمد حامد. (2020). درجة ممارسة المشرفين التربويين في مديرية تربية الزرقاء

- الأولى للإشراف الإلكترونيّ ومعوّقاته ومتطلّبات تطويره من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير منشورة.
- المجلة العربيّة للعلوم ونشر الأبحاث، مجلّة العلوم التربويّة والنفسيّة، المجلّد الرابع، العدد التاسع، التربية والتعليم، الأردن.
- <https://www.ajsrp.com/journal/view/article/jeps/2288/2160>
- فطاني، مها بنت أوّان نوح. (2008): التدريب عن بُعد لتنمية الموارد البشريّة: دراسة تطبيقية على مستشفيات مدينة مكّة المكرّمة، رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية، جامعة أمّ القرى، مكّة المكرّمة، السعويّة.
- القرش، جمال ابراهيم. (2015). القيادة التربويّة للإشراف التربويّ. مكتبة طالب العلم، الطبعة الأولى، مصر. <https://www.acarbooks.com/node/2737>
- القرني، علي سويعد. (2010). واقع استخدام المشرفين التربويين لمصادر الإنترنت التربويّة وخدماتها في التنمية المهنيّة للمعلّمين بمدينة الطائف. دراسة منشورة. جامعة أمّ القرى، كلية التربية، مكّة المكرّمة، السعويّة.
- <http://libback.uqu.edu.sa/hipres/FUTXT/12384.pdf>
- المالك، منيرة عبدالله. (2019). واقع تطبيق الإشراف الإلكترونيّ لدى المشرفات التربويّات في مدينة الرياض. رسالة ماجستير منشورة. كلية الشّرق العربيّ للدراسات العليا، الرياض.
- https://jfast.journals.ekb.eg/article9_118868_e2fff33b29b9ba9c981cf0555559809.pdf
- المعبدي، حنس بن سالم بن بادي. (2011). الإشراف الإلكترونيّ في التعليم العام: الواقع والمأمول. رسالة ماجستير منشورة. جامعة أمّ القرى، كلية التربية، مكّة المكرّمة، السعويّة.
- <http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=106450>
- المغذوي، حامد عايض. (2007). فاعليّة الإشراف التربويّ الإلكترونيّ في أداء معلمي الرياضيات. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية، جامعة أمّ القرى، مكّة المكرّمة، السعويّة.
- الهنداوي، ياسر المهدي. (2012). محاضرات في الإشراف التربويّ. جامعة عين شمس، كلية التربية، القاهرة، مصر. www.yasserhendawy.net

- الهندي، ابراهيم مرغوب (2007). مطالب إنشاء مركز تدريب إلكتروني لتقديم الخدمات التدريبية لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

References

- April, Daniel. (2019). Supervision pédagogique en contexte de gestion axée sur les résultats: pratiques de membres de la direction d'établissement d'enseignement accompagnés en communauté d'apprentissage, thèse de doctorat, Université Laval.
- Corriveau, L. et autres. (2010). Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation (Processus, stratégies, paradoxes, perspectives en éducation et formation), Edition de Boeck université. www.deboeck.com
- Degray, P., (1994). Le Guide pratique de l'instituteur à l'école et en classe. cycle 2 et 3, Hachette Livre.
- Delos, Santos et Jose, Maria. (2018). Top 10 Best Microsoft project tutorials – training & courses, the ultimate reference for project managers. <https://project-management.com/top-10-best-microsoft-project-tutorials/>
- Martine, G., (2008). La Formation à la Gestion d'un établissement d'Enseignement, les orientations et les compétences professionnelles, bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Nelson, Judith A., Nichter, Mary and Henriksen, R., (2010). On-line Supervision and Face-to-Face Supervision in the Counseling Internship: An Exploratory Study of Similarities and Differences, ACA, online library. http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas10/Article_46.pdf
- Turcotte, P. et Mercure, D., (2007). L'initiation à la supervision pédagogique en service social par l'apprentissage en ligne: une expérience Québécoise, Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle (Vol. 40). <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-1-page-13.htm>

- Ugwoke, Samuel C., (2011). A Call To Action For E-Supervision In Schools: The Quality Assurance Benefits For School Supervisors, Department of Educational Foundations, University of Nigeria Nsukka. <http://ajbasweb.com/old/ajbas/2011/December-2011/3378-3384.pdf>
- Vazquez, Cano M.E. and García, Luisa, (2013). Ict strategies and tools for the improvement of instructional supervision, The virtual supervision, Faculty of Education Spanish National University of Distance Education (UNED).
<http://www.tojet.net/articles/v12i1/1219.pdf>
- Yadav, Lodangi S., (2017). Importance of Internet in the learning and teaching process of education in the Rural and Urban Areas, Osmania University.

الملاح الجديدة للمتعلم والمتعلم في ظلّ التعليم البعدي¹ كفاح رضا بيطار²

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على الملاح الجديدة للمتعلم والمتعلم، في ضوء المستجدات الناتجة عن التعليم من بعد، كامتلاك الكفايات التقنية، والتكيف معها، ومستوى الجهوزية لاستخدامها، وفعاليتها في بلوغ الأهداف التربوية، والآثار النفسية والاجتماعية التي أفرزتها التحديات والمعوقات اللوجستية...
وتكمن أهميتها في كونها منطلقاً من تجربة مجتمعية محلية وعالمية حالية معاشية، ومن تجربة فردية لكون الباحثة، عايشة الواقع التربوي بشكل دقيق فرضته طبيعة عملها، كأستاذة ثانوية ومرشدة تربوية، فكوّنت عنه رأياً دقيقاً يستند على ملاحظتها للواقع ومحاولة علاجه.

وتتحدّد إشكالية هذا البحث في المفارقة بين أمرين: فعلى الرغم من كون التعليم من بعد يتسم بمزايا عديدة عزّزت من نجاح العملية التعليمية، وكونه الحلّ الأنسب والبديل من التعليم الحضوري في ظلّ جائحة كورونا، إلا أنه لم يؤدّ النتيجة المرجوة التي يحققها التعليم الحضوري، ممّا جعل الاعتماد عليه بشكل كامل أمراً صعباً للغاية.

وينبثق عن الإشكالية السؤالان :

- 1 - هل التعليم البعدي يحقق التفاعل الذي يحققه التعليم الحضوري؟
 - 2 - هل يمكن الإحاطة بالموقف التعليمي من جميع جوانبه في التعليم البعدي؟
- منهج الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي .
ومن النتائج المتوقعة:

المعوقات:

- نقص التدريب وعدم التمكن من استخدام التقنيات المتطورة.
- عدم التمكن من المتابعة الدقيقة للمتعلمين من ذوي الصعوبات التعلمية والاحتياجات الخاصة، حيث لم تلحظهم أية برامج على الصعيد الرسمي في متابعة التعليم من بعد.
- الأوضاع الاقتصادية المتردية والإمكانات الضعيفة لجهة البنى التحتية وتوافر

(1) ورقة بحثية قُدمت في المؤتمر الدولي « تحولات الممارسات التعليمية التعلمية في زمن كورونا: بين التحديات والواقع ».

(2) طالبة في المعهد العالي للدكتوراه - قسم التربية: السنة الثالثة/ مرشدة تربوية في مديرية الإرشاد والتوجيه - kifah-bitar@hotmail.com

الأجهزة اللازمة لمتابعة عملية التعليم من بعد، بالإضافة لتحديات المجالات التطبيقية والمخبرية.

- ازدياد عامل الضغط النفسي لدى المعلم والمتعلم والأهل.
اقتراح:

- التعليم المدمج حاجة دائمة، يعزز التعليم الحضوري ويكون بديلاً في حالات الطوارئ الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: التعليم من بعد - التعليم الحضوري - المعلم - المتعلم - الواقع - التفاعل - تجربة - تحديات - معوقات.

Bilan:


L'influence de l'enseignement distanciel sur les caractéristiques de l'enseignant et de l'apprenant.

Cette étude vise les nouvelles caractéristiques de l'enseignant et de l'apprenant à la lumière des faits nouveaux résultant de l'enseignement distanciel, telles la possession des compétences techniques et la possibilité de s'y adapter, le niveau de préparation de les utiliser, leur efficacité d'atteindre les objectifs pédagogiques et les effets psycho-sociaux auxquels les défis et difficultés logistiques ont mené.

Par ailleurs, la problématique de cette étude repose sur un paradoxe: bien que l'enseignement distanciel soit doté de plusieurs avantages, contribuant ainsi à la réussite de l'enseignement, car c'est la solution la plus propice et la meilleure alternative à l'enseignement présentiel agi négativement par la pandémie, cette modalité de travail n'a pas abouti au résultat souhaité en comparaison avec l'enseignement présentiel. Ce qui fait que nous ne pouvons pas compter exclusivement sur l'enseignement distanciel.

De cette problématique émergent deux questions:

1-Est ce que l'enseignement distanciel peut réaliser l'interaction



que peut réaliser l'enseignement présentiel ?

2–Est-il possible d'encadrer l'enseignement de tous côtés via l'enseignement distanciel ?

L'approche de l'étude dont il est question, est descriptive analytique et parmi les résultats escomptés, nous citons les difficultés suivantes:

–le manque d'entraînement et l'incapacité d'utiliser les technologies avancées.

–l'incapacité de suivre de près les apprenants en difficultés et ou à besoins spécifiques, pour la simple raison qu'on ne leur a pas élaboré, officiellement, des programmes appropriés.

–la détérioration des conditions économiques et le manque de moyens propres à l'infrastructure, pour pouvoir suivre l'enseignement distanciel, en plus des défis liés aux domaines appliqués et ceux du laboratoire.

–le facteur de pression psychique accru chez l'enseignant, l'apprenant et les parents.

Proposition: l'enseignement mixte est un besoin permanent pouvant renforcer l'enseignement présentiel et constituant une alternative dans des cas d'urgence.

Les mots clés: l'enseignement distanciel, l'enseignement présentiel, l'enseignant, l'apprenant, la réalité, l'interaction, une expérience, des défis, des difficultés.

المقدمة:

في الواقع، إنَّ التَّعليم من بعد ليس بالجديد، وهو معروفٌ منذ عقودٍ لدى بعض الدَّول المتقدِّمة، وبات ضرورةً ملحَّةً، لا سيَّما في أوقات الأزمات وانتشار الأوبئة التي تتطلَّب التباعِد الاجتماعي؛ ففي العام 1892 تأسَّست في جامعة شيكاغو أول إدارةٍ مستقلَّةٍ للتَّعليم بالمراسلة. وفي عام 1956 عمدت كليات المجتمع في الجامعة نفسها إلى تقديم خدمة التلفزيون في التَّدريس عبر القنوات التَّعليمية، وتُعتبر جامعة NYSES أول جامعةٍ أمريكيَّةٍ مفتوحةٍ تأسَّست تلبيةً لرغبات المتعلِّمين في جعل التَّعليم العالي متاحًا لهم عبر الطَّرق غيرالتقليديَّة. وبالتالي، فإنَّ التَّوجُّه نحو «التَّعليم الرِّقْمِي» لم يكن شيئًا غريبًا، بل كان متوقَّعًا، لكنَّ جائحة «كوفيد 19» عجلت في ظهوره، ودفعت به إلى الواجهة.

ورغم لجوء دول العالم إلى «التَّعليم من بعد» كآليَّةٍ لتخفيف التَّأثيرات السَّلبية لجائحة كورونا التي أَلَمَّت بالعالم في العام 2019 على المؤسَّسات التَّعليمية والعملية التَّعليمية، لم تكن جميع الدَّول على المستوى نفسه في مواجهة هذه الحالة الطَّارئة. (مرعي، إيمان، 2020)

ولا يخفى بأنَّه كان ثمة حاجة إلى تعزيز قدرات الصَّمود في مواجهة حالات الطَّوارئ على المستوى الفردي والتَّنظيمي والمؤسَّسي. ويشمل ذلك القدرة على وضع خطط الطَّوارئ وتنفيذها، من قبيل مسارات التَّعليم البديلة، بهدف التَّخفيف من آثار الأزمات. ولعلَّ الجهود الجبَّارة التي بُذلت في غضون مهلةٍ قصيرةٍ لمواجهة الصَّدَمات التي عصفت بنظم التَّعليم، تمثلُ تذكِّرةً لنا بأنَّ التَّغييرات التي كان تنفيذها يُعتبر في السَّابق صعبًا أو مستحيلًا، هي تغييرات تُبْت أنَّها ممكنة، ويجب أن نغتتم الفرصة لإيجاد سبلٍ جديدةٍ لمواجهة أزمة التَّعلُّم، ووضع مجموعةٍ من الحلول المستدامة. (موجز سياساتي: التَّعليم أثناء جائحة كوفيد - 19 وما بعدها، ص3، 2020)

لقد كسر التَّعليم من بُعد حواجز الزَّمان والمكان، وعبر بالتلامذة والطلَّبة من حدود الأمكنة المحدَّدة والمخصَّصة للتَّعلُّم إلى عوالمٍ مختلفةٍ، عن طريق شبكات الإنترنت الفسيحة، وهذا العبور حمل معه الكثير من الاختلافات والملامح الجديدة للمتعلِّم والمعلِّم على حدِّ سواء، وعلى أكثر من صعيد، اختلافات فرضتها هذه النقلة النوعية في طبيعة التَّعلُّم. فما هي أبرز هذه الملامح؟ وكيف يمكن استثمار الإيجابيات ومعالجة السلبيات في هذا المجال؟

الأسباب التي دفعت لاختيار الموضوع (الدوافع):

هذه الدراسة هي محاولة متواضعة لتسليط الضوء على أبرز الملامح الجديدة للمعلم والمتعلم في ظلّ التعليم البعدي، سلبيًا وإيجابيًا، ومن أبرز هذه الملامح الجانب النفسي للمعلم الذي تغيّرت آليّة عمله ، وبشكلٍ مفاجئ، وبخاصّةٍ أنّ الغالبية من المعلمين لم يكونوا على جهوزيّة تامّة في مجال التكنولوجيا والاتّصالات، بالإضافة إلى الحميميّة والتفاعل بينه وبين المتعلم، الذي أفقده إيّاه التعليم البعدي، فضلًا عن الارتباك الحاصل لديه لعدم تسلّحه بآليّة نقل الكفايات تكنولوجياً، بعد أن كان سيّدًا في نقلها حضورياً، وفي المقابل الآخر نجد المتعلم يعاني الأمر نفسه، ناهيك عن الأمور اللّوجستية غير المتوقّرة ، وبخاصّةٍ في الدّول النامية، وبأكثر خصوصيّة في لبنان جرّاء الأزمة الاقتصادية الحاصلة عندها، والتي تعكس وضع الأهل الاقتصادي بشكلٍ فاضح. وتترتّب على هؤلاء الأخيرين مسؤوليّة كبرى، ومراقبةً واجبةً أكثر دقّةً من السّابق لأولادهم في ظلّ الجائحة، غير أنّنا نلاحظ أنّهم عجزوا عن تأمين مستلزمات الجوّ التعليمي لهم، بسبب الطّروف الاقتصادية الخاصّة والعامّة. وقياسًا على هذه الأسباب، وعلى مثّلها، وانطلاقًا من كون الباحثة أمّا تعالين مشكلات أبنائها التربويّة عن كُتب، ومربيّة (أستاذة ثانويّة ومرشدة تربويّة مختصّة) فقد عاشت ولمست مشكلات الطلبة والمعلمين عن كُتبٍ أيضًا، فهي تعيش في قلب الحدث التربوي في مقلبيه العائلي والأكاديمي.

إشكاليّة البحث:

تتحدّد إشكاليّة هذا البحث في المفارقة بين أمرين: فعلى الرّغم من كون التّعليم من بعد يتّسم بمزايا عديدة عزّزت من نجاح العمليّة التّعليميّة، وكونه الحلّ الأنسب والبديل من التّعليم الحضوري في ظلّ جائحة كورونا، إلّا أنّه لم يؤدّ النّتيجة المرجوّة التي يحقّقها التّعليم الحضوري، ممّا جعل الاعتماد عليه بشكلٍ كاملٍ أمرًا صعبًا للغاية. وبتعبيرٍ آخر: على الرّغم من إدراك القيّمين على التّربية بأنّ التّعليم من بعد قد أتى حلًّا بديلاً - لا بدّ منه - من التّعليم الحضوري في ظلّ الأزمة الحاصلة (وباء كورونا)، يُرتجى منه أن يردم الهوة التي أحدثتها الجائحة في الكيان التربوي، إلّا أنّه ولّد لنا مشكلاتٍ عديدة استلّزمت من القيّمين على التّربية اتّخاذ خطواتٍ إجرائيّةٍ بهدف حلّها وتجاوزها، واعتماد النّتائج كحلّ مستدامة.

والى ذلك نلحظ تقصيراً كبيراً في المؤسسات التربوية، كشفتها الجائحة، حيث لم يكن المعلمون مدرّبين تكنولوجياً بالشكل الكافي الذي يخولهم التصديّ للأزمات ، فضلاً عن أنّ ذلك كان من شأنه أيضاً أن يطور العملية التعليمية قبل الجائحة ، لأن العصر عصر التكنولوجيا والانفجار المعرفي، تجب مواكبة تطوّراته، وطبعاً هذا كان له انعكاساته وآثاره في مسألة التّعليم البعدي.

وعليه استوجب هذا ممّا، النّظر في طبيعة هذه المشاكل وحصراً، وتبسيط الضّوء على لزوم تخطّيها، وعلى وضع الحلول المستدامة للتّعليم البعدي في حال استوجبته الحاجة.

أسئلة البحث:

وينبثق عن الإشكاليّة الأسئلة الآتية:

- 1 - هل التّعليم البعديّ يحقّق التّفاعل الذي يحقّقه التّعليم الحضوريّ؟
- 2 - هل يمكن الإحاطة بالموقف التّعليمي من جميع جوانبه في التّعليم البعديّ؟
- 3 - هل يمكن معالجة الآثار الناجمة عن التّعليم البعديّ، وإيجاد الحلول وتحويلها إلى خطة مستدامة؟
- 4 - هل يمكن اعتماد خطة الدّمج بين التّعليم الحضوريّ والآخر البعديّ، وبشكلٍ مستدام، لكونه حاجة مواكبة للتّطور المعرفي؟

هدف البحث:

تهدف هذه الدّراسة إلى تبسيط الضّوء على الملامح الجديدة للمعلّم والمتعلّم، في ضوء المستجدّات الناتجة عن التّعليم من بعد، كامتلاك الكفايات التّقنيّة، والتكيّف معها، ومستوى الجهوزيّة لاستخدامها، وفعاليتها في بلوغ الأهداف التربويّة، والآثار النفسيّة والاجتماعيّة التي أفرزتها التّحديات والمعوقات اللّوجستيّة... وتكمن أهمّيتها في كونها منطلقاً من تجربة مجتمعيّة محليّة وعالميّة حاليّة معاشيّة، ومن تجربة فريديّة لكون الباحثة، عايشة الواقع التربوي بشكلٍ دقيقٍ فرضته طبيعة عملها، كأستاذة ثانويّة ومرشدة تربويّة، فكوّنت عنه رأياً دقيقاً يستند على ملاحظتها للواقع ومحاولة علاجه.

المنهج المعتمد في البحث:

منهج الدّراسة هو المنهج الوصفي التّحليلي، لأنّه يهتمّ بتحليل العوامل، وبتوصيف

الظواهر، أي إيجابيات التّعليم البعديّ، والسّلبيات النّاجمة عنه، من خلال مؤشّرات ومظاهر تربويّة واجتماعيّة متنوّعة، انطلاقاً من معايشة الواقع التربوي القديم والمستجدّ، كما أنّه يهتمّ بتحليل النتائج وتفسيرها وتقديم التّوصيات والمقترحات.

مجتمع البحث وأدواته:

تحدّد مجتمع البحث بمدارس محافظة النّبطيّة/ الجنوب اللّبناني، 100/20 بمن تحويه من معلّمين ومتعلّمين ومديرين ومرشدين...، أمّا الأدوات فقد اقتصرت على الملاحظة لما تتمتع به من بين الأدوات من قدرة على معاينة الواقع ومعايشته بشكلٍ دقيق، ولكون الباحثة مشرفةً تربويّةً، لها باعها الطويل في الأمور التربويّة.

تعريفات في التّعليم من بعد:

يُعدّ التّعليم من بعد وسيلةً فعّالةً وهادفةً ومهمّةً للحصول على المعرفة والاكتشافات وقت حدوثها، وذلك لمواكبة متغيّرات هذا العصر ومسايرة مستجدّاته في الوقت ذاته. وقد أصبحت المجتمعات التي لا توظّف وسائل التّعليم من بعد وإمكاناته وطرائقه مجتمعاتٍ غير متطوّرة، ويصعب عليها التّعايش في هذا العصر المتلاطم بالأموج المعلوماتيّة، ومن هذا المنطلق اهتمّ العالم بالتّعليم من بعد، لما له من أهميّة واضحةٍ ومميّزاتٍ عديدةٍ، وأصبح محلّ اهتمام الحكومات والمؤسّسات العالميّة منها والإقليميّة، والدّول المتقدّمة التي حرصت على إدخال نظام التّعليم من بعد في مؤسّساتها التّعليميّة. (البيطار، حمدي محمد، 2016)

ولقد تعدّدت التّعريفات التي وردت في التّعليم من بعد، ومنها:

- التّعليم من بعد نظامٌ تقوم به مؤسّسة تعليميّة، يعمل على إيصال المادّة التّعليميّة أو التّدريبية للمتعلّم في أيّ مكان، وأيّ وقت، عن طريق وسائط اتّصالٍ متعدّدة. (الموسى، المبارك، 2005، ص51)
- التّعليم من بعد هو ذلك النّوع أو النّظام من التّعليم الذي يقدّم فرصاً تعليميّةً وتدريبيةً إلى المتعلّم، دون إشرافٍ مباشرٍ من المعلّم، ومن دون الالتزام بوقتٍ ومكانٍ محدّدين، لمن لم يستطع استكمال الدّراسة، أو يعيقه العمل عن الانتظام في التّعليم النّظامي، ويعتبر بديلاً من التّعليم التّقليدي أو مكماً له، ويتمّ تحت إشراف مؤسّسةٍ تعليميّةٍ مسؤولةٍ عن إعداد الموادّ التّعليميّة والأدوات اللّازمة للتّعلّم الفردي اعتماداً على وسائطٍ تكنولوجيّةٍ عديدةٍ مثل الهاتف والراديو والفاكس والتّلكس والتلفزيون

- والكمبيوتر والإنترنت والفيديو التفاعلي. (سالم، 2004، ص ص 210 - 211).
- وهناك من يرى بأن قوة التعليم من بعد تكمن في رؤيته من ثلاثة أبعاد:
 - من منظور الدّارس: حيث يعني التّعليم من بعد التّحرّر من قيود الزّمان والمكان، والسّماح له - بغضّ النّظر عن العمر - بالتمنّع بمزيد من الفرص التّعليميّة والمرونة.
 - من منظور أرباب العمل: حيث يعني التّعليم من بعد توفير فرص لتدريب العاملين ، وتطوير مهاراتهم المهنيّة، ممّا يؤدّي إلى زيادة الإنتاج مع تحسين جودته بتكلفة قليلة نسبياً.
 - من منظور الدّولة: حيث يعني التّعليم من بعد تحقيق ديمقراطيّة التّعليم، وذلك بزيادة عدد الدّارسين، وإيصال نظم التّعليم والتّدريب إلى جماعات لا تتوافر لها سوى فرص محدّدة من التّعليم والتّدريب التّقليديّين. (الدّباسي، 2002، ص 440)
 - التّعليم من بعد هو « أحد أساليب أو تطبيقات التّعليم المستمرّ التي تتضمّن مسميّات متعدّدة منها: التّعليم بالمراسلة، التّعليم مدى الحياة، التّعليم الممتدّ، والهدف منه هو إتاحة الفرص التّعليميّة المستمرّة طيلة حياة الفرد، من أجل تنميته تعليمياً عبر التّعليم غير الرّسمي أو غير النّظامي». (الشّهران، 2001، ص 62).
 - التّعليم من بعد هو أحد أساليب التّعلّم الدّاتي التي أفرزتها تكنولوجيا التّعليم حديثاً، وهو في أصله تعلّم فرديّ، لكنّه أدّى إلى تعزيز نظام التّعلّم المفتوح، ونظام التّعليم المستمرّ. (صبري، 2010، ص 300)

رأي:

لقد رسمت هذه التعريفات صورة واضحة عن التّعليم من بعد بلامحه الجامعة، وعرضت دوره في إطار تطوّر الدول الحريضة على استمرار التّعليم وديمومته في ضوء الانفجار المعرفي والتكنولوجي، بحيث تكفل للمتعلم انتهالاً من المعرفة لا تحدّه عقبات، ولا يرتبط بإطاري الزّمان والمكان والمرحلة العمريّة، كما تكفل له تطوّر معرفياً مواكباً لتطوّر العصر ومستجدّاته المعرفيّة.

وعليه، ترى الباحثة بأنّ التّعليم من بعد هو صمّام الأمان لديمومة التّعلّم وتطوّره، حتّى لو لم يستطع أن يكون بديلاً تامّاً من التّعليم الحضورى، إذ إنّ (التّعليم البعدي) يحمل في طبيّته، إلى جانب الآثار الإيجابيّة، الكثير من المعوّقات والآثار السّلبيّة في حالاتٍ معيّنة.

- ومن أبرز المعوقات التي ترتب آثارًا سلبية في التعليم البعدي:
- نقص التدريب وعدم التمكن من استخدام التقنيات المتطورة.
 - عدم التمكن من المتابعة الدقيقة للمتعلّمين في رياض الأطفال، وللمتعلّمين من ذوي الصعوبات التعلّمية والاحتياجات الخاصة، حيث لم تلحظهم بعد أية برامج على الصعيد الرسمي في متابعة التعليم من بعد.
 - الأوضاع الاقتصادية المتردية والإمكانات الضعيفة لجهة البنى التحتية وتوافر الأجهزة اللازمة لمتابعة عملية التعليم من بعد، بالإضافة لتحديات المجالات التطبيقية والمخبرية.
 - ازدياد عامل الضغط النفسي لدى المعلم والمتعلم والأهل.
- عطفًا على ما ذكر، ترى الباحثة أنّ التعليم البعدي ضرورة في الأزمات، ومساندًا للتعليم الحضوري في الأحوال العادية، لا يمكن الاستغناء عنه، ولا يمكن الاعتماد عليه لوحده (ما خلا بعض المراحل الجامعية)، ويبقى التعليم المدمج هو الحلّ الذي يُبقي المعلم والمتعلم في حالة تأهب واستعدادٍ للتصدّي لأيّ طارئ، وبهذا نضمن الحفاظ على ديمومة التعليم واستمراريته.

أهداف التعليم من بعد:

- هناك العديد من الأهداف المرجوة من التعليم من بعد، ومن أهمّها:
- 1- رفع المستوى الثقافي والعلمي والفكري في المجتمع للمحرومين منه.
 - 2- التغلب على مشكلة نقص الموظفين والمؤهلين في العملية التعليمية.
 - 3- تحفيز الطلبة على الدراسة وتشجيعهم عليها بتحدّي العوائق الجغرافية.
 - 4- وضع مصادر تعليمية منوعة بين يدي المتعلم، ما يؤدي إلى تضيق فجوة الفروق بين المتعلّمين.
 - 5- استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في تقييم الطالب، لوجود أدواتٍ تقوم بتقييم درجات الطالب بناءً على الاختبارات التي قام باجتيازها. (مقادي، أحمد، ص 102، 2020)

خصائص التعليم من بعد:

يمكن إيجاز خصائص التعلّم من بعد في النقاط الآتية:

- 1 - توفير آلية توصيل سريعة ومضمونة للوسائط التعليمية إلى الأفراد المعنيين

بالتعلّم، وذلك باستخدام وسائط اتّصال متعدّدة تعتمد على المواد المطبوعة والمسموعة والمرئية وغيرها من الوسائط التكنولوجية المتقدّمة.

2 - حصول الطلبة على المعلومات وقواعد البيانات على شبكة الاتّصالات العالميّة والتحدّث مع زملائهم على الهواء مباشرةً والمشاركة في جماعات الحوار أو النقاش.

3 - هناك تباعد بين المتعلّم والمعلّم في عملية التّدرّس، من حيث الزّمان والمكان، أو كلاهما معاً، ممّا يؤدّي إلى تحرير الدّارسين من قيود المكان والزّمان مقارنةً بنظم التّعليم التقليديّة.

4 - وجود مؤسّسة تعليميّة ما مسؤولةً عن عملية التّعليم والتّعلّم من بعد، تشرف على تخطيط البرامج، وإعداد المواد التّعليميّة وعمليات التّقويم والمتابعة.

5 - وجود اتّصالٍ ثنائيّ الاتجاه بين المؤسّسة التّعليميّة والمتعلّم، لمساعدته على الاستفادة من البرامج أو الدّخول في حوارٍ مع المعلّم وزملائه من الدّارسين الآخرين. (عميرة وآخرون، 2019)

الملاح الجديدة للمعلّم والمتعلّم والتحدّيات المتشابكة في ظلّ التّعليم البعديّ:

رغم المزايا العديدة للتّعليم من بعد، مثل سهولة الوصول للمحتوى التّعليمي، وكسر حاجز الحدود، وتوفير الوقت، وحلّ أزمة كثافة الطّلاب، وتخفيف الأعباء الماليّة التي تخصّصها الأسر للإنفاق على التّعليم (المواصلات العامّة أو الخاصّة التابعة للمدرسة، شراء المستلزمات المدرسيّة). بيد أنّ ثمة تحدّيات لا زالت تواجه هذا النمط من التّعليم، نشير فيما يلي إلى أهمّها:

- منذ بداية الجائحة كُلف المعلّمون على الفور بتطبيق طرائق التّعلّم من بعد، وغالباً من دون توجيهاتٍ أو تدريباتٍ أو مواردٍ كافية. كان هذا هو الحال في كلّ مستويات التّعليم، وفي العديد من السيّاقات، انتقل تقديم التّطوّر المهني للمعلّمين إلى شبكة الإنترنت، أو عبر شبكة الهاتف وتطبيقات الفيديو، ولكنّ المعلّمين المهمّشين فانتهم ربّما فرصة تلقّي هذا الدّعم. وأصبحت تطبيقات اجتماع الصّفوف والتّراسل عبر الإنترنت أدواتٍ مفيدةً وطرقاً جديدةً للتّواصل مع الطّلاب والمجتمع التّعليمي.
- وكان المعلّمون حول العالم غير جاهزين إلى حدٍّ بعيدٍ لدعم استمراريّة التّعلّم والتّكيّف مع منهجيّات التّدرّس الجديدة، كما كان العديد من المرّبين يفتقرون

إلى أبسط مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مما يعني أنهم سيواجهون صعوبات في تطوّرهم المهني المستمر، ناهيك عن تيسير التعلّم الجيد من بعد، وقد أبرزت أزمة كوفيد - 19 أنّ تثقيف المعلمين الأولي وأثناء الخدمة على السواء، بحاجة إلى إصلاح لتدريب المعلمين بشكل أفضل على استخدام أساليب جديدة لتقديم التعلّم. (موجز سياساتي: التعلّم أثناء جائحة كوفيد - 19 وما بعدها ص 13)

• لقد عُرِضت صحّة المعلمين البدنيّة والنفسية للخطر في ظلّ الجائحة ، عندما طُلب منهم القيام بالتعلّم المُدمج، فأضيف إلى خوفهم من التعرّض للفيروس خوف آخر من فقدان مرتباتهم واستحقاقاتهم، إذا لم يُلبّوا متطلبات هذا التعلّم، فيما يواجهون زيادةً في أعباء العمل تنسيقاً مع مسؤولياتهم الأسرية، وينطبق هذا بشكل خاص على المعلمات الأمهات اللواتي يضطررن لمواصلة التدريس، وتدريب أولادهم في الوقت عينه، أي تحمّل حصّة غير متناسبة مع مسؤولياتهم الأسرية، وهذا الضّغط النفسي ممكن أن يؤدي إلى الإنهاك التام، وينتج عن ذلك التعب، بل ويمكن أن يؤدي ببعض المعلمين إلى ترك وظائفهم، ممّا يقوّض بناء قدرة المدارس على التكيف.

• ولكوفيد - 19 آثار متفاوتة على العمالة والرواتب، فعلى الرّغم من أنّ البيانات الأخيرة قد أظهرت أنّ أقلية فقط من البلدان لم تدفع للمعلمين النظاميين، مع ذلك، كانت حالات التسريح المؤقت والتأخر في دفع المستحقّات - خاصة في المدارس الخاصة - هي الأكثر شيوعاً، وفي القطاع العام، تأثر المعلمون أصحاب العقود المؤقتة، حيث لم تُجدّد العقود، وأصبح أولئك الذين يتقاضون أجورهم بالساعة من دون عمل.

• وفي البلدان الخاصة المنخفضة الدخل على وجه الخصوص، توقّف الأهل عن دفع الرسوم والأقساط المدرسية، ولم تكن نسبة لا يُستهان بها من المعلمين قادرة على التدريس من بعد، نتيجة لعدم توقّر بنية رقيمة ملائمة لهم، فانعكست هذه الظروف عليهم، وأدى هذا إلى فقدانهم مصدر رزقهم. (م. ن ص 14)

• ضعف البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ فعلى الرّغم من أنّ التعلّم من بعد حقّق نجاحاً كبيراً في الدّول المتقدّمة الذي يتمتّع ببنية تكنولوجية قويّة، لكنّ الأمر مختلف في حالة الدّول النامية، خاصة في ظلّ هشاشة البنية الرقمية،

- وارتفاع تكلفه خدمة الإنترنت بالنسبة لمستويات المداخل.
- ضعف مستوى التفاعلية، حيث يرى البعض أن الافتقار للتواحي الواقعية أحد أهم العيوب في التعليم من بعد الذي يحتاج إلى لمسات إنسانية بين المعلم والطالب. ومن الصعب إيصال ذلك عبر الوسائط النصية الفورية.
- العزلة الاجتماعية: يُعدّ ضعف التزام الطلاب بمتابعة برامج التعليم من بعد أحد التحدّيات. فقد مثلت المدرسة متنفساً مهماً للتعرف على الأقران، مقارنةً بالبقاء في المنزل لفترات طويلة، وبالتالي لا بدّ من توقع المقاومة العنيفة من قبل الأبناء لهذا التحول.
- جمود نظم التعليم، إذ يعتبر الهيكل التنظيمي للمؤسسات التعليمية في الدول النامية من أكبر التحدّيات التي تحول دون تغيير طرق التعليم، حيث تعاني من التركيز على الشهادات أكثر من المهارات، بجانب مشكلة التلقين، إلى جانب غياب التشريعات الداعمة للتعليم الإلكتروني.
- صعوبة التقييم والامتحانات، إذ ألغت العديد من الدول بالفعل الامتحانات النهائية، وساد اتجاه لاستخدام المشروعات البحثية كوسيلة لتقييم الطلاب، كنتيجة عدم القدرة على إجراء الامتحانات التقليدية بسبب ظروف الجائحة. وفي الواقع إذا كان التعليم عن بعد مختلفاً عن التعليم التقليدي، من ثمّ يجب أن تختلف عملية التقييم والامتحانات الخاصة به، من حيث وضع ضوابط صارمة لضمان أن يتم ذلك بطريقة صحيحة، والتأكد أنّ من أدّى تلك الامتحانات هو المتعلّم نفسه وليس أيّ شخصٍ آخر.
- نقص الوعي والتصور المتكامل عن التعليم من بعد لدى كلّ أطراف العملية التعليمية، إذ يتطلّب الأمر مراجعة تصوراتنا عن التعليم، فقد ساد في القرن الماضي تصور مفاده أنّ التعليم مسؤولية المدرسة والمدرّس، لكن في حقيقة الأمر إنّ التعليم عملية ممتدة تتطلّب مشاركة جميع الأطراف.
- عدم المساواة وغياب تكافؤ الفرص: أدّى هذا النمط من التعليم إلى زيادة عدم المساواة بين الطلاب في ظلّ تباين واقع انتشار وسرعة شبكة الانترنت في كلّ دولة. إضافةً إلى امتلاك حواسيب شخصية من عدمه، وهو ما أدّى إلى زيادة حدة الفجوة الرقمية وانعدام المساواة في إمكانات الاتصال بالانترنت وتداعيات ذلك على جودة التعليم من بعد. (مرعي، إيمان، 2020)

• الصّحة النفسيّة أو الجانِب النَّفسيّ: ويبقى الجانِب النَّفسيّ للمعلّم والمتعلّم - الذي تغيّر بفعل التّعليم من بعد - ، من أهمّ التّحدّيات التي واجهتهما، بحيث غابت لغة الجسد الفعّالة للمعلّم بأثرها الحميميّ على المتعلّم، وبما تعكسه من آثار على شخصيّة المتعلّم، لتتبلور تحولاتٍ إيجابيّة في حياته المستقبلية، وقد أشارت الأكاديميّة نازك بدير إلى هذا الأمر في مقالها « الكيمياء المفقودة»:

قد لا يخفى على أحدِ الخلل القائم في عمليّة التّعليم من بعد، والتضرّر الذي أصاب عصب العمليّة التّعليميّة. ولكن، هل بالإمكان تجاهل المشكلة الكامنة على المستوى النفسيّ، أم أنّ الأسباب تقنيّة محض ؟

ثمّة أمور أبعد من التّكنولوجيا، وقد تفوقها أهميّة لنجاح موضوع التّعلّم، كالقناة الخاصّة التي يخلقها المعلّم بينه وبين الطّالب، وكيف تتّسع وتمتدّ تبعاً للظروف والاحتياجات التي يفرضها التّفاعل. إذ ليس المهمّ توفير الإنترنت وإنتاج برامج تربيّة متطورة فقط، بل تأتي صحّة المتعلّم النفسيّة والعقليّة في الدّرجة الأولى.

لطالما شكّلت المدرسة المكان الآمن بالنسبة إلى متعلّمين كانوا يقصدونها هرباً من ضغوطات الأسرة أو البيئّة المحيطة بهم، بينما وجدوا أنفسهم اليوم بفعل كورونا في ظلّ شرنقة لا مناص من الفكّك منها. كم من متعلّم أعاد التّفكير في نظرتّه إلى المدرسة وإلى مستقبله متأثراً بردّة فعلٍ من قبل معلّمه، وكم من متعلّم استرجع ثقته بنفسه نتيجة تشجيع المعلّم له!. الدّعم لا يكون بالكلام فحسب، بل يستمدّه المتعلّم في الصّفّ الحضورى من خلال التّقة التي يراها في عيني أستاذه، ومن تحفيزه إيّاه، على الرّغم من ارتكاب الخطأ، كما يفقهه في نظرة تسامحٍ أو في تربيّةٍ على كتفه.

هذا النوع من التّواصل مفقود بين الطّرفين في زمن التّعلّم من بعد. ويبدو أنّ الشّاشة تعجز عن تحقيقه، مهما بلغت سرعة الإنترنت، فما ينجزه المعلّم من قرب مع المتعلّم، يصعب أن تترجمه الشّاشة.

التّعليم ليس مجرد تقارير وحضور ومعلومات تُثبت عبر المنصّات التي تفرضها الوزارة، هو كيمياء بين طرفي العمليّة التّعليميّة. هذه الوصلة السّحرية فُقدت بفعل المسافة المعنويّة التي أخفقت التّكنولوجيا إلى الآن في اجتراح حلٍّ لردمها، وهي كما يظهر، أكثر أهميّة من الوسائل التّقنيّة. ولقد أثبتت التّجارب أنّ الإنسان لا يحيا بالمادّة وحدها، بل لا بدّ من التّكامل بينها وبين الرّوح.

يبدو من الأجدى أن تُمنح الأولوية لهذا الجانب كي تستقيم الأمور، فمتى شعر المتعلم بالارتواء على الصعيد الداخلي النفسي، وبُذلت المساعي لمعالجته، سيكون بالإمكان الحديث عن تعليمٍ مثمرٍ وفعالٍ. (بدير، نازك، 2021. جريدة الصباح)

وقد خلّصت الباحثة من خلال التّقييد السابق إلى نتائج تتوضّح من خلالها الملامح الجديدة للمعلّم والمتعلّم في التّعليم البعديّ، بالإضافة إلى غياب التّحفيز والتّشجيع، والتي سيتمّ عرضها مقارنةً بالتّعليم الحضوري، في الجدول الآتي:

في التّعليم الحضوريّ	في التّعليم البعديّ
الأداء المهنيّ المستقرّ للمعلّم	الأداء المهنيّ غير المستقرّ والمتعرّج للمعلّم
الاستقرار الصحّي والنفسيّ للمعلّم والمتعلّم	عدم الاستقرار النفسيّ
مسؤوليّة المعلّم الكليّة والمباشرة عن الدّرس	مسؤوليّة المعلّم الجزئيّة وغير المباشرة عن الدّرس
الاستقرار في دخل المعلّم ووظيفته	عدم الاستقرار الوظيفيّ وتعرّض المعلّم للصّرف
وجود الحميميّة وعامل التّشجيع	فقدان الحميميّة وتعرّج مستوى التّشجيع
التعلّم بالورقة والقلم والمطبوعات	التعلّم عبر أدوات وقنوات الاتّصال
ارتباط الطّالب الدّقيق بالحصّة التعليميّة	عدم ارتباط الطالب بالحصّة التعليميّة
التّقييد بزمان ومكان محدّدين	عدم التّقييد بزمان ومكان محدّدين
إجراء التّقويم بعد الشّرح لتحديد الفجوات في التّعلّم، والتّأكد من وصول المعلومات للمتعلّم	تعدّج إجراء التّقويم بعد الشّرح لعدم توفّر الملاحظة والمراقبة المباشرة من قبل المعلّم، ولعدم التّزام جميع المتعلّمين بحضور الحصّة
تقييم المتعلّمين عبر الاختبارات والمسابقات المطبوعة	تقييم المتعلّمين عبر الأبحاث أو المسابقات ولكن بشكلٍ لا يضمن من هو المجيب
التّأكد من صحّة الأعداد حال التّغيّب ومعالجتها	عدم التّأكد من صحّة الأعداد حال التّغيّب وتعدّج معالجتها

التحفيز المباشر والتعزيز التفسي للمتعلم	تدني مستوى التحفيز والتعزيز للمتعلم
توفر الجو الطفولي الأمومي المرح المحفز والرعاية المباشرة في مرحلة رياض الأطفال	غياب هذا الجو عن مرحلة رياض الأطفال، وعدم تأسيهم للدراسة بالشكل السليم، لكون هذه المرحلة من أهم المراحل التأسيسية
حضور لغة الجسد في أثناء الشرح	غياب لغة الجسد في أثناء الشرح

مصطلحات الدراسة:

1 - أزمة كورونا: وهي الأزمة التي نتجت عن تفشي فيروس كورونا covid -19، في العالم أجمع الذي يسبب اعتلالات تتنوع بين الزكام وأمراض أكثر وخامةً، وتشمل الأعراض الشائعة للعدوى أعراضاً تنفسيةً والحمى والسعال وصعوبات في التنفس، والتي أثرت في جميع القطاعات التعليمية والاقتصادية والاجتماعية والصحية في معظم دول العالم. (منظمة الصحة العالمية، 2020)

2 - التعليم من بعد: عملية تنظيمية ومستجدة تشبع احتياجات المتعلمين من خلال تفاعلهم مع الخبرات التعليمية المقدمة لهم بطرق غير تقليدية، تعتمد على قدراتهم الذاتية، وذلك من خلال استخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة، دون التقيد بزمان أو مكان محدد، ودون الاعتماد على المعلم بصورة مباشرة. (الحنيطي، ص 15، 2004)

ويُعرف إجرائياً بأنه: نوع من التعليم يكون فيه الطالب بمعزل عن معلمه، وفي أي وقت يريد، ويستخدم الوسائط التكنولوجية والقنوات التلفزيونية والمنصات الالكترونية الشاملة لكل المناهج التعليمية والمراحل الدراسية، والتي أعدتها وزارة التربية والتعليم لاستمرار العملية التعليمية في ضوء أزمة كورونا ومستجداتها. (مقادي، محمد أحمد، 2020)

3 - تكنولوجيا المعلومات: يمكن تعريف تكنولوجيا المعلومات على أنها مجموعة من الأدوات والمنهجيات والعمليات والمعدات التي تستخدم لجمع المعلومات ومعالجتها وتخزينها، ومن الأمثلة على هذه الأدوات: الترميز، والبرمجة، والتخزين، والاسترجاع، والتحليل، ومراقبة النظم، وتحويل البيانات، كما تشمل تكنولوجيا المعلومات: التشغيل الآلي للمكاتب، والاتصالات، والوسائط المتعددة، كما تعتبر تكنولوجيا المعلومات الأداة التي يمكن من خلالها تخزين ومعالجة المعلومات داخل النظام، بالإضافة إلى اشتغالها على كل ما يتعلق بالحاسوب، والشبكات والبرمجيات، ومواقع الويب، وقواعد البيانات، والاتصالات السلكية واللاسلكية. <https://com.mawdoo3.com>

4 - **الدول النامية:** الدول النامية أو المستتمة هي دول تتسم بمعيارٍ منخفض لمستوى المعيشة، وتحتوي على قاعدةٍ صناعيةٍ متخلفةٍ، وتحلّ مرتبةً منخفضةً في مؤشر التنمية البشرية مقارنةً بدولٍ أخرى.

5 - **البنية الرقمية:** هي البنية الأساسية لتكنولوجيا المعلومات، تتكوّن من مكونات الأجهزة والبرامج المعتادة: المرافق، ومراكز البيانات، ووحدات الخدمة، وأجهزة الكمبيوتر المكتبية لأجهزة الشبكات وحلول برامج التطبيقات المؤسسية. وعادةً ما يتطلّب إعداد البنية الأساسية هذا مزيداً من الطاقة والمساحة المادية والأموال مقارنةً بأنواع البنى الأساسية الأخرى، يتم عادةً تركيب بنية أساسية تقليدية في المباني للاستخدام في الشركة فقط، أو للاستخدام الخاص.

التوصيات:

وفي نهاية البحث، وبعد الاستنتاجات التي توصلت إليها الباحثة، ورغبةً منها في أن يسترشد الباحثون بالمعايير الرشيدة في أبحاثهم، تضع بين أيديهم التوصيات الآتية:

1 - تعزيز قدرات إدارة المخاطر في جميع مستويات نظام التعليم، ويشمل ذلك القدرة على وضع خطط الطوارئ وتنفيذها، من قبيل مسارات التعليم البديلة، بهدف التخفيف من آثار الأزمات.

2 - تطوير منظومة التعليم من بعد بشكلٍ مستمرّ، ومواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة، والاستفادة من تجارب الدول الأخرى، استعداداً للتصدّي للأزمات.

3 - تقديم الدولة الدعم الكافي لوزارة التربية وللمدارس الرسمية بشكلٍ خاص، لتحافظ على استمراريّتها وقدراتها على إدارة التعليم من بعد.

4 - عدم التخلّي عن المعلمين - وبخاصة المتعاقدين - في الأزمات الطارئة، والاعتراف بدورهم الأساسي في المجتمع، وبأنّ على الحكومات والشركاء الرئيسيين الآخرين واجب الحفاظ عليهم وتقديم الرعاية المستمرة للمشتغلين بالتعليم.

5 - التعليم المدمج حاجةٌ دائمة، يعزّز التعليم الحضوري، ويكون بديلاً منه في حالات الطوارئ الاجتماعية.

6 - تأمين الدول الرعاية الصحية الكافية على نفقتها الخاصة للجهاز التعليمي والطالبي، وبخاصة في حالة التعليم المدمج، بالتنسيق مع الجهات الفاعلة الرئيسية، بما في ذلك الدوائر الصحية.

7 - إفادة المعلمين والمتعلمين من إمكانية الوصول المجاني إلى التكنولوجيات المفتوحة المصدر لأغراض التدريس والتعلّم، والعمل على تدريبهم بشكلٍ دوريٍّ ومستدام.

لائحة المراجع:

- 1 - بدير، نازك، (2021). جريدة الصّباح، بغداد - العراق، العدد العاشر
 - 2 - البيطار، محمّد أحمد، (2016)، فاعليّة التّعليم عن بعد في تنمية التّحصيل الدّراسي والاتّجاه نحو التّعليم عن بعد في مقرّر تكنولوجيا التّعليم لدى طّلاب الدّبّلم العامّة نظام العام الواحد شعبه التّعليم الصّناعي، العدد الثّامن والسّبعون.
 - 3 - الحنيطي، عبد الرّحيم (2004)، معايير الجودة والنّوعيّة في التّعلّم المفتوح والتّعليم عن بعد، عمّان، منشورات الشّبكة العربيّة للتّعليم المفتوح.
 - 4 - الدّباسي، صالح بن مبارك (1423هـ، 2002 م). العولمة والتّربية. مطبعة سفير. الرّياض. الطّبعة الأولى.
 - 5 - .سالم، أحمد محمّد (2004)، وسائل تكنولوجيا التّعليم، مكتبة الرشد، الرّياض، المملكة العربيّة السّعوديّة.
 - 6 - الشّهران، جمال عبد العزيز (2001)، «الوسائل التّعليميّة ومستجدّات تقنيّة التّعليم»، الرّياض، مطابع الحميضي.
 - 7 - صبري، علي ماهر (2010)، من الوسائل التّعليميّة إلى تكنولوجيا التّعليم، مكتبة الشّقري للنّشر والتّوزيع، العليا، الرّياض، المملكة العربيّة السّعوديّة.
 - 8 - عميرة، جويّدة وطرشون، عثمان وعلّيان، علي، (2019). خصائص وأهداف التّعليم من بعد والتّعليم الالكتروني - دراسة مقارنة عن تجارب بعض الدّول العربيّة. المجلّة العربيّة للأداب والدراسات الإنسانيّة، العدد 6 .
 - 9 - مرعي، إيمان، (2020). مركز الأهرام للدراسات السّياسيّة والاستراتيجيّة.. <https://acpss.ahram.org.eg/News/17004.aspx>
 - 10 - مقدادي، محمد أحمد، المجلّة العربيّة للنّشر العلمي، العدد التّاسع عشر، تاريخ الإصدار: 2- أيار - 2020 م www.ajsp.net ص 102
 - 11 - منظّمة الصّحة العالميّة، (2020) فايروس كورونا 19 - covid، تمّ استرجاعه بتاريخ 4/4/2020، متوفّر على الرّبط: <http://corona/topics-health/ar/int.who.emro.www/html.19-covid-about/virus->
 - 12 - الموسى، عبد الله، والمبارك، أحمد (2005). التّعليم الالكتروني الأسس والتّطبيقات. الرّياض، مؤسّسة شبكة البيانات.
 - 13 - موجز سياساتي: التّعليم أثناء جائحة كوفيد - 19 وما بعدها، آب/ أغسطس، 2020 ، الأمم المتّحدة.
- https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_arabic.pdf

الكرم عند العرب في العصر الجاهلي علي أحمد إسماعيل

1- تمهيد:

اشتهر العرب، وخاصةً في العصر الجاهلي، بالكرم، فما هو الكرم؟ وما الأسباب التي دفعتهم إلى التحلي به وعدّه رأس الفضائل؟ وما مظاهره؟ ومن اشتهر به؟ ومن هم الذين ضرب المثل بكرمهم؟ أسئلة سأحاول الإجابة عنها في بحثي هذا.

2- الكرم في اللغة والاصطلاح:

الكَرَمُ: ضِدُّ اللُّؤْمِ يكون في الرجل بنفسه، وإن لم يكن له آباء، ويُستعمل في الخيل والإبل والشجر وغيرها من الجواهر إذا عَنَوَا العَنَقَ، وأصله في الناس⁽¹⁾. وكَرُمَ فلان: أعطى بسهولة وجاد. وكَرُمَ الشّيءُ: عَزَّ ونَفَسَ، فهو كريم، وهي كريمة⁽²⁾.

و«الكريم من صفات الله تعالى وأسمائه، وهو الكثير الخير، وقيل: الجواد، وقيل: المُعْطِي الذي لا ينفد عطاؤه، وقيل: هو الجامع لأنواع الخير والفضائل والشرف، وقيل: حميدُ الفِعال، وقيل: العظيم، وقيل: المنزّه عمّا لا يليق، وقيل الفِضول، وقيل: العزيز، وقيل: الصفوح»⁽³⁾.

والكريم، أيضاً، هو الحرّ، والنَّجيب، والسَّخِيّ، والطيب الرائحة، والطيب الأصل، والذي كرم نفسه عن التدنُّس بشيء من مخالفة ربه، والرقيق الطبع، والحسن الأخلاق، والواسع الصدر، والحسيب، والمختار المزيّن، والمُحْسِن، والعزيز عندك، والجهاد، وفَرَس يُغزى عليه، والبعير يُسْتَقَى به، والرئيس، والعفيف، والجميل، والعجيب الغريب، والعالم، والنفيس، والمطر الجود، والمعجز. وكتاب كريم: مختوم، أو حسن ما فيه. وقول كريم: سهل ليين. ورزق كريم: كثير. ومدخل كريم: حسن⁽⁴⁾. ومعدن كريم: غالي الثمن. وخلق كريم: سام، نبيل، صفوح. ووجه كريم: مُرَضٍ في جماله ومحاسنه. وفلان كريم الأصل: شريف المولد أو النسب⁽⁵⁾.

وأعطي الكرم في الاصطلاح تعريفات عدّة، منها: «الإعطاء بسهولة»، والإتفاق بطيب النفس فيما يعظم خطره ونفعه، و«حالة يتسم فيها المرء بالطيبة والسلوك

- (1) - تاج العروس 33/335، مادة (كرم).
- (2) - جمهرة اللغة، مادة (كرم).
- (3) - تاج العروس 33/347، مادة (كرم).
- (4) - المصدر نفسه 33/348، مادة (كرم).
- (5) - المنجد في اللغة العربية المعاصرة، مادة (كرم).

المتسامح، والتصرّفات العظوفة، والاهتمام بالآخر»⁽¹⁾. وقيل: «الكرم إفادة ما ينبغي لا لغرض، فمن وهب المال لجلب مال، أو دفع ضرر، أو خلاص من دمّ، فليس بكرم»⁽²⁾. ومن العلماء من يُرادف بين الكرم، والسّخاء، والبذل، والجود، ومنهم من يفرّق بينها. قال أبو هلال العسكريّ مُفرّقاً بين الكرم والجود: إنّ الكريم الذي يعطي من غير سؤال؛ أمّا الجواد، فهو الذي يعطي مع السؤال. وقيل: بالعكس⁽³⁾. وقال الكفويّ مميّزاً بينهما: «الجود صفة ذاتية للجواد، ولا يستحقّ بالاستحقاق، ولا بالسؤال. والكرم مسبوق باستحقاق السؤال، والسؤال منه، والجواد يُطلق على الله تعالى دون السخّي»⁽⁴⁾. وميّز أبو هلال العسكريّ بين الجود والسّخاء أيضاً، فقال: من أعطى البعض وأبقى لنفسه البعض، فهو صاحب سخاء. ومن بذل الأكثر، وأبقى لنفسه شيئاً، فهو صاحب سخاء»⁽⁵⁾.

3- كُنَايَاتُ الْعَرَبِ وَاسْتِعَارَاتُهُمْ فِي الْكَرِيمِ:

نظراً إلى أهميّة الكرم عند العرب، كثرت كُنَايَاتُهُمْ واستِعَارَاتُهُمْ فِي الْكَرِيمِ، ومنها:

- **جبان الكلب**، أي: إنّ الكلب تعودّ مجيء الزوّار، فلا ينبح عليهم⁽⁶⁾. وهذا دليل على كرم صاحبه. قال الشاعر (من الوافر):

وما يكُ فيّ من عيبٍ فأتني جبانُ الكلبِ مهزولُ الفصيل⁷

- **جفنة الركب وزاد الركب**. والجفنة: أعظم ما يكون من القِصاع. وكانت العرب تدعو السيّد المطعم جفنة؛ لأنّه يضعها، ويُطعم الناس فيها، فسُمّي باسمها⁽⁸⁾. وجفنة الركب أو زاد الركب هو الذي يُطعم رفاقه في السّفَر⁽⁹⁾.

- **حمال أثقال الديّات**، وجمل هذه الأثقال من شيم السادة، إذا لم تتمكّن الأسر الفقيرة من دفع ديّات القتلى؛ لذلك يحملها السادة الكرماء عن الفقراء. وقد مدح حسان بن ثابت حكيم ابن حزام بن خويلد، بأنّه «حمال أثقال الديّات»⁽¹⁰⁾.

(1)- موسوعة الأخلاق الإسلاميّة، ص 170.

(2)- تاج العروس 33/335، مادة (كرم).

(3)- الفروق اللغويّة، ص 172-171.

(4)- الكلّيّات 2/172.

(5)- الفروق اللغويّة، ص 172.

(6)- المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام 4/584.

(7) البيت بلا نسبة في جواهر البلاغة، ص 208.

(8)- لسان العرب 91-90/13، مادة (جفن).

(9)- المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام 4/582.

(10)- انظر: ديوان حسان بن ثابت، ص 300.

- ضَخْمُ الدَّسِيعَةِ، وهي المائدة الكريمة، والجفنة على سبيل المجاز (1).
 - قاتل الشتاء، والشتاء عند العرب رمز الجوع نظراً إلى زوال العشب واختفاء الصيّد فيه (2).
 - كثير الرّماد، أي: يُشعل النار كثيراً لإطعام ضيوفه (3).
 - مُجِير الطَّيْرِ: وقد عُرِفَ نور بن شحمة بذلك؛ لأنّه كان يشفق على الطيور، فيطعمها ويشبعها لجوده وكرمه (4).
 - مخزوق الكفّ، أي: لا يحتفظ بالمال، فكأنّ كفّه مخزوقة يتسرّب ما فيها (5). وكنّوا عن الكرم بـ«بسّط الكفّ». وفي القرآن الكريم: ولا تجعل يدك مغلولةً إلى عنقك ولا تبسطها كلَّ البسّط فتفقدَ ملوماً محسوراً (6). وقال أبو تمام (من الطويل):

تعوّد بسّط الكفّ حتّى لو آتته ثناها لقبضٍ، لم تُطعهُ أناملُهُ

ولو لم يكن في كفّه غيرُ روحه لجادَ بها، فليتنق الله سائلُهُ⁷

- مُطعم الريح، أي: يطعم الفقراء، إذا هبّت ريح الصّبا، وهي لا تهبّ إلّا في جدب (8).
 - مُطعم الطَّيْرِ، أي: كثير الطعام، حتّى إنّ الطيور تشارك الأضياف في أكله (9).
 - مهزول الفصيل، أي: إنّ صاحبه نحر أمّ الفصيل لإطعام ضيوفه، فهزل ابنها. ومن ذلك البيت المتقدّم في «جبان الكلب».
 - نديّ الكفّ. يقال: «هو نديّ الكفّ»، إذا كان سخياً (10).
 وأكثر العرب من تشبيهه الكريم بالبحر. قال أبو تمام (من الطويل):

هو البَحْرُ من أيّ النواحي أنيَّته فُلجَّتُهُ المعروفُ، والجودُ ساحلُهُ¹¹

(1)- تاج العروس، مادة (دسع)؛ والمفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام 4/583.

(2)- تاج العروس، مادة (قتل).

(3)- علوم البلاغة، ص 242.

(4)- المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام 4/579.

(5)- بيان العرب، ص 200.

(6)- الإسراء 17: 29.

(7) ديوانه 2/15.

(8)- المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام 4/581.

(9)- المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام 4/580.

(10)- تاج العروس، مادة (ندا).

(11) ديوانه 2/15

ولكثرة تشبيههم بالبحر، أصبح البحر كناية عنه. قال المتنبي في وصف رسول الروم يرتقي إلى ممدوحه سيف الدولة (من الطويل):

وأقبلَ يَمْشِي في البساط، فما درى إلى البَحْرِ يَمْشِي، أم إلى البدرِ يرتقي¹

وكذلك قالوا للجواد المعطاء السيّد الحمول «الخضرم»، تشبيهاً له بالبحر الخضرم، وهو الكثير الماء⁽²⁾.

4- أسباب كرم العرب في العصر الجاهلي:

ثمة أسباب كثيرة جعلت العربي في العصر الجاهلي يُمجّد الكرم، ويتّصف به؛ لعلّ من أهمّها طبيعة البيئة العربيّة الصحراويّة التي لَقّنته أنّ الإنسان، مهما كان فقيراً، عليه أن يقدّم ما عنده لمن يأتيه من ضيف قريب أو غريب، إنقاذاً لحياته من قحط البادية وشحّها⁽³⁾. أضف إلى محلّ الطبيعة مُناخها القاسي في فصل الشتاء، حيث تزول الأعشاب، ويختفي الصيّد، فلا يعود أمام الفقير سوى الاستجارة بأهل الجود والسّخاء الذين يُدنون الناس ويُطعمونهم، فيقتلون بذلك جوع الشتاء؛ ولهذا كان الكرم يعرف بـ«قاتل الشتاء»⁽⁴⁾. وكذلك قلّة الماء والكأ في تلك البيئة، فقد كانت سبباً في كثرة الغزوات بين القبائل العربيّة التي كانت مغيرةً حيناً، ومُغاراً عليها حيناً آخر. وكلّ ذلك كان يؤدّي إلى قلّة المورد، وكثرة المشرّدين في الصّحارى، والفقراء الذين هم بحاجة إلى إغاثة الكرماء، وأطعمة أصحاب الجود.

والكرم يخلّد ذكر الكرم، ويذيع شهرته، ويمدحه الشعراء والضيّفان، ويؤبّوّه ذروة الشرف والرئاسة. قيل للأحنف بن قيس: بماذا سُدتّ؟ فقال: بثلاث: بذلّ الندى، وكفّ الأذى، ونصر المولى»⁽⁵⁾. وقال حاتم الطائي (من الطويل):

وهو أيضاً يجلب محبة النّاس ونعم الله. قال الحطيئة (من البسيط):

(1) ديوانه 3/56.

(2) تاج العروس، مادة (خضرم)؛ والمفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام 4/583.

(3) المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام 4/576.

(4) تاج العروس، مادة (قتل)؛ والمفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام 4/583.

(5) المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام 4/586.

يقولون لي: أَهْلَكْتَ مَالَكَ فَأَقْتَصِدِ وما كنتُ لولا ما تقولون سيِّدا¹
 مَنْ يَفْعَلِ الْخَيْرَ لَا يُعْذَمُ جَوَازِيَهُ لا يذهبُ العُزْفُ بينَ الله والنَّاسِ²
 والكرم أيضا بقي المذمة، ويحمي العِرض من أن يلوكة الناس حين يصفونه بالبخل
 وكزازة اليد. قال حاتم الطائي (من الطويل):

لقد كنتُ أطوي البَطْنَ، والزادُ يُشْتَهَى مَخَافَةَ يَوْمًا أَنْ يُقَالَ: لئيمٌ⁽⁷⁾

وقال حسان بن ثابت (من البسيط):

أصونُ عِرضي بمالي لا أدنسه لا بآركَ الله بعدَ العِرضِ بالمالِ
 أحتالُ للمالِ إنْ أودى فأجمعه ولستُ للعِرضِ إنْ أودى بمُحتالٍ³

وقالت العرب في أمثالها: «الجود حارس العِرض من الذم»⁽⁴⁾.
 وكذلك بقي من الوقوع في السوء. قالت العرب في أمثالها: «اصطناع المعروف بقي
 مصارع السوء»⁽⁵⁾.

وذهب قيس بن الخطيم إلى أن الجود قد يكون سبباً إلى الغنى، وأن الغنى غنى النفس
 وإن كان صاحبها فقيراً، وأن فقر النفس شقاء لصاحبه ولو كان ثرياً. قال (من الوافر):

ولا يُعطى الحريصُ غنى لِحِرسِ وقد ينمي على الجودِ الثراءُ
 غِنِي النَّفْسِ ما استغنى غِنِي وفقرُ النفسِ ما عمِرتُ شقاءُ
 وليس ينافعِ ذا البخلِ مالٌ ولا مُزِرُ بصاحبه السَّخاءُ⁶

الكرم كان ممدوحاً أيضاً؛ ليس لأنه من آثار الرحمة والعطف وحسب، بل لأنه مظهر من
 مظاهر السيادة والتفضُّل والقوة والاستعلاء. فالكريم لا يدخر المال لأنه لا يخشى الفقر، ولا
 يشفق من المستقبل ما دام يستطيع أن ينتزع الثروة حيث كانت ظالماً ومقتدراً⁽⁷⁾.

(1) ديوانه، ص 218

(2) ديوانه، ص 109.

(3) ديوانه، ص 147، الحاشية.

(4) - التمثيل والمحاضرة، ص 409.

(5) - العقد الفريد 3/106؛ ومجمع الأمثال 1/408.

(6) ديوانه، ص 157-158.

(7) - الهجاء والهجاؤون في الجاهلية، ص 80.

هذه العوامل وغيرها جعلت الكرم صفةً من صفات العربيّ الطيّبة، وسجيّة من سجاياه الكريمة التي يتمسك بها، ولا يحيد عنها مهما كان الثمن، فهي تجري في عروقه شهامةً وإباءً وعزّةً نفس وإغاثةً للمهوف. وكم تباهى العرب به، ومدحوا المتّصفين به وأكثروا وبالغوا، وهجوا البخلاء، وأشبعوهم ذمًا وقدحًا وسخريةً وإذلالًا.

5- مظاهر الكرم في العصر الجاهليّ:

تمّظهر الكرم في العصر الجاهليّ بمظاهر عديدة، لعلّ أهمّها:
أ- استقبال الضيوف وإكرامهم، وهذا هو المظهر الأكثر تألقًا وظهورًا وانتشارًا بين العرب. وقد توسّلوا ثلاث وسائل لاصطياد الضيوف.

أولها: إيقاد النار في الظلام في الأماكن المرتفعة والمكشوفة، ليراها عن بعد التائهون في الفيافي والقفار، والمشرّدون، والفقراء، والهاربون من أعدائهم. فالساري في البيداء، واللّيلُ مُظلم، والريح قَرّ، تقف منها الأعضاء وتيّس، أشدّ ما يكون حاجةً إلى نار تُدفئه، وطعام يغذّيه، وجليس يذهب بوحشته. وسُمّيت هذه النار «نار القرى» و«نار الضيافة»⁽¹⁾. وهذه النار «هي من أعظم مفاخر العرب، وأشرف مآثرها، وهي النار التي كانت تُرْفَع للشّفَر ولمن يلتمس القرى، فكلمًا كان موضعها أرفع، كانت أفرح، والأشعار فيها كثيرة»⁽²⁾. ومنها قول الحطيئة (من الطويل):

متى تَأْتِيهِ تَعَشُو إِلَى ضَوْءِ نَارِهِ تَجِدُ خَيْرَ نَارٍ عِنْدَهَا خَيْرُ مَوْقِدٍ³

وقال الأعشى (من الطويل):

لَعَمْرِي لَقَدْ لَاحَتْ عَيْونٌ كَثِيرَةٌ إِلَى ضَوْءِ نَارٍ فِي بَقَاعٍ تُحَرِّقُ
فَشَبَّتْ لِمَقْرورِينَ يَصْطَلِيَانَهَا وَبَاتَ عَلَى النَّارِ النَّدى وَالْمُخَلِّقُ⁴

وقال أبو زياد الأعرابيّ الكلابيّ مادحًا (من الوافر):

(1) - ثمار القلوب، ص 575؛ والمفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام 4/582.

(2) - ثمار القلوب، ص 575.

(3) ديوانه، ص 51.

(4) ديوانه، ص 275-274. البقاع: الأرض المرتفعة. المقرور: من أصابه البرد. الندى: الكرم. المخلّق: الجَمْع يتحلّقون حول النار.

له نارٌ تُشَبُّ بِكُلِّ وادٍ إذا النيرانُ أُلْبِسَتْ القناعات¹

وقال السَّمَوَال (من الطويل):

وما أُحْمِدَتْ نارٌ لنا دونَ طارقٍ ولا ذَمَّنا في النازلين نَزِيلُ²

وبلغ فرح حاتم الطائي في استقبال ضيوفه، أنه وعد غلامه بالعنق والحريّة إذا جلب له ضيفاً. قال (من الرجز):

أَوْقِدْ، فَإِنَّ اللَّيْلَ لَيَلٌ قَرٌّ³

والرَّيْحُ، يا موقِدُ، ريحٌ صِرٌّ⁴

عسى يرى نازكٌ مَنْ يَمُرُّ

إِنْ جَلَبَتْ ضَيْفًا، فَأَنْتَ حُرٌّ⁵

وكان يجعل نار ضاحيةً دائماً، لا ضعيفةً واهنةً، فما هو بمُدَّعٍ كَرَمًا، فيوقد النار تظاهراً، ويجعلها هيئةً يسيرةً لا تكاد تبيين. قال (من الطويل):

وليس على ناري حِجابٌ يَكْنُها لِمُسْتَوْبِصٍ لَيْلًا، ولكن أنيرها⁶

وَرِعَمَ أَنْ من الكرام من كان يوقد النار بالْمُنْدَلِيِّ (7) الرَّطْبِ؛ لِيَهْتَدِيَ العميان برائحتها الطيبة التي تفوح منها عند الاحتراق⁽⁸⁾.

وكان الكرم يُقاسُ بكثرة الرَّمادِ عند صاحبه، أي: بكثرة إيقاده للنار في سبيل إطعام

(1) شرح ديوان الحماسة للخطيب التبريزي 4/71؛ والرواية في شرح ديوان الحماسة للمرزوقي: "تشبُّ بكلِّ وادٍ". وتشبُّ توقد. اليقاع: المرتفع من الأرض. وقوله: "ألْبِسَتْ القناعات"، أي: سئرت وحُجبت عن الاستدلال بها مخافة ظروف الأضياف

(2) شرح ديوان الحماسة للمرزوقي 1/121.

(3) القَر: شديد البرد

(4) الريح الصر: الشديدة البرودة

(5) ديوانه، ص 259.

(6) ديوانه، ص 232. يَكْنُها: يسترها. المستوبص: المفتش عن لهيب النار ونورها

(7) - المُنْدَل والمُنْدَلِي: عود الطيب الذي يُتَبَخَّرُ به. وقيل: هو من العود أجودُه. نُسب إلى مُنْدَل، وهو بلد هندي (لسان العرب 11/654، (ندل)).

(8) - المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام 4/582.

ضيوفه، فكثوا عن الكريم بـ«كثير الرماد»⁽¹⁾. قالت الخنساء في رثاء أخيها صخر (من المتقارب):

طويلُ النجادِ، رفيعُ العمادِ كثيرُ الرمادِ، إذا ما شتا²

وكتّوا عن البخلاء بأنهم «بيض المطابخ»⁽³⁾. قال الشاعر يهجو قومًا (من البسيط):

بيضُ المطابخِ لا تشكو إماؤهُم طبَّحَ القُدورِ، ولا غَسَلَ المناديلِ⁴

وقال شاعر في بخيل اسمه داوود (من المنسرح):

مَطْبَخُ داوودِ في نظافته أشْبَهُ شَيْءٍ بِعَرْشِ بَلْقِيسِ

ثيابُ طبَّاحِهِ إذا انَّسَخَتْ أنْقَى بياضًا من القراطيسِ⁵

وثانيها: استتباح الكلاب: أي: إثارة الكلاب للنباح في سكون الليل وهذا الصَّحراء، فيهتدي بنباحها طالبو القرى، أو الطمانينة، أو الراحة، أو الدفء، إلى خيام أصحابها.

وهذه الوسيلة كان يلجأ إليها حاتم الطائي، عندما كان يتعب غلامه من إيقاد النار، بعد أن يُجهد السَّهر، فلا يتأجج لهيبتها. وكان يعتبر أن كلابه مدين لها بإتيانها بضيوفه، فكان يكرمها. وبلغ من إعزاز لكلبة له أن ضرب ابنًا له؛ لأنه رأى يضربها، قال (من المنسرح):

أقولُ لابني وقد سَطَتْ يَدُهُ بِكَلْبَةٍ، لا يزالُ يجلِدُها

أوصيكَ خيرًا بها، فإنَّ لها عندي يدًا، لا أزالُ أحمدها

(1) - علوم البلاغة، ص 242.

(2) الرواية في ديوانها رفيعُ العمادِ، طويلُ النجا د، ساذ عَشيرتُهُ أمردا والنجاد: حمالة السيف، وقولها: "طويل النجاد" كناية عن أنه طويل الجسم، والعماد: ما يُسند إليه البيت. وقولها: "رفيع العماد" كناية عن شرف منزلته بين قومه. وفي البيت ثلاث كنايات. وقولها: "إذا ما شتا" تخصيص لكرمه وقت شخ الغداء. ورواية البيت المستشهد بها وردت في كتاب البلاغة الواضحة، ص 208.

(3) - علوم البلاغة، ص 252.

(4) البيت بلا نسبة في علوم البلاغة، ص 252.

(5) البيتان بلا نسبة في علوم البلاغة، ص 252. والقراطيس: جمع قِرطاس، وهو الورق يُكتب فيه. وبلقيس: ملكة سبأ

تَدُلُّ ضَيْفِي عَلَيَّ فِي غَلَسِ اللَّائِلِ، إِذَا النَّارُ نَامَ مُوقِدَهَا¹

وعندما يصل الأضياف إلى خيمة الكريمة، تكفّ الكلاب عن النباح، وكأنّها أنسيّت الهرير؛ لطول إنفها بالطراق. قال حاتم الطائي (من الوافر):

سَلِيَ الْأَقْوَامَ يَا مَاوِيَّ عَنِّي وَإِنْ لَمْ تَسْأَلِيهِمْ، فَاسْأَلِنِي
يُخَبِّرُكَ الْمَعَاشِرُ وَالْمُصَافِي وَذُو الرَّحْمِ الَّذِي قَدْ يَجْتَدِينِي²
بَأْتِي لَا يَهْرُ الْكَلْبُ ضَيْفِي وَلَا يُقْضَى نَجِي الْقَوْمِ دُونِي³

ولشدة سكون الكلاب وهدوئها، يُخَيَّلُ إلى الضيف أنّها فزعه تجبن عند رؤيتها الناس. قال حاتم الطائي (من الطويل):

فَأِنِّي جَبَانُ الْكَلْبِ، بَيْتِي مُوطًا أَجُودُ، إِذَا مَا النَّفْسُ شَحَّ ضَمِيرُهَا
وَإِنَّ كِلَابِي قَدْ أَفْرَتَ وَعَوَّدَتَ قَلِيلًا عَلَيَّ مِنْ يَعْتَرِينِي هَرِيرُهَا⁴

وقد كنى العرب عن الكريمة بـ«جبان الكلب»⁽⁵⁾. ولعلّ هذه الكناية مقتبسة من قول حاتم هذا.

وأشار الأخطل إلى عاداتي العرب في «اصطياد» الضيوف. أعني: استباح الكلاب، وإيقاد النيران. فقال في هجاء قوم جرير (من البسيط):

قَوْمٌ إِذَا اسْتَبَحَ الْأَضْيَافُ كَلْبَهُمْ قَالُوا لِأُمَّهِمْ: بُولِي عَلَى النَّارِ⁶

وثالثها: التعرّض للضيوف بنصب الخيام على الطرق؛ ليراها كلّ عابر. قال طرفة

بن العبد (من الطويل):

(1) ديوانه، ص 251

(2) يجتديني: يطلب معروفني وإحساني.

(3) ديوانه، ص 275-276.

(4) ديوانه، ص 231

(5) - المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام 4/584.

(6) ديوانه، ص 234

وَأَسْتُ بِحَلَالِ التَّلَاعِ مَخَافَةً وَلَكِنَّ مَتَى يَسْتَرْفِدِ الْقَوْمُ أَرْفِدُ¹

ومن يتخذ خيمةً على الطريق، ولا يقيم بواجب الضيافة، يُعدُّ لئيمًا، لأنَّه يتظاهر بالكرم، متمنِّلاً بعمل الكرام، وهو ليس منهم، ما يُعرض نفسه للخزي والذمِّ.
ومن شدة اهتمامهم بالضيافة، اتخذوا لها شرائع: أولها أنَّ على المضيف البشاشة بوجه ضيفه، واستقباله بتعابير تعبر عن ترحيبه به، وإيناسه، وإنزاله منزلة العيال دون سؤاله عن نسبه وبلده؛ لئلا يلحقه الحياء. قال عروة بن الورد (من الطويل):

فِرَاشِي فِرَاشُ الضَّيْفِ وَالْبَيْتُ بَيْنُهُ وَلَمْ يُلْهِنِي عَنْهُ غَزَالٌ مُفْتَعٌ
أَحَدْتُهُ، إِنَّ الْحَدِيثَ مِنَ الْقَرَى وَتَعَلَّمْتُ نَفْسِي أَنَّهُ سَوْفَ يَهْجَعُ²
وقال الحطيئة (من الطويل):

ومَاتَ أَبُوهم مِنْ بَشَاشَتِهِ أَبَا لِضَيْفِهِم، وَالْأُمُّ مِنْ بَشْرِهَا أَمَا³
وقال الخريمي (من الطويل):

أَضَاحِكُ ضَيْفِي قَبْلَ إِنْزَالِ رَحْلِهِ وَيُخْصِبُ عِنْدِي، وَالْمَحَلُّ جَدِيبُ
وما الخصبُ للأضياف أن يكثرُ القرى وَلَكِنَّمَا وَجَهُ الْكَرِيمِ خَصِيبُ⁴
وقد بالغ الكرماء في الحفاوة بالضيف وخدمته حتى صاروا كالعبيد له. قال حاتم الطائي (من الطويل):

وَإِنِّي لَعَبْدُ الضَّيْفِ مَا دَامَ ثَاوِيًا وَمَا فِيَّ إِلَّا تِلْكَ مِنْ شِيمَةِ الْعَبْدِ⁵

وبعد الحفاوة بالضيف، يُدْفَنُونَهُ مِنَ الْبَرْدِ، وَيَسْقُونَهُ الْمَاءَ وَاللَّبْنَ. ويقدمون له أشهى

(1) ديوانه، ص 29. حلال: صيغة مبالغة من الحلول. التلّاع: جمع تلعة، وهي ما ارتفع من مسيل الماء، وانخفض عن

الجبال. استرفد القوم: طلبوا الرّفد، وهو العطاء

(2) ديوانه، ص 49. وأراد بالغزال المقنع المرأة الحسنة. يهجع: ينام

(3) ديوانه، ص 272.

(4) ديوانه، ص 12

(5) ديوانه، ص 44 (طبعة صادر)

ما يملكون من الأطعمة، كسمن البعير الذي هو أنفـس لحمه، ثم يقدّمون له الفراش، لينام مطمئنًا.

وعلى الضيف أن يتأدّب بأدب الضيافة، فيصون حرمة بيت مضيفه، فلا يسرق منه، ولا ينظر إلى العائلة بسوء، ولا يقوم بأيّ عمل يُخلّ بعرف الضيافة⁽¹⁾.
والعرف أنّ الضيافة ثلاثة أيّام وثلاث ليال. فإذا انتهت المدّة، سقط حق الضيافة من رقبة

المضيف إلّا إذا جدّدها، وزاد عليها⁽²⁾.

ب- دفع ديات القتلى: واشتهر في ذلك حكيم بن حزام بن خويلد الذي مدحه حسان بن ثابت، ووصفه بأنّه «حمال أثقال الديات»⁽³⁾، وعمرو بن عاصم الذي حمل الدماء التي كانت بين قبيلتي سدوس وعنزة⁽⁴⁾، وهرم بن سنان والحارث بن عوف اللذان حملا ديات قتلى الحرب التي وقعت بين قبيلتي عيسى وذبيان، وقد مدحهما زهير بن أبي سلمى⁽⁵⁾.

ج- فكّ الأسرى: كثرت الأسرى في العصر الجاهليّ بسبب الحروب والغزوات، وكانوا يتحرّرون إمّا بالقوّة، وإمّا بالتبادل، وإمّا بدفع ثمن تحرّرهـم. وعرف ذلك العصر رجالاً كراماً كانوا يدفعون الأموال في مقابل فكّ رقاب الأسرى. واشتهر منهم سعد بن مشمّت بن المخيل، وكان آلى أن لا يرى أسيرًا إلّا افتكّه⁽⁶⁾.

ويروى أنّ حاتمًا الطائيّ مرّ في سفره على عنزة، فاستغاث به أسير، ولم يحضره فكاكه، فاشتراه من العنزيين بأن أقام مكانه في القدّ حتى أدّى فداءه⁽⁷⁾.

د- الرّفاة⁽⁸⁾ والسّقاية: وهما من مفاخر قريش في الجاهليّة، حيث اتّفقت أن يدفع كلّ واحد منها مالاً بقدر طاقتـه، فتشتري به للحاجّ الجُزر والطعام والزبيب حتى ينقضي موسم الحج. وكان هاشم بن عبد مناف أوّل من قام بالرّفاة، وأوّل من هشّم الثريد. وقد سُمّي هاشمًا لهشّمه الثريد⁽⁹⁾. وكانت له جفان يأكل منها القائم والراكب، إذا وقع صبيّ

(1)- المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام 4/576.

(2)- المرجع السابق، الصّفحة نفسها.

(3)- انظر: ديوان حسان بن ثابت، ص 300.

(4)- انظر: الاشتقاق، ص 318.

(5)- انظر: ديوان زهير بن أبي سلمى، ص 3، 4، 14، 96، 109.

(6)- الاشتقاق، ص 319.

(7)- الشعر والشعراء، ص 247.

(8)- الرّفاة: من الرّفد، وهو العطاء وإعانة المحتاج.

(9)- الثريد: طعام يتخذ بفتّ الخبز، ثمّ بلّه بمرق. وهشّم الثريد: كسر الخبز، وأعدّه للثريد.

انظر: لسان العرب 3/181، مادة (ثرد)؛ والمفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام 4/584.

في إحدائها غرق، فجرى بها المثل في العِظَم (1).

أما سقاية الحجاج الماء واللبن والعسل، فقد اشتهر بها من القرشيين سويد بن هرمي بن عامر الجمحي، وهو أول من وضع الأرائك لجلوس الناس عليها في مكة، وأبو أمية بن المغيرة المخزومي، وأبو وداعة بن ضبيرة بن سعيد بن سعد بن سهم، وعدي بن نوفل (2).
هـ - إنقاذ المولودة من الواد: عمدت بعض القبائل في الجاهلية إلى وأد المولودات (أي: دفنهن وهن حيات) إما مخافة الحاجة والإملاق، وإما خوفاً من السبي والاسترقاق (3)، أو لغير ذلك (4).

ونفرت بعض النفوس الأبية من هذه العادة الذميمة، فكانت تقتدي المولودات من القتل بدفع تعويض إلى أهلهن، وأخذهن لتربيتهن. واشتهر في ذلك صعصعة بن ناجية، جدّ الفرزدق الذي افتخر به في شعره إذ قال (المتقارب):

ومنا الذي منَعَ الوائدات وأحيا الوثيدَ فلم يوادِ⁵

6- مَنْ اشْتَهَرَ بِالكَرَمِ فِي الْعَصْرِ الْجَاهِلِيِّ:

كثيرون هم الذين اشتهروا بالكرم في هذا العصر. ولعلّ أبرزهم (بحسب الترتيب الألفبائي):

الأسود بن المطلب: هو الأسود بن المطلب بن أسد بن عبد العزى بن قُصي. كان من المستهزئين بالنبي، وممن يريدون أذيتَه (6). لُقّب مع أبي أمية بن عبد المغيرة ومسافر بن أبي عمرو «أزواد الركب»؛ لأنهم كانوا، إذا سافروا مع قوم، قدّموا لهم الزاد (7).
أبو أمية بن المغيرة بن عبدالله بن عمر بن مخزوم: رجل من قريش. وتقدّم أنّه سُمّي مع ابني قبيلته الأسود بن المطلب، ومسافر بن أبي عمرو بن أمية «أزواد الركب».
أوس بن حارثة: يُقرن مع حاتم الطائي في الكرم. وقد ضرب المثل بـ«جود طيئ» نظراً إلى أنّهما منها (8).

(1) - ثمار القلوب، ص 609.

(2) - المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام 4/582.

(3) - تاج العروس، مادة (وَاد).

(4) - انظر: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام 5/88-98.

(5) ديوانه 1/173.

(6) - دائرة المعارف 13/361.

(7) - جمهرة الأمثال 2/133؛ والذرة الفاخرة 2/356؛ ومجمع الأمثال 2/127؛ والمستقصى 1/281.

(8) - ثمار القلوب، ص 117.

ثور بن شجنة: من سادات بني العنبر. كان يشفق على الطيور، فيطعمها، ويُسبِعها لجوده وكرمه. فكان يقال له: «مُجِير الطَّير»⁽¹⁾.

حاتم الطائي: هو حاتم بن سعد الطائي (46 ق.هـ/578م): فارس جاهليّ، وشاعر له ديوان⁽²⁾، يُعدُّ أشهر كُرماء العرب. وفي كتب التراث الكثير من أخبار جوده⁽³⁾. ضُرب المثل به في الجود والسَّخاء، فقيل: «أجودُ من حاتم»⁽⁴⁾، و«أسخى من حاتم»⁽⁵⁾.

الحارث بن عوف: هو الحارث بن عوف بن أبي حارثة المرّي: من فرسان الجاهليّة وأجوادها. أدرك الإسلام وأسلم. تحمّل مع هرم بن سنان ديات قتلى الحرب التي وقعت بين عبس وذيبيان⁽⁶⁾. مدحه حسان بن ثابت⁽⁷⁾، وزهير بن أبي سلمى⁽⁸⁾.

حكيم بن حزام: هو حكيم بن حزام بن خويلد بن أسد بن عبد العزّى: صحابيّ قرشيّ. كان صديقاً للنبّي قبل البعثة وبعدها. مدحه حسان بن ثابت، ووصفه بأنّه «حمالٌ أنقال الديّات»⁽⁹⁾.

سعد بن مُشمّت بن المخيّل: كان آلي ألا يرى أسيراً إلّا افتكّه⁽¹⁰⁾.
سويد بن هرمي: هو أوّل من سقى اللّبن والعسل بمكّة، وأوّل من وضع الأرائك لجلوس الحجّاج في مكة⁽¹¹⁾.

طيّي: ضُرب المثل بها في الجود، فقيل: «أجود من طيّي»⁽¹²⁾؛ لكون حاتمًا وأوسًا بن حارثة منها. قال أبو تمام (من الوافر):

لُكِّلْ مِنْ بَنِي حَوَاءَ عُدْرٌ وَلَا عُدْرٌ لِطَائِيٍّ كَرِيمٍ¹³

عبدالله بن أبي أمية: تقدّم أنّه مع زمعة بن أسود ومسافر بن أبي عمرو لقبوا بـ«زاد

- (1)- المصدر السابق، ص 448؛ والمفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام 4/448.
- (2)- الأعلام 2/151.
- (3)- انظر: جمهرة الأمثال 1/328؛ ومجمع الأمثال 183-182؛ وديوانه، ص 76-59.
- (4)- ثمار القلوب، ص 97؛ وجمهرة الأمثال 1/336؛ وخزانة الأدب 4/212؛ والدرّة الفاخرة 1/126؛ ومجمع الأمثال 1/182؛ والمستقصى 1/53.
- (5)- العقد الفريد 3/69.
- (6)- الأعلام 2/257.
- (7)- ديوان حسان بن ثابت، ص 300.
- (8)- ديوان زهير بن أبي سلمى، ص 3، 4، 14، 96، 109.
- (9)- الأعلام 2/269؛ وديوان حسان بن ثابت، ص 300.
- (10)- الاشتقاق، ص 319.
- (11)- المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام 4/582.
- (12)- ثمار القلوب، ص 117.
- (13) ديوانه 2/79؛ وثمار القلوب، ص 117.

الركب»؛ لأنهم كانوا يقدمون الزاد لمن يسافر معهم.
عبدالله بن حبيب العبيري: كان سيد بني العنبر في زمنه. سمي بـ«أكل الخبز»؛ لأنه كان لا يأكل التمر، ولا يرغب في اللبن. وكان أكل الخبز في الجاهلية ممدوحًا. ضرب المثل به في القرى، فقيل: «أقرى من أكل الخبز»⁽¹⁾.
عبدالله بن جدعان: من أجواد قريش. أدرك النبي قبل النبوة. كان يشرب في إناء من ذهب، فلقب بـ«حاسي الذهب». ضرب به المثل في القرى، فقيل: «أقرى من حاسي الذهب»⁽²⁾.

عدي بن نوفل: هو عدي بن نوفل بن عبد مناف بن قصي (نحو 30 ق.هـ/نحو 594م): شاعر من سادات قريش. كان يسقي الحبيج اللبن والعسل في مكة⁽³⁾.
عمرو بن عصم: حمل الدماء التي كانت بين بني سدوس وبني عنزة⁽⁴⁾.
قتادة بن مسلمة الحنفي: قالوا: «أقرى من عيث الصريك»⁽⁵⁾. وقتادة المعني بهذا المثل، شاعر جاهلي أجاز الحارث بن ظالم المري حين قتل خالد بن جعفر بن كلاب، وخرج مستجيرًا بالقبائل⁽⁶⁾.

كعب بن مامة: هو كعب بن مامة بن عمرو بن ثعلبة الإيادي، أبو دؤاد. ضرب به المثل في الجود وحسن الجوار⁽⁷⁾، فقيل: «أجود من كعب بن مامة»⁽⁸⁾. ومن قصص جوده أنه كان يشرب يومًا مع شمر بن مالك النمري، وفي الماء قلة. وكان كلما أراد كعب أن يشرب، نظر إليه النمري، فيقول كعب للساقي: اسق أخاك النمري، فيسقيه، حتى نفذ الماء، ومات كعب عطشًا⁽⁹⁾؛ ولذلك فضله الجاحظ على حاتم الطائي في الجود؛ لأن حاتمًا كان يجود على غيره بماله؛ أما كعب، فقد جاء بنفسه⁽¹⁰⁾. قال عبد الملك بن مروان: إن إيادًا أسخى الناس؛ لمكانة كعب⁽¹¹⁾.

- (1) - جمهرة الأمثال 2/134؛ والذرة الفاخرة 2/358؛ ومجمع الأمثال 2/128؛ والمستقصى 1/280.
- (2) - الأعلام 4/76؛ وتمثال الأمثال 1/250؛ وجمهرة الأمثال 2/133؛ والذرة الفاخرة 2/356؛ ومجمع الأمثال 2/127؛ والمستقصى 1/281.
- (3) - الأعلام 4/221-222؛ ونسب قريش، ص 197.
- (4) - الاشتقاق، ص 318.
- (5) - جمهرة الأمثال 2/133؛ والذرة الفاخرة 2/357؛ ومجمع الأمثال 2/127؛ والمستقصى 1/282. والصريك: الفقر.
- (6) - انظر: الأغاني 11/118-122؛ وشرح ديوان الحماسة للمرزوقي، ص 765-772.
- (7) - الأعلام 5/229.
- (8) - ثمار القلوب، ص 126؛ وجمهرة الأمثال 1/338؛ والذرة الفاخرة 1/129؛ ومجمع الأمثال 1/183؛ والمستقصى 1/54.
- (9) - ثمار القلوب، ص 126؛ ومجمع الأمثال 1/183.
- (10) - ثمار القلوب، ص 126.
- (11) - المصدر نفسه، ص 142.

كِنانة بن عبد ياليل: رئيس قبيلة تقيف. أدرك الإسلام، ووفد على النبي في وفد تقيف، فأسلم الوفد؛ إلا كِنانة الذي توجّه إلى بلاد الروم، فمات فيها⁽¹⁾. كان من ضمن أربعة يلقَّبون بـ«مطاعيم الريح»؛ لأنَّهم كانوا، إذا هبَّت الصَّبَا⁽²⁾، وهي لا تهبُّ إلا في جَدْب، أطعموا الناس⁽³⁾.

ليبيد بن ربيعة: هو ليبيد بن ربيعة بن مالك العامريّ. أحد الشعراء الفرسان الأشراف. وفَدَّ على النبي، وعُدَّ من الصَّحابة. كان كريماً: نَدَّر أَلَّا تهبَّ الصَّبَا إلا نحر وأطعم. له ديوان⁽⁴⁾. وهو ضمن أربعة من بينهم والده سمّوا بـ«مطاعيم الريح»؛ لأنَّهم كانوا يطعمون لناس أيَّام الجَدْب⁽⁵⁾.

مسافر بن أبي عمرو: هو مسافر بن أبي عمرو (واسمه ذكوان) ابن أمية بن عبد شمس (نحو 10 ق.هـ/نحو 613م): شاعر من سادات بني أمية وأجوادهم⁽⁶⁾. وتقدّم أنّه لُقِّب مع أبي أمية بن المغيرة والأسود بن عبد المطلب «أزواد الرُّكْب».

هاشم بن عبد مناف: هو هاشم بن عبد مناف بن قصي بن كلاب بن مرة من قريش (نحو 102هـ/نحو 524م): أحد من انتهت إليهم السيادة في الجاهليّة. ومن نسله النبي. كان أوَّل من هَشَم الثريد⁽⁷⁾ لقومه بمكّة في إحدى المجاعات. سادَ صغيراً، فتولّى بعد موت أبيه سقاية الحاجّ

ورفادته (إطعام الفقراء من الحجاج). توفي بغزّة (فلسطين)⁽⁸⁾.

هرم بن سنان: هو هرم بن سنان بن أبي حارثة المرّي (نحو 15 ق.هـ/نحو 608م). اشتهر _ كما تقدّم _ مع ابن عمّه الحارث بن عوف في الإصلاح بين قبيلتي عبس وذبيان، وتحملهما ديات القتلى، فمدحهما زهير بن أبي سلمى⁽⁹⁾. قالوا: «أجود من هرم»⁽¹⁰⁾.

أبو وادعة بن ضبيرة بن سعيد بن سعد بن سهم: كان يسقي مع أبي أمية بن المغيرة

(1) - الأعلام 5/234.

(2) - الصَّبَا: ريح مهبُّها من مشرق الشمس إذا استوى الليل والنهار (المعجم الوسيط، مادة (صبي)).

(3) - جمهرة الأمثال 2/127؛ والمستقصى 1/282.

(4) - الأعلام 5/240.

(5) - جمهرة الأمثال 2/134؛ والدرّة الفاخرة 2/357؛ ومجمع الأمثال 2/127؛ والمستقصى 1/282.

(6) - الأعلام 7/213.

(7) - الثريد: ما يُفَتّ من الخبز، ثم يُبَلّ بالمرق (المعجم الوسيط، مادة (ثرد)).

(8) - الأعلام 8/66.

(9) - ديوانه، ص 3، 4، 14، 96، 109.

(10) - جمهرة الأمثال 1/338؛ والدرّة الفاخرة 1/131؛ ومجمع الأمثال 1/88؛ والمستقصى 1/55.

المخزومي العسل بمكة⁽¹⁾.

7- مَنْ ضُرِبَ بِهِمُ الْمَثَلُ فِي الْكِرْمِ وَالْجُودِ وَالسَّخَاءِ وَالسَّمَاةِ وَالْقِرَى:

شمل من ضرب العرب بهم المثل في الكرم والجود والسَّخَاءِ وَالسَّمَاةِ الْقِرَى والبشر والحيوانات والجمادات. وهم بحسب الترتيب الألفبائي:

أرماق المقوين: قالوا: «أقرى من أرماق المقوين»⁽²⁾. وهم ثلاثة: حاتم الطائي، وكعب بن مامة، وهرم بن سنان. وقد تقدّمت ترجماتهم.

الأسد: قالوا: «أكرم من الأسد»⁽³⁾؛ لأنّه إذا شبع، تجافى عما يمرّ به، ولم يتعرّض له⁽⁴⁾. **أسيرا عنزة:** قالوا: «أكرم من أسيري عنزة»⁽⁵⁾، وهما حاتم طييّ، وكعب بن مامة. وقد تقدّمت ترجمتهما.

آكل الخبز: قالوا: «أقرى من آكل الخبز»⁽⁶⁾، وهو عبدالله بن حبيب العنبري، وقد تقدّمت ترجمته.

البحر: قالوا: «أسخى من البحر»⁽⁷⁾، وتقدّم أنّ العرب كانوا يشبّهون الممدوح الكريم بالبحر.

حاتم الطائي: قالوا: «أجود من حاتم»⁽⁸⁾، و«أسخى من حاتم»⁽⁹⁾. وقد تقدّمت ترجمته. **حاسي الذهب:** قالوا: «أقرى من حاسي الذهب»⁽¹⁰⁾. وهو عبدالله بن جدعان التميمي، وقد تقدّمت ترجمته.

الديك: قالوا: «أسخى من ديك»⁽¹¹⁾؛ لأنّه يأخذ الحبة بمنقاره، فلا يأكلها، بل يلقيها إلى الدجاجة⁽¹²⁾.

-
- (1) - المحبر، ص 177؛ والمفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام 4/582.
 - (2) - جمهرة الأمثال 2/134؛ والذرة الفاخرة 2/358؛ ومجمع الأمثال 2/128؛ والمستقصى 1/280. والأرماق: جمع زمق، وهو بقية الروح. المقوين: جمع المقوي، وهو الذي صار في القواء، وهو القفر من الأرض، ثم سُمي القفر مقوياً.
 - (3) - جمهرة الأمثال 2/137؛ والذرة الفاخرة 1/307، 2/361؛ ومجمع الأمثال 2/48، 171؛ والمستقصى 1/294.
 - (4) - مجمع الأمثال 2/48.
 - (5) - مجمع الأمثال 2/171.
 - (6) - جمهرة الأمثال 2/134؛ والذرة الفاخرة 2/358؛ ومجمع الأمثال 2/128؛ والمستقصى 1/280.
 - (7) - خزائن الأدب 8/287.
 - (8) - ثمار القلوب، ص 97؛ وجمهرة الأمثال 1/336؛ وخزائن الأدب 4/212؛ والذرة الفاخرة 1/126؛ ومجمع الأمثال 1/182؛ والمستقصى 1/53.
 - (9) - العقد الفريد 3/69.
 - (10) - تمثال الأمثال 1/250؛ وجمهرة الأمثال 2/133؛ والذرة الفاخرة 2/356؛ ومجمع الأمثال 2/127؛ والمستقصى 1/281.
 - (11) - الذرة الفاخرة 1/218؛ والمستقصى 1/159.
 - (12) - انظر: فقرة الالفاظة في هذا البحث.

الدَّيْم: قالوا: «أَجُود من الدَّيْم»⁽¹⁾. والدَّيْم: جمع ديمة، وهي المطر يطول زمانه في سكون، وهذا المطر هو الذي يسقي الزرع والشجر، ويغذي الينابيع، وليس المطر الغزير الذي يسبب السيول والخراب.

الرياح: قالوا: «أجود من ريح إذا عصفت»⁽²⁾.

زاد الركب: قالوا: «أقرى من زاد الركب (أو الراكب)»⁽³⁾، وهم ثلاثة: مسافر بن أبي عمرو، وأبو أمية بن المغيرة، والأسود بن المطلب. وقد تقدّمت ترجماتهم. وسمّوا «أزواد الركب»؛ لأنهم كانوا إذا سافروا مع قوم، لم يتزوّد هؤلاء معهم.

طيئ: قالوا: «أكرم من طيئ»⁽⁴⁾، لكون حاتم الطائي وأوس بن حارثة من هذه القبيلة. **العُدَيْق المرَجَّب:** قالوا: «أكرم من العُدَيْق المرَجَّب». والعُدَيْق: تصغير عُدُق، وهو النخلة. والمرَجَّب: المدعوم بالرجبة، وهي دعامه تُجعل تحت النخلة التي يكثر حملها. **غَيْث الضَّرِيك:** قالوا: «أقرى من غيث الضَّرِيك»⁽⁵⁾، وهو قتادة بن مسلمة، وقد تقدّمت ترجمته.

كعب بن مامة: قالوا: «أجود من كعب بن مامة»⁽⁶⁾. وقد تقدّمت ترجمته.

اللاطفة: قالوا: «أسخى من لافطة»، و«أسمح من لافطة»⁽⁷⁾. واختلفوا فيها اختلافاً، فقال بعضهم: هي العنز التي تُدعى للحلب، فتجيء لافطةً بدرتها فرحاً بالحلب. وقيل: هي الحمامة؛ لأنها تُخرج ما في بطنها لفرخها. وقيل: هي الديك؛ لأنه يأخذ الحبة بمنقاره، فلا يأكلها، بل يلقئها إلى الدجاجة، والهاء فيها للمبالغة. وقيل: هي الرّحى؛ لأنها تلفظ ما تطحنه، أي: تقذف به. وقيل: هي البحر؛ لأنه يلفظ بالدر⁽⁸⁾.

مُخَّة الزَّير: قالوا: «أسمع من مُخَّة الزَّير»⁽⁹⁾، والمُخَّة: ما يُخْرَج من العظم. والزَّير والرار: اسمان للمخ الذي ذاب في العظم، كأنه خيوط أو ماء، وسماحتها من حيث الدُّوبان والسَّيلان؛ لأنها لا تحوجك إلى إخراجها.

(1)- العقد الفريد 3/74.

(2)- خزائن الأدب 2/287.

(3)- جمهرة الأمثال 2/133؛ والذرة الفاخرة 2/356؛ ومجمع الأمثال 2/127؛ والمستقصى 1/281.

(4)- ثمار القلوب، ص 117.

(5)- جمهرة الأمثال 2/177؛ والذرة الفاخرة 2/367؛ ومجمع الأمثال 2/170؛ والمستقصى 1/294.

(6)- ثمار القلوب، ص 126؛ وجمهرة الأمثال 1/338؛ والذرة الفاخرة 1/129؛ ومجمع الأمثال 1/183؛ والمستقصى 1/54.

(7)- جمهرة الأمثال 1/167؛ ولسان العرب 7/461 (لفظ).

(8)- انظر: مصادر المثل المتقدمة.

(9)- جمهرة الأمثال 2/532؛ وخزائن الأدب 1/240؛ والذرة الفاخرة 1/229؛ ومجمع الأمثال 1/353؛ والمستقصى 1/172.

مطاعيم الريح: قالوا: «أقرى من مطاعيم الريح»⁽¹⁾. قال ابن الأعرابي: هم أربعة، أحدهم عمّ أبي محجن الثقفي، ولم يُسمّ الباقيين. وقال أبو النّدى: هم كنانة بن عبد ياليل الثقفيّ (عمّ أبي محجن الثقفيّ)، ولييد بن ربيعة، وأبوه⁽²⁾.
 هرّم بن سنان: قالوا: «أجود من هرّم»⁽³⁾، وقد تقدّمت ترجمته.
8- خلاصة البحث:

لم يمجد العرب فضيلة كتمجيدهم الكرم. وفي لغتهم أنّ الكريم من أسماء الله الحسنى. وبالرغم من كثرة معانيه، لا نرى معنى له إلا في العزّة، والنفاسة، والنزاهة، والسموّ، والجودة، وغير ذلك ممّا يُفنّخر به. وقد ذهب ابن فارس في معجمه «مقاييس اللغة» إلى أنّ للجذر (كرم) أصلين صحيحين: أحدهما شرف في الشيء في نفسه، أو شرف في خلق من الأخلاق. وثانيهما الكرم، وهي القلادة⁽⁴⁾.

وثمة أسباب كثيرة جعلت الكرم من صفات العربيّ الجاهليّ الطيّبة، وسجيّة من سجاياه الكريمة التي يتمسك بها، ولا يحيد عنها، مهما كان الثمن. يعود قسم منها إلى جذب بيئته الصحراويّة وقلة مواردها، وقسوة الشتاء فيها، ويعود القسم الآخر إلى نفسيّته التي تصبو إلى السيادة، وترتاح إلى ثناء الناس، وتأبى المذمّة. والكرم قبل كلّ شيء مظهر من مظاهر القوّة التي طبعت الحياة الصحراويّة بطابعها، فالكريم هو المبدال لماله، لا يخشى فقراً ما دام يستطيع ساعة يشاء الحصول عليه بقوّته في بيئة شعارها: الحياة للأقوى.

وتمظهر الكرم الجاهليّ بمظاهر مادّيّة عديدة، منها استقبال الضيوف وإكرامهم، ودفع ديات القتلى، وفكّ الأسرى، وشراء دم المولودة، وكذلك بمظاهر نفسيّة، منها: الفرح بالعتاء، والإقبال عليه، وحماية الجار، والفروسيّة، والعفو عند المقدرة.

ولجأوا لاصطياد ضيوفهم إلى وسائل شتى، كإيقاد النار في الظلام في الأماكن المرتفعة، واستنباح الكلاب، ونصب الخيام على الطرق. ويفعل طول ممارستهم للضيافة، أصبحت لهم شرائع فيها ما زالت سائدة حتى اليوم.

واشتهر في الكرم رجال خلدوا بسبب كرمهم، ولعلّ أبرزهم الشاعر حاتم الطائيّ، والهارث بن عوف، وهرم بن سنان، وهشام بن عبد مناف. وبرزت قبيلة طيّئ في هذه

(1) - جمهرة الأمثال 2/134؛ والدرّة الفاخرة 2/357؛ ومجمع الأمثال 2/127؛ والمستقصى 1/282.

(2) - انظر: مصادر المثل المتقدّمة.

(3) - جمهرة الأمثال 1/338؛ والدرّة الفاخرة 1/131؛ ومجمع الأمثال 1/88؛ والمستقصى 1/55.

(4) - مقاييس اللغة 6/171-172، مادة (كرم).

المكرمة، وضرب العربُ المثل بالكرم فيها، كما ضربه في عدد من البشر والحيوانات والجمادات.

ولمّا جاء الإسلام، حثّ على الكرم. قال تعالى: ﴿أَمْثَلُ الَّذِينَ يُفْقُونَ أَمْوَالَهُمْ كَمْثَلِ حَبَّةٍ﴾ (1). وقال: ﴿أَمْثَلُ الَّذِينَ يُفْقُونَ سِرًّا﴾ (2). ووصف المؤمنين الكرماء بقوله: (ص) (3). وقال النبيّ: «السخيّ قريب من الله، قريب من الجنّة، قريب من الناس، بعيد من النار، والبخيل بعيد من الله، بعيد من الجنّة، بعيد من الناس، قريب من النار. ولجاهل سخيّ أحبّ إلى الله تعالى من عابد بخيل» (4).

وعليه، أصبح الكرم أكثر تأصلاً في نفوس العرب، وخاصّة المؤمنين منهم العاملين بوصايا الله. واشتهرت عائلة البرامكة بالكرم في العصر العبّاسيّ. وكلّما تقدّم الزمن، ترسّخت فضيلة الكرم في نفس العربيّ، مع اختلاف أسبابه، وتتوّع مظاهره. وكم هو مفيد أن ندرس هذه الظاهرة في المجتمع العربيّ اليوم من خلال مظاهرها الماديّة والنفسيّة، وأسبابها المتنوّعة.

المصادر والمراجع

- الاشتقاق، ابن دريد (محمد بن الحسن)، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، دار المسيرة، بيروت، ط2، 1979م.
- الأعلام، خير الدين الزركلي، دار العلم للملايين، بيروت، ط6، 1984م.
- الأغاني، أبو الفرج الأصفهاني (علي بن الحسين)، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1، 1992م.
- بيان العرب في المعاني والبيان والبدیع والعروض، حسيب غالب وأديب صعيبي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لاط، لات.
- تاج العروس من جواهر القاموس، محمّد مرتضى الزبيدي، تحقيق عبد الستار أحمد فراج وغيره، مطبعة حكومة الكويت، ط1، 1965-2000م.
- التمثيل والمحاضرة، الثعالبي (عبد الملك بن محمّد)، تحقيق عبد الفتاح حلو، مصر، ط1، 1961م.
- ثمار القلوب في المضاف والمنسوب، الثعالبي (عبد الملك بن محمّد)، تحقيق محمّد أبو الفضل

(1)- البقرة 2: 261.

(2)- البقرة 2: 274.

(3)- الإنسان 76: 8.

(4)- جامع الترمذي، ص 329.

- إبراهيم، دار المعارف بمصر، ط1، 1985م.
- جامع الترمذي، بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع، الرياض، لاظ، لات.
- جمهرة الأمثال، العسكري (الحسن بن عبد الله)، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم وعبد المجيد قطامش، دار الجيل، بيروت، ط2، 1988م.
- جمهرة اللغة، ابن دريد (محمد بن الحسن)، حققه وقدم له رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1987م.
- جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبدیع، أحمد الهاشمي، دار الجيل، بيروت، ط1، 2002م.
- خزانة الأدب ولبّ لسان العرب، عبد القادر بن عمر البغدادي، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1989م.
- دائرة المعارف، قاموس عام لكل فنّ ومطلب، إدارة فؤاد أفرام البستاني ونشره، بيروت، ط1، 1956م.
- الدرّة الفاخرة في الأمثال السائرة، حمزة بن الحسن الأصفهاني، تحقيق عبد المجيد قطامش، دار المعارف بمصر، ط2، 1976م.
- ديوان الأخطل، شرح راجي الأسمر، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1992م.
- ديوان الأعشى (ميمون بن قيس)، شرح محمد محمد حسين، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط7، 1983م.
- ديوان أبي تمام = شرح ديوان أبي تمام (حبيب بن أوس)، شرح شاهين عطية، دار الكتب العلمية، بيروت، لاظ، لات.
- ديوان حاتم الطائي، صنعة يحيى بن مدلك الطائي، رواية هشام بن محمد الكلبي، دراسة عادل سليمان جمال، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 1990م. وطبعة دار صادر، بيروت، لاظ، لات.
- ديوان حسان بن ثابت الأنصاري، تحقيق سيّد حنفي حسنين، دار المعارف بمصر، ط1، 1977م.
- ديوان الحطيئة (جرول بن أوس)، شرح أبي سعيد السكّري، دار صادر، بيروت، لاظ، 1981م.
- ديوان الخريمي (إسحاق بن حسان)، تحقيق علي جواد الطاهر ومحمد جبار المعبيد، دار الكتاب الجديد، بيروت، ط1، 1971م.
- ديوان الخنساء (تماضر بنت عمرو)، رواية ثعلب (أحمد بن يحيى)، تحقيق أنور أبو سويلم، دار عمار، ط1، 1988م.
- ديوان زهير بن أبي سلمى = شرح ديوان زهير بن أبي سلمى، صنعة أبي العباس ثعلب، نسخة

- مصوّرة عن طبعة دار الكتب المصريّة، 1944م، نشر الدار القوميّة للطباعة والنشر، القاهرة، ط1، 1964م.
- ديوان طرفة بن العبد، دار صادر، بيروت، لاط، 1980م.
- ديوان عروة بن الورد، شرح ابن السكّيت، تحقيق عبد المعين الملوحى، طبع وزارة الثقافة والإرشاد القوميّ، سوريا، ط1، 1966م.
- ديوان الفرزدق (همّام بن غالب)، دار صادر، بيروت، لاط، لات.
- ديوان قيس بن الخطيم، تحقيق ناصر الدين الأسد، دار صادر، بيروت، ط2، 1967م.
- ديوان المتنبيّ = شرح ديوان المتنبيّ (أحمد بن الحسين)، وضعه عبد الرحمن البرقوقي، دار الكتاب العربي، بيروت، لاط، لات.
- شرح ديوان الحماسة، يحيى بن عليّ التبريزي، عالم الكتب، بيروت، لاط، لات.
- شرح ديوان الحماسة، أحمد بن محمد المرزوقي، نشر أحمد أمين وعبد السلام هارون، دار الجبل، بيروت، ط1، 1991م.
- الشعر والشعراء، ابن قنينة (عبد الله بن مسلم)، تحقيق وشرح أحمد محمد شاكر، لا ناشر، لا بلدة، ط3، 1977م.
- العقد الفريد، ابن عبد ربّه (أحمد بن محمد)، بعناية أحمد أمين وأحمد الزين وإبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، لاط، 1983م.
- علوم البلاغة، أحمد مصطفى المراغي، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط3، 1993م.
- الفروق اللّغويّة، أبو الهلال العسكري، تحقيق حسام الدين القدسي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لاط، لات.
- القرآن الكريم.
- الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللّغويّة، أيوب بن موسى الكفويّ، تحقيق عدنان درويش ومحمد المصري، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، ط1، 1981م.
- لسان العرب، ابن منظور (محمد بن مكرم)، دار صادر، بيروت، لاط، لات.
- مجمع الأمثال، الميداني (أحمد بن محمد)، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، دار القلم، بيروت، لاط، لات.
- المحبر، محمد بن حبيب، حيدر آباد، 1942م.
- المستقصى في أمثال العرب، الزمخشري (محمود بن عمر)، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط2، 1987م.

- المعجم الوسيط، ابراهيم مصطفى وغيره، الهيئة العامّة لشؤون المطبعة الأميريّة، القاهرة، ط2، 1973م.
- المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، جواد علي، دار العلم للملايين، بيروت، ومكتبة النهضة، بغداد، ط3، 1980م.
- مقاييس اللّغة، أحمد بن فارس، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، ط1، 1991م.
- المنجد في اللّغة العربيّة المعاصرة، أنطوان نعمة وغيره، دار المشرق، بيروت، ط1، 2000م.
- موسوعة الأخلاق الإسلاميّة، تقديم محمد عبد الفضيل القوصي، المجلس الأعلى للشؤون الإسلاميّة، القاهرة، ط1، 2012م.
- نسب قريش، المصعب بن عبد الله الزبيدي، بعناية إيليفي بروفنسال، دار المعارف بمصر، ط2، 1967م.
- الهجاء والهجاؤون في الجاهليّة، محمد محمد حسين، مكتبة الآداب بالجماميز، القاهرة، لاط، لات.

أحكام الغضب في القرآن الكريم - نماذج تطبيقية

أ. د. عبد المنعم أحمد حسين الجبوري

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد المرسلين محمد الهادي الأمين، وعلى آله الطيبين الطاهرين، وصحبه الغر الميامين، أما بعد:

فإنّ الشريعة الإسلامية الغراء تسعى دائماً إلى إيجاد حياة مستقرة آمنة بعيدة عن الاعتداء على حقوق الآخرين مهما كان دينهم أو مذهبهم، فشرعت أحكاماً وقررت مبادئ تضمن هذه الحقوق، وإنّ القضايا المتعلقة بالأموال والمعاملات تستحوذ على أهمية كبيرة في حياة الإنسان؛ لذلك تناولها التشريع الإسلامي بشكل دقيق وشفاف. من هنا كان تحريم الغضب وعدّه من أفحش الظلم، وقد تطابق النقل والعقل على حرمة، كما جاء في الكتاب والسنة والإجماع.

وقد غفل كثير من المسلمين اليوم عن شناعة هذا الجرم، واستهانوا به، حتّى ضجّت قاعات المحاكم بقضايا الغضب والاعتداء، فجاء هذا البحث ليسلط الضوء على قضية هي غاية في الأهمية، ولا سيّما في أيامنا هذه.

وعليه، فإنّ أهمية البحث في هذه المسألة تتبيّن فيما يأتي:

1) تبيين مرونة الشرع الإسلامي، وحرصه على حفظ الحقوق من الاعتداء والتجاوز والغضب.

2) يتناول البحث مسألة أصبحت شائعة بكثرة في مجتمعاتنا اليوم، وهي بحاجة إلى علاج يكون منطلقه الشريعة الإسلامية الغراء.

3) زيادة وعي الناس لتجنّب الوقوع في هذه القضية، ولو حكم القضاء للغاصب، وهو يعلم أنّه ليس على حق.

وقد جاء هذا البحث في خمسة مطالب: بيّن المطلب الأول تعريف الغضب في اللغة والاصطلاح، وتكلّم المطلب الثاني على أكل المال بالباطل، وتناول المطلب الثالث الغضب على البغاء والفاحشة، وخصّص الرابع لغضب حق الزوجة، أمّا المطلب الخامس فتناول مسألة عدم إخراج الزكاة. ودُيّل البحث بخاتمة أوجزت أهمّ النتائج.

❖ الكلمات المفتاحية:

الغضب، الباطل، العين المغصوبة، الإكراه، الضمان.

تعريف الغضب لغةً واصطلاحاً

أولاً: الغضب في اللغة:

غضب الشيء: أخذه ظلماً وقهراً جهاًراً، والأصل فيها: من غضب الجلد، إذا زال عنه شعره ووبره. جاء في اللسان: «الأزهري: سَمِعْتُ الْعَرَبَ يَقُولُ: غَضِبْتُ الْجِلْدَ غَضْباً إِذَا كَدَدْتُ عَنْهُ شَعْرَهُ، أَوْ وَبَرَهُ قَسْراً... وَتَكَرَّرَ فِي الْحَدِيثِ ذِكْرُ الْغَضْبِ، وَهُوَ أَخْذُ مَالِ الْآخِرِ ظُلْماً وَعُدْوَاناً»¹. ومنه قوله تعالى: ﴿كَانَ وِرَاءَهُمْ مَلِكٌ يَأْخُذُ كُلَّ سَفِينَةٍ غَضْباً﴾²؛ أي: ظلماً وقهراً.

ثانياً: الغضب في الاصطلاح:

انقسم الفقهاء في تعريفهم للغضب إلى فريقين: الفريق الأول هم الحنفية والمالكية، والثاني هم الشافعية والحنابلة.

1) تعريف الحنفية:

عرفوه بأنه: أخذ مال مُتَقَوِّمٍ محترم بغير إذن المالك على وجه يزيل يده³: قوله: «أخذ مال» جنس من التعريف يشمل المغضوب منه وغيره، وبذلك يشمل العيني والمعنوي.

قوله «متقوم» ما كان له قيمة باعتبار الشرع، وهو قيد في التعريف لإخراج غير المتقوم كالمعازف، والخمر والخنزير.

وقوله «محترم» ما كان معصوماً كمال المسلم، والذمي، وهو قيد في التعريف⁴. والمراد بغير إذن المالك: لإخراج المأذون فيه كالموهوب وغيره مما يتم المبادلة عليه بعقد من العقود⁵.

والقيد الأخير: (إزالة يد المالك)، لا بدّ منه لتصور معنى الغضب عند الحنفية، فلا تعتبر زوائد المغضوب كالولد والثمره مضمونة عندهم.

(1) ابن منظور، لسان العرب (3262/4)، الفيروز أبادي، القاموس المحيط ص 154.

(2) سورة الكهف، الآية 79.

(3) الغنيمي، اللباب في شرح الكتاب، (2/188).

(4) ابن عابدين: حاشية، (6/178-179).

(5) الزيلعي تبين الحقائق، 5/222.

(2) تعريف المالكية:

وعرّف المالكية الغصب بأنّه: «أخذ مال قهراً تعدياً بلا حرابة»¹.
فكلمة: «أخذ المال»؛ أي: الاستيلاء عليه، جنس يشمل الغصب وغيره، كأخذ إنسان ماله من وديع أو مدين أو غيرهما.
وكلمة «المال» يراد بها الذوات؛ أي: الأعيان المادية، فخرج بها «التعدي»: وهو الاستيلاء على المنافع كسكنى الدار وركوب الدابة مثلاً.
و«قهراً» لإخراج السرقة ونحوها؛ إذ لا قهر فيها حال الأخذ، وإن أعقبها القهر بعدها، كما أنها أيضاً لإخراج المأخوذ اختياراً كالمستعار والموهوب.
و«تعدياً» خرج به المأخوذ قهراً بحق كالدين المأخوذ من مدين مماطل أو من غاصب، وأخذ الزكاة كرهاً من ممتنع عن أدائها، ونحوه.
والمقصود بقوله «بلا حرابة» أي بدون مقاتلة، لإخراج المأخوذ بالحرابة؛ لأن حقيقتها غير حقيقة الغصب.²

من هذا التعريف يتبين أن الغصب عند المالكية أخصّ، والتعدي أعمّ؛ لأنّ التعدي يكون في الأموال والفروج والنفوس والأبدان، والتعدي في النفوس والأبدان يدخل تحت باب الجنايات أو الدماء والقصاص. فالغصب: هو أخذ ذات الشيء، والتعدي: أخذ المنفعة. والتعدي في الأموال أربعة أنواع:

الأول: أخذ الرقبة؛ أي: ذات الشيء، وهو الغصب.

والثاني: أخذ المنفعة، دون الرقبة، وهو نوع من الغصب، يجب فيه الكراء مطلقاً.
والثالث: الاستهلاك بإتلاف الشيء كقتل الحيوان، أو تحريق الثوب كله أو تخريقه، وقطع الشجر، وكسر الزجاج، وإتلاف الطعام والدنانير والدراهم، وشبه ذلك.

والرابع: التسبب في التلف، من فتح حانوتاً لرجل، وتركه مفتوحاً، فسرق، أو فتح قفص طائر فطار، أو حلّ رباط دابة فهربت، أو أوقد ناراً في يوم ريح، فأحرقت شيئاً، أو حفر بئراً تعدياً، فسقط فيه إنسان أو بهيمة، أو مزق وثيقة، فضاع ما فيها من الحقوق. فمن فعل شيئاً ممّا ذكر فهو ضامن لما استهلكه، أو أتلفه، أو تسبب في إتلافه، سواء تم الفعل عمداً أو خطأ.

(1) الدسوقي، حاشية على الشرح الكبير، (3/442).

(2) الدسوقي، الحاشية، (3/242)، الحطاب، مواهب الجليل، (5/275).

3) تعريف الشافعية:

يعرّفون الغصب بأنّه: الاستيلاء على حقّ الغير عدواناً¹. أي: على وجه التعديّ أو القهر بغير حقّ.

وهذا التعريف يشمل أخذ الأموال المتقومة والمنافع وسائر الاختصاصات، كحقّ التحجّر (أي إحياء الأرض الموات بوضع الأحجار على حدودها)، والأموال غير المتقومة كخمر الذمّي، وما ليس بمال، كالكلب والسرجين وجلد الميتة، وأما أخذ مال الحربي، فهو أخذٌ بحقّ.

4) تعريف الحنابلة:

جاء تعريف الحنابلة بالمعنى الذي عند الشافعية نفسه، وذلك بقولهم: «الاستيلاء على مال غيره بغير حقّ»².

أكل المال بالباطل

أجمع الفقهاء على حرمة الغصب³، واعتبروه كبيرة من الكبائر، لما فيه من التعديّ والعدوان والظلم، وقد ثبتت حرمة بالكتاب والسنة والإجماع.

أولاً: في القرآن:

1) قال تعالى: ﴿وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ وَتُدْنُوا بِهَا إِلَى الْحُكَّامِ لِتَأْكُلُوا فَرِيقًا مِّنْ أَمْوَالِ النَّاسِ بِالْإِثْمِ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾ [البقرة: 188/2]⁴ وفيها ثماني مسائل:

- الأولى: أنها نزلت في عبدان بن أشوع الحضرمي، ادّعى مالاً على امرئ القيس الكندي، واختصما إلى النبي، صلى الله عليه وسلم، فأنكر امرؤ القيس، وأراد أن يحلف فنزلت هذه الآية، فكفّ عن اليمين، وحكم عبدان في أرضه، ولم يخاصمه.
- الثانية: الخطاب بهذه الآية يتضمّن جميع أمة محمّد، صلى الله عليه وسلم، والمعنى: لا يأكل بعضكم مال بعض بغير حق، فيدخل في هذا: القمار والخداع والغصب وجدد الحقوق، وما لا تطيب به نفس مالكة، أو حرّمته الشريعة وإن طابت

(1) الشريبي، مغني المحتاج، (2/275).

(2) ابن قدامة، المغني، (5/238).

(3) الكساني، بدائع الصنائع، (7/148).

(4) الجامع لأحكام القرآن، تفسير الطبري منشور على موقع: <https://islamweb.net>

به نفس مالكة، كمهر البغي وحلوان الكاهن وأثمان الخمر والخنازير وغير ذلك، ولا يدخل فيه الغبن في البيع مع معرفة البائع بحقيقة ما باع. وأضيفت الأموال إلى ضمير المنهي لما كان كل واحد منهما منهياً ومنهياً عنه. وقال قوم: المراد بالآية ولا تأكلوا أموالكم بينكم بالباطل؛ أي: في الملاهي والقيان والشرب والبطالة، فيجيء على هذا إضافة المال إلى ضمير المالكين.

- الثالثة: من أخذ مال غيره لا على وجه إذن الشرع فقد أكله بالباطل، ومن الأكل بالباطل أن يقضي القاضي لك وأنت تعلم أنك مبطل، فالحرام لا يصير حلالاً بقضاء القاضي؛ لأنه إنما يقضي بالظاهر.

- الرابعة: وهذه الآية متمسك كل مؤلف ومخالف في كل حكم يدعونه لأنفسهم بأنه لا يجوز، فيستدل عليه بقوله تعالى: (ولا تأكلوا أموالكم بينكم بالباطل)، فجوابه أن يقال له: لا نسلم أنه باطل حتى تبيته بالدليل، وحينئذ يدخل في هذا العموم، فهي دليل على أن الباطل في المعاملات لا يجوز، وليس فيها تعيين الباطل.

- الخامسة: قوله تعالى: (الباطل)، الباطل في اللغة: الذاهب الزائل، يقال: **بَطَلَ الشئُ يَبْطُلُ بَطْلاً وَبُطُولاً وَبُطْلَاناً**، وجمع الباطل: بواطل، والأباطيل جمع الأبطولة. وتبطل؛ أي: اتبع اللهو، وأبطل فلان إذا جاء بالباطل، والبطلة: السخرة.

- السادسة: قوله تعالى: (وتدلوها بها إلى الحكام). قيل: يعني الوديعة وما لا تقوم فيه بيعة، عن ابن عباس والحسن. وقيل: هو مال اليتيم الذي هو في أيدي الأوصياء، يرفعه إلى الحكام إذا طوب به ليقطع بعضه وتقوم له في الظاهر حجة، وقال الزجاج: تعملون ما يوجبه ظاهر الأحكام وتتركون ما علمتم أنه الحق. يقال: أدلى الرجل بحجته أو بالأمر الذي يرجو النجاح به، تشبيهاً بالذي يرسل الدلو في البئر، يقال: أدلى دلوه: أرسلها، ودلاها: أخرجها. والمعنى في الآية: لا تجمعوا بين أكل المال بالباطل وبين الإدلاء إلى الحكام بالحجج الباطلة، وهو كقوله: (وَلَا تَلْبِسُوا الْحَقَّ بِالْبَاطِلِ وَتَكْتُمُوا الْحَقَّ). وقيل: المعنى لا تصنعوا بأموالكم الحكام وترشوهم ليقضوا لكم على أكثر منها، قال ابن عطية: وهذا القول يترجح؛ لأن الحكام مظنة الرشاء إلا من عصم، وهو الأقل، وأيضاً فإن اللفظين متناسبان: تدلوها من إرسال الدلو، والرشوة من الرشاء، كأنه يمدّ بها ليقضي الحاجة.

- السابعة: قوله تعالى: (لتأكلوا)، نُصِبَ بلام كي. (فريقاً)؛ أي: قطعة وجزءاً، فعبر عن الفريق بالقطعة والبعض، والفريق: القطعة من الغنم تشذ عن معظمها، وقيل:

في الكلام تقديم وتأخير، التقدير: لتأكلوا أموال فريق من الناس. (بالإثم) معناه بالظلم والتعدّي، وسُمّي ذلك إثمًا لما كان الإثم يتعلّق بفاعله. (وأنتم تعلمون) أي: بطلان ذلك وإثمه، وهذه مبالغة في الجرأة والمعصية.

- الثامنة: اتفق أهل السنة على أنّ من أخذ ما وقع عليه اسم مال قلّ أو كثر يفسق بذلك، وأنّه محرّم عليه أخذه. خلافاً لبشر بن المعتمر ومن تابعه من المعتزلة، حيث قالوا: إنّ المكفّف لا يفسق إلاّ بأخذ منّي درهم، ولا يفسق بدون ذلك، وخلافاً لابن الجبائي حيث قال: إنّهُ يفسق بأخذ عشرة دراهم ولا يفسق بدونها، وخلافاً لابن الهذيل حيث قال: يفسق بأخذ خمسة دراهم، وخلافاً لبعض قدرية البصرة حيث قال: يفسق بأخذ درهم فما فوق، ولا يفسق بما دون ذلك. وهذا كلّهُ مردود بالقرآن والسنة وباتفاق علماء الأمة، قال صلى الله عليه وسلم: (إنّ دماءكم وأموالكم وأعراضكم عليكم حرام) الحديث، متفق على صحّته.

(2) قوله تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ إِلَّا أَنْ تَكُونَ تِجَارَةً عَنْ تَرَاضٍ مِنْكُمْ وَلَا تَقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا) [النساء: 29].

جاء عند الطبري أنّ في هذه الآية إبانة من الله تعالى ذكره عن تكذيب قول الجهلة من المنكرين طلب الأقوات بالتجارات والصناعات. التجارة رزق من رزق الله، وحلال من حلال الله، لمن طلبها بصدقها وبرها. كما أن التاجر الأمين الصدوق مع السبعة في ظلّ العرش يوم القيامة.

وأما قوله: «عن تراض»، فإنّ معناه كما:

حدثني محمد بن عمرو قال، حدثنا أبو عاصم، عن عيسى، عن ابن أبي نجيح، عن مجاهد في قول الله تبارك وتعالى: «عن تراض منكم»، في تجارة أو بيع، أو عطاءٍ يعطيه أحدٌ أحدًا.

حدثني المثنى قال، حدثنا أبو حذيفة قال، حدثنا شبل، عن ابن أبي نجيح، عن مجاهد: «عن تراض منكم» في تجارة، أو بيع، أو عطاءٍ يعطيه أحدٌ أحدًا.

حدثنا ابن وكيع قال، حدثنا أبي، عن القاسم، عن سليمان الجعفي، عن أبيه، عن ميمون بن مهران قال: قال رسول الله، صلى الله عليه وسلم: البيعُ عن تراضٍ، والخيارُ بعد الصفقة، ولا يحلّ لمسلم أن يعشّ مسلمًا.¹

(1) تفسير الطبري، 8/221.

3) قال تعالى: (وَأَوْفُوا الْكَيْلَ إِذَا كُنْتُمْ وَزِنُوا بِالْقِسْطَاسِ الْمُسْتَقِيمِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا) [الاسراء 35]

يقول تعالى ذكره: أوفوا الكيلَ (لِلنَّاسِ) إِذَا كُنْتُمْ (لَهُمْ) حَقَّوْقَهُمْ قِبَالِكُمْ، وَلَا تَبْخَسُوهُمْ) وَزِنُوا بِالْقِسْطَاسِ الْمُسْتَقِيمِ، يَقُولُ: وَقَضَى أَنْ زِنُوا أَيْضًا إِذَا وَزَنْتُمْ لَهُمْ بِالْمِيزَانِ الْمُسْتَقِيمِ، وَهُوَ الْعَدْلُ الَّذِي لَا أَعْوَجَاجَ فِيهِ، وَلَا دَغْلَ، وَلَا خَدِيعَةَ، وَلَا غِصْبَ وَلَا إِكْرَاهَ. وَقَدْ اخْتَلَفَ أَهْلُ التَّأْوِيلِ فِي مَعْنَى الْقِسْطَاسِ، فَقَالَ بَعْضُهُمْ: هُوَ الْقَبَانُ. وَقَالَ آخَرُونَ: هُوَ الْعَدْلُ بِالرُّومِيَّةِ.¹

4) قال تعالى: ﴿وَيْلٌ لِّلْمُطَفِّفِينَ * الَّذِينَ إِذَا اكْتَالُوا عَلَى النَّاسِ يَسْتَوْفُونَ * وَإِذَا كَالُوهُمْ أَوْ وَزَنُوهُمْ يُخْسِرُونَ * أَلَا يَظُنُّ أُولَئِكَ أَنَّهُمْ مَبْعُوثُونَ * لِيَوْمٍ عَظِيمٍ * يَوْمَ يَقُومُ النَّاسُ لِرَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ [سورة المطففين: 1-6].

في هذه الآيات وعيد شديد للتجار الجشعين الذين يسعون جاهدين في نخر جسم المجتمع بخيانة تطفيف الأوزان، بل ويزيدون على ذلك بخس أموال الناس بالغش والخداع والاحتتيال أو بأي صورة من صور الخيانة أو أكل أموال الناس بالباطل، أو غير ذلك.

ولذلك تراهم يلحقون بالمجتمعات المسلمة الأضرار البالغة بالاحتكار بأقواتهم الضرورية التي يحتاجون إليها مثلاً، أو بالمبالغة في أسعار البضائع لتضييق حياة المساكين بما يتحكمون عليهم في تجارتهم، أو قد يقومون مثلاً بإغراق بعض البضائع المعينة في السوق مثلاً لإلحاق الضرر ببعض الآخرين، وغير ذلك من صور إضرارهم المختلفة المتنوعة لإفساد حياة الناس بكل صور الفساد ليلبغوا مآربهم الخاصة.

فعن عبدالله بن عمر - رضي الله عنهما - قال: أقبل علينا رسول الله - صلى الله عليه وسلم - فقال: «يا معشر المهاجرين: خمس إذا ابتليتم بهن، وأعوذ بالله أن تدركوهن: لم تظهر الفاحشة في قوم قط، حتى يعلنوا بها إلا فشا فيهم الطاعون والأوجاع التي لم تكن مضت في أسلافهم الذين مضوا، ولم ينقصوا المكيال والميزان إلا أخذوا بالسنين وشدة المؤنة وجور السلطان عليهم، ولم يمنعوا زكاة أموالهم إلا منعوا القطر من السماء، ولولا البهائم لم يمطروا، ولم ينقصوا عهد الله وعهد رسوله، إلا سلب الله عليهم عدواً من غيرهم فأخذوا بعض ما في أيديهم، وما لم تحكم أئمتهم بكتاب الله، ويتخيروا ما أنزل الله، إلا جعل الله بأسهم بينهم».

(1) تفسير الطبري، منشور على موقع <https://quran.ksu.edu.sa>

في هذه الآيات نصيحتان، أما النصيحة الأولى فهي عدم بخرس أموال الناس مع رعاية أمانات الناس وعدم خيانتهم، وأما النصيحة الثانية فهي النهي عن إفساد الأرض بعد إصلاحها، فحيث وُجدت الأمانة والعدالة بعد التوحيد والإيمان، لا يمكن أن ينشب في مثل هذه الأرضية فساد أو ظلم¹.

ثانياً: في السنة النبوية:

قال صَلَّى الله عليه وسلم:

- «إِنَّ دماءكم وأموالكم حرام عليكم كحرمة يومكم هذا، في شهركم هذا، في بلدكم هذا»².

- «لا يحلّ مال امرئ مسلم إلا بطيب نفسه»³.

- «من أخذ شبراً من الأرض ظلماً، فإنه يطوّقه يوم القيامة من سبع أرضين»⁴.

- «على اليد ما أخذت حتى تؤدّيه»⁵.

أجمع المسلمون على تحريم الغصب. وهو معصية كبيرة، وإن لم يبلغ المغصوب نصاب سرقة. لما ورد من زجر عن التعدي على الأموال، ووعيد على أخذها بغير حق: «من أخذ شبراً من الأرض ظلماً، فإنه يطوّقه يوم القيامة من بين سبع أرضين»⁶. من ذلك يتبين لنا أحكام الغصب على الشكل الآتي:

1 - الحكم الأخروي:

الاثم، وهو استحقاق المؤاخذه والعقاب في الآخرة إذا تعدّى على حقوق غيره عالمًا متمعدًا؛ لأنّ ذلك معصية كبيرة.

2 - تعزيره:

ويؤدّب بالضرب والسجن، أو يعزّر بما يراه الحاكم رادعًا للغاصب ولغيره عن مثل هذه المعصية، حتى ولو عفا المغصوبُ منه عن الغاصب.

(1) المقدشي، أبو عبد الله عبد الفتاح منشور على موقع: [/https://ar.islamway.net/article](https://ar.islamway.net/article)

(2) رواه البخاري ومسلم عن أبي بكر رضي الله عنه، ورواه مسلم عن جابر، أن النبي صَلَّى الله عليه وسلم قال في خطبته يوم النحر بمنى (سبل السلام 73/3).

(3) رواه أبو إسحاق الجوزجاني، ورواه الدارقطني عن أنس، وعن عمرو بن يثربي (نيل الأوطار: 316/5، نصب الراية: 169/4)

(4) متفق عليه بين أحمد والشيخين عن سعيد بن زيد (نيل الأوطار: 317/5).

(5) رواه أحمد وأصحاب السنن الأربعة، وصححه الحاكم عن سمرة بن جندب (سبل السلام: 67/3).

(6) البخاري ومسلم، منشور على موقع [/https://www.alukah.net/sharia/0/72923](https://www.alukah.net/sharia/0/72923)

3 - ردّ العين المغصوبة ما دامت قائمة:

اتَّفَق العلماء على أنه يجب ردّ العين المغصوبة إلى صاحبها حال قيامها ووجودها بذاتها؛ لقوله -صلى الله عليه وسلم: «لا يأخذن أحدكم متاع أخيه جاداً ولا لاعباً، وإذا أخذ أحدكم عصا أخيه فليردها عليه»¹ ومؤونة الردّ - يعني نفقته - على الغاصب.

4 - ضمان المغصوب إذا تلف في يد الغاصب:

فإن هلك المغصوب في يد الغاصب ضمنه، سواء أتلفه هو، أم تلف بنفسه، أو بأفة سماوية، أو غير ذلك.

كيفية الضمان: القاعدة في الضمان أنه يجب ضمان المثل باتفاق العلماء إذا كان المال مثلياً، وهو ما يوجد له في الأسواق مثيل لا يتفاوت عنه. من المثليات: ما يباع كغرام كالكافور، أو وزناً كالسكر، والعدديات المتقاربة كالبيض والجوز، والذريعات كالقمش.

وقيمته: إذا كان قيمياً، وهو لا مثيل له، أو كان مثلياً وتعذر رد المثل، فيجب ردّ القيمة بدلاً من المغصوب نفسه، ومن الأشياء القيمية: الحيوانات والدور. والدليل على ضمان التعويض قوله تعالى: ﴿فَمَنْ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ﴾ [البقرة: 194]، وقوله تعالى: ﴿وَإِنْ عَاقَبْتُمْ فَعَاقِبُوا بِمِثْلِ مَا عُوقِبْتُمْ بِهِ﴾ [النحل: 126]، وقوله تعالى: ﴿وَجَزَاءُ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِثْلُهَا﴾ [الشورى: 40]؛ أي: بمثل ما وقع عليكم من الفعل الذي يستحق العقاب.

وأما ضمان القيمة؛ فلأنه تعذر الوفاء بالمثل تماماً صورةً ومعنى، فيجب المثل المعنوي وهو القيمة؛ لأنها تقوم مقامه ويحصل بها مثله واسمها ينبئ عنه.

5 - وقت تقدير التعويض:

قال الحنفية والمالكية: تقدير قيمة المغصوب يوم الغصب؛ لأنّ الضمان يجب بالغصب، فيقدر المغصوب يوم الغصب².

وقال الشافعية: المعتبر في الضمان أقصى - أكثر - قيمة للمغصوب من وقت الغصب في بلد الغصب إلى وقت تعذر وجود المثل، وكذلك المال القيمي، وقال الحنفية مثل الشافعية في القيمي، أما المثليات: فوجب قيمته يوم انقطاع المثل³.

(1) الترمذي وأبو داود، منشور على نفس الموقع السابق.

(2) بدائع الصنائع 7/151، القوانين الفقهية 330.

(3) مغني المحتاج 2/283، كشاف القناع 4/117.

6 - تصرفات الغاصب بالعين المغصوبة:

قال الشافعية والحنابلة:¹ لا يملك الغاصب العين المغصوبة بدفع القيمة؛ لأنه لا يصلح أن يمتلكه بالبيع - أو غيره من التصرفات - لعدم القدرة على التسليم، وبناءً عليه تحرّم عندهم تصرفات الغاصب أو غيره ولا تصح؛ لحديث: «مَنْ عمل عملاً ليس عليه أمرنا فهو ردٌّ»² أي: مردود.

وقال المالكية:³ يمتنع الغاصب من التصرف في المغصوب برهن أو كفالة، لكن لو تلف المغصوب عند الغاصب، فالأرجح عندهم أنه يجوز الانتفاع به، فقالوا بجواز الشراء من لحم الأغنام المغصوبة إذا باعها الغاصب للجزارين فذبحوها. وقال الحنفية:⁴ يملك الغاصب الشيء المغصوب بعد ضمانه، وينتج عن التملك أن الغاصب لو تصرف في المغصوب بالبيع أو الهبة قبل أداء الضمان ينفذ تصرفه.

7 - تغيير العين المغصوبة:

فيه عدّة حالات:

أ - إذا تغير المغصوب بنفسه، كما لو كان عنباً فأصبح زيبياً، أو بيضاً فصار فرخاً، يخير المالك (المغصوب منه) إن شاء استردّ المغصوب عيناً، ولا يرجع على الغاصب، وإن شاء ضمن الغاصب مثله أو قيمته.

ب - تغيير وصف المغصوب بفعل الغاصب من طريق الزيادة كما لو صبغ ثوباً، أو دقيقاً فبُيّنهُ سمناً، فإذا نقص المغصوب ضمن الغاصب، وإذا زاد يخير المالك بين تضمين الغاصب قيمة الثوب أو مثل الدقيق، وبين أن يأخذ الأصل مع الزيادة ويغرم للغاصب ما زاده الصبغ والسمن، وفي هذا رعاية للجانبين.

ج - أن يتحوّل المغصوب بفعل الغاصب إلى شيء آخر يزول به اسمه الأول ويسمى باسم آخر؛ كأن يغصب حنطة فيطحنها فتصير دقيقاً، أو حديدًا فاتّخذه سيقاً، والحكم في هذه الحالة أن المغصوب بعد تحوّلها يكون ملكاً للغاصب، وعليه ضمان مثل ما غصبه أو قيمته للمغصوب منه.

د - أن ينقص سعر المغصوب بدون تغيير فيه بسبب هبوط الأسعار في الأسواق، وهذا لا يكون مضموناً إذا ردّ العين في الغصب.

(1) المهذب 1/368، المغني 5/251، كشاف القناع 4/120.

(2) الشرح الكبير 3/445، الشرح الصغير 3/586.

(3) المرجع السابق

(4) المبسوط 16/15، بدائع الصنائع 7/152.

أما إذا كان النقص بسبب ضعف الحيوان، أو زوال سمعه، أو تعفن حنطة، ونسيان حرفة، فيجب الضمان، سواء حصل النقص بأفة سماوية أو بفعل الغاصب.

8 - زيادة المغصوب:

زيادة المغصوب المتصلة أو المنفصلة لا تضمن عند أبي حنيفة وأبي يوسف، وتضمن الزوائد مطلقاً عند الجمهور.

مسألة: البناء على الأرض المغصوبة يلزم بردّ المغصوب إلى صاحبه وإزالة ما أحدثه فيه من بناء أو زرع أو غرس؛ لقوله، صلى الله عليه وسلم: «ليس لعرقٍ ظالمٍ حقٌّ»¹، ولهم تفصيلات كثيرة يرجع لها في الكتب المعتمدة لمن أراد التفصيل، خاصة في مسألة الزرع؛ حيث قال بعضهم: يخير المالك بين إبقاء الزرع إلى الحصاد ويأخذ أجر الأرض، وأرش النقص من الغاصب، وبين أن يكون الزرع له ودفع النفقة للغاصب.

9 - اختلاف الغاصب والمغصوب منه:

المذاهب الأربعة متفقة تقريباً في دعاوى اختلاف الغاصب والمالك في دعوى تلف المغصوب، أو في جنسه، أو صفته، أو قدره، ولم يكن لأحدهما بيّنة: أن القول قول الغاصب مع يمينه؛ لأنه منكر، إلا في العين المغصوبة، فلو ادّعى الغاصب ردّها وأنكر المغصوب منه ذلك، فالقول قول المالك بيمينه يصدق أنه ما رد عليه المغصوب.

10 - منافع المغصوب:

سكنى الدار وركوب السيارة ولبس الثوب لا تضمن عند الحنفية ما لم تنقص، وقال الجمهور: تضمن منافع المغصوب؛ لأنّ المنافع أموال متقومة كالأعيان؛ ولأن الغرض الأظهر من جميع الأموال هو منفعتها، إلا أن المالكية قالوا: تضمن بالاستعمال فقط ولا تضمن حالة الترك، فيلزم الغاصب دفع أجره المثل للمالك أقصى ما كانت من حين الغصب إلى حين ردّ العين المغصوبة وتلفها في يده.

(1) أبو داود. منشور على موقع: <https://www.alukah.net/sharia/0/72923/#ixzz69lpFDuM3>

الغضب على البغاء والفاحشة

هل عاقب النبي (ص) من أجبر الجارية على البغاء؟ ولماذا لم تأت الآية بالتهديد والوعيد له، وبنص يوضح عقاب من يرتكب هذا؟!¹

إنّ الشريعة الإسلامية احترمت الإنسان بصفته إنساناً، وأعلت كرامته، قال الله تعالى: (وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ²)، وأناطت به المسؤولية الكبرى في الحياة، كما أنّها لم تقرّ الرّق كمبدأ، ولم تنتظر إليه كظاهرة مشروعة، بل اعتبرته ظاهرة غير مشروعة تصطدم مع المبادئ والمثل التي نادى بها الإسلام كرسالة سماوية خالدة وشاملة لكلّ مناحي الحياة الإنسانية.

الفقرة الأولى: ورد في القرآن الكريم قوله تعالى: ﴿وَلَا تُكْرَهُوا فَتِيَاتِكُمْ عَلَى الْبِغَاءِ إِنْ أَرَدْنَ تَحَصُّنًا لِّتَبْتَعُوا عَرَضَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَمَنْ يُكْرِهِنَّ فَإِنَّ اللَّهَ مِنْ بَعْدِ إِكْرَاهِهِنَّ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [النور: 33]

وسبب نزول هذه الآية بحسب ما أخرجه الإمام مسلم (3029)، عَنْ جَابِرٍ، قَالَ: «كَانَ عَبْدُ اللَّهِ بْنُ أَبِي سَلُولٍ يَقُولُ لِجَارِيَةٍ لَهُ: أَذْهَبِي فَأَبْغِينَا شَيْئًا، فَأَنْزَلَ اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ: وَلَا تُكْرَهُوا فَتِيَاتِكُمْ عَلَى الْبِغَاءِ إِنْ أَرَدْنَ تَحَصُّنًا لِّتَبْتَعُوا عَرَضَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَمَنْ يُكْرِهِنَّ فَإِنَّ اللَّهَ مِنْ بَعْدِ إِكْرَاهِهِنَّ غَفُورٌ رَحِيمٌ».

قال الإمام الطبري: «يقول تعالى ذكره: زوّجوا الصالحين من عبادكم وإمائكم، ولا تكرهوا إماءكم على البغاء، وهو الزنا؛ (إن أردن تحصناً)، يقول: إن أردن تعففاً عن الزنا. (لتبتغوا عرض الحياة الدنيا)، يقول: لتلتمسوا بإكراهكم إياهن على الزنا: عرض الحياة، وذلك ما تعرض لهم إليه الحاجة، من رياسها وزينتها وأموالها. (ومن يكرههن) يقول: ومن يكره فتياتهن على البغاء، فإن الله من بعد إكراهه إياهن على ذلك، لهنّ (غفور رحيم)، ووزر ما كان من ذلك عليهم، دونهن.

وذكر أن هذه الآية أنزلت في عبد الله بن أبي ابن سلول، حين أكره أمته مسيكة على الزنا»³.

وقال الإمام ابن كثير: وقوله: (ولا تكرهوا فتياتكم على البغاء إن أردن تحصناً لتبتغوا عرض الحياة الدنيا) الآية: كان أهل الجاهلية إذا كان لأحدهم أمة، أرسلها تزني، وجعل عليها ضريبة يأخذها منها كل وقت. فلما جاء الإسلام، نهى الله المسلمين عن ذلك.

(1) منشور على موقع الإسلام سؤال وجواب، <https://islamqa.info/ar/answers/277874>

(2) ال اسراء:70.

(3) الطبري، (17/290)

وكان سبب نزول هذه الآية الكريمة - فيما ذكره غير واحد من المفسرين من السلف والخلف - في شأن عبدالله بن أبي بن سلول المنافق، فإنه كان له إماء، فكان يكرههن على البغاء، طلباً لخراجهن، ورغبة في أولادهن، ورئاسة منه، فيما يزعم، قبحه الله ولعنه¹.

الفقرة الثانية: عقاب النبي صلى الله عليه وسلم لمن أكره أمته على الزنا: يقال فيه: إنّه لم يثبت، بعد نزول هذه الآيات، عن أحد من أهل المدينة أنّه أكره أمته على الزنا في عهد النبي صلى الله عليه وسلم، حتى يسأل عن عقاب النبي صلى الله عليه وسلم له، وإنما ثبت التحريم بهذه الآيات، ودلت عليه.

وفي الآية إشارة لحال من أكره أمته، وإيماء إلى وعيده، وسوء منزلته. قال الطيبي، رحمه الله: وعيدٌ شديد، وتهديدٌ عظيمٌ للمكره، وذلك الغفران والرحمة تعريضٌ.. يعني: انتبهوا أيها المكروهون، أنهن مع كونهن مكرهاتٍ بنحو القتل وإتلاف العضو، يؤخذن على ما أكرهن؛ لولا أن الله غفورٌ رحيمٌ، فيتجاوز عنهن؛ فكيف بمن يكرههن².

وقال ابن عجيبة، رحمه الله: يقول الحقّ جلّ جلاله: (ولا تُكْرَهُوا فَتِيَاتِكُمْ)، أي: إماءكم، يقال للعبد: فتى، وللأمة: فتاة. والجمع: فتيات. (على البغاء) أي: الزنا، وهو خاص بزنا النساء.

وقد كان لابن أبي ست جوار: مُعَاذَةٌ، ومُسَيِّكَةٌ، وأميمة، وعمرة، وأزوى، وقَتِيلَةٌ، وكان يكرههن، ويضرب عليهن الضرائب لذلك، فشكيت اثنتان منهن إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، فنزلت الآية.

وقوله تعالى: (إِنْ أَرَدْنَ تَحَصُّنًا) أي: تعففاً؛ ليس قيدياً في النهي عن الإكراه، بل جرى على سبب النزول.

فالإكراه: إنما يُتَصَوَّرُ مع إرادة التَّحَصُّنِ؛ لأن المطيعة لا تسمّى مكرهة. ثم خصوص السبب، لا يُوجِب تخصيص الحكم على صورة السبب؛ فلا يختص النهي عن الإكراه بإرادة التعفّف، وكذلك الأمر بالزنا، والإذن فيه: لا يُبَاحُ، ولا يجوز شيء من ذلك للسيد، وما يقبض من تلك الناحية سُحَّتْ وربما.

وفيه توبيخ للموالي؛ لأنّ الإماء إذا رغبين في التحصّن؛ فأنتم أولى بذلك. ثم علل الإكراه بقوله: (لنبتغوا عرض الحياة الدنيا)؛ أي: لنبتغوا بإكراههن على

(1) ابن كثير، (6/54).

(2) حاشية الطيبي على الكشاف «(11/84).

الزنا أجورهن، وأولادهن؛ جيءَ به؛ تشنيعاً لهم على ما هم عليه من احتمال الوزر الكبير، لأجل النزر الحقيق؛ أي: لا تفعلوا ذلك لطلب المتاع السريع الزوال، الوشيك الاضمحلال.

(ومن يُكْرِهَنَّ)؛ على ما دُكِرَ من البغاء، (فإن الله من بعد إِكْرَاهِهِنَّ غَفُورٌ) لهن (رحيمٌ) بهن. وفي مصحف ابن مسعود كذلك. وكان الحسن يقول: لهن والله. وقيل: للسيد إذا تاب.

واحتياجهن إلى المغفرة، المنبئة عن سابقة الإثم: إمّا اعتبار أنهن - وإن كن مُكْرَهَاتٍ - لا يخلون في تضاعيف الزنا من شائبة مطاوعة ما، بحكم الجبلة البشرية. وإمّا لغاية تهويل أمر الزنا، وحثّ المكروهات على التثبت في التجافي عنه. والتشديد في تحذير المكْرِهِيْنَ، ببيان أنهن حيثُ كُنَّ عُرْضَةً للعقوبة، لولا أن تداركهن المغفرة، الرحمة، مع قيام العذر في حقهن، فما بالك بحال من يكرههن في استحقاق العقاب؟!¹

وعلى الجارية أن تقا تل من أراد ذلك منها، وتفرغ مجهودها في المنع عنها، ولا تسلّم فرجها قبل بذل المجهود في الدفع عن نفسها، بسلاحها وبيدها، وأسنانها، واضطرابها، حتى تنقطع حبلها، وتُغلب، ثم تكون حينئذٍ مكروهة، مستوجبة ما وُعدت من الغفران والرحمة.

بل عليها أن تكره ما لا تملكه من لُحُوقِ الحلاوة بالبشر عند الوقاع؛ لتستكمل اسم الإكراه.²

المطلب الرابع:

غضب حق الزوجة

قال تعالى: ﴿وَإِنْ أَرَدْتُمْ اسْتِبْدَالَ زَوْجٍ مَّكَانَ زَوْجٍ وَآتَيْتُمْ إِحْدَاهُنَّ قِنطَارًا فَلَا تَأْخُذُوا مِنْهُ شَيْئًا﴾ [النساء:20].

تشير الآية بما لا يدع مجالاً للشك إلى أنه إذا ضاقت بك المسائل، بعد أن عاشرت بالمعروف، ولم يعد ممكناً أن تستمر الحياة الزوجية في إطار يرضى عنه الله تعالى، وتخاف أن تنفلت من نفسك إلى ما حرّم الله، فلك أن تستبدل، ما دامت المسألة ستصل إلى جرح منهج الله، وعليك في هذا الاستبدال أن ترعى المنهج الإيماني مثلما أشار به

(1) البحر المديد لابن عجيبة (5/116).

(2) النكت الدالة على البيان» للقصاب (2/471-472).

سيدنا الحسن، رضي الله عنه، على الرجل الذي كان يستشيريه في واحد جاء ليخطب ابنته، قال سيدنا الحسن، رضي الله عنه: إن جاءك الرجل الصالح فزوجه، فإنّه إن أحب ابنتك أكرمها، وإن كرهها لم يظلمها.

فما شروط المنهج في هذا الأمر؟

يقول الحق: (وَأَتَيْتُمْ إِحْدَاهُنَّ فَنُطَارًا فَلَا تَأْخُذُوا مِنْهُ شَيْئًا).

كلمة فنطار وكلمة قنطرة مأخوذة من الشيء العظيم. وقنطار تعني المال، وقدره قديماً بأنه ملء مسك البقرة، والمسك هو الجلد، فعندما يتم سلخ البقرة يصبح جلدها مثل القربة، وملء مسكها يسمّى قنطاراً، والقنطار المعروف عندنا الآن له سمة وزنيّة، والحق حين يعظم المهر بقنطار، يقول: (وَأَتَيْتُمْ إِحْدَاهُنَّ فَنُطَارًا)، فهو يأتي لنا بمثل كبير، وبينهنا بقوله: (فَلَا تَأْخُذُوا مِنْهُ شَيْئًا)، لماذا؟ لأنك يجب أن تفهم أنّ المهر الذي تدفعه ليس منساقاً على زمن علاقتك بالمرأة إلى أن تنتهي حياتكما، بل المهر مجعول ثمناً للبضع الذي أباحه الله لك، ولو للحظة واحدة، فلا تحسبها بمقدار ما مكثت معك، لا، إنّما هو ثمن البضع، فقد كشفت نفسها لك وتمكّنت منها ولو مرة واحدة.

إذاً، فهذا القنطار عمره ينتهي في اللحظة الأولى، لحظة تمكّنت منها، (وَأَتَيْتُمْ إِحْدَاهُنَّ فَنُطَارًا)، وهذه هي المسألة التي قال فيها سيدنا عمر بن الخطاب، رضي الله عنه: أخطأ عمر وأصاب امرأة، لأنّه كان يتكلّم في غلاء المهور؛ فقالت له المرأة: كيف تقول ذلك، والله يقول: وَأَتَيْتُمْ إِحْدَاهُنَّ فَنُطَارًا، فقال: أصابت امرأة وأخطأ عمر.

ثم ينكر القرآن مجرد فكرة الأخذ، فيقول: أَتَأْخُذُونَهُ بُهْتَانًا وَإِنَّمَا مُبِينًا. لماذا؟ لأنّه ليس ثمن استمتاعك بها طويلاً، بل هو ثمن تمكّنت منها، وهذا يحدث أوّل ما دخلت عليها. وإن أخذت منها شيئاً من المهر بعد ذلك فأنت آثم، إلا إذا رضيت بذلك.¹

عدم إخراج الزكاة

قال تعالى: ﴿وَوَيْلٌ لِّلْمُشْرِكِينَ الَّذِينَ لَا يُؤْتُونَ الزَّكَاةَ﴾².

هنا ذكر صفة المشركين الذين أشركوا بالله سبحانه وتعالى، وعبدوا غيره، وجعلوا له أنداداً وقرناء يعبدونهم معه سبحانه وتعالى.

والزكاة: زكاة أبدان، وزكاة نفوس، وزكاة أموال، فكأنه عنى الجميع، وقد ذكر الذين لا يزكّون أنفسهم في قوله سبحانه وتعالى: ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَنْ تَزَكَّى * وَذَكَرَ اسْمَ رَبِّهِ فَصَلَّى﴾

(1) <http://www.quran7m.com/searchResults/004020.html>

(2) فصلت الآية 7.

[الأعلى:14 - 15]؛ أي: زكّى نفسه بالإيمان وطهرها. وقد خاب الإنسان الذي نجس ودنس نفسه فأبعدها عن طريق الله، وأشرك بالله سبحانه وتعالى. وهذه السورة مكيّة، والزكاة فريضة مدنية، ولم تكن قد فرضت في مكّة، وإنّما فرضت الزكاة في المدينة مع الصيام سواء قبله أو بعده، بعد العام الثاني من هجرة النبي صلّى الله عليه وسلم. فإذا قال الله في المشركين (لا يُؤْتُونَ الزَّكَاةَ)، فإنّ المعنى: أنّهم لا يزكّون أنفسهم، ولا يتصدّقون، وقد ذكر الله سبحانه وتعالى الزكاة إجمالاً في سورة مكيّة أخرى، وهي سورة الأنعام، في قوله تعالى: ﴿وَأَتُوا حَقَّهُ يَوْمَ حَصَادِهِ﴾ [الأنعام:141].

إذن، فقد أمر الله تعالى بحقّ الزرع في يوم الحصاد في مكّة، ثمّ أمر بأن تحصي الذي عليك يوم الحصاد، ثمّ أمر أن تعطي الفقراء العشر أو نصف العشر بعد أن تجفّف هذه السنابل، وتصير صالحة لأن تخزن وتقتات، إذن، قد وجدت في السور المكيّة إشارات إلى الزكاة من دون تحديد للمقادير، وقد ذكر البعض أنّ هذا منسوخ، ويرى البعض الآخر أنّه ليس بمنسوخ، وإنّما هو مجمل بيّن بعد ذلك وفصّل، وهذا هو الصواب. فالصواب: أنّ الله أشار إلى فرضية الزكاة، وأمّا الآن فليست مفروضة، وإنّما الواجب عليك أن تتصدّق بأي شيء، وويل للمشركين الذين لا يتصدّقون.

والمعنى الأعمّ في الزكاة: أنّها تركية للنفس سواء بالإيمان أو بالبذل والعطاء والإنفاق، فأشار إليها، وكأنّ هذه الصفة - صفة العطاء - من أشقّ الصفات على الإنسان، أو من أشقّ ما يكون على قلب الإنسان، ولذلك يقولون: المال شقيق الروح، بل هو من ضروريات حياة الإنسان التي يدافع عنها، وهي: دينه وروحه وعقله وماله وعرضه، وهذه الخمسة أشياء يسمونها الضروريات الخمس التي جاء الإسلام بحمايتها، ويحريم كلّ شيء يؤذيها؛ فلا بدّ من حماية هذه الضروريات حتى يستطيع الإنسان العيش في هذه الدنيا.

• حكم مانع الزكاة في الدنيا:1

قال رسول الله صلّى الله عليه وسلم: أمرت أن أقاتل الناس، حتى يشهدوا أن لا إله إلاّ الله، وأنّ محمداً رسول الله، وقيموا الصلاة، ويؤتوا الزكاة، فإذا فعلوا ذلك عصموا مني دماءهم وأموالهم إلاّ بحقّ الإسلام، وحسابهم على الله.

فهم أبو بكر، رضي الله عنه، هذا الحديث، لما ارتدّ العرب، وبعضهم منع الزكاة. وقد جاء في حديث أبي هريرة تفاصيل ما حدث، فقال: لمّا توفي رسول الله واستخلف

(1) المنجد، محمد صالح، منشور على موقع: <https://almunajjid.com/speeches/lessons/605>

أبو بكر بعدّه، وكفر من كفر من العرب، قال عمر لأبي بكر: كيف تقاتل الناس، وقد قال رسول الله: أمرت أن أقاتل الناس حتى يقولوا (لا إله إلا الله)، فمن قال: (لا إله إلا الله) عصم مني ماله ونفسه إلا بحقه، وحسابه على الله، فإذا أخلّ بشيء بحق لا إله إلا الله؛ يقاتل إذاً، فقال أبو بكر: «والله لأقاتل من فرق بين الصلاة والزكاة»، فإنّ الزكاة حقّ المال، من قال (لا إله إلا الله) لا يقاتل، فإذا أخلّ بشيء من حق هذه الشهادة فإنّه يقاتل: «والله لو منعوني عقلاً كانوا يؤدّونه إلى رسول الله لقاتلتهم على منعه»، فقال عمر: «فوالله ما هو إلا أن رأيت الله قد شرح صدر أبي بكر للقتال فعرفت أنّه الحق». رواه البخاري وغيره.

ولذلك جاء حكم مانع الزكاة في السنّة، فقال عن الزكاة: من أعطها مؤتجراً يبتغي الأجر فله أجرها، ومن منعها فإنّا أخذوها بالقوة، فإنّا أخذوها وشطر ماله. وفي رواية: وشطر إبله.

الخاتمة:

- حرصت الشريعة الغراء على حفظ الحقوق، وقطع دابر الفساد في الأرض.
- يعدّ الغضب لفظاً عاماً يشتمل على المنافع والأعيان، ولخطورة الغضب وآثاره السلبية الجمة على المجتمع حرّمته الشريعة الغراء.
- أنواع الغضب بمجملها تنحصر في نوعين اثنين: الغضب المادّي والغضب المعنوي.
- مهما تعدّدت صور الغضب وأشكاله في كلّ عصر من العصور، فإنّ الغضب يعدّ جريمة تستحقّ العقوبة الصارمة التي تناسبها في كلّ زمان ومكان.
- يلزم الغاصب أن يتوب إلى الله عزّ وجلّ، ويردّ المغصوب إلى صاحبه، ويطلب منه العفو.

المصادر والمراجع:

- (1) القرآن الكريم.
- (2) ابن منظور، لسان العرب (4/3262).
- (3) الفيروز أبادي، القاموس المحيط ص 154.
- (4) الغنيمي، اللباب في شرح الكتاب، (2/188).
- (5) ابن عابدين، حاشية، (6/178-179).
- (6) الزيلعي، تبيين الحقائق، 5/222.
- (7) الدسوقي، حاشية على الشرح الكبير، (3/442).
- (8) الشريبي، مغني المحتاج، (2/275).
- (9) ابن قدامة، المغني، (5/238).
- (10) الكساني، بدائع الصنائع، (7/148).
- (11) الجامع لأحكام القرآن.
- (12) تفسير الطبري، منشور على موقع <https://sa.edu.ksu.quran/>
- (13) المقدشي، أبو عبد الله عبد الفتاح منشور على موقع <https://ar.islamway.net/article/>
- (14) البخاري ومسلم -خطبة يوم النحر بمنى (سبل السلام 73/3).
- (15) نيل الأوطار: 316/5.
- (16) نصب الراية: 169/4.
- (17) بدائع الصنائع 7/151، القوانين الفقهية، 330.
- (18) مغني المحتاج، 2/283، كشف القناع، 4/117.
- (19) المهذب، 1/368، المغني، 5/251، كشف القناع، 4/120.
- (20) الشرح الكبير، 3/445، الشرح الصغير، 3/586.
- (21) المبسوط، 16/15.
- (22) حاشية الطيبي على الكشاف، (11/84).
- (23) البحر المديد لابن عجيبة، (5/116).
- (24) النكت الدالة على البيان للقصّاص، (2/471-472).
- (25) المنجد، محمد صالح، منشور على موقع:

<https://almunajjid.com/speeches/lessons/605>

معوّقات تطبيق نموذج التعليم الإلكتروني عن بعدٍ جراء جائحة كورونا بين الواقع والمأمول (دراسة على عينة من معلمي مدارس محافظة النّبطيّة جنوبي لبنان)

ميشال كميل عون¹

ملخص الدّراسة :

هدفت الدّراسة إلى التعرف على معوّقات تطبيق نموذج التعليم الإلكتروني عن بعدٍ جراء جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين، ولهذه الغاية استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال بناء إستمارة إستبيان تكونت من (13) فقرة توزعت على ثلاثة محاور هي : معوّقات البنية التحتية - معوّقات المناهج الدّراسيّة - معوّقات الكوادر البشرية. وقد أجريت الدّراسة على عينة إختيرت بالطريقة العشوائية العنقودية تألفت من (105) معلمين في المرحلة المتوسطة داخل (8) من المدارس الرّسميّة والخاصة في محافظة النّبطيّة جنوبي لبنان. بعد جمع البيانات بإستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) توصلت الدّراسة إلى نتائج أبرزها أن معوّقات تطبيق نموذج التعليم الإلكتروني عن بعدٍ جراء جائحة كورونا بشكلٍ عام من وجهة نظر المعلمين قد جاءت بدرجةٍ مرتفعة، حيثُ حصلت كل من معوّقات المناهج الدّراسيّة ومعوّقات البنية التحتية على درجةٍ مرتفعة، أما معوّقات الكوادر البشرية فقد حصلت على درجةٍ متوسطة. كما توصلت الدّراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المعوّقات التي يواجهها المعلمون عند تطبيق نموذج التعليم الإلكتروني عن بعدٍ جراء جائحة كورونا تعزى لمتغيرات القطاع التربوي للمدرسة والعمر وسنوات الخبرة المهنية والمستوى التعليمي. وفي ضوء هذه النتائج وضع الباحثُ تصورًا مقترحًا للتخفيف من معوّقات تطبيق المعلمين لنموذج التعليم الإلكتروني عن بعدٍ والحد من تداعيات جائحة كورونا على القطاع التربوي.

مقدمة الدّراسة :

تتعرض دول العالم في أحيانٍ عديدةٍ لأزماتٍ يكون لها تداعياتها السلبية في عرقلة عمل أنظمتها التربوية إذ تتسبب بإضطراباتٍ من شأنها أن تعيق مسار الخطط المرسومة لإنجاز العملية التعليمية. والأزمة هي نقطة تحولٍ في أوضاعٍ غيرٍ مستقرةٍ يُمكن أن تقود إلى نتائجٍ غيرٍ مرغوبةٍ إذا كانت الأطراف المعنية غيرٍ مستعدةٍ أو غيرٍ قادرةٍ

(1) الجامعة اللبنانية المعهد العالي للدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية والإجتماعية

[com.gmail@Michelcamilaoun](mailto:Michelcamilaoun@gmail.com)

على احتوائها وعلى درء أخطارها، كما وأنها حالة يواجهها أفراد أو جماعة أو منظمة ولا يُمكن التعامل معها باستخدام الإجراءات الروتينية العادية، وفيها تظهر الضغوط الناشئة عن التغيير الفجائي. فقد شهدت دول العالم ظروفًا استثنائية توقفت فيها العملية التعليمية كأثناء هجمات 11 سبتمبر 2001 في الولايات المتحدة الأمريكية، وإعصار إيزابيل 2003، وانتشار فيروس H1N1 عامي 2009 - 2010 في الولايات المتحدة الأمريكية (المنتشري والمنتشري، 2020). وعربياً عاشت الشعوب سنوياً طويلاً في الكفاح والنضال ضد الإستعمار الذي إستمر أكثر من أربعمائة سنة، من الإسبان إلى الأتراك العثمانيين إلى الطليان والبريطانيين والأمريكان والفرنسيين، حيث تعرض أبناء هذه الشعوب لكل وسائل القتل والحرب والدمار وما لاقوه من تشريد وتعذيب كان له أثراً كبير في تخلفهم في مختلف مجالات الحياة وعلى الأخص مجال التعليم والتربية والثقافة الذي ارتبط ارتباطاً وثيقاً بالأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي عاشتها البلدان العربية منذ سنوات عدة بإعتباره مرآة صادقة وحية للتطور الثقافي والمعرفي في هذه البلدان (علوان، 1987، ص18). أما على الصعيد المحلي فقد أثرت الحروب التي شهدتها الدولة اللبنانية على مسار عمل النظام التعليمي وذلك إبان الحرب الأهلية التي إستمرت من 1975 ولغاية 1990 وكذلك في حرب تموز 2006. هذا وشهد العالم حروباً من نوع آخر ألا وهي تفشي الأوبئة والأمراض المعدية، وقد كان آخرها ظهور وباء كورونا في العام 2020 الذي وبسببه اضطرت الدول أن تفرص بداية الإغلاق العام في البلاد وأن تعمل بقواعد التباعد الاجتماعي كتدابير وقائي لاحتواء تلك الظروف الصحية الطارئة ولكبح انتشار العدوى. هذا وكان للمؤسسات التربوية حصة من هذا الإغلاق إذ اضطرت الدول إلى إقفالها وقد أثر ذلك على حسن سير عمل النظام التعليمي وإستمراريته، كما وحتّم هذا الواقع ضرورة إتخاذ تدابير سريعة كفيلة بإعادة إحياء عجلة العملية التعليمية على ما كانت عليه قبل الأزمة وينفس الفعالية، وبالتالي قد شكّل هذا الأمر ضغطاً كبيراً على حكومات الدول. ولم يكن لبنان بمنأى عن هذا الوباء القاتل حيث أعلن مجلس الدفاع الأعلى اللبناني برئاسة رئيس الجمهورية حالة الطوارئ في البلاد للقطاعات الحيوية على إثر إزدياد عدد الإصابات والوفيات جراء هذا الوباء، وبالتالي اضطرت المدارس والمعاهد والجامعات إلى أن تقفل أبوابها أمام الطلاب كإجراء احترازي خشية من انتقال العدوى بينهم. وإبان هذه الأزمة الصحية كان الحل الأنسب هو الإستعانة بعملية التعليم عن بعد باستخدام التقنيات التكنولوجية والإستثمار الأمثل

لها سبباً لإعادة انتظام العملية التعليمية وتأمين استمراريتها.
إشكالية الدراسة :

كان لكل دولة تجربة مختلفة في التعاطي مع الأزمة التربوية التي خلقتها جائحة كورونا، حيث أن هناك دولٌ سبقة في استخدام التعليم الإلكتروني وهي مشرعة إياه وتقدم برامجها الدراسية من خلاله وفقاً لخطط واضحة المعالم والاتجاهات، وتلك الدول لم تواجه مشكلات كبيرة عندما فرض عليها اعتماد التعليم الإلكتروني عن بعد خلال جائحة كورونا. أما وفي المقلب الآخر فهناك دولٌ ومنها لبنان لم يسبق لها أن طبقت هذا النظام التعليمي، فوجدت نفسها أمام خيارين أصعبهما مرًا، وبالتالي اضطرت أن تعتمد التعليم عن بعد إلكترونيًا من دون توفر بنية تحتية مناسبة لديها ودون أن تكون مناهجها الدراسية متناسبة مع هذا الأسلوب، كما أن هناك جزءًا كبيرًا من الكادر التربوي غير مؤهل لإستخدام الوسائل والأساليب التكنولوجية في العملية التعليمية. فالتجربة أثبتت أن النظام التعليمي اللبناني القائم حاليًا بمناهجه الدراسية وبنيتة التحتية وكوادره التربوية لم يفلح حتى الآن في الاستخدام الأمثل للتعليم الإلكتروني من أجل إعتماده كبديل إستراتيجي رديف عن التعليم التقليدي، وهذا ما حال دون تأمين مخرجات تربوية ذات جودة للطلاب، لا بل واجه التعليم الإلكتروني في لبنان ثغرات عديدة في الوقت الذي حققت فيه أنظمة تعليمية في بلدان أخرى نجاحًا على هذا الصعيد. وذلك الأمر يطرح مشكلة عميقة ومتشعبة تتطلب معالجتها القيام بدراسات موسعة ومتعددة الأبعاد والجوانب، لذلك سوف تكتفي الدراسة الحالية بالتطرق إلى المعوقات والتحديات التي يواجهها المعلمون أفراد عينة الدراسة عند تطبيقهم التعليم الإلكتروني عن بعد خلال جائحة كورونا، والكشف عما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية في إجاباتهم حول تلك المعوقات تُعزى لكلٍ من متغير القطاع التربوي للمدرسة والعمر وسنوات الخبرة المهنية والمستوى التعليمي، ليصار على ضوء تلك النتائج إلى إقتراح جملة من الإجراءات الكفيلة بالحد من المعوقات والشوائب التي تعترض تطبيق المعلمين للتعليم الإلكتروني عن بعد وإيجاد الطرق الكفيلة بمعالجة أوجه الخلل هذه، وفي الوقت نفسه التخفيف من تداعيات جائحة كورونا على القطاع التربوي اللبناني.

أسئلة الدراسة :

- 1 - ما هي أبرز المعوقات التي يواجهها المعلمون عند تطبيق نموذج التعليم الإلكتروني عن بعدٍ جراء جائحة كورونا ؟
- 2 - هل توجد فروق دالة إحصائية في المعوقات التي يواجهها المعلمون عند تطبيق نموذج التعليم الإلكتروني عن بعدٍ جراء جائحة كورونا تبعاً لمتغيرات الدراسة (القطاع التربوي للمدرسة، العمر، سنوات الخبرة المهنية، المستوى التعليمي) ؟
- 3 - ما هي الإجراءات الكفيلة بالتخفيف من معوقات تطبيق المعلمين لنموذج التعليم الإلكتروني عن بعدٍ والحد من تداعيات جائحة كورونا على القطاع التربوي ؟

أهداف الدراسة:

- 1 - التعرف على المعوقات التي يواجهها المعلمون عند تطبيق نموذج التعليم الإلكتروني عن بعدٍ جراء جائحة كورونا.
- 2 - التعرف على الفروق الدالة إحصائية في المعوقات التي يواجهها المعلمون عند تطبيق نموذج التعليم الإلكتروني عن بعدٍ جراء جائحة كورونا تُعزى لكلٍ من متغير القطاع التربوي للمدرسة والعمر وسنوات الخبرة المهنية والمستوى التعليمي.
- 3 - وضع تصورٍ مقترحٍ للتخفيف من معوقات تطبيق المعلمين للتعليم الإلكتروني عن بعدٍ والحد من تداعيات جائحة كورونا على القطاع التربوي.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من أهمية الدور الذي يلعبه التعليم الإلكتروني عن بعدٍ إبان الأزمة الصحية التي يمرُّ بها العالمُ حاليًا والمتمثلةُ بنفسي جائحة كورونا، إذ من الممكن أن تقدم هذه الورقةُ البحثيةُ معلوماتٍ مفيدةٍ إلى أصحاب الشأن من واضعي السياسات التربوية للتخطيط وإشراف المستقبل من خلال العمل على حسن استخدام تكنولوجيا المعرفة في الميدان التربوي الأمر الذي يسهم في تعزيز الجوانب الإيجابية من تطبيق نموذج التعليم الإلكتروني عن بعدٍ وإيجاد حلٍّ بديلٍ عن تطبيق التعليم الحضوري إبان الأزمات على غرار جائحة كورونا، وفي الوقت نفسه الحد من الثغرات التي قد تعترى استخدام التكنولوجيا في الميدان التربوي.

حدود الدراسة:

تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2021 - 2022 على عينة من معلمي المرحلة المتوسطة للمدارس الرسمية والخاصة في محافظة النبطية جنوبي لبنان.

مصطلحات الدراسة :

1 - الأزمة : هي تراكم وتزايد مستمر لأحداث وأمور غير متوقعة على مستوى جزء من النظام أو النظام كله، بالإضافة إلى التأثير الشديد على أطراف داخل النظام أو خارجه مادياً ونفسياً وسلوكياً (محمد، 2009، ص4).

ويعرّف الباحث الأزمة إجرائياً بأنها مجموعة الظروف غير المستقرة التي أحدثتها جائحة كورونا والتي عرقلت مسار العملية التعليمية.

2 - جائحة كورونا : هي جائحة تسببت بإعتلالاتٍ تنوعت بين الزكام وأمراضٍ أكثر وخامة، وقد شملت الأعراض الشائعة للعدوى مثل الأعراض التنفسية والحمى والسعال وضيق النفس وصعوبات التنفس، وقد أثرت هذه الجائحة في جميع القطاعات التعليمية والإقتصادية والاجتماعية والصحية في معظم دول العالم (منظمة الصحة العالمية، 2020).

ويعرف الباحث جائحة كورونا إجرائياً بأنها الأزمة الصحية التي نشأت في العام 2020 والتي عرقلت مسار العملية التعليمية.

3 - التعليم الإلكتروني : هو منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات مثل الإنترنت لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة أو غير متزامنة دون الإلتزام بمكان محدد إتماداً على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم (سالم، 2004، ص289).

ويعرف الباحث التعليم الإلكتروني إجرائياً بأنه منظومة تقدم محتوى تعليمي ضمن بيئة تفاعلية باستخدام الوسائل الإلكترونية دون التقيد بمكان محدد بحيث أنها قد ساهمت خلال جائحة كورونا في ضمان إستمرارية العملية التعليمية ضمن قواعد التباعد الإجتماعي.

منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي الذي يقوم على تجميع المعلومات وتحليلها وتفسيرها بهدف الوصول إلى المعرفة الدقيقة والتفصيلية لعناصر المشكلة أو الظاهرة وتشخيصها ومن ثم وضع الإجراءات والسياسات الكفيلة بمعالجتها، وهذا المنهج هو الأكثر ملائمة مع طبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة :

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة المتوسطة للمدارس الرسمية والخاصة في محافظة النبطية جنوبي لبنان.

عينة الدراسة :

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية بحيث تكونت من جميع معلمي المرحلة المتوسطة العاملين في (8) مدارس كائنة ضمن نطاق محافظة النبطية، (4) منها رسمية و (4) خاصة، وقد استجاب (105) معلمين للإستبيان، والجدول رقم (1) يبيّن توزيع عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الديموغرافية :

جدول رقم (1) : توزيع المعلمين أفراد عينة الدراسة بحسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية
القطاع التربوي للمدرسة	رسمي	44	41.90 %
	خاص	61	58.09 %
	المجموع	105	100 %
العمر	أقل من 31 عام	29	27.62 %
	بين 31 و 40 عام	25	23.81 %
	بين 41 و 50 عام	30	28.57 %
	أكبر من 50 عام	21	20 %
	المجموع	105	100 %

أقل من 6 سنوات	18	17.14 %	سنوات الخبرة المهنية
من 6 إلى 10 سنوات	33	31.43 %	
من 11 إلى 15 سنة	31	29.52 %	
أكثر من 15 سنة	23	21.9 %	
المجموع	105	100 %	
ثانوي وما دون	6	5.71 %	المستوى التعليمي
إجازة	70	66.67 %	
ماجستير وما فوق	29	27.62 %	
المجموع	105	100 %	

خطوات إعداد أداة الدراسة :

قام الباحث بتطوير إستمارة إستبيان وإعتمادها كأداة للدراسة بحيث تضمنت قائمة فقراتٍ بمثابة مجموعة من المعوقات التي يواجهها المعلمون عند تطبيقهم نموذج التعليم الإلكتروني عن بعدٍ خلال جائحة كورونا، وعليه فقد وضع الباحث تلك الفقرات بعد إطلاعهِ على عددٍ من الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة البحث. وبعد الأخذ بأراء عددٍ من أهل الإختصاص تم بناء أداة الدراسة وشملت جزئين رئيسيين هما :

- الجزء الأول : معلومات أولية عن أفراد العينة شملت القطاع التربوي للمدرسة التي يعملون فيها، العمر، سنوات الخبرة المهنية، المستوى التعليمي.

- الجزء الثاني : المعوقات التي يواجهها المعلمون خلال تطبيق نموذج التعليم الإلكتروني عن بعدٍ جراء جائحة كورونا وقد قُسمت إلى ثلاثة محاور رئيسية هي :

○ معوقات البنية التحتية

○ معوقات المناهج الدراسية

○ معوقات الكوادر البشرية

جرى اعتماد مقياس (Likert) للتصنيف الخماسي بهدف الإجابة عن فقرات الإستبيان الذي احتوى على البدائل (لا أوافق بشدة - لا أوافق - محايد - أوافق - أوافق بشدة)، وقد أعطيت تلك البدائل الخمس الأوزان الترتيبية (1 - 2 - 3 - 4 - 5) ليتم دمجها في مرحلة عرض النتائج وحصرها بثلاثة بدائل فقط، وذلك لإعطاء صورة أكثر دقة عن

درجة المعوقات التي يواجهها المعلمون خلال التعليم الإلكتروني عن بعدٍ جراء جائحة كورونا، وبالتالي أصبح يمثل هامش (1.00 - 2.33) درجةً منخفضةً من المعوقات، وهامش (2.34 - 3.67) درجةً متوسطةً من المعوقات، وهامش (3.68 - 5.00) درجةً مرتفعةً من المعوقات.

صدق أداة الدراسة :

1 - صدق المحكمين : بهدف التأكد من صدق الإستبيان تم عرضه بصورته الأولية على (4) محكمين متخصصين في العلوم التربوية وتكنولوجيا التربية، وبعد التحكيم تم حذف بعض الفقرات وتعديل البعض الآخر ليصبح عددها الإجمالي (13) فقرة موزعة على الأبعاد الثلاثة المذكورة آنفاً.

2 - صدق الإتساق الداخلي : تم التأكد من صدق الإتساق الداخلي للإستبيان بواسطة تطبيقه على عينة إستطلاعية من خارج عينة الدراسة الأساسية تكونت من (12) معلم ومعلمة حيث جرى احتساب معامل الارتباط بيرسون لإجابات أفراد تلك العينة، والجدول رقم (2) يظهر معاملات الارتباط المحسوبة بين كل محور من محاور الإستبيان وبين الإستبيان ككل :

جدول رقم (2) : توزيع معاملات ارتباط الإستبيان بحسب محاوره

عدد	المحور	معامل الارتباط بيرسون	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
1	معوقات البنية التحتية	0.879	0.004	دالة عند 0.05
2	معوقات المناهج الدراسية	0.874	0.005	دالة عند 0.05
3	معوقات الكوادر البشرية	0.928	0.001	دالة عند 0.05

يتضح من الجدول رقم (2) أنّ معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الإستبيان وبين الدرجة الكلية للإستبيان قد جاءت جميعها دالةً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وقيمها إيجابية، وهذا يعني أنّ العلاقات طردية، أي أنّ كلّ زيادة في درجة أي من المحاور سوف يصاحبها زيادة في درجة الإستبيان ككل مما يدل على صدقه.

ثبات أداة الدراسة :

أما فيما خصّ ثبات الإستبيان فقد تم التأكد منه من خلال إحتساب معامل كرونباخ ألفا، والجدول رقم (3) يظهر معاملات الثبات المحسوبة لكل محور من محاور الإستبيان ولإستبيان ككل :

جدول رقم (3) : توزيع معاملات ثبات الإستبيان بحسب محاوره

عدد	المحور	معامل كرونباخ ألفا
1	معوقات البنية التحتية	0.836
2	معوقات المناهج الدراسية	0.830
3	معوقات الكوادر البشرية	0.758
	الإستبيان ككل	0.855

يتضح من الجدول رقم (3) أن قيم معامل كرونباخ ألفا للإستبيان ولجميع محاوره قد جاءت أكبر من (0.7) مما يدل أنه على درجة عالية من الثبات وهو بذلك يكون صالحاً للإستخدام.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها :

1 - عرض وتفسير النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الذي نص على : ما هي أبرز المعوقات التي يواجهها المعلمون عند تطبيق نموذج التعليم الإلكتروني عن بعدٍ جراء جائحة كورونا ؟

يشمل هذا السؤال محاور الإستبيان الثلاثة (معوقات البنية التحتية - معوقات المناهج الدراسية - معوقات الكوادر البشرية)، حيث تم الإجابة عليها بإحتساب المتوسطات الحسابية ودراجات وترتيب فقرات كل محور على حدى.

معوّقات البنية التحتية :

جدول رقم (4) : المتوسطات الحسابية ودرجات وترتيب كل فقرة من فقرات محور معوّقات البنية التحتية

ترتيب	الدرجة	المتوسط الحسابي	عبارة	فقرة
2	مرتفع	3.90	إنّ إزديادَ ساعات تقنين الكهرباء يقفُ عائقًا أمامَ قيامي بالواجباتِ التعليميةِ إلكترونياً	1
3	مرتفع	3.81	إنّ تردي خدمة الإنترنت يقفُ عائقًا أمامَ قيامي بالواجباتِ التعليميةِ إلكترونياً	2
4	متوسط	3.58	إنّ عدمَ التكافؤِ في فرصة حصول كل طالبٍ على الجهازِ الإلكتروني اللّازم للتعلّم بعدِ يؤدي إلى إتساع فجوةِ عدم المساواةِ في التعلّم بين الطلابِ	3
1	مرتفع	4.38	إنّ الأجرَ الذي أنقاضاه لا يتناسب بتاتاً مع الجهد الذي أبذله عند إتباع التعليم الإلكتروني	4
	مرتفع	3.92		الدرجة الكلية لمحور معوّقات البنية التحتية

يظهرُ الجدول رقم (4) أن قيمَ المتوسطاتِ الحسابية لفقراتِ محورِ معوّقاتِ البنية التحتية التي يواجهها المعلمون عند تطبيقهم نموذجِ التعليم الإلكتروني عن بعدٍ في لبنانٍ جراء جائحة كورونا قد تراوحت بين (3.58) و (4.38) أي بين الدرجتينِ المتوسطةِ والمرتفعةِ، كما أن قيمة المتوسطِ الحسابي لمحورِ معوّقاتِ البنية التحتية ككل قد بلغ (3.92) وهو بدرجةٍ مرتفعةٍ، وهذا يؤكد وجودَ صعوباتٍ كبيرةٍ في الإمكانياتِ المادية بشكلٍ عامٍ لدى تطبيقِ نموذجِ التعليم الإلكتروني في لبنان من وجهة نظر المعلمين. فلبنانٍ يعاني منذُ أشهرٍ من أزمةٍ تقنينٍ كهربائيةٍ حادةٍ ومزدوجةٍ على وقع انهيارٍ اقتصاديٍّ مستمرٍ منذُ عامينِ صنفه البنكُ الدولي بينَ الأسوأ في العالم منذُ 1850، فـشركة كهرباء لبنان تقننُ الكهرباءَ لمدةٍ تتجاوزُ 22 ساعة يومياً (وكالة فرانس 24، 2021)، وأصحابُ المولداتِ الخاصةِ غيرُ قادرينَ على تغطيةِ كاملِ تلك الأوقاتِ مما

إضطرتهم هم أيضاً إلى التقنين لإراحة مولداتهم، وهذا التحدي إنعكس سلباً على تأمين خدمة الإنترنت بصورة مستدامة، وفي حال توفرت فهي تعاني من ضعف الشبكة في كثير من المناطق اللبنانية. أضف على ذلك فإنّ عدم تمكن جميع الأهالي من تأمين الوسائل التكنولوجية المطلوب من أبنائهم استخدامها في التعليم الإلكتروني عن بعد يجعل الطلاب غير متكافئين في فرص الاستفادة من هذا النوع من التعليم. لذلك فإن غياب البنية التحتية اللازمة والإمكانات المادية الكفيلة بذلك يشكلان تحدياً جوهرياً أمام المعلمين يقف في وجه إنجاح نموذج التعليم الإلكتروني عن بعد ويجعله لا يفي بالغرض الذي وضع من أجله.

معوّقات المناهج الدراسيّة:

جدول رقم (5) : المتوسطات الحسابية ودرجات وترتيب كل فقرة من فقرات محور معوّقات

المناهج الدراسيّة

فقرة	عبارة	المتوسط الحسابي	الدرجة	ترتيب
1	إن آلية إجراء الإمتحانات ومعايير تطبيقها إلكترونيًا غير محددة بوضوح	3.97	مرتفع	3
2	إن المخرجات التربويّة المبتغاة من الطلاب أن يحصلوا عليها خلال الحصص الدراسيّة الإلكترونيّة مشكوكٌ بفعاليتها	4.0٢	مرتفع	2
3	إن المناهج الدراسيّ المعتمد حاليًا غير قادر على مواكبة العملية التعليمية الإلكترونيًا	4.10	مرتفع	1
4	إن كثرة أعداد الطلاب خلال الحصّة الدراسيّة الإلكترونيّة يجعلني غير قادر على التحكم بمجريات سيرها	3.97	مرتفع	3
	الدرجة الكلية لمحوّر معوّقات المناهج الدراسيّة	4.02	مرتفع	

يظهر الجدول رقم (5) أن قيم المتوسطات الحسابية لفقرات محور معوقات المناهج الدراسية التي يواجهها المعلمون عند تطبيقهم نموذج التعليم الإلكتروني عن بعد في لبنان جراء جائحة كورونا قد تراوحت بين (3.97) و (4.10) أي أن جميعها هي بدرجة مرتفعة، كما أن قيمة المتوسط الحسابي لمحور معوقات المناهج الدراسية ككل قد بلغ (4.02) وهو بدرجة مرتفعة أيضًا، وهذا يؤكد وجود صعوبات كبيرة من وجهة نظر المعلمين لدى تطبيق نموذج التعليم الإلكتروني في لبنان في ظل وجود مناهج دراسية غير مجهزة لهذا النمط التعليمي. فالأساليب المتبعة حاليًا لا تستوفي شروط التعليم الإلكتروني ولن تفي بالغرض الذي وضع لأجله، بحيث أن مجرد نقل المواد الدراسية التي كانت تقدم ورقياً في السابق وعرضها على شبكة الإنترنت بصيغة نصوص POWER POINT أو PDF ليقوم الطلاب بتحميلها ودراستها لن يساعد هؤلاء الطلاب على التفاعل مع معلمهم ولن يحفزهم على التفكير الإبداعي والإبتكاري وبالتالي لن يقوم بتنمية قدراتهم ومواهبهم كي يصبحوا مؤهلين للقيام بها على أحسن وجه، خاصة وأن المناهج الدراسية اللبنانية قد مرّ عليها زمنٌ دون تحديث، إذ أن المرة الأخيرة التي جرى فيها تحديث تلك المناهج كان في العام 1997، وحاليًا قد أصبح محتواها المعرفي فائضًا وملئًا بالحشو ومنها ما هو دون المنفعة العلمية. لذلك فإن المناهج الدراسية اللبنانية المعمول بها حاليًا تشكل تحديًا جوهريًا أمام المعلمين وتقف في وجه إنجاز نموذج التعليم الإلكتروني عن بعد وتجعله لا يفي بالغرض الذي وضع من أجله.

معوقات الكوادر البشرية :

جدول رقم (6) : المتوسطات الحسابية ودراجات وترتيب كل فقرة من فقرات محور معوقات الكوادر البشرية

فقرة	عبارة	المتوسط الحسابي	الدرجة	ترتيب
1	إنّ خبرتي التكنولوجية غير كافية لمزاولة مهامّي التعليمية إلكترونياً	3.31	متوسط	1

3	متوسط	3.26	إنّ خبرتي القليلة في إستخدام التقنيات التكنولوجية خلال العملية التعليمية تخرجني وتربكني أمام طلابي	2
2	متوسط	3.26	إنّ فكرة إستبدال طريقة العمل المعتاد عليها خلال التعليم الحضوري بطريقة عمل أخرى خلال التعليم الإلكتروني غير مرغوبة بالنسبة إلي	3
5	متوسط	3.18	إنّ طريقة تحضير الدروس الكترونياً ترهقني	4
4	متوسط	3.22	إنّ الواجبات المهنية المسندة إلي قد إزدادت عند إتباع التعليم الإلكتروني	5
	متوسط	3.25		الدرجة الكلية لمحور معوّقات الكوادر البشرية

يظهر الجدول رقم (6) أن قيم المتوسطات الحسابية لفقرات محور معوّقات الكوادر البشرية التي يواجهها المعلمون عند تطبيقهم نموذج التعليم الإلكتروني عن بعد في لبنان جراء جائحة كورونا قد تراوحت بين (3.18) و (3.31) أي أن جميعها هي بدرجة متوسطة، كما أن قيمة المتوسط الحسابي لمحور معوّقات الكوادر البشرية ككل قد بلغ (3.25) وهو بدرجة متوسطة أيضاً، وهذا يؤكد وجود صعوبات كبيرة من وجهة نظر المعلمين لناحية تطبيقهم نموذج التعليم الإلكتروني في لبنان. فعدم إعداد وتدريب المعلمين على إستخدام التكنولوجيا في التعليم يولد إنعدام الثقة والحذر لديهم، وفي هذا الإطار يشير Logman (2013) إلى أن إفتقار المعلمين إلى المعرفة والتدريب اللازم يؤدي إلى حدوث ضغوط تقنية لديهم. كما أن تحويل الحصة الدرسية من التعليم الحضوري إلى التعليم الإلكتروني يستغرق وقتاً مضاعفاً من التحضير وهذا الأمر يُعتبر بالنسبة للمعلمين جهداً زائداً مترتباً عليهم دون الحصول على مقابل مادي إضافي. لذلك فإن عدم مراعات إحتياجات المعلمين باعتبارهم الكوادر البشرية المعنية مباشرة بالعملية التعليمية يقف في وجه إنجاح نموذج التعليم الإلكتروني عن بعد ويجعله لا يفي بالغرض الذي وضع من أجله.

معوّقات تطبيق نموذج التعليم الإلكتروني عن بعدٍ جراء جائحة كورونا بمحاورة الثلاثة :

جدول رقم (7) : المتوسطات الحسابية ودراجات وترتيب محاور معوّقات تطبيق نموذج التعليم الإلكتروني عن بعدٍ جراء جائحة كورونا

م	المحور	المتوسط الحسابي	الدرجة	ترتيب
1	معوّقات البنية التحتية	3.92	مرتفع	2
2	معوّقات المناهج الدراسيّة	4.02	مرتفع	1
3	معوّقات الكوادر البشرية	3.25	متوسط	3
	الدرجة الكلية	3.69	مرتفع	

يظهرُ الجدول رقم (7) أن أكثر المعوّقات كان لها علاقة بالمناهج الدراسيّة حيثُ حصلت على متوسطٍ حسابي قيمته (4.02) وهو بدرجةٍ مرتفعةٍ، يليها المعوّقات التي لها علاقة بالبنية التحتية حيثُ حصلت على متوسطٍ حسابي قيمته (3.92) وهو بدرجةٍ مرتفعةٍ أيضًا، وقد أتت في أدنى الترتيب المعوّقات التي لها علاقة بالكوادر البشرية حيثُ حصلت على متوسطٍ حسابي قيمته (3.25) وهو بدرجةٍ متوسطةٍ.

كما أظهرَ الجدولُ أعلاه أن الدرجة الكلية لمعوّقات تطبيق نموذج التعليم الإلكتروني عن بعدٍ جراء جائحة كورونا قد حصلت على متوسط حسابي قيمته (3.69) وهو بدرجةٍ مرتفعةٍ. وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها كلٌّ من دراسة (المبارك، 2019) و (قبرصلي وحجازي، 2021) و (الفرهاد، 2020) التي أشارت جميعها إلى وجود صعوباتٍ جمةٍ تعتري استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة وتطبيقاتها خلال عملية التعليم عن بعدٍ مما يؤدي إلى عدم إنتظام العمل التربوي.

1 - عرض وتفسير النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي نص على : هل توجدُ فروقٌ دالةٌ إحصائيًا في المعوّقات التي يواجهها المعلمون عند تطبيق نموذج التعليم الإلكتروني عن بعدٍ جراء جائحة كورونا تبعًا لمتغيرات الدراسة (القطاع التربوي للمدرسة، العمر، سنوات الخبرة المهنية، المستوى التعليمي) ؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثُ إختبارَ ت (T-test) بالنسبة لمتغير القطاع التربوي للمدرسة، كما واستخدم إختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) بالنسبة لمتغيرات العمر وسنوات الخبرة المهنية والمستوى التعليمي، وفيما يلي نتائج هذا السؤال :

الجدول رقم (8) : إختبار ت لدلالة الفروق في معوّقات تطبيق نموذج التعليم الإلكتروني عن بعدٍ جراء جائحة كورونا تعزى لمتغير القطاع التربوي للمدرسة

المتغير المستقل	القطاع التربوي للمدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
معوّقات التعليم الإلكتروني عن بعدٍ	رسمي	44	49.43	12.90	1.17	0.24	غير دالة عند 0.05
	خاص	61	46.93	8.89			

جدول رقم (9) : إختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في معوّقات تطبيق نموذج التعليم الإلكتروني عن بعدٍ جراء جائحة كورونا تعزى لمتغيرات العمر وسنوات الخبرة المهنية والمستوى التعليمي

المتغير	المجموعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
العمر	بين المجموعات	604.68	3	201.56	1.78	0.16	غير دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	11453.28	101	113.40			
	المجموع	12057.96	104				
سنوات الخبرة المهنية	بين المجموعات	781.99	3	260.67	2.33	0.08	غير دالة عند 0.05
	داخل المجموعات	11275.97	101	111.64			
	المجموع	12057.96	104				

			170.83	2	341.66	بين المجموعات	
غير دالة عند 0.05	0.23	1.49	114.87	102	11716.30	داخِل المجموعات	المستوى التعليمي
				104	12057.96	المجموع	

يتضح من الجدولين رقم (8) و رقم (9) أن مستويات الدلالة لمتغيرات الدراسة قد جاءت جميعها أكبر من (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية في المعوقات التي يواجهها المعلمون عند تطبيق نموذج التعليم الإلكتروني عن بعدٍ جراء جائحة كورونا تعزى لمتغيرات القطاع التربوي للمدرسة والعمر وسنوات الخبرة المهنية والمستوى التعليمي.

1 - عرض وتفسير النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث الذي نص على : ما هي الإجراءات الكفيلة بالتخفيف من معوقات تطبيق المعلمين لنموذج التعليم الإلكتروني عن بعدٍ والحد من تداعيات جائحة كورونا على القطاع التربوي ؟

للإجابة عن هذا السؤال وضع الباحث سلسلة من الخطوات والتدابير التي إعتبر أنه واجبٌ إتخاذها من قبل المسؤولين والمعنيين بالشأن التربوي وهي :

- السرعة في التعامل مع الأزمات التربوية من خلال تضافر جهود كافة المعنيين لتنفيذ سياسات كفيلة بتسيير عمل القطاع التربوي والحيلولة دون توقف مسار العملية التعليمية.
- الإعداد المسبق لمجموعة خطط وإستراتيجيات تحدّد فيها عدة مسارات لإدارة والخروج من الأزمات التربوية.
- الاستفادة من التجارب الدولية الناجحة في إدارة أزماتها التربوية وفي تطبيق التعليم الإلكتروني لديها ضمن الإمكانيات المحلية المتاحة بجانبها المادي والبشري.
- الإبتعاد عن العشوائية والإرتجالية في تطبيق نموذج التعليم الإلكتروني عن بعدٍ.
- توفير البنية التحتية اللازمة للتعليم الإلكتروني والتي تتمثل في التغذية الكهربائية وتأمين خدمة الإنترنت بصورة مستدامة وبسرعةٍ تتناسب مع إحتياجات الطلاب وأفراد الهيئة التعليمية على حدٍ سواء، ما سوف يحقق تكافؤ الفرص في إتاحة هذا النمط من التعليم للجميع ويحقق بالتالي العدالة التعليمية.
- دفع بدلاتٍ ماديةٍ للمعلمين بشكلٍ يتناسب مع مقدار الجهد المبذول من قبلهم خلال

تطبيق نموذج التعليم الإلكتروني، مع الأخذ بعين الاعتبار للوقت والجهد الإضافيين لإعداد الحصص الدراسية إلكترونياً.

- ترشيح المواد الدراسية عبر التخفيف من محتواها الذي أصبح يعتبر ما دون الفائدة العلمية.
- إختيار محتوى المواد الدراسية الذي يتناسب مع التعليم الإلكتروني.
- إعادة النظر في المحتوى التعليمي لجهة إيلاء أهمية أكبر للجانب العملي على أن يتم تسخير ما تقدمه التكنولوجيا خدمة له.
- إعادة صياغة مناهج جديدة لمختلف المراحل الدراسية قادرة على مسايرة التعليم الإلكتروني، ويتم ذلك من خلال إدارة تقوم ببناء مقررات إلكترونية وفقاً لأسس التصميم التعليمي وتكون مؤلفة من مجموعة أخصائيين في المناهج وطرق التدريس تتعاون مع معلمين من مختلف المواد الدراسية ذوو الخبرة المهنية بالإضافة إلى التعاون مع خبراء في مجال التكنولوجيا ولغة البرمجة.
- وضع آلية تقييم موحدة قابلة للتطبيق إلكترونياً.
- توفير برامج تدريبية لإعداد المعلمين وتزويدهم بمهارات توظيف واستخدام التكنولوجيا وتطبيقاتها في العملية التعليمية.
- تحفيز المعلمين على إستغلال الإنترنت لتوسيع قدراتهم البحثية.

خاتمة الدراسة :

أصبح التعليم الإلكتروني توجهًا عالميًا غايته إخراج النظام التربوي من دائرة التقليد مستبدلاً إياه بمنظومة أخرى تواكب متطلبات عصر الحداثة والتطور، ويهدف ذلك إلى إعداد جيل خلاق ومبتكر لديه القدرة على البحث العلمي يقود أمته نحو الإزدهار والتقدم أكثر فأكثر. ولعلّ جائحة كورونا وما خلفته وراءها من أزمة على صعيد التعليم الحضورى قد سلطت الضوء على أهمية التعليم الإلكتروني بإعتباره البديل الإستراتيجي والخيار الوحيد والأمثل في ظل هكذا أزمات، وبذلك أصبح بالإمكان تحويل تلك الأزمة إلى فرصة في حال بادرت الدول إلى صياغة أنظمة تربوية تعتمد التعليم الإلكتروني. لكنّ هناك صعوبات حقيقية تحول دون نجاح عملية إتباع هذا النموذج التعليمي من قبل المدارس اللبنانية حالياً، وإن تطبيقه في ظل هذه الصعوبات لن يكتب له نجاح، لذلك على القيادات التربوية أن تبادر إلى رسم خطط وإستراتيجيات تتوافق مع توفير بنية

تحتية مناسبة وتأهيل الطواقم التعليمية لديها. فالمطلوب مستقبلاً عدم تكرار إخفاقات التعليم الحضوري وعدم العشوائية في تطبيق التعليم الإلكتروني حتى ولو إضطر الأمر إلى التدرج في إعماله وفقاً للإمكانيات المتاحة.

مراجع :

أدهم قبرصلي وبسام حجازي. (2021). معوقات تطبيق تكنولوجيا المعلومات في قطاع التعليم المهني والتقني (دراسة ميدانية في مؤسسات التعليم المهني والتقني في لبنان). مجلة كلية الإدارة والإقتصاد/جامعة تكريت. العراق. المجلد 17، العدد 54، 261 - 306.

الفرهاد، علي. (2020). المؤشرات الإيجابية والسلبية لتطبيق نظام التعليم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية لإدارة الأزمات (فيروس كورونا المستجد نموذجاً). مجلة كلية الآداب قسم المعلومات والمكتبات/جامعة البصرة. العراق. المجلد 1، العدد 44. 457 - 474.

المبارك، ريم. (2019). الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعات عند استخدام الموارد التعليمية المفتوحة (OER) وعلاقتها ببعض المتغيرات (دراسة إستطلاعية على الجامعات السعودية). مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/جامعة بابل. العراق. العدد 43، 197 - 210.

حليمة المنتشري وفاطمة المنتشري. (2020). إدارة الأزمات والتعليم الطارئ عن بعد في ضوء التجربة السعودية والتجارب الدولية (جائحة كورونا نموذجاً). مدونة تعليم جديد الإلكترونية. تونس. مقالة، تم إسترجاعها تاريخ 16/12/2021 على الرابط :

www.shorturl.at/fpvHN

سالم، أحمد. (2004). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني. مكتبة الرشد. الرياض، المملكة العربية السعودية.

علوان، يحيى. النظام التربوي في ظل تكنولوجيا المعلوماتية الواقع والآفاق. مقال غير منشور. بنغازي، ليبيا. 13 - 24

محمد، زيدان. (2009). فصول الأزمة المالية العالمية. ورقة بحث مقدمة إلى مؤتمر جامعة الجنان حول الأزمة المالية العالمية في العام 2008. طرابلس، لبنان.

منظمة الصحة العالمية. (2020). فيروس كورونا (كوفيد 19). تم إسترجاعه تاريخ 10/1/2022 على الرابط :

<http://www.emro.who.int/ar/health-topics/corona-virus/about-covid.19.html>

وكالة فرانس 24. (2021). لبنان: إعادة تشغيل شبكة الكهرباء بشكل جزئي بعد انقطاعها بشكل كامل. موقع وكالة فرانس 24 الإخبارية. مقالة تم إسترجاعها بتاريخ 9/1/2022 على الرابط :

www.shorturl.at/brCDU

Longman, S. M. D. (2013). A comparison of the perceptions of technostress experienced by teachers versus technology used by teachers in elementary education in a southeastern school district. Doctoral Dissertation, Southeastern Louisiana University.

أزمة انهيار سعر صرف الليرة وأثره على التنمية الاجتماعية في لبنان حسن محمّد بيز

مقدّمة

في 17 تشرين الثاني من العام 2019 شهد لبنان حراكاً شعبياً هادراً على خلفيّة فرض ضريبة من بضعة دولارات على تطبيق التواصل الاجتماعيّ الـ whatsapp. نزلت شريحة كبيرة من الشعب اللبنانيّ إلى الطرقات، وقامت بما أطلق عليه البعض (ثورة شعبية)، المفارقة أنّه بعد هذا التحرك الشعبيّ المطالب بالإصلاح وتحسين الأوضاع المعيشيّة التي لم تعد تطاق، أقفلت المصارف أبوابها أمام الجمهور بحيث لم يعد الناس قادرين على الاستفادة من الخدمات المصرفيّة، وبدأت العملة اللبنانيّة تخسر قيمتها بشكل متسارع أمام الدولار، إلى أن تحوّل الأمر إلى انهيار متسارع، وذلك رغم أنّ حاكم مصرف لبنان رياض سلامة كان مصرّاً على أنّ (وضع الليرة بخير).

وأكثر ما يثير الاستغراب، أنّ الشعب اللبنانيّ وبعد هذا الانهيار المتواصل لسعر صرف الليرة، وتردّي الأوضاع الاقتصادية، توقّف عن أيّ حراكٍ يعتدّ به، اللهمّ إلّا من البعض الذين تسبّبوا بأذى اللبنانيين يفوق بكثير ما كان يحدثه التراجع الدراماتيكي لسعر صرف الليرة، وهو ما اعتبره معظم اللبنانيين سبباً إضافياً لعدم مشاركتهم في الحراك. وبعد أن كان سعر صرف الليرة اللبنانيّة مقابل الدولار 1500 ليرة، وصل في مطلع العام 2022 إلى 33000 ليرة لكلّ دولار أمريكيّ، حيث «خسرت الليرة أكثر من 90% من قيمتها»¹ أمّا الحدّ الأدنى للأجور والذي كان يبلغ 675,000 ليرة، أي ما يعادل \$450، فقد وصل مطلع العام 2022 إلى ما «يوازي 29 دولاراً، ومعدله العام نحو 66 دولاراً»²

هذه التراجعات الضخمة وغير المسبوقة ربما عالمياً في سعر صرف العملة اللبنانيّة دفع البنك الدوليّ إلى التحذير «في تقرير له، من أنّ الأزمة في لبنان، اقتصادياً وماليّاً، من المرجّح أن تصنّف ضمن أشدّ 10 أزمات، وربما إحدى أشدّ 3 أزمات، على مستوى العالم، منذ منتصف القرن الـ19»³

(1) - الذهبي، جنى، تحسن قيمة الليرة اللبنانيّة، مقال منشور على موقع الجزيرة بتاريخ 23/1/2022م، www.aljazeera.net/ebusiness

(2) - الذهبي، مصدر سابق

(3) - البنك الدولي، انهيار اقتصاد لبنان، مقال منشور على موقع قناة الميادين بتاريخ 1/6/2021، www.almayadeen.net/news/economic

كلّ ذلك فرض على الشعب اللبنانيّ العيش في ظروف اجتماعيّة قاسية جدًّا، فاقت بأضعاف ما كان يعانيه قبل الأزمة على صعيد الكهرباء، المياه، الاستشفاء، النفايات والتعليم إلخ... وكان لتلك التداعيات آثارًا قاسيةً على المجتمع اللبنانيّ وعلى مستقبله. سنحاول في مقالتنا البحثيّة هذه إلقاء الضوء على أهمّ تلك الآثار في أكثر النواحي الاجتماعيّة أهميّةً، ومحاولة تحديد تأثيرها على مستقبل التنمية الاجتماعيّة في لبنان، وذلك في محاولة للخروج باستنتاجات قد تفيد في وضع أفكارٍ لحلول قد تشكّل مساهمةً ولو بسيطةً في إخراج لبنان من أزمته القاسية هذه.

الإشكالية:

أدى انهيار سعر صرف الليرة اللبنانيّة مقابل الدولار الأمريكي منذ خريف العام 2019 إلى تداعياتٍ اقتصاديّة وماليّة واجتماعيّة قاسية جدًّا على الشعب اللبنانيّ والمقيمين فيه، ربّما لم يشهد هذا البلد رغم تاريخه المأزوم مثيلا لها. بل إنّ الأمر وصل إلى حدّ أنّ البنك الدوليّ اعتبر أنّ «الأزمة في لبنان، اقتصاديًّا وماليًّا، من المرجّح أن تصنّف ضمن أشدّ 10 أزمات، وربّما إحدى أشدّ 3 أزمات، على مستوى العالم، منذ منتصف القرن الـ19¹. أمّا هذا الواقع وجد الشعب اللبنانيّ نفسه في أزمة اجتماعيّة صعبةً جدًّا. وهذا يدفعنا إلى طرح السؤال الإشكاليّ التالي: ما هو أثر أزمة انهيار سعر صرف الليرة اللبنانيّة مقابل الدولار الأمريكي على مستقبل التنمية الاجتماعيّة في لبنان؟

أولاً- أسباب الأزمة:

مما لا شكّ فيه أنّ أزمة انهيار سعر صرف الليرة اللبنانيّة ليس وليد ساعته، ولم يحصل في سنة أو سنتين، وإنّما هو نتاج مسار طويل من السياسات الاقتصاديّة والنظام الرعيّ، التي أوصلت لبنان إلى ما وصل إليه. أسباب الأزمة الاقتصاديّة في لبنان معقّدة ومركّبة، وتعود جذورها إلى طبيعة النظام اللبنانيّ نفسه، بقدر ما هي مسؤوليّة الزعماء والسياسيين. كان لبنان دومًا بلدًا تجاريًّا خدميًّا، ولكن لديه بعض القطاعات الصناعيّة والإنتاجيّة تاريخيًّا.

بعد اتّفاق الطائف، ونهاية الحرب الأهليّة، ووصول الرئيس رفيق الحريري إلى السّلطة، قرّر أن يعيد لبنان إلى وضعه الطبيعيّ كمركز ماليّ وخدميّ للمنطقة، بعد أن كانت الحرب قد أفقدته هذا الدور وانتقل إلى دول أخرى، ولكنّ الاستراتيجيةّ الحريريّة تضمّنت

(1) - البنك الدولي، مصدر سابق

تجاهلاً لقطاعات الإنتاج سواء الصناعي أو الزراعي.

سار رفيق الحريري في مجموعة من السياسات والخيارات الاقتصادية كان لها نتائج جذرية على مستقبل لبنان وشعبه. من هذه السياسات «تثبيت سعر صرف الليرة اللبنانية في مواجهة الدولار، مع الاحتفاظ بأسعار فائدة مرتفعة. جعل هذا الوضع لبنان جاذباً للغاية لودائع اللبنانيين في الخارج وبعض الودائع العربية والأجنبية، خاصة في ظلّ تساهل النظام المصرفي اللبناني مقارنة بالأنظمة الشبيهة»¹ ووجود السرية المصرفية. «وعلى مدار عقود انهالت هذه الأموال على المصارف اللبنانية، التي كانت بدورها تفرضها للحكومة اللبنانية بأسعار فائدة مرتفعة»². وتراكمت الديون اللبنانية عدّة مرّات عمّا كانت عليه من قبل. كانت سياسة لبنان الاقتصادية مشجّعة على الاستيراد وجلب العمالة من الخارج.

فقد أدّى ثبات سعر صرف الليرة اللبنانية إلى ارتفاع غير مبرّر للأجور، فشجّع على استقدام العمالة الأجنبية من الخارج بشكل مبالغ فيه، وعزوف اللبنانيين عن الانخراط في مجالات كثيرة من العمل. «هذه السياسة رفضها صندوق النقد الدولي في البداية ثمّ عاد وأيدها. والنتيجة أنّ بلدًا متوسط الدخل مثل لبنان لديه 200 ألف خادمة أجنبية»³ أدّت هذه الأوضاع، إضافة إلى الحرب التي بدأت في سوريا منذ العام 2011 وما تبعها من نزوح قرابة مليوني سوري، وهو ما يعادل حوالي نصف الشعب اللبناني. ثمّ تلى ذلك الحصار الأمريكي العالمي على سوريا من خلال ما عرف بقانون قيصر، الذي أدّى إلى خنق الاقتصاد اللبناني، الذي يتنفّس أصلاً من الرئة السورية. كما أنّ الدول الخليجية فرضت قيوداً قاسية على سفر رعاياها إلى لبنان مع دول أجنبية أخرى، ممّا أدّى إلى حرمان لبنان من عائدات السياحة، ومن التحويلات والأموال الإستثمارية. كل ذلك إلى زيادة تراكم العجز في الميزان التجاري والعجز بالميزانية، خاصة في ظلّ ضعف قدرة التحصيل الضريبي في البلاد.

ثانياً - التداعيات الاجتماعية للأزمة:

1 - أدّى الارتفاع المستمرّ في سعر صرف الدولار إلى تفاقم الأزمات المعيشية اللبنانيين، حيث إنّ «أسعار السلع الأساسية من غذاء ومحروقات ودواء ارتفعت منذ

(1) - تحليلات، الخطايا الأربع لزعماء لبنان، مقال منشور على موقع عربي بوست بتاريخ 30/4/2020، <https://arabicpost.net>

(2) - تحليلات، الخطايا الأربع لزعماء لبنان، مصدر سابق

(3) - تحليلات، الخطايا الأربع لزعماء لبنان، مصدر سابق.

خريف 2019 نحو 1400 % ومعدّلات التضخّم تجاوزت 700 %، والنتائج المحلّيّة تقلّص لأكثر من نصف قيمته، والليرة خسرت أكثر من 90 % من قيمتها¹. كلّ هذه الارتفاعات في الأسعار والخسارة لقيمة الليرة ترافقت مع عدم وجود أيّ تصحيح رسميّ أو حقيقيّ لقيمة الرواتب والأجور، حيث أصبح «الحدّ الأدنى للأجور يوازي 29 دولاراً ومعدّله العامّ نحو 66 دولاراً»² وبالنسبة للسلع الغذائيّة التي لم يعد الشعب اللبنانيّ قادراً على اللحاق بأسعارها نتيجة الارتفاعات المستمرة، واختفاء بعضها من الأسواق فقد قال رئيس نقابة أصحاب «السوبر ماركت» في لبنان نبيل فهد في بيان له «إنّ النقابة لا ترغب في إقفال محالّها، لكنّها تقترح توزيع الموادّ المدعومة عبر وزارة الشؤون الاجتماعيّة. وانتقد فهد «سياسة الدعم الفاشلة (دعم الموادّ الأساسيّة)، مطالباً الحكومة بأن تنتقل من سياسة الدعم إلى إعطاء بطاقة تموينيّة للمحتاجين لإنهاء هذه الفوضى ووقف تهريب الموادّ المدعومة»³.

وأعرب العديد من الخبراء الاقتصاديين عن خشيتهم من حدوث نقص في الموادّ الاستهلاكية في حال شحّ الدولار، وعدم تمكّن المستوردين من تأمينه لإتمام عملية الاستيراد.

وقد بلغت نسبة الفقر معدّلات مخيفة «حيث طال الفقر نسبة 74 % من سكّانه البالغ عددهم حوالي 6 ملايين»⁴، في الشهر الأخير من العام 2021. وما تسبّب بارتفاع نسبة الفقر إلى هذا المستوى بشكل أساسيّ هو «أنّ هذا البلد يستورد أكثر من 80 % من سلعه الأساسيّة»⁵ وذلك وفقاً للأمم المتّحدة.

2 - تداعيات الأزمة على قطاع التعليم:

إضافة إلى ارتفاع مستويات الأسعار الجنونيّ، تسبب انهيار سعر صرف الليرة اللبنانيّة بتداعيات وخيمة على قطاع التعليم. فداخليّاً وجد عدد كبير من الطلاب الجامعيّين أنفسهم غير قادرين على متابعة دفع الأقساط، أمّا من لم يتسجل بعد، فقد وقف عاجزاً أمام مستقبل يراه قد أفلّ أبوابه في وجهه. هذا الأمر انسحب أيضاً على

(1) - الذهبي، مصدر سابق.

(2) - الذهبي، مصدر سابق.

(3) - صعب، إكرام، بيروت، تداعيات مدمرة لانهيار الليرة، مقال منشور على موقع سكاى نيوز عربيّة بتاريخ business.com.skynewsarabia.com/16/3/2021

(4) - الفقر في لبنان، مقال منشور على موقع BBC NEWS عربي بتاريخ 14/كانون الاول/2021، <https://www.bbc.com/arabic>

(5) - الفقر في لبنان، مصدر سابق.

تلاميذ المدارس، حيث وجد أولياء الأمور أنفسهم بين نارين، الأولى عدم قدرتهم على دفع الأقساط، والثانية إقفال المدارس الرسميّة بسبب الإضرابات المستمرة للمعلمين، الذين بدورهم أصبحوا لا يملكون قيمة بدل الانتقال إلى مؤسّساتهم التعليميّة.

أمّا الطلاب الجامعيّون في الخارج، ورغم القرارات والوعود لمساعدتهم بدفع التزمّاتهم الماليّة لجامعاتهم بالدولار النقديّ، فإنّ ذلك كان محدوداً، ممّا تسبّب للكثيرين منهم بعدم القدرة على متابعة دراستهم وضياع مستقبلهم.

أضف إلى مشكلة الطلاب وذويهم مشكلة أخرى تتعلّق بالكادر التعليميّ، حيث «يتحدّث نقيب المعلمين في المدارس الخاصّة رودولف عبّود عن «نزف في الهيئة التدريسيّة مع هجرة بضعة آلاف من المدرّسين، من أصل نحو 43 ألف مدرّس متفرّغ ومتعاقد، بعد أن تدنّت قيمة رواتبهم التي تدفع بالليرة اللبنانيّة»¹

3 - تداعيات الأزمة على الخدمات العامّة:

أدى انهيار الليرة إلى عدم وفرة الدولار الأمريكيّ الذي يتطلّبه استيراد المحروقات، وبالتالي شحّها في الأسواق اللبنانيّة، وأصبح اصطفاف المواطنين أمام محطات الوقود للحصول على البنزين والغاز جزءاً من حياتهم اليوميّة. شكّل هذا المشهد الانعكاس الأبرز للأزمة الماليّة عام 2021، وأطلق عليه اللبنانيّون مصطلح «طوابير الدّل»، حيث سبّب التزاحم مواجهات وأعمال عنف بين المواطنين، ما أدى أحياناً إلى سقوط قتلى وجرحى بينهم. في أغسطس/آب 2021، أعلن حاكم مصرف لبنان رياض سلامة عن قرار التوقّف عن دعم استيراد المحروقات، وفي تبريره لرفع الدعم، ذكر سلامة أنّ «الاحتياطيّ الإلزاميّ لدى المركزيّ وصل إلى الخطّ الأحمر، ونحن ملزمون بوقف فتح الاعتمادات»². وعلى إثر ذلك ارتفعت أسعارها بنحو 8 أضعاف.

على صعيد التغذية الكهربائيّة، تراجع الإنتاج إلى مستويات متدنّية غير مسبوقّة نتيجة عدم توافر الوقود المخصّص لتشغيل معامل الطاقة.

وكان حجم إنتاج الطاقة في لبنان يبلغ بين 1600 و 2000 ميغاواط قبيل الأزمة، إلّا أنّه تراجع إلى ما بين 300 و 500 ميغاواط، ما انعكس انقطاعاً للكهرباء عن معظم المنازل والمؤسّسات لأكثر من 20 ساعة في اليوم. وبعد أن كانت التغذية الكهربائيّة

(1) - خبّراء، أ ف ب، الأزمات تهدد قطاع التعليم في لبنان، مقال منشور على موقع ال independent العربية بتاريخ 13/8/2021، <https://www.independentarabia.com>

(2) - العنداري، سلمان، رفع الدعم عن المحروقات، مقال منشور على موقع سكاى نيوز عربية - أبوظبي بتاريخ 14/8/2021، [business.com.skynewsarabia.com](https://www.business.com.skynewsarabia.com)

قبل الأزمة حوالي 14 ساعة يوميًا، وصلت إلى أقل من 3 ساعات، حيث «قال مصدر في مؤسسة «كهرباء لبنان» الحكومية قال: إن إنتاج الطاقة تدنّى إلى 450 ميغاواط، أي ما يوازي حوالي 3 ساعات تغذية بالكهرباء فقط في اليوم»¹. وهذا أقصى ما تستطيع الدولة تقديمه في هذه المرحلة بحسب تصريحات وزير الطاقة.

أمّا تكاليف النقل فقد ارتفعت من 2000 ليرة (للسرفيس) إلى حوالي 30,000 ليرة، حيث وقع تحت وطأة هذا الارتفاع كلّ من سائقي سيارات الأجرة والمواطنين على السواء. أمّا من يستخدم سيّارته الخاصّة فأصبح ملء خزّان الوقود أمرًا لا قدرة عليه، حيث تجاوز سعر صفيحة البنزين الواحدة الـ 360,000 ليرة لبنانيّة، أي أكثر من نصف الحد الأدنى للأجور الذي بقي صامدًا على حاله.

4 - تداعيات الأزمة على القطاع الصحيّ:

عانى اللبنانيون من فقدان عدد كبير من الأدوية، ومن ضمنها الأدوية المستعصية، إضافة إلى ارتفاع أسعارها بما يصل إلى 10 أضعاف، وبعضها وصل إلى 20 ضعفًا، وكذلك فقدان 70 بالمئة منها، نظرًا إلى عدم وفرة النقد الأجنبيّ المخصّص لاستيراد الكمّيات الكافية. فضلًا عن ذلك، عمد بعض التجار إلى إخفاء الأدوية في مستودعاتهم، بغية احتكارها وبيعها لاحقًا بأسعار مرتفعة، وهو ما كشفه وزير الصحة اللبنانيّ السابق حمد حسن عبر وسائل الإعلام، بعدما داهم مع القوى الأمنيّة عدّة مستودعات في البلاد. أمّا نقابة الصيادلة في لبنان فقد أصدرت بيانًا قالت فيه: «إزاء هذا التخبّط والانهيار غير المسبوق، بات قطاع الصيدليّات بدوره على شفير الانهيار والإفلاس، سيّما وأنّ كمّيات الأدوية المورّدة من المستودعات إلى الصيادلة تتقلّص يوميًا بعد يوم نتيجة البطء الحاصل في عمليات الاستيراد. وأضافت أنّ «الكمّيات المسلمة للصيدليّات لم تعد تكفي حاجات المرضى على مختلف الأراضي اللبنانيّة»².

5 - تداعيات الأزمة على موظّفي القطاع العامّ:

يُعدّ موظفو القطاع العامّ من بين أكبر الخاسرين لناحية القدرة الشرائيّة لمداخيلهم، إذ يتلقّى هؤلاء دخلهم بالليرة اللبنانيّة حصرًا. وعند التدقيق بالأوضاع الاجتماعيّة

(1) - صحافيّون، لبنان يشهد أدنى مستوى لأنتاج الكهرباء في تاريخه، مقال منشور على موقع عربي بوست - الأناضول بتاريخ 3/10/2021، arabicpost.net

(2) - صعب، إكرام، بيروت، تداعيات مدمّرة لانهيار الليرة، مقال منشور على موقع سكاى نيوز عربيّة بتاريخ <https://business.com.skynewsarabia.com/>، 16/3/2021

والاقتصادية لموظفي القطاع العام، يلاحظ أنّ معظم هؤلاء يتحدّر من مناطق فقيرة أو هشة. وتشير الإحصاءات «إلى أنّ نحو 13.7 في المئة من القوى العاملة اللبنانية يعملون في القطاع العام. ويرتفع هذا المعدل إلى 31 في المئة في محافظة عكار، و26 في المئة في محافظة بعلبك- الهرمل، و19 في المئة في محافظة النبطية، بالمقارنة مع 6 في المئة في محافظة بيروت»¹. ويشير تركّز موظفي القطاع العام في المناطق المهمّشة الطرفية وخسارة قدرتهم الشرائية إلى أنّ الموجة الأخيرة من الأزمات ضربت الأطراف بشكل أكبر من المركز، ما قد ينعكس حكما في حدة التفاوتات المناطقيّة.

6 - تداعيات الأزمة على الهجرة:

أدت الأزمة إلى ارتفاع معدّلات الهجرة بشكل كبير مقارنة مع الأعوام السابقة، وبحسب «الدوليّة للمعلومات» تشير الأرقام إلى أنّ عدد اللبنانيين المهاجرين والمسافرين منذ بداية عام 2021 وحتى منتصف شهر نوفمبر/ تشرين الثاني وصل إلى 77.777 فرداً مقارنة بـ17.721 فرداً سنة 2020، و66.806 عام 2019، و33.129 عام 2018، مع الإشارة إلى أنّ البنك الدوليّ كان حذرا من أنّ تدهور الخدمات الأساسيّة ستكون له آثار طويلة الأجل، بينها الهجرة الجماعيّة»².

7 - تداعيات الأزمة ديموغرافياً:

انخفض معدل الزواج، بسبب الأزمة وتداعياتها الخطيرة على الشباب اللبناني، فبحسب دراسة أعدتها «الدوليّة للمعلومات» (نشرة إحصائيّة محليّة) نشرت في فبراير 2021 أفادت أنّ «الأزمة الاقتصادية ونفسيّ وباء كورونا تركا انعكاساتهما على الأوضاع في لبنان، وأضافت الدراسة حينها أنّ من «التداعيات الاجتماعيّة تراجع معدّلات الزواج والولادات في عام 2020 مقارنة بعام 2019 ومقارنة بمتوسط الأعوام الخمسة الأخيرة (2015-2019)، في حين ارتفعت معدّلات الوفيات»³. وفي مقابل ذلك ارتفعت نسب الطلاق بشكل لافت، نتيجةً للبطالة، وانخفاض قيم المداخيل، وعدم قدرة العائلات على تحمّل الأعباء، وازدياد معدّلات الانتحار بحيث أصبحت شبه يوميّة.

هذا كلّه إذا أضفنا إليه الارتفاع المضاعف في أعداد المهاجرين ومعظمهم من الشباب

(1) - دارة، كوثر، كلفة التهميش المناطقيّ، مقالة منشورة على موقع مركز مالكوم كير-كارنيغي للشرق الأوسط بتاريخ 2/11/2020، <https://org.mec-carnegie/>.

(2) - الجمال، ريتا، ترحيب قلق بعام 2022، مقالة منشورة على موقع العربي الجديد- لبنان بتاريخ 31/12/2021، <https://economy/uk.co.alaraby.www/>.

(3) - الدوليّة للمعلومات، مركز دراسات، شباب 2021

الذكور، نرى أنّ المجتمع اللبناني بات أمام خلل ديموغرافيّ وهيكلّي خطير للغاية.

الخاتمة:

استناداً إلى ما ذكرناه، يتبيّن لنا أنّ أزمة انهيار سعر صرف الليرة اللبنانيّة، قد ضربت مختلف القطاعات ومجالات الحياة الاجتماعيّة للبنانيين. وهو ما يترك آثاراً مستقبليّة سلبية على جهود التنمية التي هي أصلاً متواضعة وغير متكافئة في هذا البلد المفتقر إلى الكثير من أبسط مقومات الحياة العصريّة، فالحاجات الأساسيّة للبنانيين غير مؤمّنة بالحد الأدنى المقبول. سواء بالنسبة لمياه الاستخدام ومياه الشفة التي يُضطر اللبنانيون لشراؤها بالصهاريج والغالونات بأسعار مرتفعة وجودة محفوفة بالتلوث، وبالنسبة إلى الكهرباء التي أصبح اللبنانيون لا يحصلون من الدولة إلا على 3 ساعات تغذية يوميّة منها في أحسن الأحوال، مما يضطرهم إلى الوقوع تحت رحمة أصحاب اشتراكات المولّدات الذين يكوونهم دون رحمة، وصولاً إلى مشكلة النفايات وزحمة السير وفرص العمل إلخ...

وفي التداعيات على مستقبل التنمية الاجتماعيّة للسكان، نجد في الوضع المعيشي للسكان، أنّ نسبة الفقر بلغت في صفوفهم معدّلات مخيفة طالت 74 % من تعدادهم البالغ حوالي 6 مليون إنسان، إضافةً إلى أنّ الخبراء الاقتصاديين أعربوا عن خشيتهم من حدوث نقص في الموادّ الاستهلاكيّة. هذا الارتفاع في معدّلات الفقر كفيل بتدمير أيّ جهد تنمويّ لتحسين حياة السكان، بل إنه يفقدهم أيّ قدرة على التفكير أو القيام بمشاريع تنمويّة، حيث يصبح في هذه الحالات من الفقر وضنك العيش همّ الأساسيّ والأوحد للأفراد والعائلات هو تأمين المأكل والملبس والسكن.

أمّا التعليم، والذي يشكّل حجر الأساس لأيّ تنمية وتقدّم مستقبليّ للمجتمعات، فكما رأينا أنّه تراجع في لبنان بصورة مرعبة، سواء في مستويات التعليم الأساسيّ أو المتوسط أو العالي، وكذلك بالنسبة للقطاع العامّ والقطاع الخاصّ الذي لم يسلم من الأزمة. وإذا استمرّ هذا الوضع فلن يكون هناك قدرة للبنان على النهوض من أزمتة هذه بل سيزداد تراجعاً، وسنشهد عودة للأمية وانخفاضاً في مستويات التعليم، وتقلصاً للاختصاصات في مختلف المجالات، الأطباء والممرّضين، المهندسين، المعلمين، التقنيّين إلخ...

بالنسبة إلى متطلبات التنمية الاجتماعيّة على صعيد الخدمات العامّة، فقد أدّى فقدان المحروقات وانخفاض التغذية الكهربائيّة، إلى انخفاض إنتاج المعامل والمصانع وحتىّ

المستشفيات، وكذلك تأثيرات على سلامة السلع الغذائية وتأمينها. كما حصل مشكلة قاسية في انتقال الموظّفين إلى مراكز عملهم، والطلاب إلى مراكز دراستهم، وفشل تجربة التعليم عن بعد بسبب عدم توافر الامكانيات من كهرباء وأنترنت وأجهزة إلكترونية كافية إلخ.. وفي حال لم تعالج هذه المشكلات سريعاً لن يكون بمقدور اللبنانيين تحقيق أيّ معدّلات تنمية لسنين طويلة.

القطاع الصحيّ في لبنان ومنذ ما قبل الأزمة يعاني أصلاً من التفاوت واللامساواة في التغطية الصحيّة والطبيّة، وقد جاءت الأزمة الاقتصادية لتفاقم هذا الوضع. وعلى الرغم من آمال اللبنانيين بتوفير تغطية صحيّة شاملة، غير أنّ هذا الطموح تلقى ضربة قاسية، وأصبح تحقيق التنمية في هذا المجال حلماً بعيد المنال في الظروف الراهنة. أمّا الاستمرار في حال التدهور الحاصل فيترك تداعيات كارثيّة لا يمكن لأحد توقّع مداها. لبنان الذي لا يزيد عدد مواطنيه اللبنانيين عن 5 ملايين، هاجر منه في سنة واحدة أكثر من 70 ألفاً من أبنائه، هذه النسبة من الهجرة لشعب ما قد لا نشهدها في أيّ بلد آخر أو حتى في التاريخ، إلّا في حالات الحروب الكبرى والإبادة الجماعية. وإذا علمنا أنّ المهاجرين معظمهم من الشباب الذكور المتعلّمين والمتخصّصين، يمكن لنا أن ندرك حجم الكارثة على الصعيد الديموغرافيّ والتغيّرات في الهيكل السكانيّ للشعب اللبناني، وبالتالي على الوضع الاجتماعيّ والتنمويّ لهذا البلد الذي يمكن اعتباره منكوباً.

وسيكون للتدهور الحادّ في الخدمات الأساسيّة آثار طويلة الأجل، تتمثل في ما يلي: الهجرة الجماعيّة، وخسائر في التعلّم، وسوء النواتج الصحيّة، والافتقار إلى شبكات الأمان الفعّالة، على سبيل المثال لا الحصر. وسيكون إصلاح الأضرار الدائمة في رأس المال البشريّ أمراً بالغ الصعوبة. «ولعلّ هذا البعد من أبعاد الأزمة اللبنانيّة ما يجعلها فريدة من نوعها مقارنة بالأزمات العالميّة الأخرى»¹.

يقول ساروج كومار جاه، المدير الإقليميّ لدائرة المشرق في البنك الدوليّ "يواجه لبنان استنزافاً خطيراً للموارد، بما في ذلك رأس المال البشريّ، ومن المرجّح أن تغتتم العمالة ذات المهارات العالية الفرص في الخارج بشكل متزايد، ممّا يشكّل خسارة اجتماعيّة واقتصاديّة دائمة للبلاد». وأضاف قائلاً «وحدها حكومة ذات توجّه إصلاحيّ، تشجع في مسار موثوق نحو الانتعاش الاقتصاديّ والماليّ وتعمل عن كثب مع جميع الجهات المعنية، بإمكانها أن تعكس اتجاه لبنان نحو المزيد من الغرق في الأزمة، وتمنع

(1) - تقرير، لبنان يغرق نحو أشد الأزمات العالميّة حدة، تقرير منشور على موقع البنك الدولي بتاريخ 1/6/2021، release-press/news/ar/org.albankaldawli.www

المزيد من التشرذم الوطني¹.

ومع تزايد حدّة الانهيار الاقتصادي والاجتماعي ارتفعت جرائم السرقة والقتل بشكل كبير في لبنان، وبحسب دراسة لشركة «الدوليّة للمعلومات» فإنّ جرائم السرقة ارتفعت بنسبة 137 % مقارنة بالفترة ذاتها من العام 2020².

نستنتج من كلّ ما سلف أنّ أزمة انهيار سعر صرف الليرة اللبنانيّة قد تركزت تداعيات وأثارها اجتماعية وخيمة، وهي تهدّد مستقبل لبنان ومستقبل التنمية الاجتماعيّة فيه، بل أكثر من ذلك فإنّ عدم معالجة هذه الأزمة يهدّد وجود وبقاء الشعب اللبناني. لذلك لا بدّ من وضع خطة نهوض عاجلة للخروج من هذه الأزمة، والعمل سريعا على معالجة تداعياتها الاقتصاديّة لكي يتسنى ترميم التداعيات الاجتماعيّة التي تخلفها.

ثالثاً - التوصيات:

لا شك أنّ أزمة انهيار سعر صرف الليرة اللبنانيّة هي أزمة قاسية وصعبة للغاية، وفي نفس الوقت هي معقّدة ومتشعّبة ومتداخلة، فيها الأبعاد المحليّة والخارجيّة، السياسيّة والاقتصاديّة والأمنيّة. كلّ ذلك يجعل من الصعب وضع حلول ناجعة وسريعة وسهلة للخروج من أقسى ثالث أزمة في العالم منذ 150 عاما، إلّا أنّنا سنحاول استعراض مجموعة من الاقتراحات والتوصيات التي قد تشكّل مدخلا للحلّ أو مساعدة في التفكير بالحلول. هذه المقترحات أو التوصيات وضعناها بعد استعراض رأي عدد كبير من الخبراء والمهتمّين بالشأن الاقتصاديّ والسياسيّ اللبناني. وهي:

- دعم المشاريع المنتجة الصغيرة، وإرشادها وتمويلها، كما ومساعدة المشاريع الكبيرة على المدى المتوسّط والطويل.
- محاربة الفساد المستشري في الإدارات العامّة وتقوية الرقابة والمحاسبة، وإطلاق يد القضاء لتطال كبار الفاسدين قبل صغارهم، مع حجب الحصانات في حالات الفساد كافة.
- العمل على الحدّ من هدر المال العامّ ودراسة المشاريع والصفقات المستقبلية.
- وضع خطة عاجلة لتصحيح الرواتب والأجور، ووضع قوانين لتوزيع عادل للثروة الوطنيّة.

(1) - كومار جاه، ساروج، المدير الإقليميّ لدائرة المشرق في البنك الدوليّ، البنك الدوليّ، 1/6/2021،

www.albankaldawli.org/ar/news/press-release

(2) - منصور، ليال، الليرة اللبنانيّة تواصل انهيارها وتخوف من أزمة اجتماعية، مقال منشور على موقع sputnik عربي بتاريخ 15/12/2021، <https://com.sputniknews.arabic/>

- قمع التهرّب الضريبيّ والعمل على زيادة الجباية من غير الملتزمين بها، وتحقيق عدالة ضريبية، بحيث تكون الضرائب والرسوم على شطور تطلّ الاغنياء وتعفي الفقراء.
- استعادة أملاك الدولة من أملاك بحرية ونهرية وبرية.
- إدارة الدين العامّ، والحدّ من زيادة خدمته دون طائل والالتزام باستخدام الديون وفق ما أعطيت لأجله.
- إصلاح قطاع الكهرباء، من خلال الشروع في إنشاء معامل إنتاجية للطاقة ما سيوفّر كثيرًا من الإنفاق الحاصل حاليًا، ويؤمّن كهرباء 24/24 التي هي حقّ للشعب، وفي نفس الوقت لها أثر تنمويّ لا حدود له.
- العمل على استعادة الأموال المنهوبة.
- إعادة أموال المودعين في البنوك اللبنانية.
- إعادة هيكلة وإصلاح القطاع المصرفي، فاستعادة الثقة هي الحجر الأساس، وإعادة النظر بالفوائد، واستعادة دور القطاع المصرفي كمحفّز للاقتصاد من خلال دعم المشاريع الاقتصادية، وتقديم القروض لها بفوائد مخفّضة وبضمانة الدولة اللبنانية.
- إعادة هيكلة وبناء الاقتصاد اللبناني بشكل سليم، بحيث يصبح اقتصادا منتجا لا ريعيًا، من خلال دعم القطاعين الزراعي والصناعي على وجه الخصوص. وبالطبع ذلك لا يعني إهمال قطاعات الخدمات السياحية والتجارية.
- الاستفادة من العروض الدولية المقدّمة لمساعدة لبنان والاستثمار به، سواء جاءت من الشرق أو من الغرب، وهذا يتطلّب تحرير القرار اللبناني والعمل بما تقتضيه المصلحة الوطنية، وليس الدول الأخرى.
- رفع المستوى التعليمي في لبنان، والعمل على استقطاب طلاب عرب وأجانب.
- زيادة التغطية الصحيّة والاستشفائية وتحسين تغطيتها ونوعيتها وخفض تكلفتها، والعمل على تنشيط السياحة الاستشفائية والطبيّة في لبنان من خلال استقبال الأشقاء العرب وحتى الأجانب.
- معالجة مشكلة النفايات، والعمل على الاستفادة منها في تحويل عمليّة التخلّص منها إلى مشاريع إنتاجية مربحة، من خلال الاستفادة من تجارب الدول التي نجحت في تحقيق هذا الهدف.
- معالجة مشكلة البطالة، والعمل على تحقيق التوظيف الكامل للقدرات البشرية، من

- خلال خلق مشاريع إنتاجية قادرة على استيعاب وتشغيل اليد العاملة اللبنانية.
- خلق مدن برمجية وتقنية للاستفادة من قدرات الشباب اللبناني وتشغيلهم، وفتح الباب للعمل لصالح مؤسسات في الخارج بما يؤمن ضخّ العملات الصعبة إلى الداخل دون الحاجة إلى هجرة الشباب والأدمغة.
 - الإسراع في استخراج الغاز والنفط اللبناني من البحر، وعدم التفريط بأي كمية منه تحت أي ذريعة، فهو قد يشكّل خلاصا للبنان من أزمته.

لائحة المراجع:

1. الدهيبي، جنى، تحسن قيمة الليرة اللبنانية، مقال منشور على موقع الجزيرة بتاريخ 23/1/2022م، ebusiness/net.aljazeera.www
2. البنك الدولي، انهيار اقتصاد لبنان، مقال منشور على موقع قناة الميادين بتاريخ 1/6/2021، www.almayadeen.net/news/economic
3. تحليلات، الخطايا الأربع لزعماء لبنان، مقال منشور على موقع عربي بوست بتاريخ 30/4/2020، [tps://arabicpost.net](https://arabicpost.net)
4. صعب، إكرام، بيروت، تداعيات مدمرة لانهيار الليرة، مقال منشور على موقع سكاى نيوز عربية بتاريخ 16/3/2021، business/com.skynewsarabia.www/
5. الفقر في لبنان، مقال منشور على موقع BBC NEWS عربي بتاريخ 14/كانون الاول/2021، arabic/com.bbc.www/
6. خبراء، أ ف ب، الأزمات تهدد قطاع التعليم في لبنان، مقال منشور على موقع ال independent عربية بتاريخ 13/8/2021، com.independentarabia.www/
7. العنداري، سلمان، رفع الدعم عن المحروقات، مقال منشور على موقع سكاى نيوز عربية - أبوظبي بتاريخ 14/8/2021، business/com.skynewsarabia.www
8. صحفيون، لبنان يشهد أدنى مستوى لإنتاج الكهرباء في تاريخه، مقال منشور على موقع عربي بوست - الأناضول بتاريخ 3/10/2021، arabicpost.net
9. دارة،كوثر، كلفة التهميش المناطقي، مقالة منشورة على موقع مركز مالكوم كير-كارنيغي للشرق الاوسط بتاريخ 2/11/2020، org.mec-carnegie/
10. الجمال، ريتا، ترحيب قلق بعام 2022، مقالة منشورة على موقع العربي الجديد- لبنان بتاريخ 31/12/2021، economy/uk.co.alaraby.www/
11. الدولية للمعلومات، مركز دراسات، شباط 2021
12. تقرير، لبنان يغرق نحو أشد الأزمات العالمية حدة، تقرير منشور على موقع البنك الدولي بتاريخ 1/6/2021، release-press/news/ar/org.albankaldawli.www
13. كومار جاه، ساروج، المدير الإقليمي لدائرة المشرق في البنك الدولي، البنك الدولي، 1/6/2021، release-press/news/ar/org.albankaldawli.www
14. منصور، ليال، الليرة اللبنانية تواصل انهيارها وتخوف من أزمة اجتماعية، مقال منشور على موقع sputnik عربي بتاريخ 15/12/2021، com.sputniknews.arabic/

قرأت في العدد الماضي رانية مرعي

مجلة المنافذ الثقافية، عابرة للحدود المصطنعة، جامعة موحّدة، استجابت للتحديّ الفكري والأدبي والروحي وأثبتت أنها منبر كلّ قلم حرّ شريف.

من الشعر إلى النثر إلى المعلومات القيّمة في مختلف المواضيع، أنت أمام بحر معرفة تغوص في أعماقه لتخرّج بالدرر التي ترصّع العقل وتوسّع مداركه.

ومن هذه الواحة الثقافية اخترت منهلي وأبدأ معكم اللقاء الأول مع قراءة لقصيدة «النهاية» للشاعر نسيب عريضة. وسأحاول في القراءات القادمة أن أستفيد من الملاحظات التي سأستفيد منها حتماً.

يقول أمير الشعراء أحمد شوقي

الشعر إن لم يكن ذكرى وعاطفة
أو حكمة فهو تقطيعٌ وأوزان

من هنا أبدأ، وأسأل نفسي: أيّة حكمةٍ امتلكها الشاعر نسيب عريضة عندما رسم المشهد العربي من أكثر من مئة عام؟ وهل ما نعيشه اليوم هو النهاية الطبيعية لما مررنا به من حقبات مظلمة كمّمت فم الحقيقة وبترت أصابع التغيير؟

والأهم من كلّ حيرة ربما هو أننا أمام واقع مأزوم، فالإنسان العربي غريب عن تاريخه، لم يقرأ ليتعلّم دروس الزمن، وإن قرأ ليغرق في تفاصيل تتحو به عن جوهر القضية.. فيدور دورة كاملةً حول نفسه ويعود إلى نقطة البداية خالي الوفاض إلا من خيبات صنعها.

في العام 1916 علّقت المشانق في بيروت ودمشق، وأزهقت أرواح من حاولوا كسر شرنقة الاحتلال على مرأى ومسمع أمّة مخدّرة. جُلّ ما فعله هو الاستنكار، وإن حصل فيكون شكلياً دون هدف. وصّف الشاعر في كلماته حالة فقدان الوعي واليقظة ممّا جعل النذلّ متجدّراً في النفوس، تألفه وتعتاد عليه منذ دهور، وهل أسوأ من عيش بلا كرامة؟! يُسحقّ فيه الفرد من دون رأفة، ولكن المخيف أنّه صامت.. يجنّز أحرانه ويندبها دون صدّ.

أقرأ ولا أكاد أتوقف عن المقارنة بين زمنين، يفصلهما الوقت وتجمعهما قصة إنسان ما زال عاجزاً عن الدفاع عن وجوده وحقوقه وأحلامه وحتى اختيار نهايته، إنسان مات قبل الوقت، وشاخ قبل العمر، وحفر بيده قبر إرادته

لا ، ورّبي

ما لشعب

دون قلب

غير موت من هبة

موت القلب، موت الإحساس، موت الرغبة في استعادة الحياة.. وماذا تبقى؟ جسد فان
أقعدته الشلل ، شلل حبّ الذات والحياة والخلود...

وهنا سؤال يفرض نفسه، أيعقل أننا لأجيال مغيّون عن جرأة تغيير الموروث؟ ذلك
السلف الذي أشبع حكاياتنا هواناً وكذباً وبطولات دونكيشوتية .. نسامحه؟ نشفق عليه
أو على أنفسنا؟

من أقنع عقل الإنسان العربي أنه ممنوع من الانتفاضة؟

أليس الدفاع عن النفس حالة فطرية تنتاب كلّ كائن حيّ غريزياً؟ وهنا قد أعذر مرغمة
شعبونا إذ كيف نطالب من فقد لمعة النور أن يفتأ عين الظلام ، وكيف لجبان أن يقدم
روحه على مذبح القيامة؟

ولنتاجر

في المهاجر

ولنفاخر

أفلسنا في أمان

غريبٌ أمر نسيب عريضة فعلاً .. لم يكن ليصوّر واقع المهاجرين -وهو منهم - بأنه
لا يختلف البتّة عن المقيمين من أبناء الوطن، لو لم يفقدوا حس المسؤولية تجاه أرض
النشأة، فقد غرقوا في حياتهم الجديدة وأنستهم المادّة أن الالتزام المعنوي أهم وأبقى ،
فبلادهم مستباحة وخيراتها منهوبة وأهلها يعانون الجوع والفقر والظلم وهم ينعون الوطن
الضحية. وهنا أضّم صوتي إلى الشاعر بقوة، فالعلاقة ببلادنا ليست موسميّة ولا
اختياريّة، هي عقد مقدّس لا يخلّ به إلا كلّ أفك مدّع.

أمّا عن السطرين الأخيرين في قصيدة « النهاية» فله درك أيّها الشاعر البهيّ،
فالتنظير الذي أتقنه العرب يبدو أنّه وراثيّ ، مبدعون في الخطب ورسّ الكلمات الرنانة،
متمكّنون من التباهي والتملّص من المسؤوليات.

ومن 1916 إلى 2022 لم يتغيّر سوى التاريخ وما زال النائمون يحلمون بحياة ، وما
زال المتخاذلون يبرّرون جرمهم ، وما زال المتخاذلون يبررون الوسيلة، الحياة الكريمة
تبدأ بقرارٍ حرّ ، وشرارة تشعل لهب الحياة ، ووقفه عزّ لا يُطأطأ الرأس بعدها فلنكن
النهاية .. نهاية زمن المتخاذلين الخالعين وجودهم .

جريمة شرف
رانية مرعي

أمرٌ بلحنٍ فوق أطلالِ بلادي المنكوبة
أعزفُ لوحدها
لوحشة الركام المهزوم
أحادثُ صوتاً اختنق خلف ذكرياتٍ محترقة
أواسي فيها كبرياء الجمال
أغضُ طرفي عن هنكٍ سترها
أقفُ بخشوعٍ فوق أرضٍ زنى بها الخائنون
فحبلت أشلاء موتي
ودُفنت مع عارها
دون كفن
وابتلعت الغضب..
تمزقُ ناياتُ الحزنِ نبضي
وتشربُ قدمايَ نرفَ أدمعي
أيُّها التائه الذي لم يولد بعد
تعال لنبني وطناً حياً يعشقُ الأطفال
ونخجلَ الحقيقة المتأمرة عليك
تعال نعاقبهم بالنسيان
أولئك الذين ساقوا الأفكار وقوداً للحطب
وأهدروا دم الحرية
وسلموا مفتاح مدينتهم للسفاح
وقضوا ليلتهم في مجالس الطرب
وتركوا الشرفَ يُغتصب..

أيها العربي هادي فقيه¹

ليكن مدادكم القرطاس والقلم
لا تدعنوا هوناً فتذللوا نكصاً
ذودوا عن الحيض دفعا عن ملته
حتماً ستهض من آتون معترك
لا تركنوا قهراً لا تتثنوا أبدا
فلتحقق الزاية البيضاء نصراً حاسماً
نهي الحروب التي قد أسفكت دمننا
لا لن نعود إلى المجد الذي سُحق

يا أمة سادت الأقوام والأمم
واستشرفوا الآت مآلاً ناطحوا القمم
لا تستجيبوا تذلاً قاوموا الألما
يستقبح الذنب من قد حاده اللما
استجمعوا وحدة لا تنكسوا العلما
نُردي الردى درءاً نستبرئ الكلما
نحيا كراماً عظاماً نكسر الصنما
إلا بنزع وثاق القيد والهذما

(1) طالب في الجامعة اللبنانية قسم اللغة العربية - كلية الآداب الفرع الخامس

سلسلة من واقع
جنان نادر ابراهيم¹

هنا أعيشُ في مكانٍ مجهول
في مكانٍ تاه فيه قراري
في مكانٍ أعجزَ اختياري
ربما القدر! بل إنّه القدر
إنّه القدر الذي حدّد مساري
كبتلي بواقعٍ شتّت أفكاري
واقعٌ أضحى سلاسلَ من حديد
صفّدتني بالتقليد
حنّنتني على المطالبة بالتجديد
أريد ولا أعرف ما أريد
هل هذا أنا، أم شخص جديد!
ها أنا أعضب، أثور،
أرتقي بأفكاري لأنير مساري

(1) طالبة في الجامعة اللبنانية - كلية الآداب الفرع الخامس



Al Hallaj: The Execution of an Author

By Dr. Amal Tawbe

Abstract

Since the inscription of the very first verse, and perhaps even before, philosophers, critics, poets and even theologians have tried to grasp the dogma of poetry. The issue becomes more complex when poetry is used by theologians and mystics to express their experience of the divine. Why poetry? Could it be that poetry is the most suitable medium for expressing the inexpressible? Is it because poetry is capable of uttering godly language? If so, why was Al Hallaj, the Sufi poet, the mystic, and the rebel misunderstood and punished for his utterance? Perhaps, Al Hallaj's poetry and expressions were misunderstood because they were of divine nature. Who wrote them? How were they written? Only by answering such questions, would we be able to comprehend not why Al Hallaj was misunderstood, but why it would have been strange if he had been understood. Through close reading of Al Hallaj's poetic verses and mystical expressions, we might be able to shed light on this issue by revealing the impact of authorship, audience, the nature of Al Hallaj's poetry, the motivations behind his utterances, as well as the role each played in making his words obscure, leading to his final execution and martyrdom.

Keywords: Al Hallaj, Poetry, Sufism, mystic, authorship, The Divine.


I. The Concept of Authorship

In order to understand Sufi poetry in general and Al Hallaj's poetry specifically, we must examine the concept of authorship in his poetry. Here, we are confronted with a fundamental question. Who is the author of this poetry? Is it a sole author or a multitude of authors? If we examine how most of his poems were communicated to us, we will have to wonder if all what is attributed to Al Hallaj is really his own writing. I mean, since most of his verses were related by a multitude of listeners, how can we be sure that nothing had been added to or omitted from the original verse? To name just

an example, Luis Massignon, in *The Passion of Al-Halaj*, writes an account of Ibn-al-Jundi : “He first presents a celebrated couplet frequently attributed to junayd...as having been dictated by Hussayn-bn-Mansour Hallaj in Basra to a witness whose name and isnad are left out: I have found you within me—and yet my tongue calls out to you (1982, p. 88), and elsewhere, similarly leaving out the name of the witness and isnad, saying that he had heard it from “an anonymous Basrran Source” (p.89).

Here, one is obliged to question the originality of the verse and even the motive behind the source. The Multitude of sources play a role in authorship, not only by what is related and attributed to the poet, but also in terms of interpretation. The audience or the listener becomes a second author. It is left up to him to interpret the previous source and fathom its meaning according to his perception of what might be meant by the verse. Massignon suspects the authenticity of Hallaj’s greatest mystic expression: ‘Ana I Haqq’ or ‘ I am The Truth’. He asks: “Did he [Al Hallaj] really utter this statement, and if so, when? Do we find it in his work? And what have been the different judgments passed upon him because of it?” (1982, p.65)

Actually, the mere idea that this mystic expression might not be Al Hallaj’s utterance is shocking because it is this utterance which stood and still stands for Al Hallaj. As Massignon (1982) maintains, it is the sign of “his spiritual vocation, the cause of his condemnation, the glory of his martyrdom” (p.65). So, this problem in the authenticity of Hallaj’s work becomes an obstacle in the understanding of Al Hallaj and his poetry. Even if all the writing that was related to us is truly Al Hallaj’s work, we are still confronted with obstacles which render his poetry incomprehensible. Unlike most Sufis, Al Hallaj chose to speak to the masses and preferred public places like the markets, the entrances of mosques and other public gatherings. He preached “among his Muslim brothers and even among the lowly” (Massignon, 1982, p.133). In other words, Al Hallaj’s audience became authors of his poetry because each one of them understood it and interpreted it according to his own social and spiritual prior knowledge. Moreover, Al Hallaj improvised most of his



poetry, so there was no telling which listeners heard it right. Each would retell the verse the same way he understood it. The ambiguous nature of poetry makes it open to different interpretations, and thus his preaching becomes liable to be misunderstood.

Al Hallaj's poetry was closely connected to a spiritual and social network which played a major role in the authorship of his poems. Al Hallaj wrote poetry enmeshed in spiritual and social perceptions. The social role of such poetry was neither to communicate nor to delight. He wrote to reawaken mystical knowledge. So his poetry is a reminder of a previous experience, an experience which he perceived to exist in every human, and his role was to stimulate this prior knowledge. On the spiritual level, the poem used the Qur'an and Hadith as the bedrock for its themes. So the poet was dictated to and restricted by these hidden authors. He could not choose any other subject. After being blamed for uttering his famous expression 'Ana al Haqq', Hallaj asks why it was acceptable that a bush can utter in the name of God, when addressing Moses yet it is forbidden for a human to do so.


According to Al Hallaj, the primary author of his poetry was the Divine. God himself wrote Al Hallaj's verses and expressions. Al Hallaj saw himself as an instrument which God chose to use as a means through which to communicate. This belief is made clear by an account of "The Interrogation of Ibn Ata; His Protest and His Death" in *The Passion of Hallaj*: "A man comes to our house carrying a case that he didn't let out of his sight day and night. The box was seized and inside it a letter was found from Hallaj, the heading of which read: "From the merciful, the compassionate, to X son of X." The letter was forwarded to Bagdad. At the Tribunal, Hallaj to whom it was shown, responded as follows: "Yes, I wrote it. Who is but God who writes, since I am no more than the hand that serves Him as an instrument" (Massignon, 1982, p.254).

So, Al Hallaj confesses that he is not the author of what he writes. It is obvious that the problem of authorship is an obstacle in the process of understanding Al Hallaj and his writing. Unlike Roland Barthes, we see not

“The Death of the Author” but the birth of a multitude of different authors, all participating in the composition of poetry and the making of the meaning, and yet at the same time hindering the understanding of Al Hallaj’s poetry. In “The Death of an Author” Barthes argues that “the effective productive and engaged reading of a text depends on the suspension of preconceived ideas about the character of a particular author (2006, p.137). Here, we have to disagree with Barthes because the author or authors are vital to the understanding of any Hallajian poem. Barthes continues that “to give a text an author is to impose a limit on the text, to furnish it with a final signified, to close the writing” (2006, p.325). Again, we have to wonder if one author can do that, what then would be the effect of many authors on one text or poem? Poems of Al Hallaj are by no means closed to reading nor are they furnished with a final signified. Barthes also claims that “The birth of a reader must be at the cost of the death of an author” (p.326). This statement, too, must be questioned if we are to apply it to the poems of Al Hallaj. Can a reader exist without the authors of a Hallajian poem? Can a reader be both a reader and an author at once? In fact, the concept of authorship in Al Hallaj’s poetry is too complex to be theorized.

II. The Nature of Al Hallaj’s Poetry

The second obstacle and perhaps the most hindering in the understanding of Al Hallaj’s poetry is the nature of the experience depicted in poetry. Here, it is significant to realize that Al Hallaj did not see himself as a poet, but as a spiritual guide for others. To him, poetry was a form of self purification, a cry of ecstasy which could not be controlled. It was not a craft but a ‘Hal’ or state overflowing as a response to a spiritual experience, an experience of pain, longing, and divine love. So the nature of the experience was not common or strictly human. It was an experience requiring a divine language to unravel its dimensions. However, Al Hallaj had a language that could at best be used to describe a human experience. It had rules, conventions, and limits defined within a previously understood system. Al Hallaj tries to make use of this language to unravel his experience. His utterances produce



poetry, but sometimes this poetry is unable to depict this experience as seen in the following lines:

I am not I and I am not He; then who am I and who is He?
Not “and I” for He is not I and not “not I” for He is not He
If it is He at whom and by whom we gaze
There is nothing in existence but us, I and He and He and He
Thus whoever is for us, with us, of us is as he who is for
Him, with Him, of Him. (Salim, 1990, p.38)

The above verse seems so simple linguistically. It is just a bunch of pronouns that seem to be jumbled and meaningless. In fact, as readers, we feel caught up in a guessing game, trying to figure out the ‘he’ from the ‘I’ from the ‘us’ from the ‘you’, but suddenly we realize that the words themselves do not really matter. It is their connection to one another, their union and separation which is significant to the meaning. Even the repetition is mesmerizing. What superficially seems so simple contains a world of meanings in each word. The merging of identities might symbolize the state of union between Al Hallaj and the Divine. The poem does not seem to transmit meaning, but rather to activate it. In fact, Al Hallaj seems to be intoxicated with the ecstasy of love and strives to convince the Divine to separate him from the “I” which torments him. He cries: “Between me and You (there lingers) an ‘it is I’ which torments me. So lift with Your I this I from between us both” (Salim, 1990, p.38)

As we read each line, we feel Al Hallaj’s dilemma or his struggle to tear down the veil of separation. At the same time, Al Hallaj seems to be struggling with language to reveal his desire for the final separation. It is as if he is deconstructing every element of language to reach the unreachable. His poetry of ecstasy seems to defy language categories as he desperately wrestles with with each pronoun. He is using his ecstatic experience to enable the poem to be endowed with new meaning. It is not so much the language which is unique, but the experience is what forces this uniqueness upon the language. So, other than the ambiguity which already exists in

poetry, the reader must also deal with the obscurity of the experience itself, and this hinders the meaning that is supposed to be transmitted to the listener. If such poetry is to be taken at face value, it would certainly mean a sure accusation of blasphemy for Al Hallaj because it might be interpreted that Al Hallaj was claiming to be God.

Again, it must be stressed that the function of Sufi poetry is not to communicate, but to remind of an already existing state, using symbolic signals. When Ibn Ata asks: "Are you also a grammarian?" Hallaj responds: "I am only His parrot in a cage" (Burell & Mason, 1975, p.3). For this, most of Al Hallaj's poems seem repetitious. Yet, this repetition does not impoverish the meaning, but adds to it since the source of the meaning (the experience) is inexhaustible. The repetition is in fact so rich in meaning because even though the range of signifiers is limited, the signified is infinite.

Perhaps the most important reason for the misunderstanding of Al Hallaj's poetry is connected to the Sufi doctrine. Sufis believe that a devotee passes through different stages in his journey of faith. Each stage is unique because it expresses a spiritual state different from the other stages. This would mean that the subjective meaning of the poem depends on the spiritual state (Hal) and the station (Maqam) of both the author and the listener/reader. The same poem seems to invoke different meanings in every reading because the meaning results from the 'Hal' of both the poet and the reader \listener. A well known Sufi expression is that "the meaning is in the "batin" (interior) of the poet. The author possesses a meaning which can never be known by anyone other than the poet. The poet's 'Hal' or state is always changing, which would mean that the same poem might hold a different interpretation even to the author. Therefore, it is up to each person to deconstruct the meaning for herself/ himself. Here, we are reminded of Jacques Derrida, who believed that the signifier-signified is stable only if one term is final and incapable of referring beyond itself (2017). To Derrida, this could never be true since meaning is deferred as we slide between signs. The following dialogue between Ibn Ata and Hallaj indicates the complexity of the

relationship between the Sufi and the Divine.

Hallaj: He is His lettered sign to us. H-u-W-a. His essence is separate from His letters.

Ibn Ata: How can we enter Him if He is separate?

Hallai: By removing ourself as vowels from His signs And letting Him be vowels in us. He then enters The signs with His transforming union. And then Utters Himself clearly in the only true eloquence. His Oneness is His wisdom. (Al Hallaj & Badawi, 1983, p.47)


According to the above dialogue, the interpretation process of the receiver's mind may attribute meanings which are utterly different from those intended by the poet. If the reader has not experienced the state or 'Hal' being described, there will be an excess or lack of connotational meanings available to be applied to the particular signs in their context. Since each person's relatively different stock of knowledge is the product of personal experience, each person is liable to understand Al Hallaj's state or 'Hal' differently. Al Hallaj's famous expression "Ana l'haqq" depends on how it is understood. Massignon, in *The Passion of Hallaj*, explains that AlHallaj meant that "My 'I' is God"(p. 65), and thus Al Hallaj was not an infidel, yet it is sometimes believed that it was partly this very expression which led to Al Hallaj's execution. So, in the end, the reader produces Sufi poetry by assigning his own meaning to the poem, a meaning that may have fatal consequences for the author of the poem.

Another ambiguity resides in the paradoxical nature of both the experience and the subject of the poem. In fact, this paradoxical nature of the poems is itself part of the meaning. The poem is describing a paradoxical experience, an experience of ignorance/knowledge, separation/unity, pain/joy, annihilation/abstinence, human/divine, soul/body and even a paradox of a duality in oneself. Moreover, God, himself, is saturated with paradoxical attributes. Massignon (1982) summarizes or extracts some of God's attributes that Al Hallaj mentions in his 'qidas: "Visible, hidden, first, last, far"... "Hidden in his visibility, apparent in his very disappearance ... all-embracing without

meeting” (p.249).

In other words, the paradoxical elements of Hallaj’s poetry were not confined to language alone. Paradoxes exist in the experience itself and the subject of the poem. These paradoxes can be the key to divine revelation, and yet they can be seen as a blasphemous paradox of scripture. It all depends on the stock of the knowledge of the interpreter: knowledge of the religious law, knowledge of analogy, knowledge of spiritual realities, stations, and contemplation of God. When Hallaj recites: Ah! I or You? These are two Gods. Far be it for You, far be it for You to assert that there are two. (Salim, 1990, p.38). Hallaj is not claiming to be God, but he now sees himself as part of the Divine. To Hallaj, “All boundaries such as those between the sacred and secular, the lover and the beloved, obedience and disobedience are removed when the object of desire is to attain union with God” (Sayed–Gohrab, 2018, p.193).

Moreover, understanding the elements of the individual poem is not enough to guarantee a valid interpretation. A Hallajian poem should not be read as an entity, but as a relational component to other poems. Al Hallaj is uttering an experience, an experience that is always on the move, always in progression. So when Al Hallaj utters: “It is in the religion of the cross that I will die. I will go neither to Batha. (Macca) or Madina” (Ansari, 2000, p.304). This does not necessarily mean that he has become a nonbeliever. This line read separately might seem to undervalue ritual observances of Hajj, but Al Hallaj might have recited his verse not because he has become infidel, but because his vision had led him to higher gnosis which gave him deeper insight about the sole object and the goal of the ritual of Hajj. Even his famous and shocking claim of “infidelity” might be understood in relation to prior beliefs or experience. Faith and infidelity are relative terms not paradoxes. One might become “infidel” when he rejects a stand he had taken before. He takes a position in respect to something, but when this position becomes too advanced with respect to the previous, he alters his faith. This change of faith might be seen as infidelity. How many times have



we reproached ourselves at having done, said, or even believed something which at the time seemed right, only to discover later that our stand or position was not necessarily wrong, but that position should now change because our knowledge has changed? Al Hallaj visited Hajj three times and he carefully observed its rituals, but when he utters: “People make the pilgrimage: I am going on a pilgrimage to my host” (Al Hallaj & Badawi, p.47). Al Hallaj is not being infidel, but his gnosis has led him away, to another path, directly to his creator.

Al Hallaj taught unification of the soul with God and of God with the soul. He spoke of himself as seeing his lord with the eye of the heart: “And where is Your Face, object of my doubled gaze /In the depths of the heart or in the depths of the eye?/ Between me and You (there lingers) an “it is I” which torments me.... /So lift with Your I this I from between us both”(Salim, 1990, p.38). And so he ventured to say “I am God”, assuming that the Divine spirit has come into his soul and his acts have become divine. So, if at times, it seems that Al Hallaj himself did not comprehend all the stages of his experience, how are we as readers expected to do so? Misinterpretation of such poems is inevitable.

III. Social, Religious and Political Animosity


On the social and religious level, Al Hallaj’s preaching provoked the animosity of both Sufi masters and orthodox Muslims. First, most Sufis were alarmed at Al Hallaj’s eccentric behavior. They were annoyed because he had revealed the secret of Divine lordship. Al Hallaj preached in public, preached for all, believers and non-believers. This meant that his conduct would become an example for others to follow and the whole concept of the Sufi doctrine might be misinterpreted by the masses. Some were worried because of the unusual number of people who turned to him as a savior. Others were troubled by the numerous miracles attributed to him, especially those that were reported to have occurred in public. Many were afraid that by revealing secrets, Al Hallaj was increasing the tension that already existed between Sufism and the religious law. Yet, others were afraid not

for the doctrine, but for their own safety and feared the possibility of being persecuted as a result. Orthodox Muslims were even more infuriated by his behavior. They were greatly offended by Al Hallaj's claim that he was in direct communication with God. Al Hallaj had formulated his own doctrine. He gave himself the right to decree rules of worship and the right to command like God, a right which was not even delegated to God's prophets.

Politically, Al Hallaj aroused suspicion due to his contacts with the "Quramti", insurgents who were feared and hated as enemies of the caliphate and opponents of externalist legalism of the Sunni majority. Al Hallaj incurred the personal dislike of the vizier Hammed ibn al-Abbas and a "Fatwa" stating that Hallaj deserved death as a heretic was elicited. Al-Hallaj's unforgivable sin against both the orthodox community and the Sufi brotherhoods was that "he systematically dared to speak what must not be spoken. Having reached the last stage of the mystical path—that of final union with the Divine Essence—he was not content with silence but sought to express this ultimate mystery in the impassioned, transgressive language that Islam has never forgotten" (Salim, 1990 , p.35).

As a result of this social, religious, and political hostility, Al Hallaj was persecuted. Even those who might have understood his utterances and recognized their meanings were willing to see him executed. Jalal-el din Bukhari, a Sufi, said that Al Hallaj's execution was justified both externally as an affront to the religious law and internally as deliberate self-sacrifice (Massignon, 1982).

Ironically, it was Judayri or his so-called loyal Sufi friend who brought the last incriminating evidence to court. The "Sulaha", a group of Sufis, produced and turned over to the court a letter that Al Hallaj had written to Shakir Ahmad "urging him to destroy the ka'ba (of his body) in order to rebuild it in wisdom", and another letter concerning the votive replacement of Hajj (Massignon, p.262). Al Hallaj was known for his involvement in society without giving up his mystical aspirations. Aside from preaching on mystical love, he was described as very sensitive to the social gap between the poor



and the rich in society. One tradition indicates that he used to distribute money among the poor. Moreover, instead of performing the pilgrimage, he advised people to feed orphans, to clothe them and to make them happy (Massignon p.262). Al Hallaj was actually let down by those who should have been the first to understand his utterances or at least comprehend the ambiguity within his poems. “The qadi gave his formal opinion (fatwa) that Al–Hallaj deserved death as a heretic. This opinion he stated in writing and all the other doctors present signed it, though one did so only under protest. (O’Leary, 1951, p.61). Massignon, in *The Passion of Al–Halaj*, gives an account which had been a major text in the second trial: “Judayri responded: “This man is an infidel, he must be killed” and Shibli agreed: “If someone speaks in this way, he must be forbidden” (p.245).

Despite the political and religious nature of the indictment, the fact remains that Al Hallaj was incriminated on the grounds of his poetry. It was the nature of his poetry and his expressions which made it possible to find evidence for the indictment. Sufis, orthodox Muslims, and even non-believers were able to agree on one interpretation that they deconstructed from his writing to suit their purposes. This staged conspiracy contradicted the very essence of Al Hallaj’s poetry. It was based on the literal meanings of his utterances, not on the “eye of the heart”. In his introduction, *Ecstasy of Mystical Expressions*, Carl Ernst cites Gerardus Van der Leeuw’s statement, “We can never understand God’s utterances by means of any purely intellectual capacity; what we can understand is only our answer” (p.60) and in this case, the answer was not understood, but fabricated. Al Hallaj wanted to reach God through the heart, not through reason. He sought the comprehension of the Divine, which the exercise of reason does not allow one to attain.

IV. His Motivation for Death

It is often said that Al Hallaj himself courted his own indictment and thus his death or martyrdom. Al Hallaj, was certainly disappointed with the way the religious doctrine was being executed. On many occasions, Al Hallaj communicated this disappointment to his disciples. Ernst, in *Words of*

Ecstasy, cites two such accounts: “May god veil you from the exterior of the religious law... for the exterior of the religious law is hidden idolatry” (1985, p.64). In the second account, Al Hallaj is asked to teach esoteric meaning. He asks: “The false esoteric or the true esoteric? (P.70) Al Hallaj saw that people were too preoccupied with the details of the law and were not able to focus exclusively on God. This is why he decided to offer himself as a sacrifice.

O righteous people! Kill me For I shall live by dying,/ My life is in my death,


And my death is in my life./To me the effacement of my being Is the noblest of all the acts, /And my persistence with (human) qualities Is the greatest of all evils. (Ansari, 2000, p.304)

One could almost say that Al Hallaj had become a metaphor or a symbol for the whole Islamic religion at the time. It is as if it was not Al Hallaj they were executing, but religion . Al Hallaj himself did not see his death as a human execution, but as a purifying process. Perhaps when Al Hallaj claimed infidelity, he was not referring to himself, but to the whole Islamic law, which to him, had now become infidel and had to be purified, set straight and revived in essence. Al Hallaj had become the doctrine and that is why he had to die in order to live. So, by death, both Al Hallaj and the doctrine would live. Muslims would be rewarded for this killing because they would be reviving the inner spirit of religion. To him, Infidelity lay in the the application of the doctrine. In one of his poems, Hallaj reveals his disappointment in the application of the doctrine.

Other men go away for their pilgrimage, but my own pilgrimage towards the place where I am. Other men offer sacrifices, but my sacrifice is my own heart and blood. They physically circumambulate the temple, But were they to proceed reverently around God Himself, They would not need to go round a sacred building. (Al Hallāj& Badawi, 1983, p.47)

V. The Consequences of Hallaj’s Death

At the end, we might say that Al Hallaj’s death achieved at least two of



his aspiration. First, he is seen as a saint by many Sufis. De Lacy O'leary, in *Philosophy East and West*, claims that "his tomb, presumably enshrining his head... in the Harb Gate of Baghdad, became a place of pilgrimage, as it still is" (1985, p.62). Some also claim that women ask Al Hallaj to stop the crying of their babies. Secondly, Al Hallaj's execution forced self-examination of Sufism and of Islamic law. As for his first and last aspiration, his union with God, no one is qualified to comment on this matter.

VI. Conclusion

All in all, we have seen that Al Hallaj, his utterances, and his poetry, and even his motivation for martyrdom are all enigmas. The aporia surrounding his life and work makes a uni-voiced interpretation impossible. To even comment on Al Hallaj, one seems to be stepping on hot stones. Was he mad? Was he a sorcerer? Was he a poet? Was he a saint transformed into some god? Perhaps he was all these at once. Was his death a repercussion of his ecstatic expressions or were his expressions used as part of a scenario to kill him? Regardless of the answers to all these questions, the fact remains that he has deepened our insight as readers and brought joy and delight through his utterances and mystical inspirations.

References

- Al-Hallaj, a., & Massignon, L. (1957). Akhbar al-Hallaj, J. Vrin.
- Al-Hallāj, & Badawi, M. (1983). Seven Poems by Al-Hallāj (c. 858-922). *Journal of Arabic Literature*, 14, 46–47. <http://www.jstor.org/stable/4183079>
- ANSARI, M. A. H. (2000). Ḥusayn ibn Maṣṣūr al-Hallāj: Ideas of an Ecstatic. *Islamic Studies*, 39(2), 291–320. <http://www.jstor.org/stable/23076104>
- Barthes, R.(2006). *The Death of the Author. Participation.*
- Burrell, D., & Mason, H. (1979). An Excerpt from “The Death of al-Hallaj.” *Notre Dame English Journal*, 12(1), 55–66. <http://www.jstor.org/stable/40062470>
- Derrida, J. (2017). *Writing and Difference.* London.
- Ernst, C W. (1985) *Words of Ecstasy in Sufism.* Albany: State Univ. of New York
- Massignon, L. (1982). *The passion of al-Hallj: Mystic and martyr of Islam.* Princeton, N.J: Princeton Univ. Press.
- O’Leary, D. L. (1951). Al-Hallaj. *Philosophy East and West*, 1(1), 56–62. <https://doi.org/10.2307/1396936>
- Selim, S. (1990). Maṣṣūr al-Hallāj and the Poetry of Ecstasy. *Journal of Arabic Literature*, 21(1), 26–42. <http://www.jstor.org/stable/4183212>
- Seyed-Gohrab, A. (2018). Rūmī’s Antinomian Poetic Philosophy. *Mawlana Rumi Review*, 9, 159–199. <https://www.jstor.org/stable/26949921>



Morrison's Beloved:
Scars and Wounds Telling Different Stories

¹Amal Tawbe

Abstract

Regardless of the vast wealth of criticism on Toni Morrison's *Beloved* and the astounding amount of work on the novel, especially the analyses on the significance of the scarred bodies of slaves, there still seems to be insufficient research on body inscriptions in this novel. Many scholars and critics have examined the different implications of narrative and narrativization within the novel and their analyses have provided valuable insights into the novel's structure and technique. However, very few, if any, have delved into or fully elucidated the difference between reading a scar and reading a wound, especially an unhealed wound, and the possibility of the multi interpretations that might add to the meaning of the inscription. I mean, if in scarring, the human body becomes the site of writing and reading, would the writing and reading differ if the inscription were a wound that might actually heal with time or evolve to become a scar? Does the temporal space inscribe a different meaning? This article attempts to analyze these two inscriptions of violence on the body in *Beloved*. In the first part of the article, I distinguish between the two body inscriptions, the wound and the scar, as perceived by psychoanalytic feminist, Jane Gallop (1982). The second part of the article attempts a reading of the wounds and scars in *Beloved*.

Keywords: *Beloved*, narrativization, scar, wound, body, slave, inscription


I. Skin, Wounds, and Scars

The skin has long been conceptualized as a semantic signifier capable of communication and narration. According to Sara Ahmad and Jackie Stacy (2001), "the skin is no mere canvas, but functions itself as a mode of writing, where writing the skin can also write the self: The skin is a writerly effect. We could also suggest that writing is an effect of the skin. Writing can be thought

(1) Assistant Professor in English Literature at Lebanese University, Faculty of Letters and Human Sciences Email: Amaltawbe@hotmail.com

of as skin, in the sense that what we write causes ripples and flows that ‘skin us’ into being: we write, we skin” (p. 15). However, a witness or a reader is required to interpret those skin inscriptions which suggest and signal multiple stories. It is often said that the scarred or wounded bodies use the ability of the skin to speak for them as well as of them. In other words, these inscriptions have the ability to absorb and retain “cultural, sociopolitical, and personal memories as well as working to express such re–collections through active or passive transmogrification” (Bond, 2019, p.51). Jay Prosser (2001) maintains that “skin memories may remember, not just an individual unconscious, but a cultural one”(p.54). Thus, skin inscriptions can be utilized within cultural representations to transmit and receive information, embody memory, and weave narratives capable of reassigning agency or molding old and new power structures. These narratives inscribed on bodies are often rewritten and imbued with different and often contradictory meanings, subverting and challenging categories through creative possibilities. These inscriptions encompass an archive of personal and collective memories and stories which allow it also to speak to and echo contemporary and ancient narratives.

In literature, the wound/scar dichotomy is often structured along gendered lines. Psychoanalytic feminism, particularly as conceived by Jane Gallop (1982) maintains that there exists a “semantic connection in patriarchal cultures between the wound and womb. Physical wise , the wound is a bleeding orifice marked by penetration. Semantically, it symbolizes the wounded person’s lack of authority or power since “the wounded/wombed body lacks a closed corporeal integrity”. The scar, on the other hand, has “phallic potential, because it closes the wound with a hard, jagged strip of skin”. It is a symbol of a unified, closed, “subjectivity and thus grants masculine authority”. Ironically, to gain the phallic authority invested by the scar, one must first suffer a castrating wound (Sychterz, 2009, p.141). This means that to gain phallic authority, one must suffer the traumatic opening of a wound.



In other words, wounds and scars inflicted on the skin are body inscriptions which generate different meanings and interpretations, but it is usually the scar that critics find most alluring. The wound itself fades into the background even though the scar would not have existed had there not been a wound. Poets seem to have been less neglectful of the wound. Mahmoud Darwish (2008), in his poem, “The Return of June”, explicitly maintains that it is the wound “that bleeds alive and alive in the memory, even if the wounded said ‘I have forgotten the pain’!”(p.266). Darwish claims that the wound does not die, but rather remains alive in the memory even if it disappears as a skin mark. In other words, the wound is granted eternal life in the memory. Natalie Ghraham (2017) declares that “there is a wound, flapped open like a trout’s mouth”(p.13). The wound is compared to the open mouth. Herbert Read (1933) also evokes the speaking wound in his poem, “The End of a War”, The second section, “Dialogue between the Body and the Soul of a Murdered Girl,”. In the following dialogue between Body and Soul, Read also believes that the wound is an open mouth:

BODY: I speak not from my pallid lips
but from these wounds.


SOUL Red lips that cannot tell
a credible tale. (Read, 1933, as cited in Sychterz, 2009)

The speaker in the above lines speaks through her wounds: her words find voice through the wound that actually resembles a mouth. Interestingly, the “Red lips” of the wound gain the power of speech whereas the “pallid lips” of the mouth are forever silenced. According to Read, the wound does speak, but the Soul warns that those strange lips “cannot tell a credible tale”. In other words, the wounds lack authority and have little or no power. The full meaning of the wounds “subsists beyond language, and the message is arresting, but referentially unstable” (Sychterz, 2009, p.144). However, the wound alone can not tell the story. It requires a narrator to translate those wounds and imbue them with meanings. This idea is best explained

by Elaine Scarry (1985) who maintains that pain deliberately inflicted on the body of the other through systems of abuse and torture is both objectified and made visible to those outside the subject's body, thus displacing usual flows of knowledge. In its objectified form, it is then "denied as pain and read as power, a translation made possible by the obsessive mediation of agency" (p. 28). In other words, the wound again differs from the scar because of the pain it yields, rendering it a private experience, whereas the scar, which no longer causes pain, or at least physical pain, becomes a collective experience. Perhaps, this is why the scar has more power and authority than the wound and finds a plethora of voices ready to magnify it beyond the grasp of imagination.

II. **Scars and Wounds in *Beloved***

As previously indicated, the emphasis on scarred bodies, stressing the predominance of the inscription in the text is overwhelming. Anita Durkin (2007, p. 543) cites a number of critics who have ventured to interpret Sethe's scarred body, maintaining that the scar becomes precisely the language victims employ to tell their stories. Their scar thus, becomes the unerasable site of their memories. The slaves' narratives are inscribed on their bodies, becoming the text of their stories and the most powerful signifier of their personal and collective traumatic experiences. In *Body Works: Objects of Desire in Modern Narrative*, Peter Brooks suggests that, "It is as if identity, and its recognition, depended on the body having been marked with a special sign, which looks suspiciously like a linguistic signifier. . . . Signing or marking the body signifies its passage into writing, its becoming a literary body, and generally also a narrative body" (p.3). Brooks perceives the role of scarring as a means of identification functioning as a linguistic sign or as an inscription to be read. Thus, the body becomes the site of writing or the textual body. *Beloved* is certainly a textual body that is written through and can be read from the violent body inscriptions. However, if the novel is to be read via these inscriptions on the skin, then those very inscriptions must be differentiated and identified since they might



yield different readings and interpretations.


Beloved does not follow a linear, chronological plot, but circles from past to present, with a series of flashbacks that gradually reveal not only the characters' plights, but also Morrison's insistence on the reader's effort to make sense of the narrative. The technique reminds us of the wounded Sethe, who even decades later had to circle the room and subvert and amplify her story in order to make it narratable. Morrison (1978) describes Sethe as she attempts to narrate the infanticide to Paul D: "It made him dizzy. At first he thought it was her spinning. Circling him the way she was circling the subject. Round and round, never changing direction, which might have helped his head" (p.161). Morrison, too, seems to be circling from past to present, dizzying her readers in the process, perhaps because her wound had not yet healed enough to be narratable.

Infanticide is actually one of the most recurrent tropes of the African-American novel of slavery. Interestingly, there is more than one act of infanticide in the novel. Sethe's own mother kills all the children fathered by the whites who raped her. Nan, Sethe's grandmother informs her: "She threw them all away but you. The one from the crew she threw away on the island. The others from more whites she also threw away. Without names, she threw them"(Morrison, 1978, p.62). However, it is the infanticide committed by Sethe that will be analyzed in this article. The act of infanticide causes a wound that eventually becomes a scar, the scar we, as readers 'see' on BeLoved's neck almost two decades later. The act of infanticide is narrated three times by three different characters in the novel, and even after the narration of each scene, the reader is left dazed, shocked, and confused. Why does the slitting of the throat of a two-year-old girl require the repetition of narration? Definitely, the hideous scene of a mother slaughtering her baby is difficult to fathom, or perhaps because the wound it caused was beyond comprehension or narration. In the first narration, as readers, we feel uncomfortable and stupefied as the scene unfolds, especially as Sethe, our protagonist, is described as a nigger woman holding a blood-soaked child

to her chest. Even the racist Schoolteacher does not claim Sethe after the crime, as he believes that she is crazy for killing her child. The narrative reveals Sethe's story in fragments and flashbacks, giving the reader the opportunity to interpret and piece together the parts if possible.

The first time the scene of infanticide is narrated through the perspective of Schoolteacher. As a wound, it could not be narrated by the powerless victim, and that is why Morrison attempts a narration through the perspective of the other, implicating and shaming the reader all at once by forcing her/him to hear it through the perspective of Schoolteacher. The narration involves many facets: the community who witness the horrendous act and do nothing, the utterance or textual body itself (the wound), and the reader who is being interpellated not only as a witness to the act, but also becomes an accomplice to the crime. Seeing and knowing implies moving beyond the personal act of seeing, obliging one to take responsibility for what one has seen or witnessed. Here, Morrison initiates a process of reflexivity: all are forced to actively examine their role and stance. The wound signifies the traumatic event, but cannot represent the plight of Sethe or Beloved sufficiently because the impact of the traumatic event cannot be adequately captured in words since language becomes inadequate when depicting horrendous events (infanticide) because there are never enough words or the right words to articulate such a story that cannot be fully grasped or fathomed through thought, memory, or even speech. Employing different perspectives to narrate the same scene could also be Morrison's message that she is not writing history, but rewriting it on her own terms. She is writing herstory of the atrocities slaves endured, challenging and subverting previous narratives and transposing herstory of the slave experience onto the bodyscape:

Inside, two boys bled in the sawdust and dirt at the feet of a nigger Woman holding a blood-soaked child to her chest with one hand and an infant by the heels in the other. She did not look at them; she simply swung the baby toward the wall planks, missed and tried to connect a second time, Two



were lying open-eyed in sawdust; a third pumped blood down the dress of the main one-- What she go and do that for? And that is what he asked the sheriff, who was standing there, amazed like the rest of them, but not shaking. He was swallowing hard, over and over again. "What she want to go and do that for? (Morrison, 1978, P.150)


The powerless wound was beyond narration and beyond the comprehension of the reader, the bystanders, the authority (the Sheriff), the community, and beyond the comprehension of the oppressors (Schoolteacher and his nephews) themselves. It did not seem credible as the Soul in Read's dialogic poem informs us: "Red lips that cannot tell a credible tale" or as a wound, it simply lacked a closed corporeal integrity.

Many years later, Sethe tries to narrate her story to Paul D who refuses to believe it when Stamp Paid shows him the newspaper clipping that describes Sethe's crime. Paul D, who cannot read, rejects the idea, arguing that the woman in the picture is not Sethe: "That ain't her mouth. I don't know, man. Don't look like it to me. I know Sethe's mouth and this ain't it" (Morrison, 1978, p.155). Although Paul D refuses to believe the story, Sethe convinces or tries to convince him that it is true. As she narrates, she spins, collecting, omitting, and repeating fragments. Sethe modifies her own story claiming that she had recognized Schoolteacher's hat as the four horsemen approached, and the "hummingbirds stuck their needle beaks right through her head-cloth into her hair and beat their wings. And if she thought anything, it was No. No. Nono. Nonono. Simple. She just flew. Collected every bit of life she had made, all the parts of her that were precious and fine and beautiful, and carried, pushed, dragged them through the veil, out, away, over there where no one could hurt them. Over there. Outside this place, where they would be safe. And the hummingbird wings beat on" (Morrison, 1978, p.164). She attempts to tell Paul D something for which she has no words for, and language fails to explain why she had killed her own daughter.

Sethe concludes her story by telling Paul D that she succeeded in preventing Schoolteacher from taking her children, and Paul D hears "a roaring" in his

head. "Your love is too thick," he accuses. "Love is or it ain't," she replies; "thin love ain't love at all" (p.165). She believes that her love "worked" because at least her children are not at Sweet Home with Schoolteacher, but Paul D cannot accept this part of her past. He judges and condemns her, claiming that what she did was wrong: "You got two feet, Sethe, not four" (p.165). Although Paul D passes judgment on Sethe and refuses to accept her excuses, Morrison never judges Sethe's murder as if she, too, is unable to fully grasp the scene or the act of infanticide or perhaps she, like the wound, lacked the authority and the power to make it seem credible. Actually, the novel withholds judgment on Sethe's act and even persuades the reader to do the same, presenting the infanticide as a sign of ultimate love of a mother forced into slavery. Sethe does not regret the act and, given more time, she would have killed all four children. Stamp Pad confirms Sethe's motivation for the killing by stating: "She ain't crazy. She love those children. She was trying to outhurt the hurter" (p.234). The pain of the wound rendered it a private experience which could not be judged or narrated.

It seems that unlike the scar, unassisted, the wounds cannot tell credible tales. The matter is further complicated, because it is not just that the wound's speech lacks credibility, but it cannot weave a "tale" or even a narrative. Actually, Sethe's words might have lost their credibility precisely because her fragmented tale is not a narrative. The unhealed wound lacks the masculine subjectivity bestowed by the scar's narrative authority. Therefore, the difference between the wound and the scar is not that the wound can not speak and does not have the semantic potential of the scar, but because when the wound does speak, it speaks through the language of pain or as Sethe puts it, through "the needle beaks of humming birds piercing one's head", the gushing and pumping of blood, the slicing of the throat, and the taste of your mother's milk mixed with drops of your younger sister's blood as Denver keeps reminding both Seth and Beloved. Perhaps, the wound differs from the scar in that Sethe cannot yet stitch her cuts into a coherent narrative, and thus her voice cannot yet close its meaning. The wound



seems to disable an authoritative narrative identity, while the scar connects, and closes the narrative, becoming a collective experience. It could be said that the open wound is not yet ready to become a narrative. That is why even the three instances of narration could not have the power and the authority to give the scene credibility. Stamp Paid, who was actually present at the scene that day and saw the act with his own eyes, two decades later, he says that when he “looked into Paul D’s eyes and the sweet conviction in them almost made him wonder if it had happened at all, eighteen years ago, that while he and Baby Suggs were looking the wrong way, a pretty little slavegirl had recognized a hat, and split to the woodshed to kill her children”(Morrison, 1978, p.158).


The concept of the wound as pre-narrative communication suggests that unlike the wound, the scar can be associated with narrative. So, while the scar is a story inscribed on the body, the wound speaks with a voice, the voice of pain and chaos. It could be said that the wound speaks a language closer to that of trauma. Post traumatic stress counselor and author Judith Herman’s description of traumatic memory invokes the language of the wound: “The survivor does this by telling “the story of the trauma” (1992, p.175). The traumatized survivor can not construct the narrative right away. She must undergo a significant portion of the healing process before she can feel safe enough to tell her story or as in the case of Sethe or Beloved, she must wait almost two decades in order to be able to deal with her past. Perhaps, even Morrison, needed decades to heal her psychic wounds so she can turn them into narrative. *Beloved* first appeared in 1987, almost two decades after Morrison discovered the record of Margaret Garner’s story and began considering its adoption for a novel.

The voice of the wound or the wounded denotes a state which does not completely preclude any verbal communication, but is marked by a significant loss of the victims’ ability to express themselves. The wounded body speaks of its torture, yet the victim herself is left outside of language, “reduced to emitting a primal scream”, which reveals those sounds prior to language

that Elaine Scarry describes in *The Body in Pain*. The torture she has been subjected to has destroyed the meaning of her language, because “as the self disintegrates, so that which would express and project the self” (1985, p. 35). Following this logic, pain evacuates language from meaning as it converts language into noise and words into screams. When Stamp Paid visited Sethe’s home, Morrison describes what he heard, reminding us of the wounded language or the speaking wound: “The speech wasn’t nonsensical, exactly, nor was it tongues. But something was wrong with the order of the words and he couldn’t describe or cipher it to save his life. All he could make out was the word mine. The rest of it stayed outside his mind’s reach” (p.173). Perhaps, poetry is more suited for uttering the language of the wound and that is why poetry is often referred to as the “wounded genre, one that paradoxically draws strength and authority from the strange speech of wounds” (Sychterz, 2009, p.146).

The aftermath or resonance of the wound also differs greatly. Morrison informs us that after the act of infanticide, Baby Suggs gave up and lay down in her bed, no longer part of the community. Her last days were spent studying colors, so that she could “fix on something harmless in this world.” Colors,” she claimed, unlike whites, “don’t hurt nobody.” Denver, the only surviving daughter admits that she spent her childhood afraid of her mother, who killed one of her own daughters. Denver believes that her brothers left home not only because of the ghost, but also because their mother had attempted to kill them. Denver senses that even *Beloved* could be in danger and resolves to protect her from Sethe: “Maybe it’s still in her the thing that makes it all right to kill her children.” Denver also thinks of her father, whom she had never met, and she awaits his return: “I spent all of my outside self loving Ma’am so she wouldn’t kill me, loving her even when she braided my head at night. Her eye was on her mother, for a signal that the thing that was in her was out, and she would kill again” (Morrison, 1978, p.241).

One might say that Sethe is not the bearer of the wound, but the person who inflicted the wound, and this could be the reason she is not allowed



to narrate or speak in the language of the wound. True, as a physical inscription, the wound belonged to Beloved and not to Seth, but even this idea becomes debatable when Sethe simply tells Paul D : “She was my best thing” (P. 271) and informs him that when she saw Schoolteacher, she “collected every bit of life she had made, all the parts of her that were precious and fine and beautiful, and carried, pushed, dragged them through the veil”(p. 164). Furthermore, critical literature on the novel carefully evades even the question of Sethe’s accountability for her crime and sees the act as a result of a complex web of social and racial forces. Actually, this idea also opens new vistas for interpretation. Perhaps, Morrison is hinting at the impossibility for those who inflict wounds to ever speak about them or through them. In other words, only the victims have the sole right to speak through their bodies even if the act itself was committed for the sake of saving or bettering the other. This idea reminds us of Gayatri Chakravorty Spivak’s rich essay “Can the Subaltern Speak?”, in which Spivak describes the act of speaking for others as an imperialist speaking ritual and warns of the dangers that could result from possible misrepresentation or the dangers of expanding one’s own authority and privilege (1988). If this is the case, then Beloved should be able to narrate her story or invoke her voice to utter her pain.


As readers, we are introduced to Beloved as an elegant young woman sitting outside of 124. She tells Sethe that her name is Beloved. She is described as exhausted, thirsty, and sleepy. Her voice is “low and rough”. Regardless of her age, images of infancy surround Beloved: her neck seems unable to support her head, her skin is soft and unlined, and she drinks as greedily as a nursing infant. She is sick with “croup.” Under Denver’s watchful care, Beloved sleeps in Baby Suggs’s bed for four days, and when she fully opens her dreamy, slit eyes. The empty expression in those eyes trouble Denver : “Down in those big black eyes there was no expression at all”(p. 55). Beloved is described as having a sweet tooth, like a child, and she is too weak to walk on her own. The mysterious, almost

ghostlike young woman who calls herself Beloved, the same name that Sethe had inscribed on the headstone of the daughter she, herself, had once slaughtered, haunts the story. Had Beloved come back from the past to tell her story or to seek revenge? From the beginning, Beloved is obsessed with Sethe's past. She even remembers events and minute details which Sethe had actually forgotten. In no time, Beloved becomes the sole focus of Sethe's life, especially after Sethe realizes that Beloved is the reincarnation of her murdered daughter, the daughter she had once killed. Beloved draws Sethe into an obsessive relationship until Sethe's body and mind weaken, and she is obliged to finally leave her job and withdraw into the house.

Beloved's monologue in the novel reveals the ability of language to perform rather than narrate. As a reader, you feel more than understand what both Beloved and Sethe are trying to tell. The spatial gaps and the complete lack of punctuation in Beloved's monologue render language meaningless. It seems that time has not healed Beloved's wound even if we can now see the scar on her neck, and therefore she could not tell a credible story. Her bleeding wound has not become a scar yet, and so she does not have the authority that would invoke a full narrative and imbue it with meanings. Her monologue is constructed in choppy sentences, without use of punctuation, and provides ambiguous images relating to her background.

I am always crouching the man on my face is dead ... in the beginning the women are away from the men and the men are away from the women storms rock us and mix the men into the women and the women into the men that is when I begin to be on the back of the man for a long time I see only his neck and his wide shoulders above me ... he locks his eyes and dies on my face . . . the others do not know that he is dead. (p.211)

Critics often point out how the structure reflects Beloved's state of mind, interpreting the spaces between groups of words as signaling the un-lived spaces of her life. According to Eric Leed, "The knowledge gained in war was rarely regarded as something alienable, something that could be taught, a tool or a method. Rather, it was most often described as something that



was a part of the combatant's body, like a chemical substance in the veins, a mark, a scar, a set of reflexes, a part of the individual's very potency" (1979, p. 74). Beloved had the scar, but she had no time to gain the knowledge or the experience required to give power and authority to the scar.


Theoretically, the wound evacuates the body of authority and opens it to semantic appropriation, the scar, on the other hand, closes the body's narrative and reinvests it with authority. Thus, a scarred individual gains knowledge and understanding through the experiences she/he has undergone, and the scar serves as "the sigil of knowledge, a sign that the man deserves to speak and be heard" (Sychterz, 2009). The wound lacked a "closed corporeal integrity" as Gallop would put it. Though fully grown, Beloved seems to remain ensconced in Freud's pre-Oedipal stage, neither fully a self nor fully undifferentiated" (Durkin, 2007, p.548). Beloved's disarticulated monologue reveals the impossibility of telling, the impossibility of explaining the horror of that wound. Even though, Beloved has a collective identity: she represents millions of people obliterated by slavery, including the Africans who died on 'The Middle Passage' indicated in the epigraph of the novel, "Sixty Million and more", her experience remains private, subdued, and repressed. In her monologue, she can only describe the conditions on the slave ships in fragmented sentences without connective syntax or punctuation.

Unlike the wound caused by infanticide, the scar on Sethe's body did not need to be narrated more than once because "When a state ceases to exist, your body becomes your own state, the one and only state you have" (Samatar 2015, p.52). The surface of the body has its own capacity to preserve elements of personal and collective memory. As Jay Prossor (2001) maintains: "Skin memories may remember, not just an individual unconscious, but a cultural one" (p. 54). The inscription of the scar on Sethe's back, mentioned lightly by Sethe who could not even see it because it was positioned on her back, has been analyzed, critiqued, and interpreted perhaps more than any other part of the novel. This positioning of the scar is profoundly significant: its location on the Sethe's back allows it to symbolize

the very weight of history that Sethe, as the bearer of this scar, carries. It also provides “a channel for a healing sense of reciprocal recognition”, since the traumatized carry a traumatized history they cannot see, thus they require another to see it for them”(Bond, 2019, p. 38). The scar on Sethe’s back did not beg authority or credibility from readers. It is no exaggeration to say that it becomes the textual body to be read and deciphered. Sethe did not even provide the description: she quoted the description of Amy Denver, the “white slave girl” and this reading of Sethe’s scar by Amy Denver beautifully elucidates the scar’s context and meaning. This “Braille” of the flesh becomes an exquisitely sensitive corporeal record or an autobiographical record of personal and cultural history (Bond, 2019, p. 32).

Sethe proudly tells Paul D the tale of her ‘tree’ as it was described to her by Amy Denver: “It’s a tree, Lu. A chokecherry tree. See, here’s the trunk—it’s red and split wide open, full of sap, and this here’s the parting for the branches. You got a mighty lot of branches. Leaves, too, look like, and dern if these ain’t blossoms. Tiny little cherry blossoms, just as white. Your back got a whole tree on it. In bloom. What God have in mind, I wonder. I had me some whippings, but I don’t remember”(p.22). Somewhat embarrassed, Sethe continues: “That’s what she called it. I’ve never seen it and never will. But that’s what she said it looked like. A chokecherry tree. Trunk, branches, and even leaves. Tiny little chokecherry leaves. But that was eighteen years ago. Could have cherries too now for all I know” (P.23).

As the reading of Sethe’s scar by Amy Denver shows, the scar’s context, its meaning, and its significance have been overwhelmingly insightful and have provided myriad interpretations. Durkin (2007) cites a number of scholars who have interpreted Sethe’s scar: In “Devastation and Replenishment: New World Narratives of Love and Nature” Wendy Faris, for example, insists that the scar has the power to link Sethe with Amy Denver in a relationship of female healing: “The curing powers of a female relatedness to nature are celebrated in the cobwebs Amy applies to what she calls the chokecherry tree on Sethe’s whipped back” (Farsi, P.178). Durkin also cites Susan



Corey, in "Toward the Limits of Mystery," claiming that the scar's multi signification is evident in that, "like many grotesque images its effect is both repulsive and attractive, signifying the complexity of Sethe's relationship to the past" (p.34). The scar, thus becomes a symbol of the beauty and the pain of Sweet Home, the only home Sethe ever had as she tells Paul D. The scar or Sethe's 'tree' bears the fruit of multiple resonances, and for some scholars, these resonances often suggest the scar as an emblem of communality, of Sethe's interactions with others (Durkin, 2007, p.456).

Michele Bonnet (1997) in "To Take the Sin Out of Slicing Trees", comments on the relatedness to both the immediate community and to the broad community of African people signaled by Sethe's scar: "Yet the most convincing evidence that Sethe's tree is of the genealogical type is the strategic importance of the family theme in the novel, one of whose major, if not essential, messages is that the individual is not self-sufficient." Moreover, Bonnet identifies the scar as "an active, living tree with an irrefutable power and reality of its own" (p. 146). The scar signifies complex and sometimes paradoxical and dual meanings: it symbolizes the communal spirit and at the same time suggests Sethe's individuality, defining her as Sethe. In this sense, it is not unlike the scar brands burned into the flesh of so many slaves, including Sethe's mother.

It is also interesting to note that within the context of the tree, we find the healing power of nature just as Baby Suggs did before she isolated herself: Baby Suggs draws upon the beauty of nature to make the community of ex-slaves recognize the beauty in themselves. She provides a nurturing and healing presence for those scarred by slavery, including Sethe:

Baby Suggs, holy, followed by every black man, woman and Child who could make it through, took her great heart to the Clearing—a wide-open place cut deep in the woods nobody knew for what at the end of a path known only to deer and whoever cleared the land in the first place. In the heat of every Saturday afternoon, she sat in the clearing while the people waited among the trees. After situating herself on a huge flat-sided rock,

Baby Suggs bowed her head and prayed silently. The company watched her from the trees. "Here," she said, "in this here place, we flesh; flesh that weeps, laughs; flesh that dances on bare feet in grass. (P.94)

Another scar which has become part of the textual body of the novel, and which has been marginalized in criticism, is narrated by Stamp Paid. Actually, this inscription could be read as both a wound and a scar. It is an unhealed wound because it finds difficulty in articulation: "As the voices culminate in 124, he believes these are the cries of the "people of the broken necks, of fire-cooked blood and black girls who had lost their ribbons. What a roaring." These voices symbolize the inadequacy of language in describing slavery. There are no clear words, only the "roaring," made up of "the mumbling of the black and angry dead" mixed in with "the thoughts of the women of 124, unspeakable thoughts, unspoken" (p.171). At the same time, this inscription could be read as a scar or a wound that has evolved into a scar because of its ability to resonate meaning: For Stamp Paid, the history and horror of slavery are symbolized in the ribbon he finds in the water, "knotted around a curl of wet woolly hair, clinging to its bit of scalp"(p.170) which he carries around with him as a reminder of the past and its indescribable horrors.

III. Conclusion

I conclude this article by borrowing a quote from feminist and social activist bell hooks, in which she draws a distinction between oppressors who silence the marginalized, and those who encourage speech from individuals who have been co-opted from the margins to the centre, but are expected to speak only of their suffering and never of resistance. (Kinahan, 2017). I utilize this quote as a dialogue between the wound and the scar:

Scar: No need to hear your voice, when I can talk about you better than you can speak about yourself. No need to hear your voice. Only tell me about your pain. I want to know your story. And then I will tell it back to you in a new way. Tell it back to you in such a way that it has become mine, my own. Re-writing you, myself anew. I am still author, authority. I am still colonizer, the speaking subject and you are now at the center of my talk. (




hooks,1990, p. 343)

Wound: noise, noise, noise.....

I mentioned that the above is a dialogue and not a monologue because Wound did respond, but its language was beyond our comprehension, the language of the traumatized. The noise is crucial in defying attempts to erase the experience and absolve those responsible for the pain. While patriarchal cultures may associate the wound with the womb, the wound also resembles a mouth, and mouths do speak. The wound is never silent. In a sense, the scar can also be perceived as the colonizer whose impetus to always be the speaker is a desire for domination. The scar colonizes the wound, forming and deforming the layers of skin, imprinting and erasing the identity of the original wound so that the vicious whipping and slicing of the the skin on Sethe's back become a "chokecherry tree. Trunk, branches, and even leaves. Tiny little chokecherry leaves"(p.23). Perhaps, Prossor's claim that "if skin constitutes a visual biographical record, by no means is this record historically accurate [...] skin's memory is as much a fabrication of what didn't happen as of what did, as much fiction as fact" (2001, p. 52 as cited in Bond, 2019). The way the wound appears on the surface is rarely an accurate identification of the full dimensions of that wound. Perhaps, wounds cannot speak for themselves, but they remain the evidence of unspeakable stories. Sethe's scar masks suffering and redefines the excruciating pain into a magnificent tree in Amy's eyes, completely ignoring Sethe's subjective experience. Therefore, a reading of the wound before it becomes a scar is crucial, and distinguishing one body inscription from another is a prerequisite for a richer analysis of both inscriptions.

References

- Ahmed, S., & Stacey, J. (2001). *Thinking through the skin*. London: Routledge.
- Bond, E. (2019). *Writing Migration Through The Body*. Palgrave Macmillan.
- Bonnet, M. (1997). "To Take the Sin Out of Slicing Trees..." *The Law of the Tree in Beloved*. *African American Review*, 31(1), 41–54. <https://doi.org/10.2307/3042177>
- Darwish, M. (2008). *awdat ḥuzayrān in Athar al-farāsha: yawmīyāt*. Beirut: Riyad Al-Rayys.
- Durkin, A. (2007). *Object Written, Written Object: Slavery, Scarring, and Complications of Authorship* in. "Beloved." *African American Review*, 41(3), 541–556. <http://www.jstor.org/stable/40027412>
- Gallop, J. (1982). *The Daughter's Seduction: Feminism and Psychoanalysis*. Ithaca, N.Y: Cornell University Press.
- Graham, N. (2017). *UNDERNEATH THERE IS A WOUND*. *Obsidian*, 43(2), 13–14. <https://www.jstor.org/stable/26754487>
- Herman, J. L. (1992). *Trauma and recovery*. New York: Basic Books.
- hooks, b. (1990). *Marginality as a site of resistance*. In Ferguson, R. (ed.). *Out There: Marginalization and Contemporary Cultures*, MIT, Cambridge, MA, p.341
- Kinahan, J. (2017). *No need to hear your voice, when I can talk about you better than you can speak about yourself...'* *Discourses on Knowledge and Power in the !Khuiseb Delta on the Namib Coast, 1780–2016 CE*. *International Journal of Historical Archaeology*, 21(2), 295–320. <http://www.jstor.org/stable/26174274>
- Leed, E. J. (1979). *No man's land: Combat and identity in World War I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morrison, T. (1978). *Beloved*. New York: Vintage.
- Prosser, J. (2001). *Skin Memories*. In *Thinking Through the Skin*, In S. Ahmad & J. Stacey Eds, (p. 52–68). London and New York: Routledge.
- Samatar, S. (2015). *Artists in Conversation: Fiston Mwanza Mujila and*



Roland Glasser. BOMB Magazine. Available at: <https://bombmagazine.org/articles/fiston-mwanza-mujila-roland-glasser/>

Scarry, E. (1985). *The body in pain: The making and unmaking of the world*. New York: Oxford University Press.

Spivak, G. C. (1988). *Can the subaltern speak?. Social Theory : the Multicultural and Classic Readings*.

Sychterz, J. (2009). Scarred Narratives and Speaking Wounds: War Poetry and the Body. *Pacific Coast Philology*, 44(2), 137–147. <http://www.jstor.org/stable/25699562>

The Significance of Fairclough's Model of Language Learning in Classroom

Nada Youssef El-Khansa¹

Abstract


This study throws light on the significance of applying Fairclough's model of language learning to implement critical language awareness in secondary classes. The model is based on Fairclough's Critical Discourse Analysis (CDA) three-dimension approach- description, interpretation, and explanation- that matches the two guiding principles of language learning. The first principle is marrying awareness and practice, and it corresponds to description and interpretation, while the second principle - building on experience - corresponds to explanation. To put the model into practice, Fairclough proposes a three-part cycle strategy. The first step of the strategy is reflection on experience, the second is systematizing experience, and the third is explanation followed by developing practice - the fourth step that relies on the previous three steps. It is recommended to adopt this model since it is only when students, through reflection and writing, investigate discourse, its social origin, and the underlying ideologies of power and social relations, that critical language awareness can be enhanced and achieved.

Keywords: Fairclough's model of language learning, Fairclough's Critical Discourse Analysis framework, critical language awareness, ideology, reflection

I. Introduction

Students in schools are usually introduced to various subjects they might also study when they enroll in the university. Subjects such as arts, history, geography, civics, philosophy, and psychology are taught in the elementary level, the intermediate level, or the secondary level. Some of them are taught in both intermediate and secondary levels like civics, while others such as arts, history, and geography are required in all of the three levels. Educators

(1) ESL teacher (English as a Second Language teacher) and a student of Linguistics at the Lebanese University



would argue that these subjects are basic to education because they open the door for students to develop different fields of knowledge needed for their future education. Yet, van Dijk and Atienza (2011) maintain that school education introduces knowledge of official curricula and passes it from one level to another utilizing textbooks that reflect ideologies of dominant classes and systems. They emphasize that this process guarantees the continuity and reproduction of dominant ideologies.

However, there still exists a domain that is an integral part of language learning, but, unfortunately, hasn't been paid attention to. It is neglected and dropped from school subjects' list though it plays a fundamental role in developing students' skills in order to analyze aspects of language among which lies its power that fosters social domination and inequalities (Wodak & Meyer, 2009). It is Critical Discourse Analysis (CDA) which involves critical language awareness in various contexts including school education as Fairclough (1989), in *Language and Power*, points out. He stresses that one of the social contexts in which critical language awareness contributes to social emancipation is school where there are "professional teachers of English as a Second Language (ESL)" who "are dealing with some of the most disadvantaged sections of the society, whose experiences of domination... is sharp" (p. 235). Fairclough (1989) adds that some of ESL teachers consider that their role is to develop their students' potentials to face communicative obstacles "outside the classroom in which institutional power is weighted against them" (p. 235).

Thus, CDA is a fundamental field of education that helps individuals comprehend what goes on around them and empowers them to engage in the social struggle for the betterment of their life. Although prominent contemporary linguists, among whom are Norman Fairclough, Teun A. van Dijk, and Ruth Wodak, view CDA as an interdisciplinary approach whose target is to raise awareness about the power of language controlled by ideological beliefs, CDA is still ironically unperceived as an essential field of education that should be integrated as a simplified subject into school

curricula (El-Khansa, 2021).


Raising awareness is one of the best forms of education. Fairclough (1989) stresses that “[t]he point of language education is not awareness for its own sake, but awareness as a necessary accompaniment to the development of the capabilities of children as producers and interpreters of discourse” (p. 239). The purpose of education has always been to create generations equipped with fundamental skills that help them become successful individuals capable of developing society which is supposed to function as one group or family. Therefore, since the target of education is spreading awareness, and since the ultimate aim of CDA, as van Dijk (2011) emphasizes, is increasing consciousness of society members about the ongoing attempts – reflected in discourse– of powerful groups to dominate the less powerful through utilizing language, then, CDA and education are functionally related. So, why is CDA still excluded from school subjects though it is much needed in the development process of students and the increase of their consciousness about real-life situations?

II. Statement of the Problem

The problem is that students in schools are not given enough room to reflect on their experiences in order to increase their awareness of social contexts. Even if they are given the chance to do so, the time provided is insufficient, and they are not instructed to systematically put their reflection into writing. Besides, they are not trained to use the obtained knowledge of the class collective reflection from which they learn how to purposefully utilize discourse. Thus, there is a lack of a methodology that guides students to comprehend and analyze discourse in order to develop their critical language awareness of various contexts.

III. Rationale of the Study

The purpose of this study is to stress on the significance of students’ potentials that are necessary to their development process but are partially or completely left undeveloped. Studying discourse through applying Fairclough’s three-dimension analysis CDA approach, along with his three-



part-cycle strategy, is what is proposed as a model for teaching language. Language learning should be achieved in terms of raising awareness that enhances students' capabilities to understand discourse, the aim of its producers, and how power relations control its production.

IV. Significance of the Study

This study is important because it provides teachers with a simplified CDA method that helps them teach language effectively. Suggested by Fairclough, one of the pillars of CDA in the present time, this language learning model is chronologically organized, accurately explained, and meticulously related to his three-dimension CDA approach: description, interpretation, and explanation. The model can be easily applied, and it is evidence of the feasibility of implementing CDA field as a simplified subject in school curricula so that students can achieve critical language awareness.

V. Review of Literature

Definitions of CDA and Ideology

In this part, it is necessary to present some definitions of CDA and ideology in order to draw the attention to the relation between the terms they refer to and the concept of education.

Definition of CDA

CDA is defined by van Dijk (2015) as “discourse analytical research that primarily studies the way social power abuse, dominance, and inequality are enacted, reproduced, legitimized, and resisted by text and talk in the social and political context” (p. 266). It is an approach that analyzes “relationships of dominance, discrimination, power, and control as manifested in language” (Wodak, 2009, p. 10). CDA, according to O’Halloran (2003) is concerned “with highlighting the traces of cultural and ideological meaning in spoken and written texts” (p. 1).

Referring to the above definitions, CDA is an analytical approach which aims to investigate the relationship between language, power, ideology, dominance, and inequality reflected in discourse. Discourse, Fairclough (1989) explains, is ideologically shaped by the power relations and struggles

and, in its turn, molds the attitudes of group members. The purpose of CDA, which develops its theory by relating it to social reality (Fairclough, 2005), is to expose the cultural and ideological concepts of society through discourse. It also brings to light social inequalities such as dominance, discrimination, power, and control embedded in language of which social nature reflects principles, values, beliefs, conventions, practices, as well as the power of dominant social groups. According to van Dijk (1995), a powerful group not only dominates the less powerful, but also employs language as a greatly effective tool to have control over discourse.


Definition of Ideology

Van Dijk (2011), defines ideology as a system “of basic ideas shared by the members of a social group, ideas that will influence their interpretation of social events and situations and control their discourse and other social practices as group members” (p. 380). “[T]he core definition of ideology [is] a coherent and relatively stable set of beliefs or values...Dominant ideologies appear as ‘neutral’, holding on to assumptions that stay largely unchallenged” (Wodak, 2009, p. 8). Moreover, Fairclough (2003) views ideology as a representation “of aspects of the world which contribute[s] to establishing and maintaining relations of power, domination, and exploitation” (p. 218).

Ideology is of linguistic nature as it is realized through discourse and social practices of social groups. Ideology is both a facet of language and a molder of language meaning and structure. Because it is manifested as common-sense assumptions as Fairclough (1989) puts it, ideology easily affects the way individuals interpret discourse. Ideology is smoothly perceived by individuals whether readers, viewers, or interpreters, and it is easily accepted as part of their social background and common knowledge. It is embedded and disguised in any kind of discourse depending on the producer of discourse and the audience it addresses (El-Khansa, 2021).

The Function of Language

When speaking of language teaching, students’ use of language, and teachers’ language training, language is referred to as a task-oriented tool



used to effectively express meaning or communicate a message. This is just a traditional view of language whereby language education is only skills transmission as Fairclough (1989) points out. He asserts that “language use–discourse– is not just a matter of performing tasks, it is also a matter of expressing and constituting and reproducing social identities and social relations, including crucial relations of power” (p. 237). Focusing on skills like communication, critical thinking, problem solving, and creativity is required; however, using them is still limited to some boundaries particularly the book and the classroom, and their application is likely to be shallow.

This is supposed to urge curricula designers and educators to create a radical change in the approach of teaching language. The change begins by raising awareness about the power and function of language through practicing skills in real contexts. An in–depth view of the functionality of language should be revealed: by means of language power, powerful groups dominate the less powerful. It is essential to set this concept as an objective to be realized by students, so that they can relate it to different contexts outside the classroom in real situations and conditions.

Implementing CDA as a Simplified School Subject

Students should learn that language is a powerful aspect of social relations and that it is inseparable from the context in which it is produced. It is important to integrate a simplified version of the tenets of CDA into school curricula. Incorporating such a vital course cannot but be fulfilled on a multi–level basis starting from the national level to the classroom. Governmental planners of school curricula should produce academic courses that meet students’ needs not economic interests and growth. Since its ultimate target is to increase consciousness of how language works, how it does ideology, and how it affects individuals’ values and attitudes through discourse, CDA approach can be applicable in schools despite the differences in students’ circumstances and needs.

Moreover, what make the implementation an urgent need are the unstable political and economic conditions and wars the region has been witnessing

(El-Khansa, 2021). Accordingly, students need to know that during wars and struggles, powerful groups or countries try to impose their ideologies through the medium of language. They take advantage of the confusion people live in due to the division of society into conflicting parties, groups, and organizations. As a result of realizing the presence of ideology, students learn that any kind of discourse is produced for a specific target which, most of the time, is rooted within a concealed ideology.

In his article *Education: Time for a New Purpose*, Graham Peebles (2015) stresses the importance of liberating students from ideological patterns of thoughts so that their potentials and intelligence grow freely and naturally:

If freedom of thought is to become a central purpose of education, all fear-inducing methods, such as...conformity and conditioning must be completely absent. Freedom of thought, unpolluted by ideological contamination or selfish motives will purify actions, allow intelligence to naturally blossom, creativity to flow and make possible the fulfilment of innate potential. (Cooperation and Unity, para. 4)

For spreading awareness, the process of ‘emancipatory education’ requires ‘catalysts’, in Fairclough’s terms. ‘Catalysts’ are educators and teachers who should have the knowledge to carry out this mission. They should know very well how to apply CDA to discourse, and should be always updated with the newest methods of teaching it. Then, they can guide students to learn how to weigh beliefs and values presented by ideologies, and consider what seems right or wrong. In such process, teachers empower their students and develop “the collective capabilities of children from oppressed social groupings” (Fairclough, 1989, p. 239). It becomes up to students to evaluate ideological notions and decide to accept or reject them without being dominated by the power of the manipulated language.

Fairclough’s Model of Language Learning

The following figure represents Fairclough’s model of language learning based on the conception of critical language awareness.



Language capabilities: potential

Purposeful discourse Critical language awareness

Language capabilities: experience

Language learning

Fairclough (1989) explains the two guiding principles of the process displayed in the above figure:

- ***Marrying awareness and practice***: children's capabilities rely on the two inseparable elements: purposeful discourse practice and critical language awareness.
- ***Building on experience***: critical language awareness is based on both language potentials and children's experience.

Then, he relates the two principles to his CDA three-dimension analysis framework. The three dimensions of analysis are:

- ***Description***: is the stage which is concerned with formal properties of the text.
- ***Interpretation***: is concerned with the relationship between text and interaction – with seeing the text as the product of a process of production, and as a resource in the process of interpretation.
- ***Explanation***: is concerned with the relationship between interaction and social context. (p. 26)

The first guiding principle, *marrying awareness and practice*, corresponds to description and interpretation levels of analysis. What is needed is some explicit understanding of language (description), and drawing students' attention to the unconscious capabilities (interpretation). In other words,

this awareness can best be achieved through the development of children's self-awareness about their own purposeful discourse (i.e. discourse they themselves engage in as producers or interpreters for real purposes, rather than what they might do as an exercise, or what others do); and that, on the other hand, the range of purposeful discourse available to children will be enhanced as their awareness grows. (p. 241)

While in the first principle, marrying awareness and practice, students are

taught how to analyze some linguistic features of discourse and interpret their meanings, the second principle, building on experience, provides the method of teaching critical language awareness. The latter corresponds to the explanation level of analysis. When students become more conscious about their own capabilities to comprehend and interpret discourse, they can go deeper and originate questions about the social origin of discourse, how discourse is affected by ideologies of power relations, and how it reveals social relations. “The second principle is that critical language awareness should be built upon the existing language capabilities and experience of the child... and that language awareness can be most effectively developed if children are helped to put such understanding and experience into words” (p. 242).

After explaining each of the two principles and relating them to the three stages of analysis, Fairclough suggests a three-part cycle strategy to teach language to students:

- **Reflection on experience:** children are asked to reflect on their own discourse and their experience of social constraints upon it, and to share their reflections with the class.
- **Systematizing experience:** the teacher shows the children how to express these reflections in a systematic form, giving them the status of ‘knowledge’.
- **Explanation:** this knowledge becomes an object of further collective reflection and analysis by the class, and social explanations.


There is then a fourth element in the cycle identified in the first principle:

- **Developing practice:** the awareness resulting from [the three elements – reflection on experience, systematizing experience, and explanation –] is used to develop the child’s capacity for purposeful discourse. (p. 242)

VI. Methodology

Research Design

This research is descriptive. It studies the relation between Fairclough’s CDA model of language learning and students’ critical language awareness.



It is performed through utilizing CDA, a “qualitative analytical approach for critically describing, interpreting, and explaining the ways in which discourses construct, maintain, and legitimize social inequalities” (Mullet, 2018, p.1)

Instruments of the Study

1. Fairclough’s Three-Dimension Analysis Approach

Fairclough’s three–dimension analysis approach of CDA is introduced to students as the first step. It teaches students how to analyze discourse on the textual (description), interactional (interpretation), and societal (explanation) levels. It is presented in terms of the two guiding principles of language learning: marrying awareness and practice and building on experience of students (Fairclough, 1989).

2. Fairclough’s Three-Part Cycle Strategy

Reflection on experience, systematizing experience, and explanation are three steps students perform to investigate discourse. Developing practice is an additional step that helps enhance students’ abilities to implement critical language awareness (Fairclough, 1989).

Procedure of the Study

The procedure consists of three steps: introducing Fairclough’s three–dimension analysis CDA method, introducing Fairclough’s three–part cycle strategy, and writing in an unconventional way.

1. Introducing Fairclough’s Three-Dimension Analysis CDA Method

First, the teacher introduces Fairclough’s three–dimension analysis method of CDA. In the description stage, students learn how to identify and analyze categories of the text such as vocabulary and grammar. In the interpretation stage, students examine the production process of the text, why producers use specific vocabulary and grammatical structures, and how such use reveals the messages they intend to convey. In the explanation stage, students learn how the text reflects the social practice, and how ideologies can be disguised in the text structure.

2. Introducing Fairclough’s Three-Part Cycle Strategy Then, the teacher applies what Fairclough provides as a practical example. She asks

students to do an activity on history writing because usually people are excluded from writing about this domain. What distinguishes this exercise is that it follows the three-part cycle strategy that helps develop students' critical awareness. Thus, the teacher does the following:

- *Reflection on experience:*

The teacher asks students to state the reasons why, in general, writing is used, why they themselves use writing, why in many cases writing is used by others but not by them, and the type of writing they think is socially prestigious.

- *Systematizing experience:*

The teacher presents to students the difference of purposes between writing and speech, various usages of writing that are considered socially prestigious, and who can have access to such kind of writing.

- *Explanation:*

The teacher uses the results of the previous steps to ask students to reflect on the reasons that allow only a particular group to access prestigious writing. She provides history as an example to comment on its topics, language and so on.

3. *Writing in an Unconventional Way*

The three steps of the previous exercise are followed by a fourth one which is '*developing practice*'. The teacher asks students to do a history-writing project, in an unconventional way by:

- writing about the history of a group of people in their community such as women or children who aren't usually a subject to write about in history
- using a language which is non-standard, or spoken by a minority that is not usually used in writing history
- being historians themselves not only by doing a writing exercise but also by setting a real purpose for their writing. The teacher encourages them to leave copies of their history writings at school and neighborhood libraries.



VII. Conclusion


This work focuses on the necessity of including CDA among secondary school subjects by adopting Fairclough's model of language learning. The target of CDA is to raise consciousness of individuals and liberate them from imposed beliefs. This goes hand in hand with the purpose of education that seeks the development of individuals' potentials for a better society. CDA is recommended to be a school subject for many reasons. Students should learn that because language has a social nature, it manifests social relations, social identities, and relations of power. They should learn that language has a huge power that shapes their values. They should learn that language does ideology, and ideology is disguised in language. Furthermore, CDA teaches them to free themselves from imposed concepts. It meets their needs through improving their potentials and skills required in real contexts.

VIII. Recommendations

Finally, Fairclough's two-principle language learning method, built on his three-dimension analysis CDA framework, and applied through the three-part cycle strategy, can be introduced to students in a simplified way that suits their demands at different levels. It enlightens them to produce what Fairclough (1989) calls 'emancipatory discourse' that does not belong to the dominant conventions which bound their cognitive abilities to ideological social structures and practices. The earlier the students' critical awareness of language is implemented, the more creative their potentials will be.

References

- El-Khansa, N. (2021). The power of Halliday's and Fairclough's frameworks: Uncovering bias in Fox News and Russia Today online news reports on the Syrian conflict (Unpublished master's thesis) Lebanese University, Faculty of Letters and Human Sciences, Lebanon.
- Fairclough, N. (1989). Language and power. New York, USA: Pearson Education Limited.
- Fairclough, N. (2003). Analyzing discourse: Text analysis for social research. Retrieved May 21, 2020 from file:///C:/Users/User/Downloads/ii.%20Norman_Fairclough_Analysing_discourse%20(4).pdf
- Fairclough, N. (2005). Critical discourse analysis in transdisciplinary research. In R. Wodak & P. Chilton (Eds.), A new agenda in (critical) discourse analysis (pp.53-70). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Mullet, D. R. (2018). A general critical discourse analysis framework for educational research. Sage Journals, 29(2), 116-142. Retrieved April 2, 2020, from <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1932202X18758260>
- O'Halloran, K. (2003). Critical discourse analysis and language cognition. Edinburgh, England: Edinburgh University Press Ltd.
- Peebles, G. (2015). Education: time for a new purpose. Retrieved December 22, 2021 <https://www.counterpunch.org/2015/07/24/education-time-for-a-new-purpose/>
- Van Dijk, T. A. (1995). Aims of critical discourse analysis. Japanese Discourse, 1, 17-27. Retrieved March 24, 2020, from <http://www.discourses.org/OldArticles/Aims%20of%20Critical%20Discourse%20Analysis.pdf>
- Van Dijk, T. A. (2011). Discourse and ideology. Eighteen. Retrieved March 24, 2020, from <http://www.discourses.org/OldArticles/Discourse%20and%20Ideology.pdf>
- Van Dijk, T. A., & Atienza, E. (2011). Knowledge and discourse in secondary school social science textbooks. Discourse Studies, 13(1), 93-118. Retrieved December 26, 2021, from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1461445610387738>



Van Dijk, T. A. (2015) Critical discourse analysis. The Handbook of Discourse Analysis (2nd ed.). Retrieved March 24, 2020, from <http://www.discourses.org/OldArticles/Critical%20Discourse%20Analysis.pdf>

Wodak, R., & Meyer, M. (2009). Critical discourse analysis: History, agenda, theory, and methodology. *Methods of Critical Discourse Analysis*. Retrieved March 24, 2020 from https://www.researchgate.net/publication/265678850_Critical_Discourse_Analysis_History_Agenda_Theory_and_Methodology_1