

المنافذ الثقافية

مجلة ثقافية فصلية محكمة / العدد الواحد الأربعون / شتاء / ٢٠٢٣

الخطابية من مقال الشعر	عمر شبلي
فقه اللغة العربية دراسة في المفاهيم والمصطلحات	د. حسن خير الدين
فاعلية البناء الزمني الزواني في إنتاج الذلالات	د. غادة علوه
الأفعال الحركية ودورها في التصوير البياني	د. ميشال حنا
أثر البيئة وثقافة العصر في شعر ابن الزومني وابن المعتز	د. مازن شلق
السلوكيات الإشكالية وعلاقتها بنوعية الحياة لدى المراهقين القاصرين عقلياً	د. رولا ناصر الجمل
ماذا نعرف عن الحجاج؟	د. زياد قسطنطين
اتجاهات متعلمي فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة نحو قرار المواد الإنسانية	د. جورج منيف اللحام
المذ الضوتني المستغرق ومثلثه الذلالي في القرآن الكريم	د. علي عبد الله
شق الطريق إلى دوما في فترة المتصرفية سنة ١٩١٠	د. بطرس بعينو
جبل عامل في زمن الحروب الصليبية (- ١٠٩٧. ١٢٩٠ م)	د. هيام عيسى
ظاهرة التعلّم من بُعد و أثرها على العملية التعلّمية	مكرم أبي فزاج / د. آسيا المهتار
الاختيار للزواج في ظل التغيرات الاجتماعية المعاصرة	نسرين جواد
مسألة الالتزام في الأدب والمجتمع الفلسطيني أنموذجاً	سارة ضناوي
توظيفات الجملة الشرطية... دلالاتها وأبعادها النفسية	أحمد لحسين
The Effects of Intercultural Commincation on EFL Learning	Dr. Eman H. Saleh

- موقف "المنافذ الثقافية"
من قضايا الانتماء الفكري والأدبي والروحي
للأمة العربية والاستجابة الإيجابية للتحدي

مجلة فصلية ثقافية محكمة

المنافذ الثقافية

العدد الواحد الأربعون / شتاء / ٢٠٢٣

ISSN 2708-4302



9 772708 430007

المنافذ الثقافية
مجلة ثقافية فصلية محكمة تُعنى بأحوال الثقافة والفكر والأدب

العدد الواحد والأربعون- شتاء 2023

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. منى دسوقي
د. دلال مهنا الحلبي	د. رضا العليبي (تونس)	أ.د. جمانة أبو علي
د. منال شرف الدين	د. ندى الرمح	د. سمية طليس
د. ربي شوكت محسن	د. أناند فرح	أ.رولا الحاج حسن
أ. زينب راضي	أ. ربيعة الرزوق	أ. حكمت حسن
أ. سوزان زعيتر	أ.رانية مرعي	أ. مروان درويش
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

- 1 - الخطابيّة من مقاتل الشّر
عمر شبلي 5
- 2 - فقه اللّغة العربيّة دراسة في المفاهيم والمصطلحات
د. حسن خير الدين 7
- 3 - فاعلية البناء الزمنيّ الروائيّ في إنتاج الدلالات: «شمس الأورنت» لطراد حمادة أنموذجاً
د. غادة علوه 65
- 4 - الأفعال الحركيّة ودورها في التّصوير البيانيّ أدب د. جورج سعادة نموذجاً
د. ميشال حنا 95
- 5 - أثر البيئة وثقافة العصر في شعر ابن الرّوميّ وابن المعتزّ
د. مازن شلق 118
- 6 - السلوكيات الإشكالية وعلاقتها بنوعية الحياة لدى المراهقين القاصرين عقلياً
د. رولا ناصر الجمل 134
- 7 - ماذا نعرفُ عن الحجاج؟
د. زياد قسطنطين 152
- 8 - اتّجاهات متعلّميّ فرعيّ العلوم العامّة وعلوم الحياة نحو قرار الموادّ الإنسانيّة واختيار مادّة الفلسفة في الاختبارات الرسميّة للعامّ الدّراسيّ 2021-2022 في لبنان
د. جورج منيف اللحام 166
- 9 المدّ الصّوتيّ المستغرق ومثّله الدّلاليّ في القرآن الكريم: الاستمراريّة، الشّموليّة، واللامحدوديّة
د. عليّ اسماعيل عبدالله 214
- 10 - شقّ الطريق إلى دوما في فترة المتصرفيّة سنة 1910
د. بطرس بعينو 223
- 11 - جبل عامل في زمن الحروب الصليبيّة (1097- 1290 م)
د. هيام عيسى 263
- 12 - الخليفة الرّاشديّ الأوّل باعثُ فرقة واقنتال أم مؤسس دولة وصمّام أمان؟!
د. نصر قرحاني 281
- 13 - ظاهرة التّعلّم من بُعد و أثرها على العمليّة التّعلّميّة
مكرم أبي فّراج - د. أسيا المهتار 298
- 14 - الاختيار للزواج في ظلّ التّغيرات الاجتماعيّة المعاصرة
نسرين جواد 315
- 15 - السّلام الحجاجيّة في خطاب السيّد موسى الصّدّر
مريم حجازي 330

- 16 - مسألة الالتزام في الأدب والمجتمع الفلسطيني أنموذجاً
سارة ضناوي 347
- 17 - توظيفات الجملة الشرطية عند (ديك الجن الحمصي)، دلالاتها وأبعادها النفسية
أحمد مرعي لحسين 360
- 18 - أسباب التمايز ويواعثه في نثر ابن المقفع ونثر الجاحظ «بخلاء أهل البصرة من المسجدين»
وباب القرد والغيلم أنموذجان
د. مازن شلق 368
- 19 - استراتيجيات التعليم في الإنجيل المقدس
د. ميشال حنا 387
- 20 - دمج ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي وأثره في تحسين نوعية الحياة لديهم
د. رولا ناصر الجمل 343
- 21- The Effects of Intercultural Communicative Competence on the De-
velopment of Writing and Speaking Skills to Cycle II EFL Learners
Dr. Eman H. Saleh 1

الخطابية من مقاتل الشعر

عمر شبلي

الشعر، ومنذ أن، كان هو المسافة التي يقطعها الإحساس للوصول إلى اللسان، وبهذا يكون اللسان مأموراً بالإحساس المتحوّل كلاماً والذي يتّسم بعدم وضوح اللّغة قبل أن يتحوّل صدى مسموعاً وقبل تكوير الإحساس في كلمات. فالشعر في حقيقته لغة غير واضحة قبل انتقال الإحساس إلى ملاك الكلمات.

لذا يكون الشعر الهادف لمخاطبة أكفّ الآخرين أولاً هو خيانة الإحساس الصّادر عن الصّمت الدّاخلية الصّاحب المتحوّل إلى كلام. طبعاً وما أبعد المسافة بين صخب الإحساس وصخب المنابر إنّ الخطابية في الشعر حاجة مصدرها الآخر المستمع والمتلقي، ومن هنا تظهر خيانتها الشعرية. إنّ مغامرة الإحساس تلغي كل الدّروب المفضية إلى الآخر ما عدا الدّرب الذي يسلكه الإحساس بمنأى عن رقابة المتلقي وانفعاله الآتي بالظاهرة الصّوتية المنّسمة بالصّراخ المفتعل إنّ لغة الشعر حدسية أشبه بالضوء الذي يُوْمض قبل الانتقال إلى أواني الكلمات، والكلمات هي في النهاية أصوات، وشتّان بين سرعة الضوء وسرعة الصّوت، وهذا يعني أن الضوء الإيماضي في الشعر هو حتميّ الوجود، وبداهته أن يكون أولاً. وقبل اللّغة. الضوء الدّاخلية في العملية الإبداعية هو الذي يكشف الكلمات ويرسلها إلى الفضاء الأرحب.

ولأنّ الشعر وليد الإحساس فعليه أن يسبق اللّغة الواضحة، والإحساس يظلّ غريباً عن الخطابية التي تتجاوز الإحساس لتتحوّل بهلواناً يجيد الافتعال ولا يجيد الانفعال. والخطابية بغاياتها القصوى تظل نائية عن التفاهم والتّصالح مع الانبعاثات العميقة التي هي الينبوع الحقيقي للشعر.

والخطابية تلجأ لتسويغ حضورها إلى المبالغة. وكل مبالغة تكون متهمّة أصلاً، إنّها تعبير عن الفراغ، وتسعى في حضورها إلى الصّوت كونها صدى وليست باعثة الصدى. وهي عقم الولادة الحقيقية في عملية الخلق الشعري. وهناك فرق شاسع بين المبالغة النّاتجة عن عقم ولادة الإحساس وبين الإحساس نفسه الذي هو اللّغة الحدسية التي تسبق تكوين الشعر في الكلام. وخطابية الشعر تتناقض مع غنائيته، فالغنائية في الشعر هي الشعر نفسه، فالغنائية تخلق التأثير المرتجى من الشعر، وغنائية الشعر لا تنتهي، إنّها أبعد من آنية إلقاء القصيدة، وتأثيرها يتّسم بمرافقة النّفس بعد الاستماع المباشر. أما الخطابية في الشعر فأبداً

تتسم بالآنية بينما غنائيته تتسم بالديمومة ولا يملأها الإصغاء، إنها متصلة بالإحساس المحرك والدافع والباعث.

والغنائية في الشعر وإن كانت ظاهرة صوتية إلا أن تأثيرها أبعد من الصوت لا تصافها بالعمق الدلالي، الغنائية هي اللحن المتحول كلمة، ومصيبٌ جداً قول صاحب «العقد الفريد» ابن عبد ربه: «الموسيقى فضلٌ في المنطق لم يقدر اللسان على استخراجها فاستخرجته الطبيعة بالألحان». الغنائية لغة في اللغة مذ كانت في رحم العمق الإنساني وفي وجدان الشاعر تحديداً.

الغنائية في الشعر تناقض خطابيته، فهي تملأ النفس الإنسانية وتفزعها في آن. إنها تملأ النفس بالأحاسيس التي تخصب الروح وتهب لها شبعاً روحياً هي أحوج ما تكون إليه، وهي تفزع النفس من أحزانها لأنها تفتح مسارب لتدفق الأحاسيس المؤثرة التي يجب أن تخرج وتنفذ النفس من أذاها المتوتر، ولذا عدّ الشعراء الشعرَ دواءً عبر ممارسته غنائياً، ولنستمع إلى قيس بن الملوح وهو يقول:

فلم أشرف الأيفاع إلا صبابه ولم أنشد الأشعار إلا تداويا

لقد تداوى الناس المصابون بأسى بالشعر لأنه دواء ناجع، وقد يصل تأثيره إلى مستوى التداوي بالبكاء. لقد أسعف الخنساء بكاء الآخرين على من فقدوا فقالت متداوية ببكائهم:

ولولا كثرة الباكين حولي على إخوانهم لقتلت نفسي

لقد كان البكاء تعزية لها، أما الخطابية التي تستغل المنابر لخلق حالة مؤثرة فإنها فاشلة سلفاً لأن مخاطبة النفوس تختلف عن مخاطبة الأكف. والغنائية تستعمل الأسى دفعا للأسى. ورائع قول متمم بن نويرة في رثاء أخيه مالك:

وقالوا أتبكي كل قبر رأيتُه لقبرِ ثوى بين اللوى فالدكادك

فقلت لهم: إن الأسى يبعث الأسى دعوني فهذا كله قبر مالك

والخطابية سريعة الموت، ولا تأثير لها لأنها ناتجة عن فراغ، وهما الاهتمام بظواهر الأشياء بينما الغنائية ستبقى خالدة ما دامت تسعف ذاتها بالأحاسيس المتدفقة. والغنائية في حقيقتها تعويض عن ضيق العبارة. الخطابية تظل سطحية بآثارها وتأثيرها بينما شعرية الإحساس تصدر عن وجدان عميق وتتفاعل معه حتى حلول كليهما في الأثر المنتج، وقديماً قال أبو تمام: «وهل يُشْتَكى وجدٌ إلى غير واجدٍ».

فقه اللّغة، دراسة في المفاهيم والاصطلاحات

د. حسن خير الدين

تمهيد

حظي «فقه اللّغة العربيّة» بالعديد من المؤلّفات التي تناولته مصطلحاً ومادّةً ومنهجاً. وقد انتهى أحد الدّارسين إلى أنّ «فقه اللّغة» أكثر الاصطلاحات إشكالاً إذ تتداخله مداليل مختلفة، وتعني في توظيفه مقاصد متضاربة⁽¹⁾.

ويلاحظ أنّ ثمة أزمة في الدّرس اللّغويّ العربيّ عامّة، مبعثها اختلافات مصطلحيّة ومنهجيّة ومعرفيّة.

ولعلّ أبرز ما يظهر من هذه الأزمة، هو محاولة بعض الدّارسين نبذ المعارف القديمة، وهجر نظريّاتها، والسعي إلى تبنّي النظريّات السّائدة على ما فيها من تباين وتناقض واختلاف، وعدم تدقيق في استعمال المصطلحات، وتداخل مجالات الدّرس اللّغويّ، والعبث باستقلال المعارف وحدود العلوم.

لذا، يقتضي عند ولوجنا لهذا الحقل من الدراسات اللّغويّة، ونعني به «فقه اللّغة»، فهماً دقيقاً لبعض المصطلحات الأساسيّة بعد أن شاع لدى كثير من الخلط بينها واستعمال بعضها مكان بعض.

ولهذا الاختلاف والخلط أسبابٌ عديدة، منها: تداخل وتشابك حقول الدّراسة اللّغويّة وغياب المنهج العلميّ عن الكثير من المراجع والبحوث اللّغويّة، مع ميل عدد من الباحثين إلى تجاوز حدود بحوثهم منطلقين من فكرة عدم الاعتراف بهذه الحدود، أو متأثرين بفكرة تكامل حقول الدّراسة اللّغويّة والتأثر والتأثير المتبادل فيما بينها.

وبهذا المنحى يقول د. أسعد النادري: «وفي اعتقادنا أنّ تشعب الدراسات اللّغويّة الحديثة إلى علوم متعدّدة ينبغي أن يكون سبباً من أسباب التخصّص، والدقّة العلميّة، والالتزام بالمفاهيم والمصطلحات لا سبباً لتجاوزها والتخلّص منها»⁽²⁾.

والمصطلحات التي يُعتقد أنّها تشكّل مدخلاً لهذا البحث في فقه اللّغة العربيّة، دراسة في المفاهيم والمصطلحات هي: اللّغة، متن اللّغة، اللّهجة، الكتاب والتّعبير، فقه اللّغة، علم

(1) المسدي، عبد السلام، قاموس اللسانيات، الدار العربيّة للكتاب، تونس، 1984م، ص57.

(2) النادري، أسعد، فقه اللّغة، مناهاله ومسائله، المكتبة العصرية، بيروت، ط 2012م، ص9.

اللغة.

المبحث الأول: حقل اللغة

أ. لغويًا

اللغة، لغةٌ، هي فُعْلَةٌ، من لغوتُ؛ أي: تكلمت، ككرة، مقلّة، قلة، وثبة، فهي إذن لُغوةٌ قبل الإعلال والتعويض، ثم استثقلت الحركة على الواو، فثقلت للسّاكن قبلها، وهو الغين، فبقيت الواو ساكنة، فحذفت وعوّض عنها هاء التانيث، ووزنها بعد الإعلال «فُعْةً» بحذف اللام⁽¹⁾.

ب. اصطلاحًا

كانت اللغة وما تزال، مجال أبحاث علوم عدّة، فيها: اللسانية، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، والطبّ (دراسة الأصوات المصوّتة)؛ ولذلك أعطيت تعريفات مختلفة باختلاف العلوم التي يُنظر منها إلى اللغة.

ومن هذه التعريفات، أنّها «مجموعة الألفاظ والقواعد التي تتعلّق بوسيلة التخاطب والتفاهم بين جماعة من الناس، وهي تُعبّر عن واقع الفئة الناطقة، ونفسيّتها، وعقليّتها، وطبعها، ومُناخها الاجتماعيّ والتاريخيّ»⁽²⁾، أو هي «مجموعة مفردات الكلام وقواعد توليفها التي تميّز جماعة بشريّة معيّنة تتبادل بوساطتها أفكارها ورغباتها ومشاعرها»⁽³⁾.

ولعلّ من أشمل تعريفاتها: «اللغة ظاهرة بسلوكولوجيّة اجتماعيّة ثقافيّة مكتسبة، لا صفة بيولوجيّة ملازمة للفرد، تتألّف من مجموعة رموز صوتيّة لغويّة، اكتسبت عن طريق اختيار معاني مقرّرة في الذهن، وبهذا النظام الرمزيّ الصوتيّ، تستطيع جماعة ما أن تتفاهم وتتفاعل»⁽⁴⁾.

اللغة ظاهرة إنسانيّة عامّة في المجتمعات البشريّة كلّها، وهي تتكوّن من أصوات منتظمة في كلمات منتظمة في جمل، لتأدية المعاني المتنوّعة.

(1) فريجة، أنيس، نظريّات في اللغة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1، 1973م، ص14.

(2) ابن جنّي، الخصائص، تحقيق محمّد علي النجّار، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، 1986م، ص14..

(3) جبّور عبد النور، المعجم الأدبيّ، دار العلم للملايين، بيروت، لا.ط، 1979م، ص227.

(4) مجدي وهبي وكامل المهندس، معجم المصطلحات العربيّة في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، لا.ط، 1979م، ص175.

وقد قدّم كثير من العلماء المحدثين تعريفات للغة، تختلف فيما بينها في بعض التفاصيل، لكنّها تتفق على أنّ اللّغة ذات طبيعة صوتيّة أوّلاً، ووظيفة اجتماعيّة ثانياً، وأنها متنوعة بتنوّع الأقسام والمجتمعات الإنسانيّة ثالثاً.

هذه الأمور الثلاثة المتفق عليها هي نفسها جوهر التعريف الذي قدّمه العالم اللّغويّ ابن جنّي في مجلّده الخصائص، سابقاً علماء اللّغة المحدثين بأكثر من ألف سنة.

قال ابن جنّي: «اللّغة أصوات يُعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم»⁽¹⁾.

ويُعرّف العالم الأميركيّ «إدوار سابيّر» (Edward Sapir) اللّغة بأنّها: «وسيلة إنسانيّة خالصة، وغير غريزيّة إطلاقاً؛ لإيصال الأفكار، والانفعالات، والرغبات، وبوساطة نظام من الرموز التي تصدر بطريقة إراديّة»⁽²⁾.

وقد تعرّض بعض الباحثين لهذا التعريف، والتعريفات المشابهة بالنقد، فرأى محمود السعران: «أنّ الأفكار والانفعالات والعواطف والرغبات، مصطلحات منقولة من دراسات أخرى غير لغويّة في أصلها. ولو جاز أنّ الكلام في بعض استعمالاته، أو في معظمها، فليس ثمة توصيل للأفكار، أو تعبير عن أفكار، في لغة التحيّات، ولغة التأديب، ولغة التدريب الرياضيّ والعسكريّ»⁽³⁾.

ويستشهد أصحاب هذا الرأي، تعزيزاً لأبيهم، بما وصل إليها العالم الأنتروبولوجيّ «مالينوفسكي»، بعد دراسة لبعض المجتمعات التي جرى الاصطلاح على تسميتها بالمجتمعات البدائيّة أو الفطريّة أو الوحشيّة، وهو «أنّ وظيفة اللّغة هي أنّها حلقة في سلسلة النشاط الإنسانيّ المنتظم، هي أنّها جزء من السلوك الإنسانيّ، إنّها ضربٌ من العمل، وليست أداة عاكسة للفكر. واستعمال اللّغة على هذه الصورة، ليست قاصرة على الجماعات البدائيّة، بل إنّها ليلاحظ في أرقى الاجتماعات تمدّناً»⁽⁴⁾.

وفي هذا المعنى، يقول عبد الصبور شاهين: «ولا يضير اللّغة أو وظيفتها في شيء أنّ تكون الأفكار، والانفعالات، والعواطف، والرغبات، مصطلحات منقولة من دراسات أخرى غير لغويّة في أصلها. وصحيح أنّ بعض رهبان اللّغة كـ«فرديناند دو سوسير»، يرون فصل العلوم غير اللّغويّة؛ كعلم النفس، وعلم الإنسان Antropologie، والنحو التاريخيّ

(1) ابن جنّي، الخصائص، م.س، ج1، ص34.

(2) Edward, Sapir, Language, New York, HaRcourt, 1921, p7

(3) السعران، محمود، اللّغة والمجتمع، رأي ومنهج، دار المعارف، مصر، 1963م، ص11.

(4) السعران، محمود، اللّغة والمجتمع، رأي ومنهج، م.س، ص16.

والفيلولوجيا، فصلاً قاطعاً عن علم اللّغة، ولكنهم يعترفون، في الوقت نفسه، بأنّ اللّغة طبقاً لمنهج غير دقيق، يمكن أن تعتبر موضوعاً من موضوعات هذه العلوم»⁽¹⁾.

ودلينا على ذلك، أنّ أصحاب هذا الرأي يستشهدون، تأكيداً لمقولتهم، بما وصل إليه مالمينوفسكي، وهو في الأساس عالم أنثروبولوجي. ثمّ «إنّ إسقاط الأفكار والانفعالات والعواطف والرغبات، من حيّز الوظيفة اللّغويّة يُحوّل الأصوات اللّغويّة إلى ما يشبه أصوات محرّكات السيارات، أو هدير الطائرات، أو ارتطام أمواج البحر بالشاطئ، ويُفرغها من مضمونها الإنسانيّ. ونحن نوافق هؤلاء الباحثين في رأيهم بأنّه ليس ثمة توصيل للأفكار، أو تعبير عن الأفكار في لغة التحيّات، ولغة الصلاة، ولغة المونولوج، ولغة التأديب العسكريّ وسواها. ونذكر بتعريف ابن جنّي الذي لم يحصر وظيفة اللّغة في التّعبير عن الأفكار، وإنّما جعل هذه الوظيفة تعبيراً من كلّ قوم عن أغراضهم. ولا شكّ في أنّ لغة الصلاة والدعاء عموماً، كما في التحيّات، والتأديب،... تعبيراً عن غرض يريد المتكلّم إيصاله إلى الآخر، أو إلى ربّه؛ كما في الصلاة، أو إلى نفسه؛ كما في لغة المونولوج»⁽²⁾.

ج. اللّغة عند علمائنا العرب القدامى

يدلّ استخدام مصطلح اللّغة عند العلماء العرب القدامى، على أنّهم كانوا يعنون به الاشتغال بالمفردات، وتصنيفها في كتب ومعاجم وموسوعات، يقول أبو الطيّب اللّغويّ⁽³⁾:

«وكان أبو زيد⁽⁴⁾ أحفظ الناس للغة بعد أبي مالك⁽⁵⁾، وأوسعهم دراية، وأكثرهم أخذاً عن البادية. قال ابن منذر: كان الأصمعيّ⁽⁶⁾ يُجيب في ثلث اللّغة، وكان أبو عبيدة يُجيب في

(1) شاهين، عبد الصبور، في علم اللّغة العامّ، مؤسسة الرسالة، ط6، بيروت، ص1993م، ص33.

(2) النادري، أسعد، فقه اللّغة - مناهله ومسائله، المكتبة العصرية، بيروت، 2012م، ص11.

(3) أبو الطيّب اللّغويّ، هو عبد الواحد بن عليّ الطلبيّ (351هـ - 962م)، أديب، أصله من «عسكر مكرم» سكن حلب، وقُتل فيها يوم دخلها المسلمون. له كتب، منها: «مراتب النحويّين»، «لطيف الاتّباع»، «الإبدال»، «شجر الدر»، «الأضداد» و«المتنى». راجع: الأعلام للزركلي، 4/176.

(4) أبو زيد، سعيد بن أوس بن ثابت الأنصاريّ (119 - 215هـ / 737 - 830م)، أحد أئمّة الأدب واللّغة، من أهل البصرة، وتوفي فيها، وهو من ثقات اللّغويّين. قال ابن الأنباريّ: «كان سيبويه إذا قال: (سمعت النّقة)؛ عنى أبا زيد». ومن مؤلّفاته: «النوادر»، «الهمز»، «المطر»، «اللّبأ واللّين»، «لغات القرآن»، «غريب الأسماء» و«بيوتات العرب». راجع: الأعلام للزركلي، 3/92.

(5) أبو مالك النميريّ، عمرو بن كركرة، ذكره الزبيديّ في الطبقة الأولى من اللّغويّين البصريّين، وقال ابن النديم: «أعرابيّ كان يعلم في البادية ويورق في الحضر، مولى بني سعيد، رواية أبي البيداء».

(6) الأصمعيّ، أبو سعيد، عبد الملك بن فريب علي بن أصمع الباهليّ (122 - 216هـ / 740 - 831م)، رواية العرب، وأحد أئمّة العلم باللّغة والشعر والبلدان. مولده ووفاته بالبصرة، وكان كثير التّطواف في البوادي، يقتبس علومها، وينتقى أخبارها، ويتحف بها الخلفاء. قال أبو الطيّب: «كان أتقن القوم للغة، وأعلمهم بالشعر، وأحضرهم حفظاً». مؤلّفاته كثيرة، منها: «الإبل»، «خلق الإنسان»، «المترادف»، «الخيل»، «الشاه»، «شرح ديوان ذي الرّمّة» و«الوحوش وصفاتها». راجع: الأعلام للزركليّ، 7/272.

لصفها، وكان أبو زيد يُجيب في ثلثيها، وكان أبو مالك يُجيب فيها كلّها»⁽¹⁾؛ فاللغة في هذا النصّ، لأبي الطيّب، تعني معرفة الألفاظ والمفردات ودلالاتها. وبهذا المعنى، كانت كتب الطبقات تميّز بين المشتغلين بالنحو أو العربيّة من جانب. والمشتغلين باللّغة من الجانب الآخر. لذا، عدّ سيبويه⁽²⁾ والمبرد⁽³⁾، من النحاة، بينما عدّ الأصمعيّ وأقرانه من اللّغويين. وقد ظلّ استخدام اللّغة بهذا المعنى عدّة قرون، وأصبح اللّغويّ هو الباحث في المفردات جمعاً، وتصنيفاً، وتأليفاً. فالأصمعيّ لغويّ؛ لأنّه جمع ألفاظ البدو، وسجّلها في رسائل لغويّة وصنّفت في موضوعات دلاليّة. والخليل⁽⁴⁾ لغويّ؛ لأنّه أوّل من حاول حصر الألفاظ العربيّة وتسجيلها في معجم. وابن دريد⁽⁵⁾ لغويّ أيضاً؛ لأنّه ألف معجمه «جمهرة اللّغة». والأزهرّي⁽⁶⁾ لغويّ؛ لأنّه ألف معجمه «تهذيب اللّغة».

د. اللّغة ووظائفها من خلال ابن جنّي والعلماء المحدثين

عني العرب منذ فترة مبكرة بـ«الحدود» و«التعريفات» ممّا جعل بعض الباحثين المحدثين يهاجمون النحو العربيّ بأنّه صادر عن المنطق الأرسطيّ، على ما بين المنهج الأرسطيّ والمنهج العربيّ في موضوع «الحدّ»⁽⁷⁾ من خلاف، ومع اهتمامهم بالحدود، فإنّنا لا نجد

(1) أبو الطيّب اللّغويّ، مراتب النحويين، م، س، ص 73.
(2) هو عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثيّ بالولاء، أبو بشر، الملقّب سيبويه (148-180هـ)، إمام النحاة، وأوّل من بسط علم النحو. وُلد في إحدى قرى شيراز، وقدم البصرة، فلزم الخليل بن أحمد، ففاقه. وصنّف كتابه المسمّى «كتاب سيبويه» في النحو، لم يصنع قبله ولا بعده مثله. ورحل إلى بغداد، فناظر الكسائيّ، وعاد إلى الأهواز فتوفّي فيها، وقيل: وافته وقبره بشيراز. وكانت في لسانه طيّسة. وسيبويه بالفارسية: رائحة التفاح. وكان أنيقاً جميلاً. توفّي شاباً. انظر: الأعلام للزركلي، 5/81.

(3) هو محمّد بن يزيد بن عبد الأكبر الثماليّ الأزديّ، أبو العباس، المعروف بالمبرد (210 - 286هـ / 826-899م)، إمام العربيّة ببغداد في زمنه، وأحد أئمّة الأدب والأخبار. مولده بالبصرة، ووفاته ببغداد. من كتبه: «الكامل»، «المذكّر والمؤنّث»، «المقتضب»، «شرح لامية العرب»، «إعراب القرآن»، «طبقات النحاة البصريين» و«المقرب». انظر: الأعلام للزركلي، 7/144.

(4) هو الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيديّ الأزديّ اليماميّ، أبو عبد الرحمن (100-170هـ / 718-786م)، من أئمّة اللّغة والأدب، واضع علم العروض، وهو أستاذ سيبويه. وُلد ومات بالبصرة، وعاش فقيراً صابراً. له مؤلّفات، منها: «العين»، «معاني الحروف»، «جملة آلات العرب»، «تفسير حروف العلة»، «العروض»، «النقط والشكل» و«النغم». راجع: الأعلام للزركلي، 2/314.

(5) هو محمّد بن الحسن بن دريد الأزديّ، أبو بكر (223-321هـ / 838-933م)، من أئمّة اللّغة والأدب، كانوا يقولون: «ابن دريد أشعر العلماء وأعلم الشعراء». وُلد بالبصرة، وانتقل إلى عُمان، فأقام اثني عشر عاماً، وعاد إلى البصرة، ثمّ رحل إلى نواحي فارس، ثمّ رجع إلى بغداد، فأقام فيها إلى أن توفّي. من كتبه: «الاشتقاق في الأنساب»، «المقصود والممدود»، «الملاحن»، «السحاب والغيث»، «تقويم اللسان» و«أدب الكاتب». انظر: الأعلام للزركلي، 6/80.

(6) هو محمّد بن أحمد بن الأزهر الهرويّ، أبو منصور (282-370هـ / 895-981م)، أحد الأئمّة في اللّغة والأدب، مولده ووفاته في هراة بخراسان، عُني بالفقه، ثمّ غلب عليه التبحّر في العربيّة، فرحل في طلبها، وقصد القبائل، وتوسّع في أخبارهم. من كتبه: «تهذيب اللّغة»، «غريب الألفاظ التي استعملها الفقهاء» و«تفسير القرآن».

(7) وهنا نشير إلى أنّ «الحدّ» الأرسطيّ يهدف إلى الوصول إلى الماهية أو إلى «الجوهر»، في حين يقصد بالحدّ

تعريفًا للغة قبل القرن الرابع الهجريّ، وإنّ أوّل من عزّف باللّغة هو ابن جنّي في كتابه «الخصائص». ومن الملاحظ، أنّ ابن فارس والثعالبيّ لم يعرّفا باللّغة، في ما كتبا عن فقه اللّغة. ومع أنّ ابن جنّي هو أوّل من عزّف باللّغة فيما نعلم، فإنّ تعريفه يُثير دهشة الباحثين البعيدين عن تطوّر الحياة العلميّة العربيّة؛ لأنّه يقترب اقترابًا شديدًا من كثير من تعريفات المحدثين، ولأنّه يشمل معجم جوانب التعريف التي عرضها «علم اللّغة» في العصر الحديث.

يقول ابن جنّي: «في باب القول على اللّغة وما هي: أمّا حدّها فإنّها أصوات يُعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم»⁽¹⁾. ويشتمل هذا التعريف على أربعة جوانب، يستحقّ كلّ واحد أو جانب منها شيئًا من التفصيل، وهذه الجوانب هي:

1. أنّ اللّغة أصوات.
2. أنّ اللّغة تعبير.
3. أنّها تعبير يعبر بها كلّ «قوم».
4. أنّها تعبير عن أغراض.

أولاً: اللّغة «أصوات»

أمّا أنّ اللّغة «أصوات»؛ فلا نكاد نعرف مثل هذا التحديد لها إلا في العصر الحديث، ويكاد الباحثون اللّغويّون يجمعون على أنّ اللّغة «أصوات» على اختلاف بينهم في التعبير عن هذه الكلمة.

ومن المثير حقًّا، أنّ ابن جنّي قصر اللّغة على «الأصوات»، وأخرج الكتابة من هذا التعريف، وهو دليل واضح على أنّ علماء العربيّة لم يكونوا يدرسون اللّغة باعتبارها لغة «مكتوبة»، شأن علماء فقه اللّغة، وإنّما كانوا يدرسونها باعتبارها لغة «منطوقة» قائمة على الأصوات شأن أصحاب «علم اللّغة».

يقول كاتب مادّة «لغة» في دائرة المعارف البريطانيّة أنّ اللّغة «يمكن تحديدها بأنّها نظام من الرموز الصوتيّة»⁽²⁾، ويقول كاتب المادّة نفسها في دائرة المعارف الأمريكيّة، «إنّ اللّغة

النحويّ متأثرًا بالحدّ عند الفقهاء إلى التميّز، والبون شاسع بين الاتّجاهين. انظر: الراجحي، عبده، فقه اللّغة في الكتب العربيّة، م.س، ص 59.

(1) ابن جنّي، الخصائص، م.س، 1/34.

(2) Encyclopedia, Britanica (language)

يمكن تحديدها بأنها نظام من العلامات الصوتية الاصطلاحية»، ثم يُعَلَّق على ذلك بأن «هذا التعريف يُخرج الكتابة من حيز اللّغة»⁽¹⁾، ويقول «جسبرسن»: «إنّ اللّغة يُنظر إليها عن طريق الفم والأذن، وليس عن طريق القلم والعين»⁽²⁾.

واللّغويون المحدثون، يُعالجون هذا الجانب في تعريف اللّغة معالجة حديثة، لكنّها لا تبتعد كثيراً عما قرّر ابن جنّي من أنّها أصوات؛ لأنّ اللّغة سواء أكانت نظاماً من «الرموز الصوتية»، أو «نظاماً من العلامات الصوتية» أو جزءاً من «العلامات السيميولوجيا»، على ما يذهب «فرديناند دو سوسير»، فإنّ المهمّ أن تُدرس باعتبارها «أصواتاً»، وليس باعتبارها «حروفاً مكتوبة». وربط «دي سوسير» بالأنظمة المختلفة للعلامات، يُشير بوضوح إلى فصله بين اللّغة باعتبارها نظاماً من العلامات الصوتية الاصطلاحية، وبين أيّ نظام آخر من العلامات ومنه نظام العلامات الكتابية»⁽³⁾.

ويتابع قنديرس نظرية «دو سوسير» بقوله: «أعمّ تعريف يمكن أن يُعرّف به الكلام، أنّه نظام من العلامات، وبعد مقارنة اللّغة بالأنظمة الأخرى من العلامات والتي يمكن أن تُسمّى أيضاً لغات مثل لغة الشمّ ولغة اللمس ولغة البصر، يُقرّر أنّ هناك لغة من بين مختلف اللّغات الممكنة تطغى على جميع ما عداها بتنوّع وسائل التّعبير التي في طوقها: وهي اللّغة السميّة التي تُسمّى أيضاً لغة الكلام أو اللّغة الملفوظة»⁽⁴⁾.

وإذا كان ابن جنّي قد أخرج الكتابة من تعريف اللّغة، فقد قرّر غيره من اللّغويين المحدثين يفرّقون بين اللّغة، باعتبارها أصواتاً، وبين العلامات الأخرى، ومنها لغات الإشارة. وهذه النقطة، قد أشار إليها ابن فارس، وإنّ كانت إشارته لها جاءت عرضاً في سياق حديثه عن موضوع آخر، لكنّه فرّق تفريقاً قاطعاً بين الكلام ولغة الإشارة، فيقول: «إنّ الأبكم قد يدلّ بإشارات وحركات له على أكثر من مراده، ثمّ لا يُسمّى متكلماً»⁽⁵⁾.

كان بعض علماء اللّغة يُشير إلى اعتماد لغة الكتابة على اللّغة المنطوقة «فالكتابة نظام من الاتّصال ذو علاقة خاصّة باللّغة المنطوقة في أنّها تعتمد عليها»⁽⁶⁾.

(1) Ency. Americana (language, science of)

(2) Jespersen, Language, Nature, Development and Origin, London, 1964, p20

(3) قنديرس، اللّغة، ترجمة الأستاذ عبد الحميد الدواخلي، ود. محمّد القصّاص، مطبعة لجنة البيان العربي، القاهرة، 1950م، ص32-31.

(4) المرجع نفسه.

(5) ابن فارس، الصّاحبي في فقه اللّغة، م.س، ص40.

(6) CaRoll, John B. Language and Thought, Prentice Hall Inc, New Jersey, p.3

وقد فصل «قندريس» في الخلاف بين اللّغة المنطوقة و«الكتابة»، وشرح معنى اعتماد الكتابة على اللّغة حين قال: «وهكذا نرى أنّ الاستعمال يتفق مع التقاليد في تأكيد اختلاف اللّغة المكتوبة عن اللّغة المتكلّمة، والواقع أنّهما لا يختلطان أبداً، ومن الخطأ أن نظنّ أنّ النصّ المكتوب يعدّ تمثيلاً دقيقاً للكلام»⁽¹⁾.

وهذه النقطة في تحديد اللّغة بأنّها «أصوات»، وإخراج الكتابة من التعريف جديرة بأنّ تلفتنا إلى القضية التي شغلت عدداً من الذين هاجموا اللّغة العربيّة في العصر الحديث، باعتبارها عسيرة من ناحية «الكتابة»، على النحو الذي نعرفه من الدعوة إلى كتابة العربيّة بحروف لاتينية، أو طريقة طه حسين. والواقع، أنّ هذا الهجوم لا يقوم على أساس علمي؛ لأنّه لا يتحرّى المنهج اللّغوي، وإن كان يتحرّى حقيقة على الإطلاق.

ومن اللافت للنظر، أنّ «قندريس» هو عالم لغويّ له مكانته، والذي استشهدنا بنصّ من كلامه على الفرق بين اللّغة المنطوقة والكتابة، ويشير إلى هذه القضية، إذ يقول: «هذا الخلاف -أي بين لغة الكلام والكتابة- يتجلّى في أوضح صورة في مسألة الرسم، فلا يوجد شعب لا يشكو منه إن قليلاً وإن كثيراً، غير أنّ ما تعانیه الفرنسيّة والإنجليزيّة من جزائه قد يفوق ما في غيرها، حتّى إنّ بعضهم يعدّ مصيبة الرسم عندنا كارثة وطنيّة»، ثمّ يتابع ويقول: «إنّه لا يوجد رسم واحد يمثّل اللّغة المتكلّمة كما هي»⁽²⁾.

وهذا التحديد للغة بأنّها «أصوات»، هو الذي يُفسّر لنا المنهج العربيّ في جمع اللّغة واستقراءها عن طريق «الرواية» اللّغويّة والأدبيّة، والمشافهة، وفي حديثهم المستفيض عن «السماع»، ومنهج علم القراءات في التلقّي والعرض، وهو ما يُفسّر لنا أيضاً تخصيصهم كتباً تعالج قضية التصحيف والتحرّيف»⁽³⁾.

وثمة نقطة أخرى مهمّة، يُثيرها تحديد ابن جنّي للغة بأنّها «أصوات» هي تلك التي عبّر عنها المحدّثون بأنّ اللّغة «نظام من الرموز الصوتيّة». وقد وضّح «دي سوسير» هذه الفكرة من أنّ اللّغة جزء من علم «العلامات السيميولوجيا»؛ ذلك أنّ الصوت اللّغويّ إنّما هو علامة أو رمز عن شيء ما، وفهم اللّغة على هذا الأساس هو الذي يُشير إلى قيمة اللّغة في التطوّر الإنسانيّ، إذ إنّ اللفظة اللّغويّة تستطيع أن تمدّ الإنسان بتصورات من أشياء بطريقة لا تمكّنه من أيّ وسيلة أخرى؛ وعلى ذلك، ركّز الأستاذ «هنري بر» في

(1) قندريس، اللّغة، م.س، ص 40.

(2) المصدر نفسه، ص 406.

(3) الراجحي، عبده، اللهجات العربيّة في القراءات القرآنيّة، دار المعارف، مصر، 1968م، ص 73 - 94.

تصديره لكتاب قندريس حين قال: «اليد واللغة فيهما تنحصر البشريّة. نعتقد أنّ أوّل ما ينبغي أن يُزاح عنه الستار في هذا المؤلّف شيئان، هما اللذان يفصلان بين نهاية التاريخ الحيوانيّ وبداية التاريخ البشريّ، ونعني به اختراع اليد - إذا جاز لنا هذا التّعبير - واختراع اللّغة، وهذا هو النقدّم الحاسم للمنطق العمليّ والمنطق العقليّ»⁽¹⁾.

وقد أشار ابن جنّي إلى رمزية اللّغة باعتبارها «أصواتاً» ترمز إلى «أشياء»، وذلك في مجال حديثه عن «أصل» اللّغة، وإن كان في عرضه نصيب من التخيل، ولكن المهمّ أنّه كان يُحسّ إحساساً قوياً كما في اللفظة القويّة من «رمزيّة».

واعتبار اللّغة نظاماً من العلامات أو الرموز الصوتيّة، يقودنا إلى نقطة أخرى لم يغفل عنها، ولم يهملها علماء اللّغة المحدثون أيضاً، تلك هي العلاقة بين «اللفظ الدالّ» و«مدلوله» أو بين الرمز وما يرمز إليه. ولقد أعجب د. صبحي الصالح إعجاباً شديداً بما ذهب إليه ابن جنّي من العلاقة بين «اللفظ الدالّ» و«المدلول» حتّى أنّه يعتبر رأي ابن جنّي «فتحاً مبيناً في فقه اللّغات»، فيقول: «إنّ فقد أكّد هذا العالم الجليل المتأخّر بعد استيعابه مؤلّفات اللّغويين السابقين التي فُقد منها الكثير، أنّ أهل اللّغة بوجه عامّ والعربيّة بوجه خاصّ، قد كادوا على ثبوت المناسبة الطبيعيّة بين الألفاظ والمعاني. وبذلك تلاقى مع ابن جنّي على صعيد واحد، فكان لا بدّ من الاقتناع بهذه الظاهرة اللّغويّة التي تُعدّ فتحاً مبيناً في فقه اللّغات بوجه عامّ»⁽²⁾.

غير أنّ اقتناع ابن جنّي بهذا الرأي، وإعجاب د. الصالح به، لا يمنع من التأكيد على «أنّ أهل اللّغة بوجه عامّ، يطبقون على رفضه، ويرون أنّه ليست هناك مناسبة بين اللفظ ومدلوله، وليست هناك علاقة بين (الرمز)، والشيء الذي يرمز إليه»⁽³⁾.

ثانياً: وظيفة اللّغة: التّعبير

أمّا الجانب الثّاني الذي يتضمّنه تعريف ابن جنّي باللّغة، فهو الذي يُشير إلى «وظيفة اللّغة»، وهي التي ذكرها ابن جنّي أنّها «يُعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم»؛ أي أنّ وظيفة اللّغة عنده إمّا هو «التّعبير».

وتختلف اتّجاهات اللّغويين المحدثين بين كلمتين يطلقونهما على «وظيفة اللّغة»، وهما «التوصيل» و«التّعبير»، والكلمة الغالبة في كتب اللّغويين هي أنّ «اللّغة في التوصيل

(1) قندريس، اللّغة، م.س، ص 1 من المقدّمة.

(2) الصالح، صبحي، دراسات في فقه اللّغة، دار العلم للملايين، م.س، ص 159.

(3) نقلاً عن: عبده الراجحي، ص 68.

داخل مجتمع⁽¹⁾، بل إنّ الماركسيين يقصرون وظيفة اللّغة على «الاتصال» على النحو الذي قرره «لينين» من «أنّ اللّغة هي أهم وسيلة في الاتّصال الإنسانيّ»⁽²⁾.

وسواء كانت اللّغة وسيلة «للتوصيل» أم «للتعبير»، فإنّ هناك اتّجاهاً آخر يرفض قصر اللّغة على هذه الوظيفة، ويقول أصحاب هذا الرأي: «هل اعتبار اللّغة وسيلة من وسائل التوصيل، ويجوز أن يُعدّ تعريفاً صادقاً للغة؟ إنّ دراسة الأنواع المختلفة للوظائف الكلاميّة في لغة من اللّغات (الحية) لا تؤيّد مثال هذه التعريفات، ولا توحى بها»⁽³⁾.

ويقدم محمود السعران أمثلة تبيّن أنّ الوظيفة الأساسيّة للغة ليست هي «التوصيل» أو «التعبير»، ومن هذه الأمثلة⁽⁴⁾:

أ. الكلام الانفراديّ «المونولوج»؛ كالقراءة الانفراديّة بصوت عالٍ، وكتدوين الملاحظات التي لا يريد الكاتب بها إلّا نفسه، وتحديث الإنسان نفسه...

ب. استعمال اللّغة في السلوك الاجتماعيّ؛ كالصلاة والدعاء وغيرها.

ت. استعمال اللّغة في المخاطبات الاجتماعيّة التي لا تستهدف غاية، مثل لغة التحيّات.

ث. استعمال اللّغة أحياناً لإخفاء أفكار المتكلّم على ما يتّضح في لغة السياسة، وفي لغة اللصوص والخارجين على القانون.

ثمّ يُعقّب السعران بقوله: «وهكذا نرى أنّ تلك النظريّة الكلاسيكيّة في اللّغة، تلك النظريّة التي تقتصر وظيفتها على توصيل الفكر والتعبير عنه، نظرية لا يمكننا من أن نحلّل جميع أشكال (السلوك الكلاميّ). وأوضح منها وأدقّ أن ننظر إلى اللّغة على أنّها وظيفة اجتماعيّة، على أنّها طريقة في العمل. فما من شكّ في أنّ مما يُعيننا على فهم طبيعة اللّغة وجوهرها حقّ الفهم أن ننتظر إلى الدور الذي تقوم به في حياة الفرد، وفي حياة الجماعة التي يؤلّف بين أفرادها الحديث بلغة مشتركة في حياة النوع الإنسانيّ عامّة»⁽⁵⁾.

غير أنّ رفض هذا الاتّجاه لوظيفة اللّغة على أنّها «التوصيل» أو «التعبير» ليس مقبولاً لدى عدد كبير من اللّغويين، حتّى على أساس هذه الحجج التي قدّمها د. محمود السعران. فإدوار سابير يرى أنّ «حديث النفس أو (المونولوج)، إنّما هو صورة من صور (التوصيل

(1)Schluach Margaret, The gift of language, New York, 1955, p.18

(2)Berezin (F.M), Lecturs an Linguitics, p8

(3) الراجحيّ، عبده، فقه اللّغة في الكتب العربيّة، م.س، ص70.

(4) السعران، محمود، اللّغة والاجتماع، دار المعارف، مصر، 1963م، ص16-20.

(5) السعران، محمود، اللّغة والمجتمع، دار المعارف، م.س، مصر، 1963م، ص24.

اللَّغويّ) أيضًا، ذلك أنّ المتكلم والسامع هما محققان في شخص واحد يمكن أن يُقال عنه إنّه يتّصل بنفسه»⁽¹⁾.

ثالثًا: وظيفة اللّغة: «يعبر بها كل قوم»

نقطة التّعبير هذه التي يضمنها ابن جنّي، تعريفه باللّغة، والتي يمكن فهمها على أنّها «التوصيل» تقود إلى النقطة الثالثة من هذا التعريف. إذ يمكننا أن نسأل: التّعبير، ممّن؟ ولمن؟ أو بعبارة أخرى، من يوصل لمن؟

وكلام ابن جنّي قاطع في هذه الإجابة على ما نعرفه من دقّة العرب في استعمال الألفاظ بدقّة عالم لغويّ، مثل أبي الفتح. فقد ذكر أنّ اللّغة «أصوات»، «يعبر بها»، «كلّ قوم». واستعمال كلمة «القوم»، هنا مقصود بلا شكّ، وهو ما نريد الإشارة إليه. إذ يحقّ لنا أن نسأل: لماذا لم يقل ابن جنّي مثلًا إنّ اللّغة «أصوات يعبر بها كلّ إنسان» أو «كلّ فرد»؟ من الواضح أنّ كلمة «القوم» تعني «المجتمع»، وبخاصّة أنّ لفظة «المجتمع» لم تكن مستعملة في هذا المعنى الذي نعنيه الآن، وإنّما كان العرب يستعملون «القوم» للدلالة على «المجتمع» كما نفهمه في العصر الحديث.

ومن الواضح أنّ إشارة ابن جنّي هذه مهمّة في مثل هذا المقام؛ لأنّها تدلّ على أنّ علماء العربيّة فهموا قانونًا أساسيًا من قوانين حياة اللّغة، ونعني به أنّ اللّغة لا تكون إلّا داخل «مجتمع»، ومن ثمّ يمكن فهمها باعتبارها ظاهرة اجتماعيّة، مع ما يمكن أن يترتّب على ذلك من منهج للدرس.

والواقع، أنّ كون اللّغة بنت «المجتمع»، إنّما هو من القوانين التي يتّفق عليها اللّغويّون المحدثون، وقد عبّر عن ذلك قنديس بقوله: «وفي أحضان المجتمع تكوّنت اللّغة، وُجدت اللّغة يوم أحسّ الناس بالحاجة إلى التفاهم فيما بينهم... فاللّغة هي الواقع الاجتماعيّ بمعناه الأوفى، تنتج من الاحتكاك الاجتماعيّ، وصارت واحدة من أقوى العرى التي تربط الجماعات، وقد دانت بنشوتها إلى وجود احتشاد اجتماعيّ»⁽²⁾.

وكون اللّغة «أصواتًا»، يُعبّر بها كل قوم، بمعنى أنّها لا تكون إلّا حيث يوجد «المجتمع»، يؤدّي بنا إلى فكرة أساسيّة أخرى في فهم «اللّغة»، ذلك أنّ حصر وجودها داخل «مجتمع» دليل على أنّها «مكتسبة»، وليست «غريزيّة»، وهي الفكرة التي عبّر عنها «سابير» مقاربا

(1)Edward, Sapir, Language, Ibid, p.18

(2) قنديس، اللّغة، م.س، ص35.

إياها بالمشي الذي يعتبر وظيفة إنسانية «عضوية» موروثة، أي أنّ وظيفته «غريزية»، يقوم بها الإنسان بمجرد أن تصل عظامه إلى مرحلة معينة من النمو، حتّى دون أن يتعلّم المشي، كما أنّ «المشي» في مصر يختلف عنه في فرنسا أو في الصين. أمّا اللّغة، فهي وظيفة إنسانية غير غريزية؛ لأنّها وظيفة مكتسبة⁽¹⁾؛ بمعنى أنّ الإنسان لا يتكلّم لأنّ لديه جهازاً للنطق يصير صالحاً -مع النمو- للكلام، ولكن لأنّه يكتسب هذه اللّغة من «المجتمع». وعلى ذلك، فإنّ طفلاً مصرياً إذا وُضع منذ ولادته في الصين أو في فرنسا أو إنجلترا دون أن يكون حوله وسط «اجتماعي» يتحدّث العربيّة، فإنّه سيتكلّم على وجه التأكيد اللّغة الصينيّة أو الفرنسيّة أو الإنجليزيّة.

وهذه الناحية في فهم اللّغة، باعتبارها «مكتسبة»، يمكننا أن نفهمها ممّا قاله ابن فارس في مأخذ اللّغة: «تؤخذ اللّغة اعتيادياً كالصبي العربيّ يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللّغة عنهم على مرّ الأوقات، وتؤخذ تلقّناً من ملقّن، وتؤخذ سماعاً من الرواة الثّقات ذوي الصدق والأمانة، ويُنقى المظنون»⁽²⁾.

ومن الواضح في كلام ابن فارس أنّه قصر أخذ اللّغة على الاكتساب، فضلاً عن أنّه قصره «على السماع»، ومع تلك الإضافة الممتازة في تحديد المصدر الذي تؤخذ عنه اللّغة بأنّه المتمثّل في الرواة والثّقات من ذوي الصدق والأمانة.

رابعاً: وظيفة اللّغة: تعبير عن الأغراض

إذا كانت اللّغة «أصواتاً» يُعبر بها كلّ قوم، بمعنى أنّها «نظام من الرموز الصوتيّة للتوصّل أو التّعبير داخل مجتمع»، فإنّ هذا يقودنا إلى الجانب الأخير من تعريف ابن جنّي باللّغة، وذلك كأن نسال: وعن أيّ شيء يُعبر كلّ قوم باللّغة؟ أو: ما هو الشيء الذي تتّخذ اللّغة وسيلة لتوصله داخل المجتمع؟

إنّ هذه الأسئلة التي يُعبر عنها في «علم اللّغة» بالعلاقة بين «اللّغة والفكر».

وكلام ابن جنّي واضح أيضاً في أنّ اللّغة تعبير عن «الأغراض»؛ أي أنّ اللّغة ليست مجرد أصوات إنسانية، وليست مجرد تعبير عن أيّ شيء، وإنّما «يُعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم»⁽³⁾. وكلمة «الأغراض» هذه، يمكننا أن نفهم منها «التفكير» بلغة العصر الحديث، غير أنّ ابن جنّي أكثر توفيقاً في استعماله لفظة «الأغراض» من استعمال

(1) Edward, Spair. Language, pp. 1-2

(2) ابن فارس، الصاجي في فقه اللّغة، م، س، ص 62-63.

(3) ابن جنّي، الخصائص، م، س، 1/ 383.

المحدثين لفظة «التفكير»؛ لأنها أكثر اتساعاً وشمولاً من لفظة «التفكير» الحادة القاطعة التي قد يقتصر معناها على الصورة الفعلية، أو على العمليات الذهنية.

وموضوع اللّغة والفكر شغل دارسي اللّغة، كما شغل الفلاسفة، قديماً وحديثاً. وهو موضوع لا يزال يحتلّ مكانة في «علم اللّغة» الحديث، على أنّ اللّغويين غير متفقين على أنّ هناك صلة ضرورية بين «اللّغة والفكر»؛ ومع ذلك فإنّ أكثرهم يذهب إلى هذه الصلة. فنحن نفكر بجمل كما يقولون أو «اللّغة وعاء الفكر»، أو لا وجود للفكر دون اللّغة.

ومما هو جدير بالذكر، أنّ علم «المنطق» الذي يعدّ علم «قوانين الفكر»، قد اتخذ اسمه عند الأوروبيين من كلمة «Logic» مشتقاً من كلمة «Logos» «لوغوس» اليونانية التي تعني «الكلمة» أو «اللّغة». كما إنّ العرب اشتقوا اسم «المنطق» من «النطق»، إشارة إلى ما بين اللفظ والفكر من صلات. والرأي الشائع عن الصلة بين اللّغة والفكر هو الذي عبّر عنه الفيلسوف الإنجليزي «جان لوك» في قوله:

«إنّ الكلمات إنّما هي علامات حسية على الأفكار، وهذه الأفكار هي معناها المباشر. فاللّغة هي وسيلة المواصلات للفكر، أو هي التمثيل الطبيعي والخارجي لحالة داخلية، أو اللّغة عبارة عن سلسلة من الكلمات عن تفكير كامل»⁽¹⁾.

ويُعبّر صاحب كتاب «فلسفة اللّغة» على هذا الكلام بأنّه «ينتج عن هذه النظرية أنّ ما يجعل لأيّ تعبير لغويّ معنىً معيناً، هو أنّه يُستعمل في التوصيل باعتباره علامة على فكرة معينة. والأفكار لها وجود غير مستقلّ عن اللّغة، كما إنّ وظيفتها غير مستقلة عن اللّغة أيضاً. ولو أنّ كلامنا أراد أن يحتفظ بأفكاره لاختمت اللّغة، فنحن نصدر مجموعات من الدلالات العينية عن أفكارنا؛ لأننا نحتاج أن نوصّل أفكارنا إلى الآخرين، ومن ذلك يكون للتعبير اللّغويّ معناه»⁽²⁾.

ومثل هذا الربط، بين اللّغة والفكر، هو الذي أدى بعدد كبير من الباحثين إلى مناقشة واسعة حول أسبقية أيّ منهما على الآخر. هل الفكر أسبق من اللّغة؟ وهل اللّغة أسبق من الفكر؟ ما الذي يؤثر أكثر، الفكر في اللّغة أم اللّغة في الفكر؟ ومن الواضح أنّ الاتجاه هو إلى أنّ «الفكر سابق على اللّغة»⁽³⁾.

(1) نقلًا عن: عبده الراجحي، فقه اللّغة في الكتب العربية، م.س، ص74.

(2) Alston, William, Philosophy of Language, 1964, pp. 22-23

(3) عثمان أمين، في اللّغة والفكر، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، 1967م، ص32.

غير أنّ الدّراسة العلميّة للغة، أثبتت عند عدد من الباحثين، أنّه لا يمكن القول بأسبقية الفكر على اللّغة، أو بأسبقية أحدهما على العموم، وأنّهما لا يخضعان لتأثير متبادل قد يكون متساوياً، بل إنّ تأثير اللّغة في الفكر قد يكون أقوى من تأثير الفكر باللّغة.

ومن الجدير بالذكر، أنّ علماء اللّغة العرب لم يعرضوا -حتى القرن الرابع الهجري- لموضوع الأسبقية بين اللّغة والفكر على شدة تعلّقهم بالبحث في «الأصالة والفرعية» في كثير من الظواهر (1).

خامساً: خلاصة تعريف اللّغة عموماً وعلاقته بالفكر

ومهما يكن من أمر، فإنّ هناك اتّجاهاً لغويّاً واضحاً إلى إنكار أن تكون اللّغة تعبيراً عن فكر أو رمزاً عن أفكار، وهو ما عبّر عنه د. محمود السعران من «أنّ النظرية الكلاسيكية في اللّغة تقوم على أساس منطقيّ أو رياضيّ أو نفسيّ أو آليّ، تؤدّي إلى اعتبار اللّغة (مرآة) ينعكس عليها الفكر، أو أداة عاكسة للفكر، أو مستودعاً للفكر المنعكس، أو وسيلة لتجسيم الفكر أو التعبير عنه؛ أي إنّ وظيفة اللّغة عند أصحاب هذه النظرية هي (التفاهم) أو (توصيل الفكر)، أو التعبير عن الفكر، ولكن هذه النظرية لا تمكّن من تحليل جميع أشكال (السلوك الكلامي)، فليس ثمة توصيل للفكر في أنواع كثيرة من الوظائف الكلامية؛ كالمونولوج، ولا توصيل في استعمال اللّغة في (السلوك الجماعي)؛ كالصلاة والدعاء، وفي استعمال اللّغة في المخاطبات الاجتماعية، التي لا تستهدف غاية؛ كلغة التحيات، وبالتلذذ بالأصوات واللعب فيها» (2).

من أجل ذلك، إنّ ابن جنّي كان أكثر توفيقاً في تحديده لوظيفة اللّغة على أنّها «تعبّر عن الأغراض»؛ لأنّ هذه الكلمة أكثر شمولاً من كلمة «الفكر» أو «التفكير».

وبناءً على ما تقدّم، نجد أنّ تعريف ابن جنّي باللّغة تعريف قائم على الاتّصال باللّغة، وليس تعريفاً مستوحى من خارجها. ومن الواضح، أنّه ليس مأخوذاً عن أرسطو أو عن الفلاسفة على وجه العموم، ويكفي أن تتضمن معظم الجوانب التي يتفق عليها اللّغويين المحدثون، ومثل هذا التعريف جدير في أن يؤثر في منهج درس اللّغة من مختلف جوانبها.

(1) عبده الراجحي، م.س، ص75.

(2) محمود السعران، علم اللّغة، مقدّمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، لا.ط، لا.ت، ص84 - 85.

المبحث الثاني: حقل متن اللّغة

المتن هو الظاهر وما ينتهي إليه السند⁽¹⁾.

وقد استخدم مصطلح «متن اللّغة» عند بعض علمائنا العرب، القدامى والمحدثين على السواء، بمعنى دراسة المفردات والألفاظ اللّغويّة.

ويقول ابن يعقوب المغربي: «علم متن اللّغة؛ أي معرفة أوضاع المفردات اللّغويّة، ويُسمّى هذا العلم علم المتن؛ لأنّ المتن هو ظهر الشيء ووسطه، وقوّته، وهذا العلم تعلق بذات اللفظ ومعناه»⁽²⁾.

ووصف الشيخ حسين المرصفي⁽³⁾ العلوم العربيّة إلى «علم متن اللّغة، وفقه اللّغة، وعلم النحو». والفرق بين علم متن اللّغة وفقه اللّغة عند المرصفي؛ أنّ الأوّل يبحث في أوضاع الألفاظ لمعانيها، والثّاني يبحث الألفاظ باعتبارها تخالفها في المعاني التي وضعت لها، أي أنّه يعتبر أنّ علم متن اللّغة هو معرفة المعاني الحقيقيّة للألفاظ، وفقه اللّغة هو دراسة الفروق في المعاني⁽⁴⁾.

أمّا الشيخ أحمد رضا العاملي اللّغويّ، وكان عضواً بارزاً في المجمع العلميّ العربيّ بدمشق، الذي انتدبه لتأليف معجم «متن اللّغة»، وهو المعجم الثّاني بعد «لسان العرب» لابن منظور، وذلك بعد قرون عدّة، ولم يقتصر دور الشيخ أحمد رضا على كونه العالم اللّغويّ والكاتب، بل كان مناضلاً بكلّ المعاني.

وقد أحاط هذا الكتاب، الرسالة، عن جهود العلامة الشيخ أحمد رضا في الحفاظ على اللّغة العربيّة، لغة القرآن الكريم، وتنقية العبارات والمفردات الدخيلة عليها عبر القرون.

ووفرة المراجع التي اعتمدها المؤلّف والتي قاربت المتنيّ مرجع، أعطت هذا الكتاب من الدقّة والمصداقيّة والموضوعيّة، ثمّ إنّ وفرة الأبواب والفصول والموضوعات منحت الكتاب أبعاداً ثقافيّة وأدبيّة تجاوز بها موضوع اللّغة التي أعطاهها حقّها الكامل.

(1) أبو البقاء، أيوب بن موسى الحسين الكفوي، الكليات، معجم في المصطلحات والفروق اللّغويّة، ط2، مؤسّسة الرسالة، بيروت، 1993م، ص874.

(2) المغربي، ابن يعقوب، شرح التلخيص، 1/146.

(3) الشيخ حسين المرصفي (1307هـ - 1889م)، أديب ومحاضر مصريّ، ضرير، تولّى التدريس بالأزهر، ثمّ كان أستاذاً للأدب العربيّ في دار العلوم بالقاهرة، وتعلّم اللّغة الفرنسيّة. له «الكلم الثمان» في الأمّة، والوطن، والحكومة، والعدل، والظلم، والسياسية، والحرية، والتربية. وله أيضاً «الوسيلة الأدبيّة في العلوم العربيّة»، وهو مجموع محاضراته في العلوم، و«زهرة الرسائل»، و«دليل المسترشد في فن الإنشاء». راجع: الزركلي، الأعلام، ط11، دار العلم للملايين، بيروت، 1995م، 2/232.

(4) حجازي، محمود فهمي، علم اللّغة العربيّة، وكالة المطبوعات، الكويت، 1973م، تاريخ المقدّمة ص72.

والكتاب هو مرجع قيّم، يرجع إليه المثقفون، ويعود إليه الباحثون في الأدب، واللغة، والشعر، والتاريخ، والاحتكاك بين اللغات وأثره في التعريب، ثم أثر التعريب في نمو اللغة العربية وتطورها.

فالكتاب هو النور الذي يُرشد إلى الحضارة، كما يقول «روزفلت»، والكتب التي هي تراث الأولين، وهي إرثٌ للأجيال المقبلة، فالعلم أفضل إرث وأحسن زاد.

فلم يلبث فريق من رواد البحث اللغوي الحديث من أمثال الشيخ محمد عبده⁽¹⁾، وأحمد تيمور باشا⁽²⁾، والشيخ أحمد رضا، والأب أنستاس الكرمل⁽³⁾ وغيرهم تحت تأثير النهضة القومية، وتوق أبناء العربية إلى تجديد ما بُلي أو كاد يُبلى منها، حتى اندفع الفريق في تقييد أوابدها، وتجميع شواردها، والتفرغ على أصولها مستهدفاً للحاق بالركب العالمي، جاهداً في استيعاب من الفكر والصناعات، مستعيناً بمعطيات اللغة الأصلية، فأصاب من التوفيق حظوظ أفراد من الثبات في العمل، والسعة في الإدراك، والقدرة على الدقة والتمحيص⁽⁴⁾.

وعلى أكتاف هؤلاء العلماء وأمثالهم، قامت الجامعات العربية، فكان المجمع العلمي العربي في دمشق، ثم تبعه مجمع اللغة العربية في مصر. وكانت هذه المحاولات الجريئة مصابيح هداية على جوانب دقيقة من اللغة العربية ذات أصالة بالغة. وتقديراً لمكانة الشيخ أحمد رضا اللغويّة، قرّر المجمع العلمي العربي انتخابه عضواً فيه، وكتب إليه ما نصّه:

«كتابي إليكم، والمجمع في جلسته الثمانين المنعقدة لانتني عشر يوماً خلت من شهر تشرين الأول سنة عشرين وتسعمائة وألف، قد قرّر انتخابكم عضو شرف لما يُعهد فيكم (1) الشيخ محمد عبده (1266-1323هـ/ 1894-1905م)، محمد عبده بن حسن خير الله من آل التركماني، مفتي الديار المصرية، ومن كبار رجال الإصلاح والتجديد في الإسلام. وُلد في شبرا (من قرى الغربية بمصر)، عمل في التعليم، وكتب في الصحف ولا سيما جريدة «الوقائع المصرية»، وقد تولّى تحريرها. سافر إلى باريس، فأصدر مع صديقه وأستاذه جمال الدين الأفغاني جريدة «العروة الوثقى»، وسُمح له بدخول مصر، فعاد سنة 1306هـ- 1818م، وتولّى منصب القضاء، ثم جُعل مستشاراً في محكمة الاستئناف، فمُفتياً للديار المصرية، واستمر إلى أن توفي بالإسكندرية، ودُفن في القاهرة، وله «تفسير القرآن الكريم»، و«رسالة التوحيد»، و«رسالة الواردات». راجع: الزركلي، الأعلام، ط5، دار العلم للملايين، بيروت، 1980م.

(2) أحمد تيمور باشا (1288-1348هـ/ 1871-1930م)، هو أحمد بن إسماعيل بن محمد تيمور عالم الأدب، باحث ومؤرخ مصري من أعضاء المجمع العلمي العربي، مولده ووفاته بالقاهرة. من مؤلفاته: «التصوير عند العرب»، «تصحيح لسان العرب»، «تصحيح قاموس المحيط»، ونُقلت مكتبته بعد وفاته إلى دار الكتب المصرية، وهي نحو 18 ألف مجلد. راجع: الأعلام للزركلي، 1/100.

(3) الأب أنستاس الكرمل (1263-1366هـ/ 1846-1947م)، هو أنستاس ماري الكرمل، عالم بالأدب ومفردات العربية وتاريخها، أصله من بحر صاف بلبنان، انتقل أبوه إلى بغداد فولد فيها، وكان من أعضاء المجمع العلمي والمجمع اللغوي بمصر، وله: «نشوء اللغة العربية ونموها واكتمالها» و«أغلاط اللغويين الأقدمين، وتوفي ببغداد. راجع: الأعلام للزركلي، م، ص، 2/25.

(4) عوض، محمد سماحة، الشيخ أحمد رضا العاملي لغويّاً، دار الفارابي والمجلس الثقافي للبنان الجنوبي، ط1، 2009، ص21.

من الكتابة في العلم، والتمكّن من آداب اللّغة العربيّة التي نعدّكم من فرسانها لما قتمتم به من الخدمات الجُلى بلسانها. ولذلك، يرجو مجمعنا هذا، الصغير بأعماله اليوم، الكبير بأماله، أن يصل بكم حبله، ويشدّ بمعاضدتكم عضده، ويُبِير بنبراس أبحاثكم سبله، عسى أن يبلغ أمله وأمهده»⁽¹⁾.

وللشيخ أحمد رضا العامليّ مؤلّفات عديدة، منها ما هو مطبوع، ومنها ما هو مخطوط⁽²⁾:

أ. مؤلّقاته المطبوعة (الموضوعة):

- «معجم متن اللّغة»؛ وبعد ثماني سنوات، أتمّ الشيخ أحمد رضا معجمه، وربّته على نسق الألف قبل الباء، والألف مع الباء، قبل الألف ومع التاء، وهكذا في ثالث الحروف⁽³⁾.
- «رسالة الخطّ»؛ وفيها تناول نشأة الكتابة بداية من الكتابة التصويريّة حتّى مرحلة الحروف الهجائيّة.
- «ردّ العاميّ إلى الفصيح»؛ وهو مرجع عاميّ.
- «مولد اللّغة»؛ وهو عبارة عن مقالات عدّة، نشرها الشيخ في مجلّة العرفان، وضمّتها كتاب أسماه «مولد اللّغة».
- كتاب «الدروس الفقهيّة».
- كتاب «هداية المتعلّمين».
- ومعجم «متن اللّغة العربيّة»، وإن كان واضعه الشيخ أحمد رضا العامليّ، فإنّه يُمثّل مجمع دمشق، باكورة للمجامع اللّغويّة في العالم العربيّ.

ب- كتبه المخطوطة:

- «روضة اللطائف».
- «الوافي بالكفاية والعمدة».
- «معجم الوسيط ومعجم الموجز».

(1) العامليّ، الشيخ أحمد رضا، متن اللّغة العربيّة، ج3.

(2) عوض، محمد سماحة، الشيخ أحمد رضا لغويّاً، ص69.

(3) العامليّ، الشيخ أحمد رضا، متن اللّغة العربيّة، ج3.

- «التذكرة في الأسماء المنتخبة للمعاني المستحدثة».

إنّ معجم «متن اللّغة»، يُعدّ موسوعة لغويّة، فقد اعتمد الشيخ فيه على مصادر هي في حدّ ذاتها موسوعات لغويّة؛ كلسان العرب لابن منظور، والذي ضمّ مجموعة من أكبر كتب اللّغة هي⁽¹⁾: تهذيب الأزهرى، ومحكم ابن سيده، وصحاح الجوهريّ، وحواشي ابن بري على الصحاح، والنهائية في غريب الحديث، والأثر لابن الأثير، ومعجم تاج العروس للزبيديّ.

وقد أوفى الشيخ في معجمه بالوعد الذي قطعه على نفسه أمام المجمع العلميّ العربيّ بدمشق، حينما طُلب منه أن يُقيم معجمًا يضمّ فيه «متن اللّغة» باختصار مفيد، ويضمّ إليه ما وضعه مجعما دمشق ومصر من الكلمات المنتخبة للمعاني المستحدثة، وما دخل في الاستعمال، وما طرأ على اللّغة زمن العباسيّين والأيوبيّين ومن بعدهم، فتمّ له ذلك بعد جهد وتعب دام نحو ثماني عشرة سنة.

لذا، بذل الشيخ رضا جهدًا كبيرًا في تتبّع الألفاظ التي دخلت اللّغة، وتعبّها في مظانّها، ولاسيّما «الأعشى» لقلقشندي، كما بذل جهدًا كبيرًا في عرضها؛ فالشيخ يذكر اللفظة، والعصر الذي طرأت فيه على اللّغة حتّى يصل باللفظة إلى العصر الحديث، حتّى ليشعر القارئ أنّ الشيخ يُولد مع اللفظ، ثم يموت العصر ويندثر ولا يبقى منه إلاّ اثنان: اللفظة لتستعمل، والشيخ ليصف استعمالها. وكما جاء المعجم حافلًا بكثير من الألفاظ الحديثة، مولدًا ومعربًا ودخيلًا، فمن المولّد: «التأميم، الأنسة، البرقيّة، البطاقة، الجريدة... ومن الدخيل: الآزوت، الأفوكات، التلفون... ومن المعرب: الأثير، إمبراطور، البرنامج، التبغ، الخريطة، الغوطة، الأفيون. وقد كان الجهد الكبير للشيخ رضا ردّ الألفاظ العاميّة إلى أصل فصيح ممّا يُعدّ فتحًا في هذا المجال، ويكفي الشيخ في ذلك شرف المحاولة، ويكفيه فخراً أنّ المجمع اللّغويّ كلفه بهذا المعجم، فنهض به في الوقت الذي كانت فيه المجامع الأخرى تعهد إلى لجان مختصّة بوضع مثل ذلك المعجم»⁽²⁾.

ويشير الشيخ رضا إلى أنّه ربّ معجمه على أصل التركيب، بمعنى أنّه يُجرّد الكلمة من زوائدها، والشيخ ليس بدعًا في ذلك، فهذا شأن المعاجم قديمها وحديثها، ويقول الشيخ رضا: «رتبته على أصل المادة المجرّدة من الزيادات على الحروف، كما هو الحال في

(1) عوض، محمّد سماحة، الشيخ أحمد رضا العالميّ لغويًّا، م، س، ص 46.

(2) عوض، محمّد سماحة، الشيخ أحمد رضا العالميّ لغويًّا، م، س، ص 47.

سائر معاجم اللّغة العربيّة، قديمها وحديثها»⁽¹⁾.

وبعد أن يُجرّد الشيخ الكلمة من زوائدها، فإنّه يضعها في موضعها من المعاجم على حسب الترتيب الذي انتهجه، وهو ترتيب الموارد حسب ترتيبها الهجائيّ. ويتابع الشيخ رضا: «بدأت بالترتيب على نسق فالألف قبل الباء، والألف مع الباء قبل الألف مع التاء، وهكذا في ثالث الحروف منها»⁽²⁾.

وفي منهج الشيخ في ترتيب المعجم، وترتيب التركيب داخل المعجم، يقول د. فايز ترحيني: «ويمكن القول، إنّ الشيخ أحمد رضا اقتبس تنظيم تركيب معجمه من المدرسة الثالثة التي تُنسب إلى لسان العرب، والقاموس المحيط، وتاج العروس، وغيرها من أمّهات المجامع العربيّة. كما اقتبس ترتيب كتابه من المدرسة الرابعة التي يُنسب إليها أساس البلاغة وغيره، لكنّه أدخل إلى جانب ذلك بعض الفصيح المأخوذ من العاميّ، وبعض المستحدثات من كلام العرب»⁽³⁾.

المبحث الثالث: اللّهجة Dialect وميزة العربيّة

1) اللّهجة: لغويّاً واصطلاحياً

اللّهجة، لغةً، من لهج بالأمر لهجاً، ولهوج، وألهج كلاهما، أولع به واعتاده، ويُقال: فلانٌ ملهجٌ بهذا الأمر، أي: مولع به، واللهج بالشيء: الولوع به⁽⁴⁾.

أمّا في الاصطلاح، فهي طرفُ اللسان، وجُرسُ الكلام، وهي اللّغة التي جُبل عليها الإنسان فاعتادها ونشأ عليها، وقيل: اللّهجة: اللسان، وفي الحديث النبويّ الشريف: «ما أقلّت الغبراء ولا أظلتّ الخضراء، أصدق لهجةً من أبي ذرّ»⁽⁵⁾. واللّهجة، هي طريقة من طرق الأداء في اللّغة⁽⁶⁾.

يُستفاد من هذه التعريفات، لغويّاً واصطلاحياً، أنّ اللّهجة هي نهج لفظيّ، نُطقيّ، كلاميّ، خاصّ، يمتاز به الفرد الواحد من أبناء المجتمع، كما تمتاز به المجموعة من الناس،

(1) كلام الشيخ رضا من أنّ سائر المعاجم، قديمها وحديثها، تجرّد الكلمة من زوائدها فيه؛ نظر لأنّ معجم ديوان الأدب للغارابي على أوزان العربيّة لا على تجريد الكلمة من زوائدها، لذا فالزيادة معتبرة في الأوزان.

(2) الشيخ أحمد رضا، متن اللّغة، دار ومكتبة الحياة، بيروت، 1960م، 1/72.

(3) ترحيني، فايز، الشيخ أحمد رضا والفكر العامليّ، م.س، ص 49.

(4) ابن منظور، لسان العرب، م.س، مادة (لهج).

(5) ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث، تحقيق طاهر أحمد الزاوي، ومحمّد محمود الطناهي، ط4، مؤسسة أسعد عيليان، قم، 3/331.

(6) الهواري، صلاح الدين، المعجم الوسيط، مادة «لهج»، دار البحار، بيروت، 2007م.

وسواء في ذلك المجموعة الصغيرة والكبيرة، والفارق بين ما يمتاز به الواحد وما تمتاز به المجموعة، أنّ اختيار الفرد يُعدّ شذوذاً، وإن كان معدوداً في أهل الحجة اللغوية، في حين أنّ امتياز الجماعة يعدّ معياراً راجحاً في ميزان السلامة والفصاحة والاحتجاج، يُقبل عليه أهل اللغة من دون استثناء، آخذين بسماعه، مشرّعين أبواب القياس على أبنيته وخصائصه، وخصوصاً إذا كان من أهل السلامة اللغوية المشروطة في معاييرهم. وبهذا، تمتاز اللهجة من اللغة التي هي السنن الجامع الفوارق اللهجية، وتخضعها للنظام التركيبي العام، فيلتقي الجميع على هذا النظام، معتمدين أصوله وضوابطه منهجاً ينتهجونه ليستنوا بالتواصل على صعيد الأداء والإفهام والتفهم وكمال البلاغ⁽¹⁾.

واللهجة، هي مجموعة من الصفات اللغوية، تنتمي إلى بيئة خاصّة، ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة. والصفات اللغوية المقصودة في هذا التعريف، في أكثر الأحيان، صفات صوتية تتعلّق بتدقيق مخارج الحروف، وكيفية نطقها، ووضع أعضاء النطق مع بعض الأصوات، ومقياس أصوات اللين، وكيفية إمالتها، وكيفية التفاعل بين الأصوات المتجاورة حين يتأثر بعضها ببعض. فإذا نقشت وانتشرت هذه الصفات في بيئة جغرافية معيّنة، وُسّمت لهجة هذه البيئة بما يميّزها عن سواها من لهجات البيئات المجاورة. وليس ثمة شروط معيّنة لحجم هذه البيئة، ومدى اتساعها، فقد تنتشر اللهجات في بلد صغير المساحة كلبنان، حيث نستطيع التمييز بين لهجة الشمال، ولهجة بيروت، ولهجة الجبل، ولهجة الجنوب، ولهجة البقاع، التي تتميز كلّ منها بسمات نطقية معيّنة.

وقد «تتسع هذه السمات قليلاً لتشمل بعض المفردات والتراكيب، فإن اتسعت رقعة هذه السمات التي تميّز بين لهجتين معيّنتين أكثر فأكثر، وأخذت هاتان اللهجتان تختلفان اختلافات بيئية، من حيث المفردات ودلالاتها، ومن حيث صنع الأفعال، وأنواع الجموع وأداة التعريف، وقواعد الصرف والنحو، وتحوّلنا إلى لغتين»⁽²⁾.

2) اختلاف اللهجات والفروق بينها

وقد عرفت اللغة العربية اختلاف اللهجات منذ العصر الجاهلي، حيث كان لكل قبيلة من قبائل العرب الكبرى؛ كقريش، وتميم، وطيء، وهذيل، وغيرها لهجتها المختلفة عن لهجات سائر القبائل اختلافات يسيرة تتعلّق⁽³⁾:

- (1) عبد الله، محمّد فريد، فقه اللغة العربية، دار البجار، 2007م، ص40.
- (2) النادري، أسعد، فقه اللغة، مناهله ومسائله، المكتبة العصرية، بيروت، 2012م، ص14.
- (3) من أراد التوسّع في اللهجات، فليراجع: الصالح، صبحي، دراسات في فقه اللغة، ط6، دار العلم للملايين، بيروت،

- بالحركات نحو «نستعين» بفتح النون وكسرها، قال الفراء: وهي مفتوحة بلغة قريش وأسد، ومكسورة في لغة غيرهم.
- وبالحركة والسكون، نحو: «وهو» بضمّ الهاء وسكونها نحو «وهو»، ومَعَكُمْ ومَعَكُمْ.
- وبتحقيق الهمزة وتسهيلها، نحو: مستهزئون، ومستهزون.
- وبالفتح والإمالة، مثل: قضى ورمى، بعضهم يُفخّم وبعضهم يميل.
- وبالتقديم والتأخير، نحو: صاعقة، وصاقعة.
- بالتذكير والتأنيث، فمنهم من يقول: هذه البقرة، وهذه النخل، ومنهم من يقول: هذا البقر، وهذا النخل.
- وبالإظهار والإدغام، نحو: مهتدون، ومُهْدُون.
- وبصورة الجمع، نحو: أسرى وأسارى.
- وبالوقوف على ما رسم بالتاء وبين الهاء والتاء، نحو: أمة، وهذه أمت.. وبغير ذلك من المسائل.

غير أننا نلاحظ، أنّ علماءنا القدامى لم يستخدموا مصطلح اللهجة للتعبير عن الاختلافات والتمايزات اللغوية بين القبائل العربية، وإنما استخدموا مصطلح اللغة، فقالوا: لغة الحجاز، ولغة قريش، ولغة تميم، ولغة أسد، وهم يعنون بذلك اللهجة، واستخدموا في بعض الأحيان مصطلح «اللحن».

ولذلك «رأى العلماء أنه لا بدّ من أن تشترك لهجات اللغة الواحدة في الكثرة الغالبة من الكلمات ومعانيها، وفي معظم الأسس التي تخضع لها بنية الكلمات، وفوق هذا وذاك في تركيب الجمل، فإذا اختلفت معاني معظم كلماتها، واتخذت أسساً خاصّة في بنية كلماتها، وقواعد خاصّة في تركيب جملها، لا تُسمّى حينئذٍ لهجة، بل لغة مستقلة، وإن ظلت تتصل وغيرها بوشائج تجعلها تنتمي إلى فصيلة واحدة من الفصائل اللغوية»⁽¹⁾.

ويظهر أنّ العرب القدماء، في العصور الجاهلية و صدر الإسلام، لم يكونوا يُعبّروا عمّا نسميه نحن بـ«اللغة» إلا بكلمة «اللسان»، تلك الكلمة المشتركة اللفظ والمعنى في معظم اللغات السامية، شقيقات اللغة العربية.

1978م، ص72-105.

(1) أنيس، إبراهيم، في اللهجات العربية، ط2، القاهرة، 1965م، ص18.

وقد يُستأنس، لهذا الرأي، بما جاء في القرآن الكريم من استعمال كلمة «اللسان» وحدها في معنى اللّغة ثمانِي مَرَّات (1).

والحقّ أنّ العناصر الأساسيّة المكوّنة للغة عموماً، من نظام صوتيّ وقواعد نحويّة وصرفيّة وتركيبية متوقّرة في اللّهجة، كما هي متوقّرة في اللّغة، وتعريف ابن جنّي للغة على أنّها «أصوات يُعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم»، ينطبق على اللّهجة كما ينطبق على اللّغة.

وهنا، يتساءل د. أسعد النادريّ: «فهل هذا يعني أنّ اللّهجة هي اللّغة، وأنّ اللّغة هي اللّهجة، ولا فرق بينهما؟» (2).

ويميل بعض الدّارسين إلى إنكار مثل هذا الفرق، ويردّون على من يزعم أنّ الفرق هو في الأدب، بمعنى أنّ اللّغة هي التي لها أدب بالقول: «إنّ هذا الزعم مردود، فإنّ لهجات الزنوج والهنود الحمر، ولهجات الأقسام غير المتمدّنة لها أدبها، شعرها، ونثرها، وقصصها، وأمثالها، وأساطيرها، وأغانيتها» (3).

ويرفضون أيضاً اعتبار القدرة على التفاهم باللّغة أو اللّهجة مقياساً للترقية بينهما، كما يرفضون اعتبار أنّ اللّهجة تفهقر وانحطاطٌ لغويّ من لغة فصحيّ، ويرون في اللّهجة تطوّراً وتقدّماً لغويّاً فرضتها النواميس الطبيعيّة التي تتحكّم بمصير كلّ لغة، ويؤكدون «أنّ الحقيقة التي لا مرأى فيها هي أن لا فارق جوهريّ بين لهجة ولغة، وإنّما الفارق هو أنّ لهجة ما، ولسبب خارجيّ، أو لظروف خاصّة، تُعتبر لغة قوميّة رسميّة، بينما لهجة أخرى، ربّما أفضل منها، لا يُعترف بها. فلو أنّ الثورة الألمانيّة مثلاً تُرجمت إلى لهجة برلين، لكانت لهجة برلين الألمانيّة الفصحيّ، لا لهجة هانوفر. إذًا، القضية قضية (سلطة عليا)، وقضية اعتراف بهذه السلطة» (4).

ويؤكّد واقع استقرار الجماعات اللّغويّة في العالم وجود أكثر من مستوى لغويّ داخل الجماعة الواحدة، أي وجود لغة فصحيّ واحدة ولهجات تتوزّع حولها، ومن ينتمي إلى هذه الجماعات يستخدم في معظم الأحيان مستويين لغويين: أحدهما اللّغة الفصحيّ، والثاني هو اللّغة المحكيّة.

(1) المرجع نفسه، ص 16.

(2) النادريّ، أسعد، فقه اللّغة، مناخه ومسائله، م.س، ص 16.

(3) فريجة، أنيس، اللّهجات وأسلوب دراستها، ط 1، دار الجبل، بيروت، 1955م، ص 77.

(4) المرجع نفسه، ص 79.

وفي حين تتمتع الأولى بالسيادة الرسمية فتفرضها القوانين، والأعراف، والتقاليد، لغة رسمية للدولة، ومراسلاتها الداخلية والخارجية، ومعاملاتها المتنوعة، ولغة للأدب القومي، والثقافة القومية، ووسائل الإعلام المكتوبة.

وتتمتع الثانية؛ أي اللهجة، بالسيادة على الأرض، فتفرض نفسها وسيلة التواصل الرئيسية في السوق وفي الشارع، كما في البيت وملعب المدرسة.

واللغة التي هي «أصوات يُعبر بها كل قوم عن أغراضهم»⁽¹⁾، وتعيش بين الذين يتفاهمون ويتواصلون بها، فهي بما فيها من لغوٍ وشذوذ، تأتي إليها من مجموع خصائص اللهجات وانحرافاتهما، هي الوعاء الأمثل لاستيعاب الموضوعات الصوتية والتعبيرية كافة. ومع الاحتفاظ بدقائق التمايز بين الفصح والعامي، والأصل والدخيل، ولذلك غالبًا ما نقرأ في مؤلفات الباحثين، استبدالهم لفظة «اللهجة» بـ«اللغة» أو «اللغة» باللهجة، فيقولون مثلاً: في بعض اللغات؛ أي في بعض اللهجات، والعكس بالعكس⁽²⁾.

والحديث عن انحرافات اللهجات وشذوذها، يأخذنا بالدلالة على تلك اللهجات الكثيرة التي تم تعريفها بما غلب عليها من الألقاب الشعبية، بسبب نقشي صفحات مخصوصة لاقطة، هي من مؤشرات غلبة العامية على الفصحى، في سياق لهجة ما معينة من اللهجات؛ كالغمجمة المنسوبة إلى قبيلة «قضاة»، فكأنها ظاهرة غلبت عليهم، فغدوا لا يُحدِّدون حروف ألفاظهم، ولا يبيِّن السامع كلامهم. و«الفخخة» في «هذيل»، إذا يجعلون الحاء عيناً لقراءة الصحابي عبد الله بن مسعود في قوله تعالى: ﴿حتى حين﴾ فقال: «عنى حين»، و«العججة» في «قضاة»، إذ تُقلب «الياء» في آخر الكلمة «جيمًا»؛ كقول «علج» و«تميمج» و«بُرُنج» بدلًا من «علي» و«تميمي» و«بُرني».

والشئشنة أو الكشكشة عند «العراقيين»، والخليج العربي، واليمن، وقد كانت علامة فارقة في لهجة «ربيعة»، وذلك بقلب «الكاف» في آخر الكلمة «شئينًا»، فمك وعليك تصير «منش، وعليش»، وبهذا قال الشاعر قديمًا:

فَعيَناشِ عيناها وَجيدشِ جيدها
ولوئشِ، إلا أنها غيرِ عاطلٍ⁽³⁾

(1) ابن جني، الخصائص، م.س، 2/10.
(2) رابين، تشيم، اللهجات العربية القديمة في غرب الجزيرة العربية، ترجمة د. عبد الكريم المجاهد، ط1، المؤسسات العربية للدراسات والنشر، بيروت، 2002م، ص47.
(3) أحمد بن فارس، الصحابي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، م.س، ص24. ولا تزال الشئشنة شائعة في لهجات العوام من أهل سورية ولبنان وفلسطين، وكذلك على ألسنة المصريين، إذ يُلقون «الشين» بأخر الكلمات في صيغ الاستفهام والنفى والتعجب؛ كقولهم: «ما اعرفش»، «ما بدكش»، «ما ترشش».

والطَّمْطُمَانِيَّةُ أو الطَّنْطُنَانِيَّةُ في حِمَيْرٍ، وهي جعل «لام التعريف» «ميمًا»، فيقولون «أمصام» بدلًا من الصيام، ولا تزال الشنشنة شائعة في لهجات العوام من أهل سورية ولبنان وفلسطين، وكذلك على ألسنة المصريين، إذ يُدخلون «الشين» بأخر الكلمات في صيغ الاستفهام، وبهذا وردت الرواية إذ سأل أحدهم رسول الله صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَآلِهِ وَسَلَّمَ: «هل من أمبر أمصيام في أمسفر؟» فأجابه النبي بما يخفف عليه فهم الحكم الشرعي، فنطق بلهجة السائل قائلًا: «ليس من أمبر أمصيام في أمسفر»⁽¹⁾.

وكذلك الترخيم في بعض اللهجات، غير لهجة الحجاز، كما يُخبرنا الزمخشري، فنقول: «المرأ» في «المرأة»، و«الكما» في «الكماة»، ولا تزال هذه الظاهرة شائعة في بعض اللهجات الشامية والبيروتية، إذ يقطعون آخر الكلمة في غير النداء، أو في لفظها ضعيفًا، لا تكاد تظهر معه؛ فأبو الهشام، مثلًا تصير أبو الهشام، وفرنساوي تصير فرنسا⁽²⁾.

فاللهجة التي هي تعبير محلي، استنباطًا من مجموع التعريفات والأمثلة التي سبق لدينا استخلاصها وإنجازها، فإنها تؤكد لنا أن مخزونًا معرفيًا من معلوماتنا عن اللهجات يتكوّن من مظاهر شذوذ الناس، لغويًا ولسانيًا، وقد رغبوا في تأكيد وجود هذه الانحرافات على ألسنة شركائهم في الجغرافيا، وخصومهم في المشارب، وإننا لا نرتاب بأن كثيرًا من هذه اللهجات، قد غلبت أسماؤها عليها من جراء غلبة الألقاب الشعبية التي تطلق على أصحابها لوجود صنعة لافتة للنظر عندهم؛ مثل: الغمغمة، العجرفية، العججعة، والرّنة، ومعظمها عند تحليلها لا تعني أكثر من: الصراخ، الجأر بصوت عالٍ، العويل، كلام غير مفهوم «هذيان»⁽³⁾.

وقد حاول اللغويون النحاة في هذا الحشد اللهجي المضطرب تمايزًا وتنوعًا، وتناظرًا وشذوذًا، فوضعوا له عناوين تستوعبه وتُسوّغه، فأقروا أولًا باختلاف اللهجات، واللغات، ثم أجازوا الاحتجاج بها والقياس عليها، وخير مثال على ذلك، ما عقده ابن جنّي في كتابه «الخصائص»، من باب عنوانه: «اختلاف اللهجات وكلّها حُجّة» فتمثّل بلغة «تميم» التي تترك إعمال «ما»، وبلغة الحجاز التي تعملها، فقال: «ليس لك أن ترد إحدى اللغتين بصاحبته؛ لأنّها ليست أحقّ بذلك من رسيلتها، لكنّ غاية مالك في ذلك أن تتغيّر إحداها،

(1) القاسم بن سلام الهروي، أبو عبيد، الحديث، تحقيق محمد عبد المعين حسان، ط1، دار الكتاب العربي، 1399هـ، 4/194.

(2) عبد الله، محمد، في فقه اللغة العربية، م.س، ص43-42.

(3) تشيم، راين، اللهجة العربية القديمة، م.س، ص48.

فتقريبها على أختها»⁽¹⁾.

والذي لا بدّ من ذكره هنا، أنّ مواهب بعض العلماء ومخيلاتهم جمعت بهم إلى وضع الروايات التي لا يقبل بها عاقل، ولا يقرّها منطوق؛ كقولهم إنّ طباع الفصحاء تتأبى عليهم النطق بغير لهجاتهم وخصائصها.

وخلاصة القول، إنّ التعدّد في وجوه العربيّة يرتدّ إلى عوامل: تاريخيّة خاصّة، ولغويّة عامّة، وتتخذ العوامل التاريخيّة الخاصّة أبعادًا ثلاثة: بُعدًا مكانيًّا يتمثّل في أنّ بناء العربيّة قد أُقيم على لهجات متعدّدة، وبُعدًا زمنيًّا يتبدّى في أنّ النحويين اتّسعوا في استقرار العربيّة على مدى ثلاثة قرون ونيّف من حياتها، وبُعدًا منهجيًّا أقامه اختلاف طرائق النظر النحويّ، وغلبة الجزئيّة والموضعيّة عليها. ويضاف إلى هذه العوامل: «عامل لغويّ عامّ تقتضيه النواميس الذاتية والخارجيّة الفاعلة في صياغة البناء اللّغويّ بمستوياته المتكاملة والمختلفة: الصوتيّة والكتابيّة والصرفيّة والنحويّة والدلاليّة. هي نواميس تُقضي بالضرورة إلى مواضع لبسٍ تُعرض في نقاط معيّنة على كلّ مستوى، حيث لا تملك نزعة التميّز والتفرد في قواعد هذه المستويات تلافي ذلك في الأمثلة»⁽²⁾.

ويجب علينا أن نعترف مَهْمَا تشدّد المقعدون بقواعدهم، بأنّ هذه الموارد المتعدّدة الوجوه، سوف تظلّ إلى جانب تلك المسموعات المؤصّلة موادّ صالحة للنظر على المستوى العلميّ، وأدوات في التوضيح والتطبيق على المستوى العلميّ في دراسة العربيّة وتحصيلها⁽³⁾.

3) اللهجات العربيّة الفصحى وميزة العربيّة

عندما يكون الهدف من الحديث معرفة ميزة العربيّة، يتسارع الذهن بالتنبيه إلى ضرورة إبراز خصيصة اللّغة العربيّة الباقية، والمتداولة، بأنّها لغة حياة واستمرار خلاف أخواتها البائدات، من ثموديّة وصفويّة ولحيانيّة⁽⁴⁾، ولغات هي لهجات عاميّة، كانت إلى جانب الفصيحة، وقد غيّبت عن تاريخ آداب القوم ومؤلفتهم اللّغويّة والاجتماعيّة؛ لأنّها كانت بمثابة الخادم الذي يُحضّر كلّ حاجات سيّده ومتطلّباته، لذا، فهو يُغني ذاته ليحيا ذلك السيّد، وهذا هو حال العاميّات مع الفصحى، فمنها ما قد مضى أجله، ومنها ما هو صائر إلى ذلك المنتهى.

(1) ابن جنّي، الخصائص، م.س، 2/10.

(2) نهاد الموسى، الثنائيات في قضايا اللغة العربيّة من عصر النهضة إلى عصر العولمة، ط1، دار الشروق، عمان، 2003م، ص50.

(3) الموسى، نهد، الثنائيات في قضايا اللغة العربيّة، م.س، ص61.

(4) لمعرفة هذه اللهجات، راجع: الصالح، صبحي، دراسات في فقه اللغة، م.س، ص58-55.

وتبقى اللّغة العربيّة الفصحى قائمة حيّة، مستمرّة، وشاهدة على انحراف ما عداها من اللهجات التي كانت متداولة، وما زلنا نشهد بعضها إلى اليوم، ولو لم تكن هذه اللّغة قد وُسمتُ بميزة الحياة، والدوام، لما كانت قد تهَيّأت واستعدّت بما تكفل لذاتها من أسباب الاستيعاب والتطوّر لأنّ تصير لغة مثاليّة بين سائر اللّغات أو اللهجات، وهي «اللّغة المصطفاه لنزول القرآن الكريم بلسان عربيّ مبين، هو ذلك اللسان المثاليّ المصطفى»⁽¹⁾.

من هذا المنحى القائم على قاعدة البحث والمقارنات، نجد أنّه لم يعد أحدٌ من الباحثين شرقيّين وغربيّين، يرتاب في «أنّ العربيّة من أقدم اللّغات وأقواها أصالة، وأوسعها تعبيراً، بل يتصدّى بعضهم اليوم - عن طريق ما يسمّيه: التأثير والترسيس - إلى اعتبار العربيّة فوق اللّغات الإنسانيّة قاطبة، فهي أم اللّغات الأريّات، لا السّاميات والحاميات فحسب»⁽²⁾.

وإذا ما شئنا أن نبرهن على الميزة التي تتمتع بها اللّغة العربيّة، فما علينا إلّا أن ننظر إلى هذه اللّغة، لنجد مفرداتها قد جاءت انبثاقاً من ينباع، فتدققت منها مجموعات، وكأنّها انعكاسٌ للقبائل والعشائر، يرتدُّ كلٌّ منها إلى حدّ كبير. وأمّا تلك الينابيع الدقّاقة بمجموعات الألفاظ، فهي الأصول الثلاثيّة - في الأعمّ الأغلب -.

ويكفينا الأصل الثلاثي لتظلّ تخرج من جوفه مشتقاته، فيكون لنا من هذه المشتقات ما نواجه به مواقف الحياة الواقعة جميعاً، وميزة الفوقيّة تتجلى لنا بوضوح أكثر، عندما نعلم أنّ في اللّغات الأخرى قد نضطرّ في حالات كثيرة إلى حفظ المفردات، كما هي، ومن دون تعليل؛ لأنّها هكذا جاءت. وأمّا في العربيّة، فعندنا أصل واحد، وهو الثلاثي في معظم الأحيان، ولا ضرورة بعد ذلك لحفظ المفردات، وكلّ ما علينا أن نفعله، هو أن نشقّ من ذلك الجذر أيّ فرع نشاء، فهي لغة تُتسّقها قواعد مطّردة، لا يشدُّ فيها إلّا قليلاً، وإنّا إذا ما عرفنا المبدأ، نزلنا منه إلى القواعد، ومن القواعد ننزل إلى مواقف التطبيق.

وسبب هذه الروابط العضويّة، في مفردات اللّغة العربيّة، كان في مقدور العلماء أن يضعوا القواعد العلميّة والضوابط التي يُفأس عليها الصواب من الخطأ، وفي صياغة كلمات جديدة للحياة الجديدة، دون الخروج على أصول اللّغة وروحها. لقد اشتقوا من «وجد» الثلاثي؛

(1) إبراهيم، أنيس، اللهجات العربيّة، م.س، ص34.

(2) الصالح، صبحي، دراسات في فقه اللّغة، م.س، ص347.

• التأثيل، هو علم أصول الألفاظ، وأتته مشتق من «الأثّل» -بمعنى الأصل- فهو على هذا اصطلاح مقابل لكلمة *étymologie*.

• الترسييس، هو ردّ الألفاظ إلى بداياتها، وأتته مشتق من «الرسّ» -بمعنى البداية- ومن الممكن أن يقابله في اللغات الأوروبيّة اصطلاح *Radixation*. ومن أراد التوسّع أكثر عليه أن يراجع: الصالح، صبحي، دراسات في فقه اللّغة، م.س، ص347.

واجد، ووجد، وجُد، وجُود، ومُوجدة، موجود... كما نستطيع أن نستكشف كيفية صياغة الكلمات الجديدة للمستجدات الحياتية، بمجرد أن ننظر إلى تقلبات هذا الثلاثي «وجد»؛ فنجد أنّ هذه التقلبات المشتقة منها ما هو معروف المعنى، ومنها ما ينتظر معنى يلبسه إذا ما اضطررتنا الحياة إليه «وجد» - «ودج» - «ج د و» - «ج و د» - «د ج و». ومعرفة هذه الميزة للعربية، ثوقنا على مزايا وخصائص أخرى منها: تلازم العربية بالدين؛ أنّها لغة علمية، ميزة الصرف والإعراب، والميزة الأدبية.

وبعد عرضنا لبعض الخصائص والمميزات للغة العربية، اجتماعياً، وتاريخياً، وسياسياً، وعلمياً، ولغوياً، وأدبياً؛ «لأنّ اللغة التي هي رمز شعب الشعوب، ومستودع علمه وثقافته، تكون مرآة هذا الشعب بحق، تُظهر تطوره وتناميّه، وتشير إلى تخلفه وضعفه، تسمو بسموه، وتركذ بركوده، إلّا أنّ ميزة اللغة على المجتمع، أنّها تستمرّ بنموّها ما دام في الأمة عقل مبدع مفكّر. ولا تموت هذه اللغة، إلّا عندما يقف العقل الجماعي عن التفكير والإبداع»⁽¹⁾.

* * *

المبحث الرابع: اللغة والتعبير: الكتابة

أمّا إن كان التعبير مؤدياً بالكتابة أو التدوين، فلا بدّ من عدّة يُعتدّ بها لامتلاك ناصية الكتابة، وأولى هذه العدة: اللغة، وعلم التراكيب اللغوية. إذ إنّ المركّب لا يعلم إلّا بعد العلم بمفرداته؛ لأنّ الجزء سابق على الكلّ في الوجود الذهني، وكذلك الخارجي، ففهم أيّ سياق كلامي، يكون متوافقاً ومفردات الألفاظ وترتيبها.

ولا شكّ في أنّ معرفة اللفظ المفرد تتأتّى من موارد ثلاثة⁽²⁾:

أ. مورد المعاني التي تقمّصت الألفاظ قميصها، فحملت دلالاتها، ويصدر هذا المورد من علم اللغة.

ب. مورد الهيئات والصيغ.

ت. مورد الفروع المنبثقة عن الأصول إليها.

وأما معرفة التراكيب، فتتأتّى من موارد أربعة:

(1) محمد فريد عبد الله، في فقه اللغة العربية، م.س، ص 98.

(2) عبد الله، محمد فريد، مناهج التفكير والتعبير، ط1، دار بركات، 2014م، ج2، ص 305.

1. مورد الإعراب،
 2. مورد لازم الأصول،
 3. مورد وضوح الدلالة وحقائقها ومراتبها،
 4. مورد للفصاحة اللفظية والمعنوية.
- الكتابة لغةً، تعني الجمع والشدّ والتنظيم.

والمعنى الاصطلاحيّ، يجمع هذه الدلالات؛ إذ إنّ الجمع والشدّ ركنا الكتابة التي لا تصحُّ إلا بالصياغة المحكمة، وهذا ما يعني جمع الكلمات، وربط بعضها ببعض الآخر يتأتّى منها جملة لها معنى خاصّ، يدلُّ على إرادة المنشئ، وبما أنّها صورة الإرادة الموثّقة، فهي تعكس خلجات النفس، ومراتب الفكر من مكتسبات العقل، والتفاعل الإنسانيّ، والتواصل الحضاريّ.

والكتابة قدرةٌ يحوزها بنو البشر جميعاً، إذا ما تهيأت لهم مناخات التعليم، وامتلاك قدرة التعرف إلى الحروف ومجالات تألفها، ودلالاتها، وطرائق النطق بها، قراءة، ومن ثمّ طرائق كتابتها، وبهاتين القدرتين: القراءة والكتابة، يتفاوت المكتسبون، ويتميز المتمايزون، وبخاصّةٍ إذا ما نحت نحو التخصّص أو الامتھان.

والكتابة نهج تعبيريّ يلي مرحلة التعبير الشفهيّ، الذي غالباً ما يتوسلّ اللّغة بمعاييرها المحكيّة، من دون تأنّ، أو استعراق تفكير أو أناة في المشافهة والحديث.

إذ إنّ طابع العفويّة غالب عليه، بما تُمليه اللحظة، ومواقف المباشرة أو الارتجال، أو التخاطب والتلقائيّة المرتبطة بقضاء العاجل، وضروريّات الحياة، والتعبير عن الانفعالات الآنيّة، وطبيعة الدهشة والمباغطة، أو أحاديث الشجون وتناويع الشؤون. ونهج الكتابة تقنيّة تستلزم الأناة بالتفكير، والتفحص بالنظر، وامتلاك أصول التعبير والقدرة على ترتيب الأفكار وتوضيحها بالصياغة المتماسكة الترابط، إذ تدلُّ على نضج التجربة واكتمال مدارك الفهم، أو مراحلها التي يصدر عنها الفكر الذي تحتويه السطور.

وتختلف «الكتابة اختلاف الغايات التي كانت وراء افتعال أو فعلها، إلا أنّها تنهج نهجين عامين في التعبير عن مقاصدها، ويُقسم إلى النهج الأوّل: الكتابة الإجرائيّة، والنهج الثّاني: الكتابة الفنيّة الإبداعية»⁽¹⁾.

(1) عبد الله، محمد فريد، مناهج التفكير، م.س، ج2، ص305 - 306.

يلتبس في أذهان بعض غير المتخصصين مصطلح اللّغة بمصطلح الكتابة أو الخطّ. ولعلّ من نافلة القول، في هذا المجال، الإشارة إلى أنّ المراد بمصطلح اللّغة هو اللّغة المنطوقة لا اللّغة المكتوبة. وقد «ظلتّ اللّغات دهرًا لا تعرف الكتابة ولا تفكّر فيها، حتّى إنّ بعض اللّغات القديمة نشأت وترعرعت، ثم اندثرت قبل اختراع الكتابة، فصاعت تمامًا، ومن تلك اللّغات «الساميّة» الأمّ التي أنجبت العربيّة، والأكاديّة والآراميّة والكنعانيّة، وما تفرّع عن هذه من لغات ولهجات»⁽¹⁾.

وإذا كانت اللّغة في الأساس أصواتًا منطوقة، مسموعة، فما علاقة الكتابة والخطّ إذًا؟ يرى د. محمود فهمي حجازي «أنّ الكتابة في أحسن أحوالها، محاولة للتعبير عن اللّغة في واقعها الصوتي. وهذه المحاولة دقيقة أحيانًا، وغير دقيقة في أكثر الأحيان. الكتابة محاولة لترجمة الظاهرة الصوتيّة السّميّة إلى ظاهرة كتابيّة مركّبة»⁽²⁾.

اللّغة رموز صوتيّة منطوقة مسموعة، والكتابة رموز خطيّة، ومحاولة دراسة اللّغة من خلال النصّ المكتوب تجافي المنطق العلميّ مجافاة تامّة؛ لأنّها ستكون في حال حدوثها دراسة للرمز برمّز آخر أضعف منه. فرموز الكتابة، ماهي إلّا إشارات موجزة إلى الصوت المنطوق، بل شديد الإيجاز في كثير من الأحيان، وتوضيحًا لذلك في اللّغة العربيّة، على سبيل المثال، يُشير بعض الباحثين إلى أنّ «رمز (ن)، هو رسم يُشير إلى قيمة صوتيّة تتخذ أشكالًا متعدّدة في اللسان العربيّ، بحسب السياقات التي تتضمّن صوت النون، فقد تكون النون شفويّة إذا وقعت بعدها مباشرة (باء) في مثل: عنبر، فتُنطق (عنبر)، وترسم (عنبر).

وقد تكون النون شفويّة أسنانيّة، إذا وقعت بعدها مباشرة (ما) مثل (أنف)، وتنتطق النون بوضع الشفّة عند الثنايا العليا، مع ذلك لا يتغيّر رمزها الكتابي، وهكذا لو تتبّعنا حالات النون، مع ما يليها مباشرة من الأصوات؛ كالجيم والكاف، والقاف، ومع ذلك فإنّ رمزها الكتابي لا يتغيّر، مع ملاحظة أنّ النون المجرّدة هي نون أسنانيّة ولثويّة»⁽³⁾.

ويُشير هؤلاء الباحثون أيضًا إلى حقيقة أنّ الصور النطقية تتطوّر باستمرار، في حين أنّ الصور الكتابية ثابتة، ويُمثّلون لذلك في العربيّة بتحوّل المقطع (ay) إلى حركة مُمالة

(1) ظاها، حسن، كلام العرب - من قضايا اللّغة العربيّة، ط2، دار العلم، دمشق، والدار الشاميّة، بيروت، 1990م، ص97.

(2) حجازي، محمود فهمي، علم اللّغة العربيّة، مدخل تاريخيّ مقارن في ضوء التراث واللغات السامية، الكويت، 1973م، ص11.

(3) شاهين، عبد الصبور، في علم اللّغة العامّ، ط6، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1980م، ص58.

طويلة في مثل (نَيْت) التي صارت تُنطق (بيت) بالكسرة الممالة الطويلة، وتحوّل المقطع (aw) إلى ضمّة ممالّة طويلة في مثل (قَوْم) التي تُنطق (qoom)⁽¹⁾.

وبهذا المعنى، ويقول عبد الصبور شاهين: «ولو أننا انتقلنا إلى الرسم المصحفيّ في القرآن، فسوف نجد أنّ الرسم لا يُمثّل بذاته القيمة النطقية أحياناً، فكلمات مثل (الصلوة، الزكوة، والمشكوة)، لا يمكن أداؤها من واقع الكتابة أداءً صحيحاً، بل لا بدّ من تلقّي المنطق الصحيح من فم المقرئ، وهو ما أوصى به العلماء دائماً: لا تأخذ العلم من صحفيّ، ولا القرآن من مصحفيّ»⁽²⁾.

ويشير الباحثون أيضاً إلى أنّ تطوّر اللّغة من عصر إلى عصر، قد ترتّب عليه ترسّب صور كتابية تحتوي عناصر مكتوبة لا تُنطق، أو هي تُنطق على خلاف مرسومها، وفي العربية من هذا القبيل شيء كثير؛ فسقوط الألف من رسم اسم الإشارة (هذا)، هو ممّا ورثته الكتابة الحديثة عن الكتابة القديمة، وإثبات الألف الفارقة بين واو الجماعة المتصلة بالفعل في مثل (كتبوا)، وعدم وجودها في مثل (يرجو)، هو أيضاً من المواريث الكتابية⁽³⁾.

من أجل ذلك، يُحرّم علماء اللّغة درس اللّغة عموماً من خلال الحروف المكتوبة، ويُوصون بدرس الواقع الصوتيّ للغة مع مراعاة مدى الاختلاف بين اللّغة، باعتبارها ظاهرة صوتية، وكيفية تدوينها بالحروف.

المبحث الخامس: فقه اللّغة، مفهومه عند العرب ومفهومه عند الغربيين

سنتناول في هذا المبحث معنى فقه اللّغة لغويّاً واصطلاحاً، وثلاث نقاط بحثية تتضمّن: فقه اللّغة، مفهومه عند علمائنا العرب القدامى، وفقه اللّغة عند علمائنا المحدثين، وفقه اللّغة العلماء الغربيين.

أ. معنى الفقه: لغةً

جاء في اللّغة أنّ الفقه العلم بالشيء، والفهم له، وغلب على علم الدين لسيادته وشرفه وفضله على سائر أنواع العلم.

فَقِهَ فِقْهًا؛ بمعنى عِلْمَ عِلْمًا. ورجل فقيه: عالِمٌ، وكلُّ عالِمٍ بشيءٍ فهو فقيه. وتفَقَّه: تعاطى الفقه. وفاقهته: إذا باحثته في العلم. والفقه: الفطنة. وفي المثل: خير الفقه

(1) المرجع نفسه، ص59.

(2) شاهين، عبد الصبور، في علم اللّغة العامّ، م، س، ص61.

(3) المرجع نفسه، ص63.

ما حضرت به⁽¹⁾.

ويذهب الراغب الأصفهاني⁽²⁾، الحسين بن محمد (502هـ)، إلى اعتبار الفقه أخص من العلم، إذ قال: ﴿فَالِ هَؤُلَاءِ الْقَوْمِ لَا يَكَادُونَ يَفْقَهُونَ حَدِيثًا﴾⁽³⁾. ولكن لا يفقهون - إلى غير ذلك من الآيات.

والفقه: العلم بأحكام الشريعة. ففقه الرجل فقاهاة: إذا صار فقيهاً، وفقه؛ أي فهم فقهاً، وفقهته؛ أي فهمه، وتفقهه: إذا طلبه متخصص به. قال: ﴿لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ﴾⁽⁴⁾.

وقد وردت مادة «فقه» في القرآن الكريم عشرين مورداً، دالةً في كل مورد على المعاني التي عينتها اللغة، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَائِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ﴾⁽⁵⁾، وقوله: ﴿وَإِن مِّن شَيْءٍ إِلَّا يُسَيِّحُ بِهِ﴾⁽⁶⁾، ولكن لا يفقهون تسبيحهم⁽⁷⁾.

ب. اصطلاحاً:

وفقه اللغة في الاصطلاح، هو وجه من وجوه ترسّم علماء اللغة، بالتزامن مع مناهج علماء الشريعة في دراساتهم وبحوثهم المتخصصة بموضوعات شغلت علماء الأمة، منذ لحظة الانتباه الأولى إلى ضرورات التدوين، وحفظ القرآن، والحديث النبوي الشريف، وتراث الأمة، صون اللغة، وتوريث الأدب، ففسّروا مفردات القرآن الكريم، وألفاظ النبي العربي صلى الله عليه وآله وسلم، بدلالاتها اللغوية مرة، وبسياقاتها الموضوعية مرة أخرى، فكانوا في الحاليتين يُعربون عن واقع لا لبس فيه: «أنّ الفقيه في علوم الدين هو بصير في اللغة، وأنّ العالم في اللغة هو متفقه في علوم الدين، وما ذلك إلاّ تعبير عن وجوه الانشغال، وبلوغ الهمم مبالغة في نفوس الرجال، خوفاً وغيره على رسالة السماء ولغة النبي صلى الله عليه وآله وسلم، وقيم هذه الأمة، وتراثها الأدبي والفكر والاجتماعي.

ومن ثمّ تشعبت المباحث وتنوّعت المسائل، فكان «فقه اللغة جلياً يشتمل على مجموع القضايا اللغوية ودراساتها، فاهتم بالأصوات والمفردات والتراكيب والصرف والنحو والدلالة، واللهجات، والرواية والسماع والقياس، والاحتجاج والاستشهاد، والعلل، والأصل والفرع،

(1) ابن منظور، لسان العرب، مادة فقه، 13/522، دار إحياء التراث، 1405هـ.

(2) الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، ط1، دفتر نشر، الكتاب 1404هـ، ص384.

(3) سورة النساء، الآية: 78.

(4) سورة التوبة، الآية: 22. وانظر: الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، ط1، دفتر نشر، الكتاب 1404هـ، ص384.

(5) سورة التوبة، الآية: 122.

(6) سورة الإسراء، الآية: 44.

والاشتقاق والتعريب، وعلوم اللسان. ونخلص من هذا إلى القول: إنَّ الفقه هو العلم الذي يُعنى بفقه اللّغة، والبحث في قضايا وموضوعات عن دقائقها، ومسائل الرّبط بينها»⁽¹⁾.

وقد ورد مصطلح علم اللّغة مقابلاً لمصطلح فقه اللّغة، وانشغل بعض المؤلفين المحدثين بالتفريق بينهما، وهذا الانشغال هو انعكاسٌ لمؤثرات الدّراسة الغربيّة التي تفرّق بين علمين اثنين يتناولان اللّغة العربيّة، هما⁽²⁾:

أ. دراسة النصوص اللّغويّة العربيّة القديمة، واللّغات المتصرّمة والبائدة، مضافاً إلى اهتمامه بالتراث وتاريخ النتاج الفكريّ اللّغويّ والأدبيّ، ثمّ وُضعت تحت عنوان «علم اللّغة».

ب. يدرس اللّغة بذاتها، دراسة تاريخيّة، وصفية، ويلجأ إلى المقارنات، كما يدرس اللهجات والأصوات، مُستخدماً بالدّراسة الآلات التّقنيّة الحديثة، والوسائل العلميّة العصريّة.

وآخرون، من المحدثين، لا يفرّقون بين المصطلحين «فقه اللّغة» و«علم اللّغة»، هما يعنيان شيئاً واحداً، إذ إنّ العلم بالشيء هو فقهُهُ، والفقه بالشيء هو العلم به. وهما واحد في اللّغة، كما عند ابن فارس في كتابه «الصاحبيّ في فقه اللّغة وسنن العرب في كلامها»، والسّيوطي في كتابه «المزهر في علوم اللّغة».

ومن نافلة القول، إنّ مصطلح «فقه اللّغة» يدلّ على شموليّة الدّرس اللّغويّ، وإنّ «علم اللّغة» هو المراد الدلاليّ لـ«فقه اللّغة»، فلا تعارض ولا تباين بينهما.

أولاً: فقه اللّغة، مفهومه عند علمائنا العرب القدامى

من الحقائق الموضوعية، أنّ الحياة العلميّة العربيّة نشأت وتطوّرت في رحاب القرآن الكريم، ذلك أنّ المسلمين لم يروا في قرآنهم كتاباً يُتلى في الصلوات أو يُرتل في المناسبات، ولكنهم آمنوا به كتاباً ودستوراً يُنظّم حياتهم كلّها، بحيث ينبغي أن تتسق هذه الحياة مع ما جاء به القرآن الكريم.

ومن هذه الحقيقة الكبرى، في حياة المسلمين، كانت حركتهم نحو العلم والمعرفة في سبيل فهم النصّ القرآنيّ الكريم، والوصول إلى ما يحتويه من أحكام وتشريع. وهذه الحقيقة، تُوضح تطوّر مسار الحياة العلميّة العربيّة؛ لأنّ ارتباط المسلمين بالنصّ القرآنيّ جعلهم يبدأون بما هو عمليّ قبل أن يصلوا إلى وضع منهج نظريّ لكلّ فرع من فروع البحث

(1) عبد الله، محمّد فريد، في فقه اللّغة العربيّة، دار البحار، بيروت، 2009م، ص35.

(2) المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

التي ارتادوها آنذاك، فكانت «قراءة القرآن عن طريق التلقّي والعرض أسبق من وضع كتب تحدّد منهج القراءات، وكان التفسير بالأثر أسبق من غيره من ألوان التفسير وأسبق -بلا شك- من التأويل، وكان الفقه أسبق من الأصول. ومن هذا التطور نستطيع أن نتصور تطوّر الدّراسة اللّغويّة عند العرب، بحيث نراها بادئة بما هو عمليّ من حيث جمع الألفاظ وضبطها، ثمّ دراسة التراكيب اللّغويّة قبل الوصول إلى منهج عام في درس اللّغة»⁽¹⁾.

هذه الحقيقة تستتبع نتيجة في غاية الأهميّة في طريق دراسة المنهج العلميّ عند العرب، ذلك أنّه إذا كانت الحياة العلميّة العربيّة قد نشأت عن القرآن الكريم، وتطوّرت في رحابه، لذا فإنّ تأريخ هذه الحياة تأريخاً موضوعياً، ينبغي أن يبدأ من هذه الحقيقة؛ أي أنّ الحياة العلميّة لا تصحّ دراستها إلّا من الداخل، بمعنى أنّ معالم نشأتها، وأسباب تطوّرها لا ينبغي أن تُلمس إلّا من خلال الحياة العربيّة، وليس من خلال تأثيرات خارجيّة، أغلبها مزعوم وأغلبها لا يصمد أمام النقد العلميّ، فالذي «لا ريب فيه، أنّ العلوم العربيّة نشأت -منذ البداية- متّصلة، مترابطة، ثمّ تطوّرت بعد ذلك في مناخٍ عقليّ عامّ صنعته الحياة العربيّة، فكان كلّ علم يتأثر بالعلوم العربيّة الأخرى، لا بعلوم أخرى منسوبة إلى أرسطو أو منسوبة إلى اليونان على العموم»⁽²⁾.

فعلم اللّغة عند العرب، تأثر بمناهج الفقه وعلم الكلام، وتأثر الفقه والكلام بعلوم اللّغة. ولا عجب حين نقرّر أنّ فهم الحياة العقليّة العربيّة، ومن خلال المناخ العقليّ العربيّ العامّ، والذي نشأ وتطوّر وتأمّن في ظلّ القرآن الكريم. كما أنّنا نكاد لا نجد كتاباً من كتب اللّغة، إلّا وفيه إشارة إلى الصلة بين درس اللّغة والقرآن، أو تلازم اللّغة والدين.

قال السيوطي: «ولا شكّ في أنّ علم اللّغة من الدين؛ لأنّه من فروض الكفايات، وبه تعرف معاني ألفاظ القرآن والسنة. أخرج أبو بكر الإنباري في كتابه (الوقف والابتداء)، بسنده عن عمر بن الخطّاب قال: لا يُقرئ القرآن إلّا عالم باللّغة... وقال الفارابي في خطبة ديوان الأدب: القرآن كلام الله وتنزيله، فصلّ فيه مصالحي العباد في معاشهم ومعادهم، ممّا يأتون ويذرون، ولا سبيل إلى علمه وإدراك معانيه إلّا بالتبحّر في علم هذه اللّغة»⁽³⁾.

وقد أشار د. السيّد أحمد خليل إلى مثل هذا المنهج بقوله: «الواقع أنّ الخطّة السليمة لدراسة العربيّة، والوقوف على خطى تصوّرها، ومدى كان لهذا التطوّر من أثر في حياتها

(1) الراجحي، عبده، فقه اللّغة في الكتب العربيّة، م.س، ص 33.

(2) الراجحي، عبده، فقه اللّغة في الكتب العربيّة، م.س، ص 34.

(3) السيوطي، جلال الدين، المزهري في علوم اللّغة، م.س، 2/302.

أن يبدأ الدارس أولاً بتحديد مفهوم اللّغة في أذهان أصحابها، والمتكلمين بها، ثمّ جلاء الدوافع المتعدّدة التي دفعت بهم إلى تدريج حياتها بما يساير تطوّر الحياة ونموّها، وبما يكشف عن مسالك اتّصالها بغيرها من الشباب التي انتهت إليها الحياة الإسلاميّة، في الأدب والعلم والفلسفة والاجتماع، ولا ارتياب في أنّ هذه الخطّة سوف تحدّد معالم الطريق تحديداً، ويوسّع آفاق هذه الدّراسة، ويجلو بعض الغامض من حياة العربيّة»⁽¹⁾.

وعلى هذه الخطّة، نتقدّم في محاولة لفهم المنهج الذي نهجه العرب في درس اللّغة، ولمعرفة الجوانب التي تصله بـ«فقه اللّغة» أو «علم اللّغة». والهدف من هذه الدّراسة، بيان المنهج الذي ساروا عليه، والذي ربّما كان أكثر وضوحاً فيما عُرف بـ«فقه اللّغة» أو «علم اللّغة».

وظهرت عند العرب مجموعة من المصطلحات كونها أسماء لعلوم لغويّة معيّنة، ومن أشهرها: اللّغة، والنحو، والعربيّة.

أمّا «اللّغة»؛ فكانوا يطلقونها على العلم الذي يختصّ بجمع الألفاظ والمفردات اللّغويّة ودراستها. لذا، يقال «لغويّ» للعالم الذي يعرف قدراً كبيراً من ألفاظ اللّغة، وخاصّة الألفاظ الغريبة منها، أو هو التخصّص في إخراج المعاجم اللّغويّة. وقد ظهر هذا المصطلح في فترة مبكرة على نحو ما يُعرف من أصحاب «الطبقات» لرجال اللّغة الأوّلين، فهم يذكرون مثلاً أنّه قد «برز من أصحاب الخليل أربعة: سيبويه، والنضر بن شميل، وعليّ بن نصر الجهضمي، ومؤرّج السّدوسي. وكان أبرعهم في النحو سيبويه، وغلب على النضر اللّغة، وعلى مؤرّج الشعر واللّغة، وعلى الجهضمي الحديث. ومثل هذا التقييم في الاختصاص، دليل على معرفتهم بحدود كلّ علم»⁽²⁾.

وقد ميّز عبد اللطيف البغداديّ اللّغويّ من النحويّ، بقوله: «أعلم أنّ اللّغويّ شأنه أن ينقل ما نطقت به العرب ولا يتعدّاه، وأمّا النحويّ فشأنه أن يتصرّف فيما نقله اللّغويّ ويقيس عليه، ومثالهما المحدث والفقهاء؛ فشأن المحدث نقل الحديث برمّته، ثمّ إنّ الفقيه يتلقّاه وينصرف فيه، ويُبسّط فيه علله، ويقيس عليه الأمثال والأشباه»⁽³⁾.

وهذا التمييز، يؤكّد أنّ عمل اللّغويّ كان مقصوراً على جمع الألفاظ اللّغويّة، كما يروي

(1) السيّد أحمد خليل، التصرّور اللغويّ عند العرب، مجلّة كليّة الآداب بجامعة الإسكندرية، عدد (14)، سنة 1960م، ص175.

(2) ابن الإنباريّ، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، مطبعة المعارف، بغداد، 1960م، ص38.

(3) السيوطي، المزهري في اللّغة، م.س، 1/30.

المحدثون نصوص الحديث.

وقد أضاف ابن خلدون على مصطلح «اللغة» كلمة «العلم» فسماه «علم اللغة»⁽¹⁾، ومن شرحه له يتضح أنه يشمل علم المعاجم على اختلاف أنواعها، سواء أكانت متصلة بجمع الألفاظ اللغوية عامة، أم بجمع الألفاظ المندرجة تحت موضوع واحد، أو كانت متصلة بالمترادف والدخيل والمشارك، فيقول: «وهذا التحديد الذي أوضحه ابن خلدون هو الذي عول عليه العرب في فهمهم لمصطلح اللغة أو علم اللغة، ويسمونه أيضاً «متن اللغة»⁽²⁾.

أما مصطلح «النحو» و«النحوي»؛ فقد استعمل في فترة مبكرة جداً، وقد استعمله الخليل بن أحمد الفراهيدي، وكان مشتقاً على النحو والصرف. ونشير إلى أن سيبويه، وإن كان قد جمع بينهما في كتابه، فقد كان يُميّز بينهما، وينصُّ على ذلك بقوله: «وسنبيّن ذلك في باب التصريف...»⁽³⁾.

وقد عرفه ابن جنّي، فجعله شاملاً للعلمين، فقال إنّ النحو: «هو انتحاء سمّت كلام العرب، في تصرف من إعراب وغيره؛ كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتراكيب.. وغير ذلك، ليحلّق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها، وإن لم يكن منهم، وإن شذّب بعضهم عنها ردّ به إليها»⁽⁴⁾.

ونلتقي بمصطلح آخر هو «علم العربية»، وكان العرب يطلقونه على «النحو» أيضاً، يقول ابن فارس: «وكذلك الحاجة إلى علم العربية، فإنّ الإعراب هو الفارق بين المعاني، ألا ترى أنّ القائل إذا قال: (ما أحسن زيد)، لم يُفرّق بين التعجّب والاستفهام والجزم إلّا بالإعراب؟»⁽⁵⁾.

وقد فرّق البغداديّ بين «اللغة» و«النحو»، ويزيد هذا التفريق وضوحاً عندهم ما قرّره بوحيان التوحيدي من أنّ «الفرق بين علم النحو وعلم اللغة، أنّ علم النحو موضوعه أمور كئيّة، وموضوع علم اللغة أشياء جُزئية»⁽⁶⁾.

نحن إذن أمام المصطلحات الآتية: اللغة أو علم اللغة، النحو أو علم العربية. وقد عرفنا

(1) لعلّ ذلك راجع إلى أنّه سمّى الفصل «في علوم اللسان العربي»، فلمّا فصل ذكر كلمة «علم» مع كلّ فرع، فقال: علم النحو، علم اللغة، علم البيان وعلم الأدب.

(2) ابن خلدون، المقدّمة، تحقيق د. علي عبد الواحد وافي، القاهرة، 1962م، ص1258.

(3) سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، م.س، 2/267.

(4) ابن جنّي، الخصائص، م.س، 1/34.

(5) ابن فارس، الصحاح في فقه اللغة، م.س، 1/66.

(6) السيوطي، المزهرة في اللغة، م.س، ص1/42.

أنّ الأول يختصّ بدراسة الألفاظ اللغويّة من جوانب مختلفة، وأنّ الثاني يختصّ بالتركيب أو الجمل.

وفي القرن الرابع الهجريّ، نشهد لأول مرّة مصطلحاً جديداً هو «فقه اللّغة»، حين كتب ابن فارس (المتوفّى 395هـ) كتاب «الصاحبي في فقه اللّغة وسنن العرب في كلامها». ثمّ نجد هذا المصطلح نفسه لدى مؤلّف آخر هو أبو منصور الثعالبيّ (المتوفّى 429هـ) الذي اشتهر بكتابه «فقه اللّغة وسرّ العربيّة». وفيما عدا هذين الكتّابين لا نعرف كتاباً واحداً يحمل هذا المصطلح عنواناً له.

والذي لا شكّ فيه، أنّ هذه التسمية التي اختارها ابن فارس والتي تابعه فيها الثعالبيّ هي التي أوحّت إلى المحدثين استعمال «فقه اللّغة»، في مقابل اللفظة الأوروبيّة (Philologie) على خلاف في المنهج بين استعمال الغربيين واستعمال العرب، فضلاً عن الغموض الذي أحاط المصطلح.

على أنّ هناك كتاباً ثالثاً أقرب إلى وضع منهج لدرس اللّغة من كتابي ابن فارس والثعالبيّ دون أن يُشير من بعيد أو قريب إلى مصطلح «فقه اللّغة». فقد اختار له صاحبه عنواناً أقرب إلى القوانين العامّة التي تنظّم العربيّة، وهو كتاب «الخصائص» لابن جنّي (المتوفّى 392هـ)، ونحسب أنّ في هذا الكتاب قدرًا كافيًا على تصوّر المنهج العربيّ في درس اللّغة العربيّة.

والسؤال الذي يُعرض لنا، هل استعمل ابن فارس والثعالبيّ مصطلح «فقه اللّغة» بالمعنى نفسه الذي فهمه الغربيون، وإذا لم يكن كذلك، فما هو العلم الذي يمكن أن يندرج تحته ما كتبه المؤلّفان الجليلان؟

ثمّ ما هو الهدف الذي يرمي إليه ابن جنّي في كتابه «الخصائص»، هل هو من قبيل فقه اللّغة أو من علم آخر؟

وابن فارس هو أوّل من أطلق هذه التسمية، إذ لو سبقه إليها سابق لما أغفلها رجال «الطبقات» على ثقّتهم في ترجمة الرجال. وأغلب الظنّ، أنّ هذا العنوان ومأخوذ من لفظة «الفقه» بمعناها الاصطلاحية وبمعناها اللّغويّة، فلقد كان الرجل فقيهاً قدّم أكثر من كتاب في الفقه، فضلاً عن الصلة التي كان يراها ابن فارس وغيره من اللّغويين العرب بين اللّغة والدين على العموم، وبينها وبين الفقه على وجه الخصوص. وعنوان الكتاب يُشير إلى أنّه

يعني به نوعين من الدراسة، الأول فقه اللغة، والثاني سنن العرب في كلامها.

أما كلمة الصاحبِيّ، فهي إشارة إلى أنه قدّمه إلى الصاحب بن عبّاد (المتوفى 380هـ): «وإنما عنونته بهذا الاسم؛ لأنّي لما ألّفته أودعته خزانة الصاحب الجليل، كافي الكفاءة - عمر الله عِراضَ العلم والخير والعدل بطول عمره - تجملاً وتحسناً»⁽¹⁾؛ والغاية من تأليف الكتاب، هي خدمة النصّ القرآنيّ، وتقسيم الدرس اللّغويّ إلى أصل وفرع. ومن الواضح، أنّه يقصد بالفروع درس الألفاظ اللّغويّة على طريقة المعاجم. أمّا الأصول وسنن العرب، فيعني بها دراسة القوانين العامّة التي تنتظم اللّغة، ولعلّه يعني بـ«فقه اللّغة» القضايا العامّة التي تخضع لها حياة اللّغة.

أما كتاب «الخصائص» لابن جنّي، فهو من الشهرة ووفرة المادّة اللّغويّة ودقّتها، بحيث لا يحتاج إلى بيان، ولم يختار ابن جنّي مصطلح فقه اللّغة كما صنع معاصره ابن فارس. وممّا لا شكّ فيه، أنّ ابن جنّي أوفر مادّة، وأعمق نظرة، وأكثر إنتاجاً، وأشدّ تأثيراً من اللّغويين في القديم والحديث.

وعنونة الكتاب بـ«الخصائص»، دليل على أنّ فقه اللّغة لم يكن مصطلحاً مقرّراً بين علماء اللّغة، وإنّما أنتت به المناسبة بينه وبين الفقيه. ولعلّ «الخصائص»، أدلّ من معناها على مادّة الدرس من تعبير «فقه اللّغة»؛ لأنّها تشير إلى القوانين العامّة التي تنتظم اللّغة دون أن يكون المقصود دراسة جزئيات اللّغة تفصيلاً.

وهنا، لا بدّ من الالتفات إلى أنّ ابن جنّي كان معتزليّاً، ويظهر اعتزاله في أكثر من موضع في كتابه «الخصائص»، وهذه المسألة مهمّة في فهم منهج ابن جنّي في درس اللّغة بنفس الدرجة التي أشرنا عليها عند ابن فارس، فالمذهب المعتزليّ بمنهجه العقليّ سوف يؤثّر على نظرة ابن جنّي إلى الظواهر اللّغويّة.

وابن جنّي يصرّح في مقدّمة «الخصائص»، أنّه يتحرّى في تأليفه منهج علميّ الكلام وأصول الفقه؛ أي أنّه يُقصد منه إلى وضع منهج عامّ لدرس اللّغة يشبه منهج الأصول الذي يُحدّد طرائق الاستنباط الفقهيّ.

ونشير إلى أنّ البون شاسع بين منهج ابن جنّي في «الخصائص»، وبين منهج ابن فارس والشعاليّ في كتابيهما، من حيث المادّة اللّغويّة، ومن حيث تفسير الظواهر. ولم تكن هذه الكتب تتدرج تحت باب واحد من أبواب الدرس اللّغويّ، كما عرفنا عند علمائنا العرب

(1) ابن فارس، الصاحبِيّ في فقه اللّغة وسنن العرب في كلامها، م، س، ص 29.

القدامى؛ أي أنها ليست كتباً في الصرف أو في النحو أو المعجميات، ولكنها كتب في «فقه اللّغة» أو «علم اللّغة».

ومن هنا، هل نعتبر كتب ابن فارس وابن جنّي والثعالبيّ، كتباً في فقه اللّغة أم نعتبرها كتباً في علم اللّغة؟ وما يبسرّ الإجابة في هذا السؤال، علينا أن ننحوّ الطريق التالية⁽¹⁾:

1. علماء فقه اللّغة، يدرسون اللّغة باعتبارها وسيلة إلى غاية، وهذه الغاية هي درس الثقافة بما تشتمل عليه من ديانة وعادات وتقاليده وآداب؛ أي أنّ اللّغة بالنسبة إليهم ليست إلّا جزءاً من النشاط الإنسانيّ العامّ الذي يحدده الثقافة. وعلماء العربيّة، كانوا يدرسون اللّغة وسيلة لغاية، لكنّها غاية مختلفة عن غاية فقهاء اللّغة، إذ هم يتوصّلون إلى درس «لغة»، هي لغة القرآن.

فالحقّ أنّ العرب وإن كانوا قد اتخذوا الدرس اللّغويّ وسيلة، فإنّ هذا الدرس قد انتهى بهم إلى أن يكون غاية في حدّ ذاته.

2. علماء فقه اللّغة، كانوا يبذلون قسطاً كبيراً من جهدهم في سبيل الوصول إلى إعادة تشكيل اللّغات القديمة الأصيلة، ولم يفعل علماء العربيّة بهذا الخصوص شيئاً.

3. كان علماء فقه اللّغة، يركّزون معظم عملهم على المقارنات اللّغويّة، ولم يفعل العرب شيئاً من ذلك، وكلّ ما رأيناه عندهم مجموعة من الألفاظ التي قارنوها بالفارسيّة أو الروميّة، دون أن تكون لديهم أيّة مقارنات بالعبريّة أو بأخواتها من اللّغات السّامية التي تشترك معها العربيّة في العائلة.

4. علماء فقه اللّغة، درسوا اللّغة باعتبارها لغة «ميّنة»، أو لغة «مكتوبة»، بينما درس العرب لغتهم باعتبارها لغة «حيّة» و«منطوقة» متمثلة في قراءات القرآن على وجه الخصوص.

5. علماء فقه اللّغة، كانوا يهتمّون بدراسة تاريخ الكلمة، ولم يفعل علماء العربيّة شيئاً من ذلك، على الرغم من أنّ لهم إشارات عرضيّة عن التصرّور الدلاليّ لبعض الألفاظ.

6. علماء فقه اللّغة كانوا يهتمّون بدراسة اللهجات التي تفرّعت إليها العائلة الهنديّة الأوروبيّة، أمّا علماء العربيّة فقد قصرُوا درسهم على اللّغة الموحّدة باعتبارها لغة القرآن الكريم.

(1) الراجحيّ، عبده، فقه اللّغة في الكتب العربيّة، م.س، ص54.

وبناءً على ما تقدّم، يتبيّن لنا أنّ الدرس اللّغويّ كما تمثّله كتب ابن فارس وابن جنّي والثعالبي، لا يصحّ إدراجها تحت «فقه اللّغة» كما يفهمه العلماء من الغربيين، ولكنّه يندرج تحت اسم «علم اللّغة».

ثانياً: فقه اللّغة ومفهومه عند علمائنا العرب المحدثين

وقد عرض كثير من الدّارسين المحدثين لهذه الكتب الثلاثة؛ أي «الصاحبيّ في فقه اللّغة»، و«الخصائص»، و«فقه اللّغة وسرّ العربيّة» في مقدّمات كتبهم التي تحمل عنوان «فقه اللّغة». لكنّ أحد الباحثين، وهو عبده الراجحيّ، أفرد لذلك كتاباً سماه «فقه اللّغة في الكتب العربيّة». وقد خلص الراجحيّ، بعد أن عرّف «الفيلولوجيّة» «Philologie» التي ترجمها بعضهم خطأ بـ«فقه اللّغة»، وعرّف «علم اللّغة» أو «اللسانيّات» (linguistique)، إلى أنّ الدرس اللّغويّ المستخلص من هذه الكتب الثلاث، لا يصحّ إدراجه تحت اسم «الفيلولوجيّة» الغربيّة؛ ذلك لأنّ «الفيلولوجيّة»، درس لغويّ مختلف عن علم اللّغة عند الغربيين أنفسهم. لكنّ الراجحيّ يعود إلى القول: «إنّه ينبغي البحث عن انتماء هذا الدرس المستخلص من الكتب العربيّة السابقة وإلى علم اللّغة»⁽¹⁾.

وللدكتور أحمد محمّد قدّور ملاحظات حول كتاب «فقه اللّغة في الكتب العربيّة» للدكتور الراجحيّ، تتلخّص في الأمور التالية⁽²⁾:

1. جعل عنوان كتابه «فقه اللّغة»، ثمّ نفى وجود أيّ شيء يمتّ إلى فقه اللّغة، قاصداً معنى «الفيلولوجيّة» الغربيّة، وهذا أمر بديهيّ لاختلاف الدّارسين العربي والغربي، ولا سيّما من جهة «الفيلولوجيّة». وكان على الراجحيّ، انسجاماً مع عنوان كتابه أن يبيّن فقه اللّغة العربيّة، كما عبّرت عنه الكتب المذكورة أعلاه. وإذا كان ثمة داعٍ للموازنة بين هذا الدرس وغيره، فلتكن بين فقه اللّغة من جهة وعلوم اللّغة عند العرب من جهة أخرى، أو غير ذلك من الموازنة ضمن الثقافة العربيّة الإسلاميّة.

2. جعل المادّة الموجودة في الكتب السابقة ممثّلة لعلوم اللّغة عند العرب، علماً أنّ ما جاء في معظمها إنّما ورد للتمثيل لا للاستيعاب، لذا لا يمكن أن تُعدّ المادّة المشار إليها ممثّلة لعلوم اللّغة عند العرب على نحو ما أراده الراجحيّ.

3. قصد الراجحيّ مقابلة المادّة الموجودة في الكتب المدروسة بعلم اللّغة عند الغربيين،

(1) الراجحيّ، عبده، فقه اللّغة في الكتب العربيّة، م، س، ص 55.

(2) قدّور، أحمد محمّد، مدخل إلى فقه اللّغة العربيّة، ط 4، دار الفكر، دمشق، 2010م، ص 20-21.

فصار همّة البحث عمّا يُماثل الدّرس الغربيّ في هذه الكتب؛ لذلك وصل إلى استخلاص معطيات مبنوثة عن سياقاتها الأصليّة لتستجيب لفرضيّاته.

4. قدّم دراسة يصحّ وصفها بـ«علم اللّغة» بالمفهوم الغربيّ Linguistique في الكتب العربيّة التي جُعلت في فقه اللّغة العربيّة.

وهنا يعلّق د. أحمد قدّور بقوله: «لا يمكن الركون إلى كتاب الراجحي ما لم يُنبّه على هذه القضيّة بداية، فنسلمّ للدارس الجوانب الدراسيّة الأخرى التي حفل بها الكتاب الذي عبّر مؤلّفه فيه عن ثقافة واسعة، وتحليل بارع، واتّجاه أصيل»⁽¹⁾.

وقد عرض لفقه اللّغة في هذا العصر التباسٌ كبير جاءه أساسًا من المستشرقين والمستعربين الذين وفدوا للتدريس في كليّة الآداب في الجامعة المصريّة في أوائل هذا القرن. ويبدو أنّ ظهور فقه اللّغة في المقرّرات الجامعيّة كان ملتبسًا بمفهوم «الفيلولوجيّة»، التي تتعلّق أساسًا بدراسات اللّغات القديمة وقراءة النقوش، وبعض المناهج اللسانيّة العامّة التي تنتمي إلى اللسانيّات أو علم اللّغة.

ويُفهم من كلام جويدي «الذي رواه: زكي مبارك أنّ (فقه اللّغة العربيّة) شيء، وأنّ (الفيلولوجيّة) شيء آخر مع وجود صلات تشابه بين هذين النوعين من أنواع الدّراسة اللّغويّة»، يقول جويدي:

«إنّ كلمة (Philology) تصعب ترجمتها بالعربيّة، وأنّ لها في اللّغات الغربيّة معنى خاصًا لا يتفق عليه أصحاب العلم والأدب»⁽²⁾.

ويستعمل جويدي كلمة «الفيلولوجيّة» دخيلة كما هي إيدانًا بوجود الفرق بين فقه اللّغة الذي يبدو أنّه قبسه من الثقافة العربيّة، والفيلولوجيّة المشابهة لغة واصطلاحًا لفقه اللّغة⁽³⁾.

ولكنّ عددًا من الدّارسين، ذهب إلى أنّ فقه اللّغة ترجمة لكلمة (philologie) استنادًا إلى التشابه في الدلالة اللّغويّة بين المصطلحين في العربيّة من جهة، واللّغات الأوروبيّة من جهة أخرى؛ فالأصل الإغريقيّ تتألّف من «philos»؛ أي الحبّ والصدّاقة، و«logos»؛ أي الكلام، ويكون المعنى الكلّي للكلمة هو حبّ الكلام واللّغة.

(1) قدّور، أحمد محمد، مدخل إلى فقه اللّغة، م.س، ص 21.

(2) مبارك، زكي، النثر الفنّي في القرن الرابع الهجريّ، 2/45، ولعلّ محمّد أحمد أبو الفرج في كتابه «مقدّمة لدراسة فقه اللّغة» أوّل من استعمل هذا النصّ في بيان مصطلح «فقه اللّغة».

(3) قدّور، أحمد محمد، مدخل إلى فقه اللّغة العربيّة، م.س، ص 12-13.

ولكنّ التأثير الأكبر الذي بعث هذه المماثلة بين فقه اللّغة و«الفيلولوجيّة» ينتمي إلى الجانب الاصطلاحيّ؛ أيّ ما يفهم من بعض دلالات الفيلولوجيّة الغربيّة؛ كدراسة اللّغات القديمة، كالإيونانيّة واللاتينيّة، وهذا الجانب هو الذي رأيناه يتسلّل إلى فقه اللّغة.

ويتبيّن أنّ دلالة المصطلح «فقه اللّغة»، توسّعت وظهرت في عناوين عدّة، منها: «فقه اللّغة المقارن»، و«فقه اللّغة العام»، و«فقه اللّغة الأدبيّ»، و«فقه اللّغة اللّغويّ»، وكلّها ترجمات لكلمات أجنبيّة⁽¹⁾.

ويشير د. صبحي الصالح في كتابه «دراسات في فقه اللّغة» إلى المسألة الاصطلاحيّة بإيجاز، وخالصة ما ذهب إليه الصالح أنّ هناك فروقاً بين علم اللّغة وفقه اللّغة، وهي تافهة لا وزن لها. وأنّ مصطلح فقه اللّغة (الفيلولوجيّة) عند الغربيين لا ينصرف إلّا إلى دراسة اللغتين الإغريقيّة واللاتينيّة. ويقرّر الصالح أنّ فقه اللّغة هو تسمية عربيّة قديمة شائعة؛ لذلك يجب ألاّ يستدلّ الباحثون المعاصرون بهذه التسمية القديمة شيئاً، وألاّ يجدوا حرجاً في تعميمها على جميع البحوث اللّغويّة؛ لأنّ كلّ علم لشيء، فهو فقه.

ويصف الصالح كتابه بأنّه مقتصر على إبراز خصائص اللّغة العربيّة، ولكنّه يضمّ مضافاً إلى ذلك بحثاً في اللّغات الساميّة تُشبهه بحوث د. وافي في فقه اللّغة، مع ملاحظة الاختصار الذي وسم بحوث الصالح⁽²⁾.

ويستنتج من كلام د. صبحي الصالح، أنّه يستعمل مصطلح فقه اللّغة بالمفهوم العربيّ القديم، وبالمفهوم المنحدر من الترجمة؛ أيّ الفيلولوجيّة، وبالمفهوم الواسع الذي يشمل كلّ فروع الدراسات اللّغويّة، ولا سيّما الحديثة؛ أيّ اللسانيّة.

ويشير د. محمد أحمد أبو الفرج في كتابه «مقدّمة لدراسة فقه اللّغة» إلى ما ينتهي إليه سابقاً المبارك والصالح، فهو يذكر مصطلح «فقه اللّغة» عند العرب القدامى، ويذكر مفهوم فقه اللّغة الذي هو ترجمة الفيلولوجيّة. وقد نصّ على أنّه يترجم الفيلولوجيّة بـ«فقه اللّغة»، ويشير إلى الخلط الملحوظ بينه وبين علم الفقه، ثمّ ينتهي إلى التسوية بين علم اللّغة وفقه اللّغة، وجعلهما معاً تحت عنوان واحد، هو فقه اللّغة⁽³⁾.

ويرى د. أبو الفرج، أنّ الإصرار على فهم فقه اللّغة بمعنى «الفيلولوجيّة»، وجعل مصطلح «علم اللّغة» خصوصاً بما يدرس ضمن «Linguistique» يُضيق الكثير من

(1) أبو الفرج، محمد أحمد، مقدّمة لدراسة فقه اللّغة، دار النهضة العربيّة، بيروت، 1966م، ص6.

(2) الصالح، صبحي، دراسات في فقه اللّغة، م.س، ص19-20، وراجع مواضيع متعدّدة في الباب الأوّل، ص17-37.

(3) أبو الفرج، محمد أحمد، مقدّمة لدراسة فقه اللّغة، م.س، ص5.

الفائدة على الدارسين، ولا سيما أنّ المناهج الجامعية تقتصر على فقه اللّغة؛ فالتسوية بين الاصطلاحين تُوسّع آفاق بحثنا في دراستنا اللّغوية، فنتابع ما يصدر في العالم حديثاً عن اللّغة، ودراساتنا ومعظمه يصدر مُعتبراً من ميدان «علم اللّغة»، وقد وجدت في الكتب العربيّة الحديثة تسوية الاصطلاحين على كلّ حال⁽¹⁾.

ويشير د. محمد الإنطاكيّ في كتابه «الوجيز في فقه اللّغة» إلى الاختلاف حول «فقه اللّغة»، و«علم اللّغة»، وينتهي إلى أنّ «فقه اللّغة» أو «علم اللّغة»، هو المقابل للمصطلح الغربيّ (Linguistique)، وأنّه اختار «فقه اللّغة» تماشياً مع مناهج الجامعات السوريّة. ويلاحظ هنا، تشابه بين أبي الفرج والإنطاكيّ، ولكنّ الإنطاكيّ يمضي قدماً بنبذ «الفيلولوجيّة» مضموناً وإلى عدم الاعتراف بترجمتها إلى «فقه اللّغة»، ويصرّ على استعمال «الفيلولوجيّة» دخيلة علينا، ثمّ يحسم الموضوع بتفرقة قاطعة قائلاً: «إنّ (الفيلولوجيّة) هي غير (اللانغوستيك) أو فقه اللّغة؛ لأنّها تُعالج مشكلات تتصلّ باللسانين الإغريقيّ واللاتينيّ ممّا لا وجود له في تاريخ الدراسات اللّغوية عندنا»⁽²⁾.

وأما بحوث الإنطاكيّ، فهي في علم اللّغة عامّة، ويكاد لا ينقص الكتاب من ذلك إلّا أن يُعنون بـ«الوجيز في علم اللّغة».

ويقف د. عبد الصبور شاهين في كتابه في «علم اللّغة العامّ» عند مفهوم «فقه اللّغة» عند علماء العربيّة، ويشير إلى ترجمة «الفيلولوجيّة» بـ«فقه اللّغة»، في هذا العصر مبيّناً ما تدلّ الفيلولوجيّة عليه.

ويُستنتج ممّا تقدّم، أنّ الاتجاه الذي يجعل «فقه اللّغة» أو «فقه اللّغة العربيّة»، خصوصاً بالعربيّة مع شيء من التجديد المنهجيّ والرغد المعرفيّ، اتّسع ولقي صدى في الجامعات العربيّة⁽³⁾.

ويلاحظ أنّ التنبّه إلى اختلاف «الفيلولوجيّة» عن «علم اللّغة» من جهة، وعن «فقه اللّغة»، جعل عدداً من الدارسين يتكون ترجمة «الفيلولوجيّة» بـ«فقه اللّغة»، ويستعملون الفيلولوجيّة دخيلة على الأصل والفرق⁽⁴⁾.

ونخلص ممّا تقدّم، إلى أنّ الباحث مدعوٌّ إلى دقّة النظر في المصطلحات التالية تجنّباً

(1) المرجع نفسه، ص6.

(2) الإنطاكيّ، محمد، الوجيز في فقه اللّغة، م.س، ص12.

(3) عبد التّوّاب، رمضان، في فقه اللّغة العربيّة، 1973م، ص11.

(4) حجازي، محمود فهمي، علم اللّغة بين التراث والمناهج الحديثة، م.س، ص6.

لأَيِّ التباس أو وهم، وهي⁽¹⁾:

1. فقه اللّغة؛ إذا أراد التّعبير عن المصطلح العربيّ القديم الذي بُعث في هذا العصر، وأشرب معاني جديدة لا تخرج عن دراسة بعض الأصول السامية القديمة، وثمرات المنهج المقارن.

ويلاحظ أنّ هناك دراسين يُلجّون على وصف اللّغة بالعربيّة، للتخلّص من أيّ خلط محتمل الوقوع بين فقه اللّغة بمعنى الفيلولوجيّة من جهة، وبين فقه اللّغة الخاصّ بالعربيّة من جهة أخرى، فقالوا: «فقه اللّغة العربيّة».

2- علم اللّغة أو اللسانيّات؛ إذا أراد الباحث التّعبير عن الدراسات اللسانية التي تنضوي تحت مصطلح *Linguistique*، وما تتفرّع منه من مصطلحات متعدّدة، نُشير إلى مجالات دراسيّة كثيرة.

3- الفيلولوجيّة؛ إذا أراد الباحث التّعبير عن ممّا يدلُّ عليه المصطلح الغربيّ *Philologie*؛ كدراسة النقوش وإعداد النصوص للنشر، ودراسة المعطيات الثقافيّة العامّة. ولقد ذهب معظم المناهج الجامعيّة العربيّة إلى إبقاء فقه اللّغة أو فقه اللّغة العربيّة علمًا على طائفة من البحوث التي تُعنى بتاريخ اللّغة العربيّة وخصائصها، ولا سيّما على صعيد المفردات أصواتًا واشتقاقًا ودلالة. ويبدو أنّ هذه الوجهة اتّضحت جليّة حين أضافت هذه الجامعات مقرّرًا جديدًا، حمل مصطلح «علم اللّغة أو اللسانيّات» عنوانًا له.

ولكنّ بعد الدّارسين؛ كالدكتور محمود فهمي حجازي، عمد إلى تشكيل مصطلح جديد هو «علم اللّغة العربيّة» عام 1973م، وذكر حجازي أنّ «علم اللّغة العربيّة» يساوي «فقه اللّغة العربيّة» عام 1970م⁽²⁾. ويبدو أنّ حجازي قصد بعلم اللّغة العربيّة مضمون فقه اللّغة العربيّة، وكتاب حجازي حوى فصولًا تمهيدية، وربّما أراد من ذلك الزيادة في التعريف بالعلم الجديد حتّى لا يختلط بالمضامين التراثيّة. ويؤيد هذا الاستنتاج، أنّ حجازي عنون كتابين آخرين به بـ«علم اللّغة بين التراث والمناهج الحديثة، 1970م» و«مدخل إلى علم اللّغة 1975م» قاصدًا هنا «علم اللّغة *Linguistique*».

فلا عجب، من محاولة إنشاء علوم تنضوي معظم معطياتها تحت «فقه اللّغة العربيّة»؛ كعلم الدلالة مقتديًا بعلم الدلالة الحديث «*La sémantique*»، وحدوده ومناهجه، فإنّها

(1) قدور، أحمد محمد، مدخل إلى فقه اللغة العربيّة، م.س، ص 34.

(2) حجازي، محمود فهمي، علم اللّغة بين التراث والمناهج الحديثة، ص 21.

من المعطيات العربيّة الوافرة، وقابلة للتكيّف المنهجيّ والضبط المصطلحيّ. ويُمكن أن يُضاف إلى العلوم المتفرّعة عن فقه اللّغة العربيّة مقرّر ابتدعته بعض الجامعات العربيّة، وهو «تاريخ اللّغة العربيّة»⁽¹⁾.

ولا بدّ من الإشارة، في هذا السياق، إلى محاولة جادّة لدراسة الفكر اللّغويّ عند العرب، قام بها د. تمام حسّان في كتابه «الأصول»، وقد سعى إلى بيان حدود علم اللّغة، والفيلولوجيّة، وفقه اللّغة، مبيّنًا أصول هذه العلوم، وما ينبغي أن يُحتاط في استعمالها⁽²⁾.

كما عرض لمصطلح «فقه اللّغة»، وتعدّد دلالاته القديمة، حين كان يعني «اللّغة» أو «متن اللّغة»؛ أي المفردات ودلالاتها الحديثة؛ كالدراسة المقارنة للغات السامية، إلى اللّغة العربيّة، دراسة اللهجات، وأصوات العربيّة، والدراسات العامّة للغة.

وفقه اللّغة، كما يراه د. حسّان، مصطلح عربيّ خالص لا يعرفه الأوروبيون في لغاتهم، «لذا، ذهب إلى بيان حدوده القديمة والحديثة، وكان في القديم يُعنى بالألفاظ المفردة، وتصنيفها في كتب ومعاجم مع مسائل لغويّة أخرى، مستعارة من النحو والصرف والأصوات. أمّا في العصر الحديث، فقد وصف مضمون فقه اللّغة على نحو جمع فيه مسائل مقارنة؛ كاللّغات السامية، وأخرى أصوليّة معياريّة؛ كخصائص اللّغة العربيّة، ومسائل دلالية ولهجيّة وتاريخيّة متعدّدة»⁽³⁾.

لكنّ دراسة د. تمام حسّان لفقه اللّغة من الوجهة الأبيستيمولوجيّة، كانت تنظر إلى فقه اللّغة على أساس أنّ موضوعه الألفاظ المفردة، أمّا إذا عرض لشيء من الأصوات الثابتة، فهذه الأصول من بُنية علم مضبوط؛ كالصرف أو النحو أو الأصوات. وهذه الفروع الثلاثة، تنتمي إلى علم اللّغة. وإذا عرض فقه اللّغة لشيء ممّا يتّصل بالأصوات، أو مباحث الصرف، أو قرائن النحو وقواعده، كان كلامه حول هذه الأمور لا بها، عنها لا منها⁽⁴⁾.

وانتهى د. تمام حسّان بعد موازنة أبيستيمولوجيّة دقيقة بين الصناعة والمعرفة إلى أنّ الصرف والنحو والأصوات هو من باب العلم المضبوط أو الصناعة. فالصناعة عنده علم مضبوط حاصل بالتمرّن، وهو قائم على الاستقراء الناقص، وضبط النتائج والتحقّق منها.

(1) المرجع نفسه، ص36-37.

(2) حسّان تمام، الأصول، دراسة أبيستيمولوجيّة للفكر اللّغويّ عند العرب (نحو، فقه لغة، بلاغة)، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، مصر، 1982م.

(3) المرجع نفسه، ص69-70.

(4) حسّان، تمام، الأصول، م.س، ص277.

أما المعرفة، فعلم غير مضبوط، يحصل بالاستيعاب لا بالتمرّن، وهو قائم على الاستقراء التام؛ أي الإحصاء، لذلك لا يتّصف بالشمول، ولا يخضع للقياس ولا للتجريد⁽¹⁾.

حسناً فعل د. تمام حسّان بما تقدّم وصفه، فقد أيد استقلال «فقه اللّغة»، عن العلوم اللّغويّة قديمها وحديثها، ونظر فيه نظرة تاريخيّة صحيحة، كما أوضح تلك الأبيستيمولوجيّة بينه وبين النحو والصرف والأصوات أيضاً يكاد يكون كاملاً.

واستناداً إلى ما تقدّم، نخلص إلى أنّ «فقه اللّغة العربيّة، معرفة من المعارف اللّغويّة بالمفهوم الأبيستيمولوجي، وليس علماً بالمفهوم نفسه. وهو معرفة خاصّة بالعربيّة الفصحى، وإنّ داخلها شيء من التطوير والرّفد. وليس هذا بقاطع الطريق على أيّ إنشاء محدث للسانيات العربيّة، أو فروعها المرتجاة؛ كعلم الدلالة، وعلم الأصوات، وعلم المعجم، وعلم المصطلح؛ فذلك كلّه، من باب الإغناء لا الإلغاء»⁽²⁾.

وبناءً على ما تقدّم، يمكن وصف «فقه اللّغة العربيّة» بما يلي⁽³⁾:

1. أنه يهتمّ بدراسة العربيّة الفصحى، قديمها وحديثها.
2. لا يُعنى باللّهجات إلّا من خلال اختلافها عن الفصحى.
3. يعتمد النصوص القديمة والموادّ الحديثة التي تتسجم مع رضى أهل اللّغة وعلمائها.
4. يستمدّ بعض أصول النحو لضبط مسائل اللّغة؛ كالاحتجاج والقياس.
5. يهتمّ بالإطار الثقافيّ للغة العربيّة الفصحى.
6. يتوسّل بالمعيار الصوابيّ وفق ما استخلص من علوم اللّغة.
7. يستمدّ مادّته من المفردات أصواتاً ودلالة وتصنيفاً.
8. يُعنى بكشف الخصائص العامّة للعربيّة الفصحى.
9. يُوظّف نتائج الدّرس المقارن للغات السامية بما يعود على موضوعه العامّ بالفائدة؛ كالأصول القديمة وتطوّر الخطوط وأصول بعض المعرّيات.

وباب المعرفة مفتوح لرفد «فقه اللّغة العربيّة» بما يُرسّخ وجود هذه المعرفة ويطوّرها؛ لأنّها قابلة للتطوير والإغناء، وتستحقّ منّا بذل الجهود التي تكشف مدى ما توصل إليه

(1) المرجع نفسه، ص 11-17.

(2) قدّور، أحمد محمّد، مدخل إلى فقه اللّغة العربيّة، م.س، ص 41.

(3) المرجع نفسه، ص 41-42.

علمائنا القدامى في هذا المجال من هدف تأصيلي وإتقان معرفي، ودقة وإرهاق في بيان خصائص العربية الفصحى، وليس مقبولاً «بأي حال تبيّ أعناق مسائل فقه اللغة العربية لتدخل في هذا العلم اللغويّ أو غيره استناداً إلى دعوى التجديد أو مجارة المناهج الحديثة، أو تبرئة القدامى من (جريرة) عدم اتّفاقهم والدّرس اللسانيّ... إلى غير ذلك من دعاوى لم تعد تلقى آذاناً مُصغية لدى جمهرة الدّارسين من المنصفين تراثهم، والحريصين على بعثه وتنميته وتقديمه للناس»⁽¹⁾.

ثالثاً: فقه اللغة ومفهومه عند العلماء الغربيين

لا بدّ من الإشارة منذ البداية، إلى أنّ مدلول هذا المصطلح عند العرب يختلف اختلافاً واضحاً عن مدلوله عند الغربيين، بل إنّ المدارس الغربية الحديثة مختلفة فيما بينها حول تحديد المقصود بفقه اللغة، والمباحث التي يشملها.

عُرف هذا المصطلح عند العرب، أوّل ما عُرف، عندما ألّف أحمد بن فارس (385هـ) كتابه الذي سمّاه «الصاحبيّ في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها». ثمّ استخدمه أبو منصور الثعالبيّ (429هـ)، وكان مُعاصراً لابن فارس في عنوان كتابه «فقه اللغة وسرّ العربية». ويميل بعض الباحثين المعاصرين إلى اعتبار ابن فارس أوّل من أطلق تسمية «فقه اللغة»، وأنّ أغلب الظنّ أنّ عنوان كتابه مأخوذ من لفظة «الفقه»؛ بمعناها الاصطلاحيّ، وبمعناها اللغويّ، «فلقد كان الرجل فقيهاً، قدّم أكثر من كتاب في الفقه، فضلاً عن الصلة التي كان يراها ابن فارس وغيره من اللّغويين العرب بين اللغة والدين على العموم، وبينها وبين الفقه على وجه الخصوص»⁽²⁾.

ثمّ يغيب مصطلح «فقه اللغة» عن عناوين الدراسات اللّغويّة العربيّة دون أن تغيب موضوعاته عن هذه الدراسات، إلى أن يعود فيظهر في العصر الحديث في الجامعة المصريّة وبخاصّة عند استقدام جماعة من المستشرقين ليعاونوا في التدريس⁽³⁾.

وقد ذكر السنيور جويدي (Guidi) في محاضراته الأولى بالجامعة المصريّة، 17 أكتوبر سنة 1926م، أنّ كلمة (Philology) تصعب ترجمتها بالعربيّة، وأنّ لها في اللّغات الغربيّة معنىً خاصّاً لا يتّفق عليه أصحاب العلم والأدب، فمنهم «من يرى أنّ هذا العلم مجرد قواعد درس الصرف والنحو، ونقد نصوص الآثار الأدبيّة، ومنهم من يرى أنّه ليس

(1) قدّور، أحمد محمد، مدخل إلى فقه اللغة، م.س، ص 41-42.

(2) الراجحي، عبده، فقه اللغة في الكتب العربيّة، م.س، ص 43.

(3) أبو الفرج، محمد أحمد، مقدّمة لدراسة فقه اللغة، م.س، ص 12.

درس اللّغة فقط، ولكنّه بحث عن الحياة العقليّة من جميع وجوهها. فإذا صحّ ذلك، فمن الممكن أن يدخل في دائرة «الفيلولوجي»، علم اللّغة وفنونها المختلفة؛ كتاريخ اللّغة، ومقابلة اللّغات، والنحو، والصرف، والعروض، وعلوم البلاغة، وعلم الأدب في معناه الأوسع، فيدخل تاريخ الآداب، وتاريخ العلوم من حيث تصنيف الكتب العلميّة، وتاريخ الفقه، من حيث تدوينه في المجاميع والمجلّدات، وتاريخ الأديان من حيث درس الكتب المقدّسة، وتأليف الكتب الدينيّة واللاهوتيّة، وتاريخ الفلسفة من حيث تأليف كتب الحكمة، وكتب الكلام، ولا سبيل إلى معرفة كنه هذه الحياة العقليّة إلاّ بدرس أحوال المراكز الذي نشأت فيه تلك الآثار الأدبيّة»⁽¹⁾.

ويرى بعض الباحثين، أنّ كشف اللّغة السنسكريتيّة أدّى إلى نشأة ما يُعرف بفقّه اللّغة بحدوده المعروفة الآن، من درس النصوص القديمة في أشكالها المكتوبة، ومن اتّخاذ اللّغة وسيلة لدراسة الثقافة على العموم.

فكشف هذه اللّغة الهنديّة القديمة على يد الأب كوردو (Père Gaston Laurent Cordoux)، وإعلان السير وليم جونز (Sir W. Jons)، بعد ذلك سنة 1786م، أنّ السنسكريتيّة واليونانيّة واللاتينيّة تنتسب إلى لغة واحدة، وجّها اهتمام اللّغويين إلى الدّراسة المقارنة، وإلى إنزال اللّغة اللاتينيّة من مرتبتها العالية، وإلى التقسيم السلاليّ للغات. والمدارس الغربيّة الحديثة تختلف فيما بينها حول تحديد المقصود بـ«فقّه اللّغة»، والمباحث التي يشملها، وقد تأكّدت هذه الإشارة على لسان المستشرق جويدي⁽²⁾.

والبريطانيون، يتساوى عندهم اصطلاح فقّه اللّغة مع فقّه اللّغة المقارن الذي هو أقدم، وما زال يساعد عند اللّغويين (أي في علم اللّغة) ما يسمّونه علم اللّغة التاريخيّ والمقارن. أمّا الألمان، فيعني عندهم «الدّراسة العلميّة للنصوص الأدبيّة القديمة، وخصوصاً النصوص اليونانيّة والرومانيّة القديمة؛ ويعني أكثر من ذلك، دراسة الثقافة والحضارة من خلال النصوص الأدبيّة. أمّا فقّه اللّغة المقارنة في بريطانيا؛ فيعني عند الألمان، علم اللّغة المقارن»⁽³⁾.

ويشير «يسبرسن» إلى أنّ «فقّه اللّغة مرادف عند البريطانيّين للدراسة المقارنة بين

(1) مبارك، زكي، النثر الفنّي في القرن الرابع، م.س، 2/37.

(2) الراجحي، عبده، فقّه اللّغة في الكتب العربيّة، م.س، ص14.

(3) أبو الفرج، محمّد أحمد، مقدّسة لدراسة فقّه اللّغة، ص15، نقلًا عن روبنز:

اللغات، بينما يعني عند الآخرين دراسة حضارة معينة لأمة ما»⁽¹⁾.

خلاصة القول في هذا المجال، «إنّ الغربيين لا يتفقون على تعريف محدّد لفقّه اللّغة، ففي حين يرى بعضهم أنّه العلم الذي يدرس اللّغة، وكلماتها، وقوانينها، يرى آخرون أنّ الأدب، وخصوصاً نصوصه القديمة داخلة في نطاق فقّه اللّغة، ويُسوّي آخرون بينه وبين علم اللّغة، ويرى غيرهم إنّهُ الأرض الواسعة بين علم اللّغة Linguistic Science من ناحية، وبين الدراسات الأدبيّة والإنسانيّة من ناحية أخرى، بل يرى بعضهم إنّ لدراسة فقّه اللّغة نتائج متفرّعة، مثل دراسة التاريخ الثقافيّ للغة، وعمل قواميس للعاميّة، ولصيغ اللهجات المتباينة، ونشرات وشروح للأعمال الأدبيّة، ودراسات في الأدب الشعبيّ، وفي الأساطير»⁽²⁾.

المبحث السادس: علم اللّغة Linguistique

وموضوع علم اللّغة، كما حدّده دوسوسير، هو اللّغة في ذاتها ولذاتها. وهذا العلم لا يدرس لغة معينة، بل يدرس مسائل اللّغة مجردة من الارتباط بأيّ لغة. وهو يدرسها على أربعة مستويات:

1. المستوى الصوتيّ
2. المستوى الصرفيّ
3. المستوى النحويّ
4. المستوى الدلاليّ

وعندما تشمل الدّراسة على المستوى أصوات اللّغة بمعزل عن وظائفها يُطلق عليها مصطلح Phonétique، ومعناه علم الأصوات الوظيفيّ، أو العامّ، وعندما تشمل هذه الأصوات مقرونة بوظائفها في اللّغة، يُطلق عليها مصطلح Phonologie علم الأصوات الوظيفيّ، التنظيميّ، أو التشكيليّ.

أمّا المستوى الصرفيّ Morphologie المتعلّق ببناء الكلمة، فتدرس فيه الوحدات الصرفيّة والصيغ اللّغويّة.

(1) Jespersen, Otto: Language is Nature Development and Origin, London, 1964, p.64

(2) أبو الفرج، محمد أحمد، مقدّمة لدراسة فقّه اللّغة، ص14. نقلًا عن: John B. Carroll, The study of language, Harvard, University Press, 1959, p.3

أمّا المستوى النحويّ Grammaire المتعلّق ببناء الجملة، فيدرس التراكيب وما يتعلّق بها من خواصّ.

وأمّا مستوى علم الدلالة Sémantique، فمجاله دراسة معاني الألفاظ المفردة، ومعاني الجمل، والعبارات.

وهذه المستويات يرتبط بعضها ببعض في الدراسات اللّغويّة ارتباطاً وثيقاً، ولا يُجيز علماء اللّغة الفصل بينها⁽¹⁾.

أمّا المناهج المتعارف عليها لدراسة اللّغة على هذه المستويات، فهي ثلاثة⁽²⁾:

- أحدها: منهج اللّغة الوصفيّ Linguistique Descriptive، وهو يعني دراسة لغة معيّنة، في فترة معيّنة، وكما هي مستعملة في مكان معيّن.
- والثّاني: منهج علم اللّغة التاريخيّ Linguistique Historique، الذي يعني دراسة لغة معيّنة من خلال تطوّرها عبر التاريخ.
- والثّالث: منهج اللّغة المقارن Linguistique Comparative، وهو يعني بعقد المقارنات المطّردة أو المنتظمة بين لغتين أو أكثر، ضمن العائلة اللّغويّة الواحدة.

مصطلح علم اللّغة عند العلماء العرب القدامى

استخدم مصطلح «علم اللّغة»، كما يوضح د. محمود فهمي حجازي، عند بعض اللّغويين المتأخّرين، وكان المقصود منه دراسة الألفاظ مصنّفة في موضوعات، مع دلالاتها، فالرضيّ الأستراباذي يُفرّق بين علم اللّغة وعلم التصريف؛ موضوع الأول: دراسة الألفاظ، والثّاني: معرفة القوانين الخاصّة ببنية هذه الألفاظ. أمّا أبو حيّان التوحيديّ، فقد ذكر مصطلح علم اللّغة في كتب عدّة له، وموضوع علم اللّغة عنده هو دراسة «مدلول مفردات الكلم». ولا يختلف استخدام مصطلح علم اللّغة عند ابن خلدون عن هذا المعنى؛ فعلم اللّغة عنده هو «بنيان الموضوعات اللّغويّة، والمقصود بذلك الدلالات التي وُضعت لها الألفاظ»⁽³⁾.

وقد ذكر ابن خلدون، في إطار كلامه عن علم اللّغة، الخليل بن أحمد الفراهيديّ وغيره من أصحاب المعاجم العربيّة. ويوضّح كلّ هذا، أنّ مصطلح علم اللّغة كان يعني عند

(1) السعران، محمود، علم اللّغة، م، س، ص 262 و 281.

(2) النادري، أسعد، مناهل فقه اللّغة، م، س، ص 23.

(3) حجازي، محمود فهمي، علم اللّغة، ص 67.

الرضي الأسترباذي، وأبي حيّان، وابن خلدون وغيرهم، دراسة المفردات، وتصنيفها في معاجم وكتب.

نبيّن ممّا تقدّم، أنّ مفهوم مصطلح علم اللّغة عندهم مطابق لمفهوم «متن اللّغة»، الذي سبق الكلام عليه، وهذا المفهوم لعلم اللّغة عندهم قاصر عن مفهوم علم اللّغة العامّ عند الغربيين، وإن كان متعلّقاً بأحد مستويات هذا العلم الأربعة، وهو مستوى علم الدلالة.

بعد كلّ ما تقدّم، نستطيع أن نستخلص الفروق بين فقه اللّغة وعلم اللّغة العامّ على النحو التالي⁽¹⁾:

أولاً: إنّ موضوع فقه اللّغة هو لغة بعينها؛ كاللّغة العربيّة، في حين أنّ موضوع اللّغة العامّ هو اللّغة باعتبارها ظاهرة إنسانيّة عامّة لها نفس الوظائف في مختلف الجماعات اللّغويّة.

ثانياً: إنّ غاية فقه اللّغة، هو دراسة الحضارة والثقافة والأدب عمومًا من خلال اللّغة، في حين إنّ غاية علم اللّغة إنّما هي دراسة اللّغة في ذاتها لذاتها.

ثالثاً: إنّ درس فقه اللّغة إنّما هو درس تاريخيّ مقارن في أغلب الأحيان، في حين إنّ درس علم اللّغة للغة إنّما هو درس قائم على مناهج علميّة، يمكن تعميمها على اللّغات كلّها؛ لذلك استبعدت من مجال علم اللّغة العامّ الموضوعات التي لا يمكن بحثها بمناهج علميّة دقيقة، كموضوع نشأة اللّغة.

رابعاً: إنّ فقه اللّغة يهتمّ باللّغات القديمة المكتوبة، أمّا علم اللّغة العامّ فيهتمّ باللّغة المتكلّمة، وإن كان يوجّه كذلك للغة المكتوبة شيئاً من الاهتمام.

ومع ذلك كلّه، ومع التسليم بأنّ فقه اللّغة شيء، وعلم اللّغة شيء آخر، فإنّ القول بانعدام الصلة بين هذين الضربين من العلم إنّما هو استنتاج خاطئ بلا شكّ؛ ففقه اللّغة، هو أولاً وآخرًا، حلقة في سلسلة علوم اللّغة عمومًا.

وقد سبقت الإشارة إلى أنّ ثمة من يرى أنّ فقه اللّغة هو الأرض الواسعة بين علم اللّغة من ناحية، وبين الدراسات الأدبيّة والإنسانيّة من ناحية أخرى، وكارول J.B. Carroll بدوره «يجعل علم الفيلولوجيّ في مركز وسط بين علم اللّغة من جانب، والدراسات الأدبيّة والإنسانيّة من الجانب الآخر... ويحاول بعد هذا تقسيم العمل الفيلولوجيّ إلى مجالين، هما:

(1) النادري، أسعد، فقه اللّغة - مناهله ومسائله، م.س، ص24.

Linguistic Philology؛ ويعنى بإعداد المعاجم، و Literary Philology وموضوعه تحقيق النصوص وتفسيرها، ونقد المؤلفات الأدبية، اعتماداً على دراسة لغتها»⁽¹⁾.

وغير بعيد، عن هذا السياق، ما ينقله د. محمد أحمد أبو الفرج عن روبنز R.H. Robins، وهو قوله: «وربما جاز لنا أن نعتبر الاصطلاح (أي فقه اللغة) بهذا الاستعمال (أي الدراسة العلمية للنصوص الأدبية القديمة) مناسباً لما يربط بين علم اللغة باعتباره علماً، وبين الدراسات الجمالية والإنسانية للأدب، وللميدان الذي يعتمد فيه مؤرخ مظاهر الحضارة المتباينة على نتائج علم اللغة، في فهم النصوص والنقوش، وفي وضع أسس معتمدة من المخطوطات، والوثائق، والموارد، لتكون دعامة دراسته. والصلة بين علم اللغة وفقه اللغة، بهذا المعنى الأخير، قريبة جداً، وكثيراً ما يتلاقى ميدانها. وعلم اللغة، بمعناه الضيق، يركّز على التحليل لتكوين اللغة، ووصفها كميدانه الأساسي، وعندما يُوسع علماء اللغة Linguists ميدان موضوعهم، فيعالجون المعنى، فإنهم يقتربون من مجال فقه اللغة»⁽²⁾.

خاتمة

حظي «فقه اللغة العربية» بالعديد من المؤلفات والدراسات التي تناولته مصطلحاً ومادّةً ومنهجاً. وقد انتهى أحد الدارسين إلى أنّ «فقه اللغة» من أكثر الاصطلاحات إشكالاً إذ تتداخله مداليل مختلفة، وتعني في توظيفه مقاصد مختلفة⁽³⁾.

لذا، يقتضي فهماً دقيقاً لبعض الاصطلاحات الأساسية، بعد أن شاع لدى كثير من الخلط بينها، واستعمال بعضها مكان بعض. ولهذا الاختلاف والخلط أسباب عديدة، منها: تداخل وتشابك حقول الدراسة اللغوية، وغياب المنهج العلمي عن الكثير من البحوث اللغوية، مع ميل عدد من الباحثين إلى تجاوز حدود بحوثهم منطلقين من فكرة عدم الاعتراف بهذه الحدود، أو متأثرين بفكرة تكامل حقول الدراسة اللغوية.

وإنّ تشعب «فقه اللغة» إلى علوم متعدّدة، ينبغي أن يكون سبباً من أسباب التخصص والدقة العلمية، والالتزام بالمفاهيم والمصطلحات لا سبباً لتجاوزها والتخلّص منها.

وبهذا المنحى يقول د. أسعد النادري: «وفي اعتقادنا أنّ تشعب الدراسات اللغوية الحديثة

إلى علوم متعدّدة ينبغي أن يكون سبباً من أسباب التخصص، والدقة العلمية، والالتزام

(1) حجازي، محمود فهمي، علم اللغة العربية، م.س، هامش ص34.

(2) أبو الفرج، محمد أحمد، مقدّمة لدراسة فقه اللغة، م.س، ص16.

(3) المسدي، عبد السلام، قاموس اللسانيات، الدار العربية للكتاب، تونس، 1984م، ص57.

بالمفاهيم والمصطلحات لا سبباً لتجاوزها والتخّص منها»⁽¹⁾.

والمصطلحات التي يُعتقد أنّها تشكّل مدخلاً لهذا البحث، هي: اللّغة، متن اللّغة، اللّهجة، الكتاب والتّعبير، فقه اللّغة، علم اللّغة.

تناولنا في المبحث الأوّل حقل «اللّغة» من الناحيتين اللّغويّة والاصطلاحية، وضمن اللّغة وجدنا اللسانيّة، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، والطبّ «دراسة الأصوات المصوّتة»، وأعطيت لها تعريفات مختلفة، لكنّها تتفق على أنّ اللّغة ذات طبيعة صوتيّة أوّلاً، ووظيفة اجتماعيّة ثانياً، وأنها متنوّعة بتنوّع الأقسام والمجتمعات الإنسانيّة تالّثاً.

وقد قال ابن جنّي في كتابه «الخصائص»: «اللّغة أصوات يُعبر بها كلّ قوم عن أغراضهم»⁽²⁾.

ثمّ تطرّقنا إلى اللّغة عند علمائنا العرب القدامى، وكانوا يعنون بها الاشتغال بالمفردات وتصنيفها في كتب ومعاجم وموسوعات.

وقد أشار ابن جنّي إلى العلاقة بين «اللفظ الدالّ»، و«مدلوله»، أو بين الرمز وما يُرمز إليه. وقد أُعجب د. صبحي الصالح بهذا الرأي حتّى أنّه يعتبره «فتحاً مبيّناً في فقه اللّغات».

وقد خلص ابن جنّي إلى:

1. اللّغة أصوات.
2. وظيفة اللّغة: التّعبير.
3. وظيفة اللّغة: «يُعبّر بها كلّ قوم».
4. وظيفة اللّغة: «تعبير عن الأغراض».

وبناءً على ما تقدّم، نجد أنّ تعريف ابن جنّي باللّغة قائم على التفاهم والاتّصال باللّغة، وليس تعريفاً مستوحى من خارجها، وليس مأخوذاً عن أرسطو أو عن الفلاسفة على وجه العموم، ومثل هذا التعريف جديرٌ أن يؤثّر في منهج درس اللّغة من مختلف جوانبها.

وتطرّقنا في المبحث الثّاني إلى حقل «متن اللّغة». وقد استخدم مصطلح «متن اللّغة»

(1) النادري، أسعد، فقه اللّغة، مناهاله ومسائله، المكتبة العصرية، بيروت، ط 2012م، ص9.

(2) ابن جنّي، الخصائص، م، س، 1/34.

عند بعض علمائنا العرب القدام والمحدثين بمعن دراسة المفردات والألفاظ اللغوية.

ووصف الشيخ حسين المرصفي العلوم العربية إلى: متن اللغة، وفقه اللغة، وعلم النحو. وخلاصة رأي المرصفي أنّ الأوّل «متن اللغة» يبحث في أوضاع الألفاظ لمعانيها، والثاني «فقه اللغة» يبحث الألفاظ باعتبارها تخالفها في المعاني التي وُضعت لها؛ أي أنّه يعتبر أنّ علم «متن اللغة» هو معرفة المعاني الحقيقية للألفاظ، و«فقه اللغة» هو دراسة الفروق في المعاني.

أمّا الشيخ أحمد رضا العاملي اللغوي، وكان عضواً بارزاً في المجمع العربي بدمشق الذي انتدبه لتأليفه معجم «متن اللغة»، وهو المعجم الثاني بعد «لسان العرب» لابن منظور.

وتابعنا في المبحث الثالث اللهجة وميزة العربية، وعرفناها لغة واصطلاحاً، إلى جانب اختلاف اللهجات منذ العصر الجاهلي والفروق بينها. ويؤكد واقع استقراء الجماعات اللغوي في العالم وجود أكثر من مستوى لغوي داخل الجماعة الواحدة؛ أي وجود لغة فصحي واحدة ولهجات تتوزع حولها، ومن ينتمي إل هذه الجماعات يستخدم في معظم الأحيان مستويين لغويين: إحداهما اللغة الفصحى، والثاني هو اللهجة المحكية، تتمتع الأولى بالسيادة الرسمية، فنقرضها القوانين والأعراف لغة رسمية في الإذاعة، والتلفزيون، والصحافة، والإعلام، والأدب القومي. وتتمتع الثانية؛ أي اللهجة بالسيادة على الأرض، في المدرسة والملعب والشارع.

وخلاصة القول، إنّ التعدد في وجوه العربية يرتدّ إلى عوامل تاريخية خاصة، ولغوية عامة، وتتخذ العوامل التاريخية الخاصة أبعداً ثلاثية:

أ. بُعداً مكانياً، يتمثل في أنّ بناء اللغة العربية قد أُقيم على لهجات متعدّدة.

ب. بُعداً زمانياً، يتبدى في أنّ النحويين اتّسعوا في استقرار العربية على مدى ثلاثة قرون ونيف من حياتها.

ت. بُعداً منهجياً أقامه اختلاف طرائق النظر النحوي، واللهجات العربية الفصحى.

ونلاحظ أنّ اللغة التي هي رمز شعب من الشعوب، ومستودع علمه وثقافته، وتكون مرآة هذا الشعب بحق، تُظهر تطوره وتناميه، وتُشير إلى تحلّفه وضعفه، تسمو بسموه، وتركد بركوده، إلّا أنّ ميزة اللغة على المجتمع أنّها تستمرّ بنموها ما دام الأمة عقل مفكّر ومبدع، ولا تموت هذه اللغة إلّا عندما يقف العقل الجماعي عن التفكير والإبداع.

وتحدّثنا في المبحث الرابع عن مصطلح الكتابة.

ولا بدّ هنا من عدّة يعتدُّ بها لامتلاك ناصية الكتابة، وأولى هذه العدّة اللّغة، وعلم التراكيب اللّغويّة.

والكتابة لغة، تعني الجمع والشّدّ والتنظيم، والمعنى الاصطلاحيّ يجمع هذه الدلالات، إذ إنّ الجمع والشّدّ ركنا الكتابة التي لا تصحُّ إلاّ بالصياغة المحكمة، وهذا ما يعني جمع الكلمات، وربط بعضها ببعض الآخر عندها يتأتّى منها جملة لها معنى خاصّ.

والكتابة قدرةٌ يحوزها بني البشر جميعاً، إذا ما تهيّأت لهم مناخات التعليم، وامتلاك قدرة التعرف إلى الحروف ومجالات تألفها، ودلالاتها، وطرائق النطق بها قراءة، ومن ثمّ طرائق كتابتها، وبهاتين القدرتين: القراءة والكتابة، يتفاوت المكتسبون، ويتميز المتميزون.

وتختلف الكتابة اختلاف الغايات التي كانت وراء أفعالها أو فعلها، إلاّ أنّها تنهج نهجين في التعبير عن مقاصدها: النهج الأول: الكتابة الإجرائيّة، والثاني: الكتابة الفنيّة الإبداعية.

ونتأج في المبحث الخامس «فقه اللّغة العربيّة» من الناحيتين اللّغويّة والاصطلاحيّة، وتطرّقنا إلى «فقه اللّغة» ومفهومه عند علمائنا العرب القدامى. ونحن أمام المصطلحات الآتية: اللّغة أو علم اللّغة، النحو أو علم العربيّة. وقد عرّفنا أنّ الأول يختصّ بدراسة الألفاظ اللّغويّة من جوانب مختلفة، وأنّ الثاني يختصّ بالتراكيب والجمل.

وفي القرن الرابع الهجريّ، نشهد لأول مرّة مصطلحاً جديداً هو «فقه اللّغة»، حين كتب ابن فارس كتابه «الصاحبيّ في فقه اللّغة وسنن العرب في كلامها». ثمّ نجد هذا المصطلح نفسه لدى مؤلّف آخر هو أبو منصور الثعالبيّ «فقه اللّغة وسرّ العربيّة».

على أنّ هناك كتاباً ثالثاً أقرب إلى وضع منهج لدراسة اللّغة من كتابي ابن فارس وأبو منصور الثعالبيّ، وقد اختار ابن جنّي عنواناً لكتابه «الخصائص»، ونحسب أنّ في هذا الكتاب قدرًا كافيًا على تصوّر المنهج العربيّ في دراسة اللّغة العربيّة.

ويُفهم من كلام «جويدي» الذي رواه زكي مبارك أنّ فقه اللّغة العربيّة شيء، وأنّ «الفيلولوجيّة» شيء آخر مع وجود تشابه بين هذين النوعين من أنواع الدّراسة اللّغويّة، حيث يقول «جويدي»: «إنّ كلمة Philology، تصعب ترجمتها بالعربيّة، وأنّ لها في اللّغات الغربيّة معنى خاصًّا لا يتفق عليه أصحاب العلم والأدب، ولكنّ عددًا من الدّارسين ذهب إلى أنّ «فقه اللّغة» لترجمة كلمة «الفيلولوجيّة» استنادًا إلى التشابه في الدلالة اللّغويّة

بين المصطلحين في العربية من جهة، واللغات الأوروبية من جهة أخرى».

وتبيّن لنا أنّ دلالة المصطلح «فقه اللّغة» توسّعت وظهرت في عدّة عناوين منها «فقه اللّغة المقارن»، و«فقه اللّغة العام»، و«فقه اللّغة الأدبي»، و«فقه اللّغة اللّغوي»، وكلّها ترجمات لكلمات أجنبيّة.

وبهذا المنحى، يُشير د. صبحي الصالح في كتابه: «دراسات في فقه اللّغة» إلى المسألة الاصطلاحية بإيجاز، وخصّة ما ذهب إليه أنّ هناك فروقاً بين «علم اللّغة»، و«فقه اللّغة»، وهي تافهة ولا وزن لها، ويُقرّر أخيراً أنّ «فقه اللّغة» هو تسمية عربيّة قديمة شائعة، لذلك وجب ألاّ يستبدل الباحثون المعاصرون بهذه التسمية القديمة شيئاً، وألاّ يجدوا حججاً في تعميمها على جميع البحوث اللّغويّة؛ لأنّ كلّ علم لشيء فهو فقه، ويصف كتابه بأنّه مقتصر على إبراز خصائص اللّغة العربيّة.

ويُستنتج من كلام د. صبحي الصالح أنّه يستعمل فقه اللّغة بالمفهوم العربيّ القديم، وبالمفهوم المنحدر من الترجمة «الفيلولوجيّة»، وبالمفهوم الأوسع الذي يشمل كلّ فروع الدراسات اللّغويّة، ولا سيّما اللسانيّة.

وكذلك د. محمد أبو الفرج في كتابه «مقدّمة لدراسة فقه اللّغة»، ينتهي إلى التسوية بين «علم اللّغة» و«فقه اللّغة»، وجعلهما معاً تحت عنوان واحد هو «فقه اللّغة».

واستعرضنا في الفصل السادس موضوع «علم اللّغة (Linguistique)»، وهذا العلم لم يدرس لغة معيّنة، بل يدرس مسائل اللّغة مجردة من الارتباط بأيّ لغة، وهو يدرسها على أربعة مستويات: المستوى الصوتي، الصرفي، النحوي، والدلالي. أمّا المناهج المتعارف عليها لدراسة اللّغة العربيّة، فهي ثلاثة:

1. منهج اللّغة الوصفية.

2. منهج اللّغة التاريخي.

3. منهج اللّغة المقارن.

بناءً على ما تقدّم، نستخلص الفروق بين «فقه اللّغة» و«علم اللّغة العام» على النحو التالي:

أولاً: إنّ موضوع «فقه اللّغة» هو لغة بعينها، كاللّغة العربيّة، في حين أنّ موضوع «علم اللّغة العام» هو اللّغة باعتبارها ظاهرة إنسانيّة عامّة، لها نفس الوظائف في مختلف

الجماعات اللغوية.

ثانياً: إن غاية «فقه اللغة» هو دراسة الحضارة والثقافة والأدب عموماً من خلال اللغة، في حين إن غاية «علم اللغة العام» إنما هي دراسة اللغة ذاتها ولذاتها.

ثالثاً: إن درس «فقه اللغة» إنما هو درس تاريخي مقارن في أغلب الأحيان، في حين أن درس «علم اللغة العام» للغة إنما هو درس قائم على مناهج علمية، يُمكن تعميمه على كل اللغات، لذلك استُبعدت من مجال «علم اللغة العام» الموضوعات التي لا يمكن بحثها بمناهج علمية دقيقة كموضوع «نشأة اللغة».

ونتهي بحثنا بقول د. محمد أحمد أبو الفرج نقلاً عن «Robins»: «ربما جاز لنا أن نعتبر اصطلاح فقه اللغة أي الدراسة العلمية للنصوص الأدبية القديمة مناسباً لما يربط بين علم اللغة باعتباره علماً، وبين الدراسات الجمالية والإنسانية للأدب، وللميدان الذي يعمد فيه مؤرخ مظاهر الحضارة المتباينة على نتائج علم اللغة في فهم النصوص والنقوش، وفي وضع أسس معتمدة من المخطوطات والوثائق والمواد لتكون دعامة دراسته. والصلة بين علم اللغة وفقه اللغة بهذا المعنى الأخير قريبة جداً وكثيراً مما يتلاقى في ميدانهما. وعلم اللغة بمعناه الضيق يركّز على التحليل لتكوين اللغة، ووصفها كميدانه الأساسي، وعندما يوسّع علماء اللغة ميدان موضوعهم، فيعالجون المعنى، فإنهم يقتربون من مجال فقه اللغة»⁽¹⁾.

المصادر والمراجع العربية

- ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث، تحقيق طاهر أحمد الزاوي، ومحمد محمود الطنّاهي، ط4، مؤسسة أسعد عيليان، قم.
- ابن الإنباري، نزهة الألباء في طبقات الأدباء، مطبعة المعارف، بغداد، 1960م.
- ابن جنّي، الخصائص، تحقيق محمد علي النجّار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1986م.
- ابن خلدون، المقدمة، تحقيق د. علي عبد الواحد وافي، القاهرة، 1962م.
- ابن منظور، لسان العرب، مادة فقه، 13/522، دار إحياء التراث، 1405هـ.
- أبو البقاء، أيوب بن موسى الحسين الكفوي، الكليات، معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، ط2، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1993م.

(1) أبو الفرج، محمد أحمد، مقدّمة لدراسة فقه اللغة، م.س، ص16.

- جبّور عبد النور، المعجم الأدبيّ، دار العلم للملايين، بيروت، لا.ط، 1979م.
- الراغب الأصفهانيّ، المفردات في غريب القرآن، ط1، دفتر نشر، الكتاب 1404هـ.
- الزركلي، الأعلام، ط11، دار العلم للملايين، بيروت، 1995م.
- الزركلي، الأعلام، ط5، دار العلم للملايين، بيروت، 1980م.
- الشيخ أحمد رضا، متن اللّغة، دار ومكتبة الحياة، بيروت، 1960م.
- القاسم بن سلام الهرويّ، أبو عبيد، الحديث، تحقيق محمّد عبد المعين حسّان، ط1، دار الكتاب العربيّ، 1399هـ.
- مجدي وهبي وكامل المهندس، معجم المصطلحات العربيّة في اللّغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، لا.ط، 1979م.
- المغربي، ابن يعقوب، شرح التلخيص.
- الهواري، صلاح الدين، المعجم الوسيط، مادة «لهج»، دار البحار، بيروت، 2007م.
- - المراجع:
- أبو الفرج، محمّد أحمد، مقدّمة لدراسة فقه اللّغة، دار النهضة العربيّة، بيروت، 1966م.
- أنيس، إبراهيم، في اللهجات العربيّة، ط2، القاهرة، 1965م.
- حجازي، محمود فهمي، علم اللّغة العربيّة، مدخل تاريخيّ مقارن في ضوء التراث واللّغات السامية، الكويت، 1973م.
- حسّان، تمام، الأصول، دراسة أبنستيمولوجيّة للفكر اللّغويّ عند العرب (نحو، فقه لغة، بلاغة)، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، مصر، 1982م.
- رابين، تشيم، اللهجات العربيّة القديمة في غرب الجزيرة العربيّة، ترجمة د. عبد الكريم المجاهد، ط1، المؤسّسات العربيّة للدراسات والنشر، بيروت، 2002م.
- الراجحي، عبده، اللهجات العربيّة في القراءات القرآنيّة، دار المعارف، مصر، 1968م.
- السعران، محمود، اللّغة والمجتمع، رأي ومنهج، دار المعارف، مصر، 1963م.
- السعران، محمود، علم اللّغة، مقدّمة للقارئ العربيّ، دار النهضة العربيّة، لا.ط، لا.ت.
- السيّد أحمد خليل، التصرّو اللّغويّ عند العرب، مجلّة كليّة الآداب بجامعة الإسكندريّة، عدد (14)، سنة 1960م.
- شاهين، عبد الصبور، في علم اللّغة العامّ، ط6، مؤسّسة الرسالة، بيروت، 1980م.
- الصالح، صبحي، دراسات في فقه اللّغة، ط6، دار العلم للملايين، بيروت، 1978م.
- ظاظا، حسن، كلام العرب - من قضايا اللّغة العربيّة، ط2، دار العلم، دمشق، والدار الشاميّة، بيروت، 1990م.
- عبد التّواب، رمضان، في فقه اللّغة العربيّة، 1973م.

- عبد الله، محمّد فريد، فقه اللّغة العربيّة، دار البحار، 2007م.
- عبد الله، محمّد فريد، في فقه اللّغة العربيّة، دار البحار، بيروت، 2009م.
- عبد الله، محمّد فريد، مناهج التفكير والتّعبير، ط1، دار بركات، 2014م.
- عثمان أمين، في اللّغة والفكر، معهد البحوث والدراسات العربيّة، القاهرة، 1967م.
- عوض، محمّد سماحة، الشيخ أحمد رضا العامليّ لغويّاً، دار الفارابي والمجلس الثقافي للبنان الجنوبي، ط1، 2009.
- فريحة، أنيس، اللهجات وأسلوب دراستها، ط1، دار الجيل، بيروت، 1955م.
- فريحة، أنيس، نظريّات في اللّغة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1، 1973م.
- قدّور، أحمد محمّد، مدخل إلى فقه اللّغة العربيّة، ط4، دار الفكر، دمشق، 2010م.
- قنديس، اللّغة، ترجمة الأستاذ عبد الحميد الدواخلي، ود. محمّد القصاص، مطبعة لجنة البيان العربي، القاهرة، 1950م.
- المسدي، عبد السلام، قاموس اللسانيّات، الدار العربيّة للكتاب، تونس، 1984م.
- الموسى، نهاد، الثنائيات في قضايا اللّغة العربيّة من عصر النهضة إلى عصر العولمة، ط1، دار الشروق، عمان، 2003م.
- النادري، أسعد، فقه اللّغة - مناهله ومسائله، المكتبة العصريّة، بيروت، 2012م.

المصادر والمراجع الأجنبية

- Alston, William, Philosophy of Language, 1964.
- Berezin (F.M), Lecturs an Linguitics.
- CaRoll, John B. Language and Thought, Prentice Hall Inc, New Jersey.
- CaRoll, John B. The study of language, Harvard, University Press, 1959.
- Edward, Sapir, Language, New York, HaRcourt, 1921.
- Ency. Americana (language, science of)
- Encyclopedia, Britanica (language)
- Jespersen, Otto: Language is Nature Development and Origin, London, 1964, p.64
- P.H. Robins, General Linguistics and Introductory, Survey, Longmans, 1964.
- Schluach Margaret, The gift of language, New York, 1955.

فاعلية البناء الزمني الروائي في إنتاج الدلالات

«شمس الأورنت» لطراد حمادة أنموذجاً

د. غادة علوه

ملخص

يشكل الانتظام الزمني في الرواية، بنية دلالية، تتكشف من خلال مسارات السرد وتبهرتها. ودراسة انتظام زمن الخطاب السردية في رواية شمس الأورنت، بينت إيجاز الروائي في سرد الأحداث، وتركه مساحة واسعة في الخطاب للحوار والتأمل، من أجل التركيز على الأهمية التاريخية والجغرافية والثقافية لحاضرة وادي العاصي، وعلى النهج الفكري للشخصيات. كما أثبتت تأثر الحركة السردية بروية الروائي الفكرية، فبدت الدلالات التي أنتجتها المفارقات الزمنية السردية، والمعطيات الدلالية المستنبطة من المعاني العميقة، تعبر عن علاقة الإنسان بأرضه، وعن تأثير ذاكرة المكان التاريخية والثقافية في تكوين الإنسان الحيائي والحضاري والأيدولوجي. وإن اعتماد المنهج البنيوي السيميائي في الدراسة، ساعد في الكشف عن فاعلية المسارات والتقنيات السردية في إنتاج الفضاء الروائي الذي انتقاه الروائي من بيئة حاضرة العاصي وما جاورها، حيث جمع فيه بين الزمنين: الماضي والحاضر، وسار تصاعدياً نحو مستقبل واعد بنشر قيم الجمال.

كلمات مفاتيح: زمن القصة، زمن الخطاب، البناء الزمني، ترتيب الأحداث، وتيرة السرد، بنية النصّ الدلالية.

Abstract

The chronological order of events in the novel constitutes a semantic structure which is revealed through the narrative paths and its pace. And the study of the regularity of the narrative discourse time in the novel of the « Sun of Orient » has shown the novelist's brevity in narrating the events and how he has left a wide space in the speech for dialogue and reflection to focus on the historical, geographical and cultural importance of the metropolis of Wadi Al -Asi and the reflective thoughts of the characters.

It has also demonstrated the influence of the novelist's intellectual vision on the narrative movement. The semantics produced by the narrative temporal paradoxes and the semantic data deduced from the deep meanings seemed to be an expression of the human relationship with his land and the impact of the historical and cultural memory of the place on the formation of life, civilization, and ideology of the human being.

In fact, the adoption of the semiotic approach in the study helped to reveal the effectiveness of the narrative paths and techniques and in production of the narrative space that the novelist selected from the environment of the metropolis of Wadi Al-Asi and its surroundings. He, therefore, combined the two times: the past and the present, and walked upward towards a promising future for spreading the values of beauty.

Keywords: story time, chronological structure, order of events, narration pace, semantic text structure.

مقدمة

الزمن عنصر بنائي مهم في البنية السردية؛ فهو الهيكل الذي تُشيد فوقه الرواية، والحقيقة المجردة التي لا تظهر إلا من خلال مفعولها على العناصر الأخرى¹. تبرز أهمية دراسته، في اكتشاف القرائن التي تدلنا على كيفية اشتغاله في العمل الأدبي؛ فالنص بؤرة زمنية متعددة المحاور والاتجاهات، وللوصول إلى تحديد البنية الزمنية المراد وصفها، لا بد من الاهتمام بالمظاهر المؤثرة على النسق الزمني الذي به ينتظم النص². لذلك ينبغي تحديد زمنيته، على المستويين اللذين يشكّلان زمن السرد الروائي، وزمن القصة المتخيّلة³؛ فالزمن في الرواية هو زمن متخيّل، نميّز فيه بين زمن القصّ (زمن الحاضر الروائي)، وبين زمن

(1) قاسم (سيزا): بناء الرواية، ط1، بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر، 1985، ص 34.

(2) بحراوي (حسن): بنية الشكل الروائي (الفضاء-الزمن-الشخصية)، ط1، بيروت: المركز الثقافي العربي، 1990، ص 112-113.

(3) ريكاردو (جان): قضايا الرواية الحديثة، ترجمة صباح الجهيم، ط1، دمشق: منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، 1977، ص 249.

الوقائع (زمن ما تحكي عنه الرواية) الذي يفتح على الماضي، فيروي أحداثاً تاريخية أو أحداثاً ذاتية للشخصية الروائية¹، ما يعني أنّ دراسة الزمن تستدعي دراسة العلاقة بين زمن القصّ وزمن الحكاية، بناء على: صلات الترتيب الزمنيّ، والسرعة، والتواتر².

وإذا اعتمدنا أنّ زمن القصة هو زمن المادة الحكائيّة، وزمن الخطاب هو تجليات ترميز زمن القصة وتمفصلاته؛ فيمكن تحديد الحاضر الروائيّ، من خلال راهنية إنجاز الحدث الأول في القصة، وتعيين ما قبله وما بعده، من خلال علاقته بالحدث الأول، لدراسة ترتيب الأحداث أو المفارقات الإرجاعية أو الاستباقية. كما يتمّ تحديد الحاضر على مستوى التمفصلات الزمنية الكبرى للحكي، أي على مستوى ما يأخذه الزمن من علاقات بين القصة والخطاب بشكل عام، ما يشترط تحليلاً خاصاً للمقاطع السردية التي يستوعبها الخطاب، من خلال ربط ما هو عام بما هو خاص، من أجل استنتاج بنية الزمن في الخطاب الروائيّ³.

وبذلك نستطيع تحليل البناء الزمنيّ، لاستخراج بنية النصّ الدلالية؛ لأنّ الكاتب، وهو يمارس عملية الكتابة، يبني عالماً زمنياً يتداخل فيه زمن القصة بزمنيته الخاصة وقت الكتابة. كما إنّ الكاتب، وهو يتقدّم في عملية البناء، يتقدّم في إنتاج عالمه الدلاليّ، وذلك ما يمكن تشخيصه من خلال عملية تحليل التفاعل الحاصل بين زمن القصة والخطاب، ما يتيح لنا الإمساك بوعي الزمن عند الكاتب، أو بموقفه منه⁴. كما يمكننا استنباط الأبعاد الدلالية في الخطاب من خلال قراءة سيميائية؛ فالسيميائيات تهتمّ بالكشف عن مظاهر السلوك الإنسانيّ، من انفعالات وطقوس اجتماعية وأنساق أيديولوجية⁵. فنتمّ دراسة تنظيم النصّ المعنويّ، بناء على التعارضات الأساسية بين المعاني المحورية المتداولة في المضمون، وعلى الدلالات التي يمكن أن يفضي إليها⁶.

رواية «شمس الأورنت»⁷ متمثلة في سرد يجمع حكايتين؛ فقد بدأها الروائيّ⁸ بسرد

- (1) العيد (يمنى): في معرفة النصّ، ط3، بيروت: دار الآفاق الجديدة، 1985، ص 227.
- (2) جينيت (جيرار): خطاب الحكاية (بحث في المنهج)، ترجمة محمد معتصم وعبد الجليل الأزدي وعمر حلي، ط2، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، 1997، ص 46-47.
- (3) يقطين (سعيد): تحليل الخطاب الروائيّ، (الزمن - السرد - التثبير)، ط2، بيروت: المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع، 1993، ص 89-90-91.
- (4) يقطين (سعيد): انفتاح النصّ الروائيّ (النصّ-السياق)، ط1، بيروت: المركز الثقافي العربي، 1989، ص 50.
- (5) بنكراد (سعيد): السيميائيات-مفاهيمها وتطبيقاتها، ط3، سوريا: دار الحوار للنشر والتوزيع، 2012، ص 15.
- (6) سويدان (د. سامي): أبحاث في النصّ الروائيّ العربيّ، ط1، بيروت: مؤسسة الأبحاث العربية، 1986، ص 122.
- (7) حمادة (طراد): شمس الأورنت- حاضرة وادي العاصي وحرب القصير، بيروت: دار المحجة البيضاء للطباعة والنشر، 2021.
- (8) طراد حمادة، أستاذ الفلسفة والتصوّف في الجامعة اللبنانية، وفي جامعة آزاد الإسلامية، وأستاذ مشرف في الجامعة

حكاية بصوت الراوي، ثم انتقل إلى استرجاع سردي بصوت الحكواتي، ليعود إلى كلّ منهما بالتناوب¹. فانتظم النَّصّ في نسقين زمنيّين، بناء على علاقة الاسترجاع بسرد الحكاية التي بدأ الكاتب بها الحاضر الروائيّ، حيث «يشكّل كل استرجاع، بالقياس إلى الحكاية التي يندرج فيها _ التي يضاف إليها _ حكاية ثانية زمنيًا، تابعة للأولى في ذلك التركيب السرديّ»². وقد أدّى ذلك التناوب إلى حدوث مفارقة، أي مفارقة زمن السرد مع زمن القصة؛ فالمفارقة إمّا أن تكون استرجاعًا لأحداث ماضية، أو استباقًا لأحداث لاحقة، وكلّ مفارقة يكون لها مدى واتساع، مداها هو المجال الفاصل بين نقطة انقطاع السرد وبداية الأحداث المسترجعة أو المتوقّعة³.

إنّ دراسة دور هذين النسقين، تساعد في معرفة ديناميّة التقنيات السردية المعتمدة من أجل بلوغ الغايات المقصودة من المروي، وفي الوصول إلى إجابات عن التساؤلات الآتية: كيف توزّعت البنى السردية في شمس الأورنت؟ وكيف تجلّت فاعليتها؟ وما الدلالات التي أنتجتها؟ وما دور البناء الزمني في العمل الروائيّ؟ فوجدتُ أهميّة الاستناد إلى المنهج البنوي السيميائي⁴، لنقصي مسار السرد، ووتيرته، واكتشاف كيفية توزيع وحداته المعنوية التي تؤلّف بناءه العام.

وهكذا يمكنني دراسة حركتين أساسيتين للسرد الروائيّ، من منظور تعامله مع الزمن، تمثّل كلّ منهما اختيارًا يقوم به الكاتب لحلّ المشكلة التي يطرحها عليه الزمن السردية؛ فالحركة الأولى تتصل بموقع السرد من الصيرورة الزمنية التي تتحكّم في النَّصّ، وينسق ترتيب الأحداث في القصة، أمّا الحركة الأساسية الثانية، فترتبط بوتيرة سرد الأحداث في

العالمية للعلوم الإسلامية-لندن. هو حامل إجازة في الأدب العربي، وإجازة في الفلسفة، وماجستير في التربية، ودكتوراه في الفلسفة من جامعة السوربون-باريس. وهو شاعر وروائيّ، من دواوينه الشعرية: المصايح والمنازل-مظاهر أسماء-حبّ في غابة اللزّاب-أجنحة الأشواق-تسيب الروح، الأسفار المكّبة. ومن رواياته: النهر والأفعى-مشهد البحر-قمة الرجال العشرة، ومن مؤلّفاته الفلسفية: مباحث في الفلسفة الإسلامية الحديثة-ابن رشد في فصل المقال-من أعلام الفكر في الإسلام-خطاب الآخر. (حمادة، طراد: قمة الرجال العشرة، ط1، بيروت: رياض الريس للكتب والنشر، 2007، ص 86-85).

يتمثّل في قصّ حكايتين في الوقت نفسه، عن طريق التوقّف عن الأولى مرّة، وعن الثانية Alternance التناوب (1) أخرى، لكي تقع العودة إلى كلّ منهما خلال السرد. انظر: ولعة (د.صالح): إشكالية الزمن الروائي، تاريخ النشر =26742335. عن: <https://www.startimes.com/?t> 2011-1-7، تاريخ الاطلاع 2022-6-27. الرابط: Tzvetan Todorov: Les catégories du récit littéraire, in communications n8,ed du seuil, Paris 1981, p 146.

(2) جينيت (جيرار): خطاب الحكاية، ص 60.

(3) الحمادي (د.حميد): بنية النصّ السردية، من منظور النقد الأدبيّ، ط1، بيروت والدار البيضاء: المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر، 1991، ص 73 و74.

(4) انظر: جينيت (جيرار): خطاب الحكاية، وغريماس (الجيرادوس جوليان): في المعنى (دراسات سيميائية)، ترجمة د. نجيب غزاوي، ط1، اللاذقية: مطبعة الحداد، 2000.

الرواية، من حيث درجة سرعتها أو بطئها¹. كما يمكنني الاعتماد على المربّع السيميائي الذي «يتيح تنظيم البنية الدلالية الأولية لدلالة النصوص، كما هي قائمة في المستوى العميق»²؛ فهو يضبط تنسيق العلاقات القائمة بين الوحدات الدلالية في الخطاب، والتي تتجلى في التضاد والتناقض والتضمّن، وفي القيم التي تحكمها.

وانطلاقاً ممّا تقدّم، تمّ تقسيم البحث إلى ثلاثة محاور؛ تناول الأول موقع السرد، والثاني وتيرة السرد، والثالث البنية الدلالية.

المحور الأوّل: موقع السرد في شمس الأورنت

بدأ الزاوي السرد في رواية (شمس الأورنت)، بجلسات الأتس مع الحكواتي سمعان الديري والأصحاب، على ضفاف نهر العاصي، ثم ترك الكلام للحكواتي، ليسرد أحداثاً تاريخية حصلت في حاضرة العاصي، ويقدم معلومات جغرافية وتاريخية عن العاصي وحاضرتة، وأخباراً عن علاء الدين وحببته شمس، وأخباراً عن ديك الجنّ وحببته ورد. وعاد السرد إلى الزاوي (السارد)، بين الجلسات، فحافظ على الحاضر الروائي للزمن في الرواية، وسرد، بشكل موجز، ما حدث قبل وخلال وبعد حرب القصير (مدينة في محافظة حمص في سوريا)، من أحداث واجتماعات. كما سرد قصة لقاء راشد الشاغوري بسلوى خوري الهاربة من ريلة (قرية تابعة لمنطقة القصير)، وتحدّث عن قصة الحبّ التي جمعتهما، وعن رغبة سلوى بالانتقام ممّن قتل أهلها، وعن اضطرارها إلى الهجرة، ومفارقة حببها راشد في النهاية.

وبذلك نستطيع أن نستخلص ثلاثة مسارات للسرد في الخطاب: مسار الحاضر، ومسار الاسترجاع، ومسار الاستشراف.

أولاً: مسار الحاضر

يمكن تحديد حاضر القصة زمنياً، من خلال إشارات زمنية متنوّعة، هي: جلسات الحكواتي مع الأصحاب في المقهى، ومرحلة الثورات في البلاد العربية المجاورة لسوريا، ومرحلة أحداث الحرب في المدن السورية وأريافها، واللقاءات بين راشد وسلوى.

(1) بحراوي (حسن): بنية الشكل الروائي، ص 119.

(2) سويدان (د. سامي): في دلالية القصص وشعرية السرد، ط1، بيروت: دار الآداب، 1991، ص 24. انظر: Algirdas Julien Greimas & Joseph Courtés: Sémiotique: Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Paris: Hachette, 1979, p 30-31-32.

وإن كان الخطاب يخلو من مؤشّر زمنيّ يساعدنا في تحديد دقيق لتاريخ بدء الجلسات وتعاقبها، ولبدء الثورات في البلاد العربية، أو أحداث الحرب العديدة في المدن السورية وأريافها، فقد استخدم الكاتب تواريخ بعض الأحداث: «يؤرّخ لأحداث حمص في الحرب السورية بأنّها نظّمت أولّ مظاهرة ضدّ النظام، مطالبين بالحرية والكرامة، مساندين درعا في العشرين من آذار 2011»¹. لكنّ هذا التحديد لا يكفي؛ لذلك يمكننا العودة إلى التاريخ الواقعي، لمعرفة السنوات والأشهر والأيام لحدوث الثورات وأحداث الحرب، إلا أنّ الكاتب ذكر تاريخ بداية حرب القصور الفعلي: 8 نيسان 2013، وإعلانها في صبيحة يوم الهجوم 18 نيسان 2013². وبذلك أعطى حرب القصور خصوصية ميّزتها عن غيرها من المعارك والأحداث التي ذكرها، وقد أكّد ذلك، بصوت الرّأوي، في قوله: حرب مدينة القصور من أهمّ المعارك في الحرب السوريّة، نتائجها حسمت بشكل أساسيّ نتائج الحرب في حمص والمنطقة الوسطى، أو نتائج الحرب السوريّة؛ لأنّ أحوال الحرب بعد القصور اختلفت عمّا قبلها؛ فقد انتهت أحلام الإرهابيين في التوسّع والسيطرة على لبنان، وحتى إقامة خلافة في بلاد الشام³. كما ذكر أهميّة موقعها؛ فمدينة القصور الواقعة في محافظة حمص في سوريا، تقوم على ضفاف العاصي، في موقع استراتيجي يمكّن سلسلة من الطرق بالممرات التجارية والعسكرية الاستراتيجية مع الحدود اللبنانية، ما بين السلسلتين الشرقية والغربية، كما أنّها تمسك الطريق بين هذه المنطقة والساحل السوري⁴.

إنّ ذلك أمكننا تحديد بدء زمن القصة، من تاريخ بدء الجلسة الأولى للحكواتي مع الأصحاب في خانقاه، على ضفاف العاصي، التي افتتح بها الرواية⁵. وامتدّ الخطّ السردّيّ مع تواتر الجلسات، وأخبار الثورات في البلاد العربية المجاورة لسوريا⁶، ووقوع الحرب في درعا وريفها، والتحاق المدن السورية الأخرى بها، وتخليص سلوى من الأسر⁷، وصولاً إلى حرب القصور⁸. وانتهى مسار السرد، أو زمن القصة، مع إعلان انتهاء الحرب في القصور بالنصر⁹، ثمّ قرار سلوى بالهجرة¹⁰.

(1) حمادة (طراد): شمس الأورنت، ص 98.

(2) المصدر نفسه، ص 150.

(3) المصدر نفسه، ص 151.

(4) المصدر نفسه، ص 109.

(5) حمادة (طراد): شمس الأورنت، ص 7.

(6) المصدر نفسه، ص 88.

(7) المصدر نفسه، ص 132 - 133 - 134.

(8) المصدر نفسه، ص 151 - 150 - 152.

(9) المصدر نفسه، ص 159.

(10) المصدر نفسه، ص 156 - 157 - 158.

وقد ظهرت علاقة هذا الخطّ السردّي التصاعديّ مع العنوان الفرعي (حاضرة وادي العاصي وحرب القصير) للرواية؛ فهو يحتوي مضمون الخطّ السردّي الممتدّ من الجلسة الأولى للأصحاب على ضفاف العاصي، حتى انتهاء حرب القصير.

ثانياً: مسار الاستنكار

كلّ رواية تتوقّف على ماضيها الخاصّ، مثلما تتوقّف على حاضرها ومستقبلها الخاصين بها. وهذا الماضي لا يمكن فهمه إلا في سياق الزمن السردّي المتجسّد في النصّ، حيث يتمّ استدعاؤه لتوظيفه بناءً، ولتلبية بواعث جماليّة وفنيّة خالصة في النصّ الروائي¹.

وفي شمس الأورنت، مهدّ الزاوي في البداية باسترجاع تاريخ السكان الوافدين إلى ضفاف العاصي، وتاريخ التجارة وما رافقها من علاقات ومطاردات وأحداث قديمة أيام العثمانيين، وما كانت تخشاه السلطات في مديرية القصير، من تهريب الأفكار والأفراد في سوق تجارية مفتوحة المعابر والأبواب². كما مهدّ الزاوي للحكواتي الذي شكّل السردّ بصوته، مفارقة زمنيّة مع الخطّ السردّي في الرواية، مبيّناً دوره في الجمع بين الذاكرة والديمومة: «كان سمعان الديري يعطي للسهرة بين الأصحاب أبعاداً تأخذهم إلى ذاكرة القوم، وقد بدأت تتحسّس مشكلات الزمن الراهن، في حاضرة وادي العاصي، كما في بلاد الشام، بعدما قامت الثورات في بلدان عربيّة عديدة، ووصل صداها إلى سوريا»³. فأمكننا تمييز نوعين من الصوت السردّي للاسترجاع: الأول يمثّل صوت الزاوي، والثاني يمثّل أصوات بعض الشخصيات التي حولها الحوار المباشر، إلى رواة.

1 _ صوت الزاوي: الزاوي سرد من خارج القصة؛ فنلحظ بصوته وحدات سردية استنكارية عديدة، منها:

أ- سرد تاريخ عام، كأخبار المناطق، مثل تاريخ ديار كنج قديماً وحديثاً، من أجل تبيان الفرق بين حالتين: حالة التعاون والتحابّ بين العائلات والعشائر، وحالة الفساد من خلال تشجيع التهريب على الحدود، ونفسي الرشوة، وتبيان طيبة أرض كنج التي أخذت اسمها وطبيعتها من خصال رجل، اختار العامة من الناس اسمه لها⁴. وفي ذلك ربط مع الإهداء: «إلى روح والدي الحاج كنج حمادة»⁵، ما دلّ على شخصية الكاتب المتسوّرة

(1) بحراوي (حسن): بنية الشكل الروائي، ص 121.

(2) حمادة (طراد): المصدر السابق، ص 8.

(3) حمادة (طراد): شمس الأورنت، ص 8.

(4) المصدر نفسه، ص 57-58.

(5) المصدر نفسه، ص 5.

في شخصية الزاوي.

ب- سرد تاريخ خاص، كأخبار أماكن الاجتماعات، مثل مقهى الفردوس، حيث عبر نبوخذ نصر، وحيث اجتمع قادة الاسكندر الأكبر بعد وفاته، لاقتسام إرثه في جهات العالم القديم¹، من أجل تبيان الأهمية التاريخية للمكان. وورد حديث عن تاريخ طاحونة الشيخ محمد علي العميري التي وصفها حفيده د. غسان العميري في روايته الدفاتر العتيقة، ما استدعى سرد حكاية الجدّ وزوجه². وقد عبّر الزاوي عن دور طاحونة العميري في الأحداث التي جرت قبل حرب القصير: «لقد دخلت طاحونة العميري تاريخ الحرب السورية من الباب الواسع، لتتضمّن إلى جملة القلاع المنيعّة المنتشرة على ضفاف النهر القدسي»³. كما اشار إلى أنّ الطاحونة أصبحت بديل مقهى الفردوس الذي كان يجمع الأصحاب: «أصبحت طاحونة العميري بديلاً لمقهى الفردوس، تتمّ فيها لقاءات الأصحاب واجتماعات الإخوان»⁴.

2 _ أصوات الشخصيات: بين الحكواتي للأصحاب في جلسته الأولى، ما سيتناوله خلال الجلسات من تاريخ النهر وما يرتبط به من قصص وأساطير⁵؛ فكان الزاوي الثاني في السرد. كما تحوّلت بعض الشخصيات، في سرده، إلى رواة، كعلاء الدين. ومن الشخصيات التي سردت بصوتها: سلوى خوري وجورج زيتوني.

أ- صوت الحكواتي: الحكواتي من الشخصيات الرئيسية، برزت بصوته وحدات سردية استذكارية عديدة، منها: سرد تاريخ قديم وحديث لحاضرة وادي العاصي، كمجيء الجنود الشردانيين، إلى ضفاف العاصي الذين قطعوا الأشجار، وطمروا الآبار، ومجيء البدو الرحّل، وتحولهم من الرعي إلى فلاحة الأرض، وإعمارها⁶. وقد أظهر هذا السرد الفرق بين الذين خرّبوا والذين عمّروا، ممّن سكنوا حاضرة العاصي.

ب- صوت علاء الدين: سرد الحكواتي حكاية عشق علاء الدين وشمس الأورنت: «بدأ سمعان الحكواتي، حكاية عشق علاء الدين وشمس، كأنّما يروي في كتب العشق، أحداث الأسطورة»⁷، ثمّ ترك السرد بصوت علاء الدين الذي سرد حكاية ديك الجنّ

(1) المصدر نفسه، ص 38.

(2) المصدر نفسه، ص 107.

(3) المصدر نفسه، ص 109.

(4) المصدر نفسه، ص 117.

(5) المصدر نفسه، ص 9-10.

(6) حمادة (طراد): شمس الأورنت، ص 10-11.

(7) المصدر نفسه، ص 19..41..37..59..48..64..81..71..120..83..121.

وحبيبتة ورد بنت الناعمة¹، وحكاية جوليا دومنا الحمصية التي لمع اسمها في سوريا في عصر الإمبراطورية الرومانية، وأخبر عن تشابه بين شمس وجوليا دومنا²، ما دلّ على الرمزية التاريخية لشخصية شمس التي ابتدعها الروائي، وارتبط اسمها بعنوان الرواية.

ج- صوت سلوى: الشخصية التي سردت لراشد ما حصل معها في قرينتها، وما حصل معها، في موعظة الصلاة، في الكنيسة، صبيحة يوم الأحد³. وهو استرجاع داخليّ يسلّط الضوء على معاناة سلوى ممّا حدث في قرينتها، بسبب الحرب، من قتل وأسر وتشريد. وقد بيّن سبب قبولها الهجرة إلى كندا.

د- صوت جورج زيتوني: شخصية ثانوية سردت حكاية سلوى الخوري في حمص، أيام الحرب، أمام الأصحاب المجتمعين في جلسة مع راشد والحكواتي⁴.

إنّ تعدّد أصوات السرد الاسترجاعي، مع وجود المتلقّي المتفاعل، يدلّ على رغبة الروائيّ بإظهار أهمية السرد الاسترجاعي في استخلاص العبر والتحليل لدى المتلقّي، وفي تكوين وعيه. وقد صرّح بذلك الحكواتي للأصحاب، متحدثاً عن أهمية الأخبار التي ينقلها إليهم: «فيها درس وعبرة للمتقدمين والمتأخرين، وربما يكون لكم فيها نصيب معرفة مفيدة، ولي منها أجر عظيم مرتبط بواجبي في رفع الهمم وتقوية المعنويات لمواجهة الصعوبات والتحديات»⁵.

ثالثاً: مسار الاستشراف:

يقضي السرد الاستشرافي بتجاوز النقطة التي وصل إليها الخطاب، لاستشراف مستقبل الأحداث، والتطلّع إلى ما سيحدث من مستجدات في الرواية⁶. والسرد في شمس الأورنت، تقاطع مع محطات سردية استشرافية عديدة حافلة بتوقّعات الحرب، نلاحظها حين توقّع راشد انقلاب الأحوال إلى حرب، في قوله للحكواتي: «كنت أجول على جوادي المكر في وادي العاصي، وشممت رائحة انقلاب في أحوال القرى...»⁷. وكذلك في شعور راشد بالقلق من امتداد الحرب، من درعا إلى حمص والقصير: «كان راشد الشاغوري يعرف هذا الواقع،

(1) المصدر نفسه، ص 43...48.

(2) المصدر نفسه، ص 64-65-66.

(3) المصدر نفسه، ص 128 - 157 - 158.

(4) المصدر نفسه، ص 121-122.

(5) المصدر نفسه: ص 119.

(6) بحرأوي (حسن): بنية الشكل الروائيّ، ص 132.

(7) حمادة (طراد): شمس الأورنت، ص 40.

ويدركه؛ لذلك شعر بالقلق...تحدّث راشد مع بعض أصدقائه عن قلقه»¹، وفي توقعه اندلاع حرب القصير: «فهم راشد أنّ المعركة أصبحت وشيكة وأقرب من رمش العين»². كما استشراف راشد، في حديثه لسلوى، تحسّن الأوضاع في سوريا: «الأوضاع في سوريا ستعود أفضل ممّا كانت»³.

وتوقّع الرّاوي أحداثاً مغايرة لأمسيات حمص، والانتقال من الشعر والحبّ إلى الحرب: «ما لها حمص وريفها، بين الشعر والحبّ والحرب، وبين مغاني البدو والحضر، وأمسيات الغزل على النهر، والسهر مع القمر. ما الذي ينتظر هذه المدينة على ضفاف النهر الخالد، وما الذي ينتظر واديه المقدّس من الأحداث، في الآتي من الأيام»⁴، ما دلّ على تأييد الرّاوي لما توقّعتة الشخصيات المذكورة؛ فهو عبّر عن انفعالاته، وعن قلقه من الآتي. فالنتقى مع قلق الأوصحاب ممّا يجري من أحداث، الذين توقّعوا أن تتسبّب بمأساة شبيهة بما حدث مع ديك الجن: «انفضّ جميع الأوصحاب، وهم ينشدون قصائد المقاومة، لكنهم كانوا على قلق كبير يجري في شعورهم جريان ماء النهر، ويخبرهم بما جنّته ورد من عشق وقتل، وما جناه ديك الجنّ الحمصي من ندم وقهر»⁵. ونلاحظ الارتباط بما أوضحه الرّاوي عن الأنبياء التي تشير إلى دخول سوريا أتون الثورات المحيطة بها، حيث كانت تصل إلى راشد، فيحيل السبب إلى لعبة الأمم⁶. وهنا إشارة إلى الوشاية التي نشرتها اليد الخارجية، وسبّبت الحرب في سوريا، وقد تولّى الرّاوي تحليل تلك الأخبار بشكل مباشر، ما دلّ على موقعه الداخلي في القصة، من خلال شخصيّة راشد المقاومة.

وتوقّع الحكواتي تغييراً في موضوعات الجلسات المقبلة، بسبب الأوضاع السياسية المتغيّرة: «كان سمعان الحكواتي يشعر أنّ دوره مقبل على التراجع، في سهرات مقهى الفردوس، وأنّه لم يعد يشكّل محوراً للإصغاء عن علاقات الحبّ بين شمس وعلاء الدين»⁷.

وانفتح الاستشراف باتجاه المستقبل، من خلال طلب راشد من سلوى، نشر رسالة حبّ سوريا، وقضية الحرب الكونيّة التي عاشتها، حيثما ذهب في العالم: «احفظي في قلبك حبّ سوريا، واحفظيها حيثما ذهب، احلمي قضيتها في حرب كونيّة عليها إلى شعوب العالم،

(1) المصدر نفسه، ص 56.

(2) المصدر نفسه، ص 149.

(3) المصدر نفسه، ص 144.

(4) المصدر نفسه، ص 63.

(5) المصدر نفسه، ص 63.

(6) المصدر نفسه، ص 90.

(7) حمادة (طراد): شمس الأورنت، ص 64.

لكن كوني سورّيّة كما أنتِ، ابنة حاضرة العاصي، كوني أنتِ شمس الأورنت»¹، ما دلّ على المسار السردّي التصاعديّ نحو مستقبل موعود على يد شمس الحقيقة، ودلّ أيضاً على ارتباط بالعنوان الأساسيّ للرواية، وهو: شمس الأورنت.

المحور الثاني: وتيرة السرد في رواية «شمس الأورنت»

إنّ وتيرة سرد الأحداث، هي التي تحدّد إيقاع السرد؛ فيكون تسريع السرد من خلال تقنيّتي الخلاصة والحذف، حيث مقطع قصير من الخطاب، يغطّي مدّة زمنية طويلة. ويكون تعطيل السرد أو إبطاء السرد، من خلال تقنيّتي المشهد والوقفة، حيث مقطع طويل من الخطاب يقابل مدة زمنية ضئيلة².

أولاً: تسريع السرد

1. التلخيص: «هو ضغط فترة زمنية طويلة، في مقطع نصّي قصير»³. نلاحظ الاختصار في حديث الرّاي عن المعارضة التي نزلت إلى الشارع، مستفيدة من الثورات في العالم العربي، ومن دعم خارجي⁴. والاختصار في الحديث عن أخبار الجيش السوري الذي قام بعمليات عسكرية واسعة في درعا، ثمّ في بانياس وحمص وحماه، وعن الانتقال إلى حرب أسكتت الرّاي سمعان الحكواتي، لكنها لم تسكت صوت هدير مياه العاصي⁵. وفي الحديث إشارة إلى تأثير وقائع الحرب التي حصلت؛ فقد أوقفت جلسات الحكواتي، لكنّها لم توقف الحياة في الحاضرة. فهدير العاصي دلالة على القوة والثبات والحركة والحياة، على الرغم من الظروف الصعبة.

كما نلاحظ اختصار أحداث حرب القصير، حيث الاعتماد على تاريخ بدء هجوم حزب الله على المسلّحين الإرهابيين، أي 18 نيسان 2013، ثمّ سيطرته على تلّة قادش، وبعدها سقوط العديد من القرى، وصولاً إلى مدينة القصير⁶. وفي الإيجاز دلالة على أنّ غاية الكاتب من المروي لا تتعلّق بتوثيق وقائع الزمن التاريخي؛ فالرّاي أشار بصوت راشد ورفاقه، إلى عدم إمكانية سرد أحداث حرب القصير في رواية؛ لذلك نلاحظ اعتماد

(1) المصدر نفسه، ص 160.

(2) بحرّاي (حسن): بنية الشكل الروائي، ص 144.

(3) قاسم (سيزا): بناء الرواية، ص 76.

(4) حمادة (طراد): المصدر السابق، ص 92.

(5) المصدر نفسه، ص 94.

(6) حمادة (طراد): شمس الأورنت، ص 151-150.

الحكواتي على الأدب المصري القديم في وصف معركة قادش التاريخية¹، بعد رفضه الاستعانة بشعر اليونان، فقرأ على راشد ورفاقه بعض ما كُتِب في معركة قادش²، عن بطولة الملك رمسيس: «إنه بطل لا مثيل له.....على ضفة الأرنط الغربية»³. وهي مقارنة بين معركة القصير ومعركة قادش الثانية؛ اعتمدها الكاتب لإظهار دور معركة القصير في تغيير وجه المنطقة، وهذا ما أشار إليه الكاتب نضال حمادة في كتابه (معركة قادش الثالثة-أسرار حرب القصير): «في عام 1273 قبل الميلاد، كانت معركة تلّ قادش التاريخية، في ريف القصير، بين المصريين والحيثيين، للسيطرة على آسيا، والتي سمّيت حرب قادش الثانية، هي التي قرّرت مصير العالم حينها لثلاثة قرون تلت. وبعد أكثر من ثلاثة آلاف عام، ومن تلّ قادش أيضاً، دخل حزب الله الحرب في سوريا، لتعود منطقة القصير المنطلق لتغيير الوجه الاستراتيجي للعالم، وتغيير وجه المنطقة لأجيال مقبلة»⁴. وتجلّى ذلك في حديث الرّأوي عن موقع مدينة القصير، في محافظة حمص، على ضفاف العاصي، حيث بيّن أهمية موقعها الاستراتيجي، الذي جعلها موضع حروب تاريخية، وموضوع تحليل أهل الاستراتيجيات العسكرية⁵. وقد دلّ ما قرأه الحكواتي على استخدام الكاتب الانزياح في سرده عن معركة القصير؛ فالانزياح هو خروج الكلام عن المألوف لغرض قصد إليه المتكلم⁶، والكاتب انتقل بالسرد إلى سياق جديد، ليلفت انتباه القارئ إلى أهمية الانتصار في معركة القصير. وهكذا «يتبيّن لنا من هذا السرد المتداخل، أنّ هذه الرواية، هي من أدب المقاومة، ترسم أحداث الحرب، رابطة بينها وبين مجد حاضرة العاصي وتاريخها»⁷.

(1) معركة قادش وقعت بين قوات الملك رمسيس الثاني ملك مصر والحيثيين، بقيادة الملك موائللي الثاني، بمدينة قادش التي تقع على الضفة الغربية لنهر العاصي، جنوب بحيرة حمص في سوريا. وهذه المعركة مؤرخة في العام الخامس من حكم الملك رمسيس الثاني، أي ما يقارب العام 1274 ق.م.. وهذه المعركة هي من أشهر المعارك التي خاضها الملك رمسيس الثاني في صراعه مع الحيثيين. انظر: معركة قادش، ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، تاريخ الاطلاع 27 أيلول 2022، الرابط: معركة-قادش <https://ar.wikipedia.org/wiki>

(2) صايغ (أنيس): سورية في الأدب المصري القديم، لا ط، بيروت: مطابع لبنان، 1957، ص 161-160-162-163.

(3) حمادة (طراد): المصدر السابق، ص 154-153-152.

(4) حمادة (نضال): معركة قادش الثالثة-أسرار حرب القصير، ط1، بيروت: بيسان للنشر والتوزيع، 2014، ص 13.

(5) حمادة (طراد): المصدر السابق، ص 109.

(6) أبو العدوس (د. يوسف مسلم): الأسلوبية-الرؤية والتطبيق، ط1، عمان (الأردن): دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2007، ص 180.

(7) فرحات (درية كمال): «شمس الأورنت لطراد حمادة: رواية التاريخ والحاضر، جريدة الأخبار، تاريخ النشر 2 حزيران 2021، تاريخ الاطلاع 22 تشرين الأول 2022، الرابط: شمس-الأورنت-لطراد-حمادة-رواية-التاريخ-الحاضر [/https://www.al-akhbar.com/Literature_Arts](https://www.al-akhbar.com/Literature_Arts)

2. **الحذف:** هو إسقاط مدّة، طويلة أو قصيرة، من زمن القصة، من دون ذكر ما جرى فيها من وقائع وأحداث، من أجل إلغاء الزمن الميّت في القصة، والقفز بالأحداث إلى الأمام، بأقلّ إشارة أو من دونها¹. ويُسمّى الثغرة الزمنية، وتعريفها: «الثغرة الزمنية تمثّل المقاطع الزمنية في القصّ، التي لا يعالجها الكاتب معالجة نصيّة»².

بدأ الكاتب روايته، كما ذكرنا، بالحديث عن جلسات الأُنس على ضفاف نهر العاصي، فتضمّن الفصل الأول حديث الجلسة الأولى، ثمّ انتقل إلى جلسة الأُنس الثانية في بداية الفصل الثاني، ثمّ جلسة الأُنس الثالثة في بداية الفصل الرابع، تاركًا الأحداث بينها، لتأويل القارئ³. كما استخدم إشارات زمنيّة، مثل (الزمن والأحداث)، من دون سرد وقائع: «.. حيرى جارة الأورنت الأبدية، مرّ عليها الزمان، وعصفت فيها الأحداث، لكنّها بقيت جارة النهر الأبدية»⁴، وتكرّر استخدامها: «يا لها حاضرة النهر القدسيّ، كم شهدت من أحداث في الحبّ، وفي الحرب، دخلت أزمنة في النسيان، وأزمنة في ذاكرة الناس»⁵. هذا الحذف أظهر اكتفاء الكاتب بذكر عناوين لأزمنة غير محدّدة، ركّز فيها على ما احتوته من قصص حبّ وحرب، من دون الخوض في تفاصيل لا تخدم وجهته في السرد.

ثانيا: تعطيل السرد (إبطاء السرد)

1. **المشهد (السرد المشهدي):** يقوم المشهد أساسًا، على الحوار المعبر عنه لغويًا، والموزّع إلى ردود متناوبة، كما هو مألوف في النصوص الدراميّة. وبفيد النظر إلى الأسلوب اللغويّ الذي تتحدّث به الشخصية، في تكوين صورة عن الشخص المتكلّم في المشهد، ومعرفة الزاوية الحوارية التي يتحدّث منها، كما إنّ للمشاهد الدرامية دورًا حاسمًا في تطوّر الأحداث، وفي الكشف عن الطبائع النفسية والاجتماعية للشخصيات⁶.

وفي شمس الأورنت، تكرّرت المشاهد المؤلّفة من الحكواتي والأصحاب، فساعدت هذه المشاهد في نقل تأثر الشخصيات بالأحداث، وفي نقل الأخبار والأفكار الفلسفية والأدبية. كما تكرّرت مشاهد الاجتماعات السياسيّة بعد توقّف جلسات الحكواتي، بظهور شخصيات جديدة؛ لذلك تعدّدت المشاهد، وتنوّعت موضوعاتها، فعبرت عن مواقف وثقافة ومشاعر

(1) بحرأوي (حسن): بنية الشكل الروائيّ، ص 156.

(2) قاسم (سيزا): بناء الرواية، ص 89.

(3) حمادة (طراد): شمس الأورنت، ص 12..7..18.

(4) المصدر نفسه، ص 19.

(5) المصدر نفسه، ص 18.

(6) بحرأوي (حسن): المرجع السابق، ص 166.

الشخصيات. ومنها:

• **موضوعات عاطفية:**

- حوار علاء الدين وشمس: تضمّن التعارف بينهما، والحديث عن العشق وقوّة التعاطف التي جعلت علاء الدين يركن إلى مخاطبة شمس¹. وتضمّن الحديث عن الشاعر ديك الجنّ وحبّيته ورد²، وتبيان الفرق بين الشعراء الصوفيين والشعراء المأساويين بسبب مأساة عشقهم، بعد استهلال الجلسة مع الحكواتي بسؤال من الحاضرين عن العلاقة الاستمرارية بين الحبّ والحرب³. كما تضمّن الحديث أخبار جوليا دومنا شبيهة شمس بجمالها⁴، وأسرار العرفان⁵.

وقد عبّر الحكواتي في حديثه، خلال إحدى الجلسات، عن مقارنة بين سلوى وشمس الأورنت: «قال سمعان الحكواتي: لعلّ قصّتك يا بنيّتي تفوق ما أروبه عليهم من قصص علاء الدين وشمس، ولكنّك تشبهين شمس الأورنت، وآمل أن تجدي علاء الدين في هذا الوادي الأمين»⁶. وفي حديثه إشارة إلى العلاقة الرمزية التي جمعت بين علاء الدين وشمس، حيث مهّد بها الكاتب لسرد قصة حبّ راشد وسلوى.

- حوار غير مباشر بين راشد وسلوى، أظهر الرّواي فيه الاتفاق بين راشد وسلوى على طريقة التواصل، مع تبيان أنّ هذه الوسائل في التعارف هي كيمياء الحبّ الذي يسري في لحظة سريعة العبور، مكينة الرسوخ، لغة ناطقة لا تتركها إلّا عيون العاشقين⁷. وحوار بينهما على الهاتف، ذكرت سلوى فيه ما حدث معها في ريلة حتى وصولها إلى القاع⁸. وحوار مباشر بينهما، في المقهى، قرب مجرى النهر، عن الحب والحرب وقرار الهجرة، وتوضيح سلوى لراشد أنّها لا تهجر الحبّ، بل الحرب؛ فهي الهاربة من الحرب، مشوقة إلى الحب. وتبيان أنّ الحب يقربها ويبقيها، والحرب تبعدها وتقتلها، وهي ستبقى تحبّه، ولن تفقد حبّها في الهجرة. وبيّن لها راشد أنّها حرّة، وهو يحبّها في الحرية التي تسعى إليها⁹.

والحوار الأخير بينهما، حول موعظة الصلاة، في الكنيسة صبيحة يوم الأحد، التي تحت

(1) حمادة (طراد): شمس الأورنت، ص 31-32.

(2) المصدر نفسه، من ص 43 حتى ص 48.

(3) المصدر نفسه، ص 59-60.

(4) المصدر نفسه، ص 65-66.

(5) المصدر نفسه، ص 81-82.

(6) المصدر نفسه، ص 122.

(7) المصدر نفسه، ص 123.

(8) المصدر نفسه، ص 136-137.

(9) المصدر نفسه، ص 142-143-144-145.

الناس على الهجرة. فبيّنت له تمسّكها بقرار الهجرة، على الرغم من محاولات راشد أن يثنيها عنه¹. هذا الحوار الأخير الذي اختتمه راشد بوصيّه لسوى: «احفظي في قلبك حبّ سوريا، واحفظيها حيثما ذهبتي، احلمي قضيتها في حرب كونية عليها إلى شعوب العالم، لكن كوني سورية كما أنت، ابنة حاضرة العاصي، كوني أنتِ شمس الأورنت»²، تجلّت فيه القيمة الوظيفية للمشهد الختاميّ الذي عبّر عن وجهة نظر راشد في قضية الحرب الكونية على سوريا. وهو أسلوب يستخدمه بعض الروائيين في ختام الرواية، حيث «يقدم المشهد الختاميّ حصيلة وجهات النظر حول شخص أو قضية معلومة تخصّه، وذلك من دون حاجة إلى وسيط سرديّ أو سواه، بمعنى أنّه يضعنا مباشرة أمام المواقف المعلنة للشخصيات، مستعملًا الكلمات والصياغة نفسها التي اختارتها للتعبير. والمشهد في هذا، يتفوّق على جميع الأشكال السردية الأخرى، بقدرته الدرامية وطابعه التلقائي المباشر»³.

• موضوعات ثقافية

- حديث علاء الدين لشمس عن أقسام سوريا في العصر البيزنطي، وعن الموقع الجغرافي للمدينة السورية أفاميا، والشخصيات التاريخية التي شهدتها، وإنتاجها الفكريّ والفلسفيّ والروحيّ، ومركزها الاستراتيجيّ. وقد بيّن أيضًا أنّ الحروب تكون دائمًا بالمرصاد لازدهار الفلسفة والثقافة في المدن الحضارية. وعلّق راشد، خلال الجلسة، حول التشابه الذي وجده بين الماضي والحاضر؛ كأنّ الماضي يعيد نفسه، ولعلّ العودة حكمة التاريخ أو قدر الجغرافيا⁴.

- حديث علاء الدين لشمس عن الفيلسوف نيميسيوس حول النفس والإنسان، وتعليق راشد والأصحاب عليه⁵.

- محادثة هاتفية بين سلوى وأم راشد حول الدعاء، والثقافة الجامعة بين المسيحيين والمسلمين⁶.

- حوار بين الأصحاب، في مقهى الفردوس، حول الشعر في حاضرة وادي العاصي؛ حيث تحدّثوا عن بعض الشعراء كالممتنبي وبدوي الجبل وأدونيس ومحمد الماغوط ومحمد

(1) حمادة (طراد): شمس الأورنت، ص 158-157-156.

(2) المصدر نفسه، ص 160.

(3) بحراوي (حسن): بنية الشكل الروائي، ص 168.

(4) حمادة (طراد): المصدر السابق، ص 69-68-67.

(5) المصدر نفسه، ص 71-70-69.

(6) المصدر نفسه، ص 156-155.

عضيمة وبديع صقور وعمر الفرا. وتحدثوا كذلك عن أدب المقاومة في لبنان، وفي بقية أنحاء العالم، وعن فنّ الرواية عند الروائي غسان العميري، الذي كتب أقاصيص العاصي¹.

دلّت هذه المشاهد على انسجام الشخصيات مع الموضوعات الثقافية، وميلها إلى حب الاطلاع والمعرفة.

ج- موضوعات سياسية

- حوار بين راشد والأصحاب حول الحرب التي توقعوا امتدادها إلى حمص، ومحاضرة د.صلاح فوعاني ومداخلات بعض الحاضرين، في الجلسة ما قبل الأخيرة، في مقهى الفردوس الذي تحوّل إلى مقرّ لقوى محلية مؤيّدة للنظام السوريّ، حيث ختم د. صلاح كلامه بأنّ ضفاف الأورنت قلعة الدفاع عن البلاد²، ما دلّ على رغبة الكاتب بإثبات أهميّة موقع الأورنت في حماية الأرض.

- حوار بين الصحفيين والموجودين من زعماء العشائر وحزب الله، في طاحونة العميري، حول الحركة الإرهابية المنتشرة، والاستعداد للمواجهة دفاعاً عن الأرض³.

- حوار بين راشد وأحد القادة في حزب الله، خلال اجتماع في الطاحونة، حول الاستعداد لحرب القصير التي أصبحت قريبة⁴.

كشفت المشاهد عن توحّد الشخصيات برؤيتها السياسية حول نظرتها إلى حركة المعارضة التي انتشرت ثوراتها في سوريا، وعن غياب الشخصية المناقضة لتلك الشخصيات.

2. الوقفة الوصفية: تشكّل الوقفة الوصفية، سواء أكانت لها وظيفة بنوية أو رمزية، توقفاً للسرد، أو على الأقلّ إبطاء لوتيرته، ما يترتّب عنه خلل في الإيقاع الزمني للسرد، وحمله على مراوحة مكانه، ثمّ استئناف مساره كالمعتاد بعد الانتهاء من مهمة الوصف⁵.

والوقفة في شمس الأورنت، تجلّت في وصف الأمكنة والشخصيات، والتأمل النفسي والفلسفي، والعرض الجغرافي والشعري والنقدي.

(1) حمادة (طراد): شمس الأورنت، ص 63-62-61-60.

(2) المصدر نفسه، ص 97-96-91-90.

(3) المصدر نفسه، من ص 116-115-114-113-117.

(4) المصدر نفسه، ص 149-148-147.

(5) بحرأوي (حسن): بنية الشكل الروائي، ص 177.

أ- وصف الأمكنة: وصف مكان الجلسات على ضفاف العاصي في خانقاه، حيث جلسات الأُنس، بعد عناء العمل وغيرها¹. ووصف موقع مقهى الفردوس الجغرافي، على ضفاف العاصي، عند مفترق طرق بساتين خراج بلدة ريلة، المرعى الخصب للزرع والحبّ، وفي جوار مقام مار جرجس². ووصف مكان جلوس الحكواتي: الأريكة والبساط وطاولة من قصب النهر عليها فاكهة من بساتين حاضرة العاصي³. ووصف (حيري)، ومنزل والد شمس (القصر والحديقة ومقصورة شمس)⁴. ووصف حاضرة وادي العاصي: «حاضرة شهدت من الحروب والحوادث والوقائع ما جعلها منطقة استراتيجيّة. وفي الثقافات وحركة انتقال الجماعات ما جعلها حاضرة ثقافية عالية المقام»⁵، و«وادي العاصي حاضرة إنسانية كاملة الأوصاف»⁶، و«كانت حاضرة العاصي، في تاريخها الممتدّ إلى ما قبل التاريخ، صلة موصولة الأحداث، ومصنعاً للحروب مرّة، وللسلام مرات أخرى»⁷. كما وصف العاصي وطاحونة العميري، مستعيناً بوصف الدكتور غسان العميري الروائي الأشهر في حاضرة العاصي، مبيّناً أنّه لا يصحّ وصف منزل بقصاصة تسبق وصف صاحبه له، فهو روائي متعلّق بأمكنة وادي العاصي التي تحدّث عنها في روايته (الدفاتر العتيقة)⁸، ما دلّ على استعانهه بأدب الانتماء إلى حاضرة العاصي، تأكيداً على صدق المشاعر.

ب- وصف الشخصيات:

- وصف الحكواتي: وصف الرّاوي شكله ولباسه: «كان قويّ البنية، يجيد كلّ مهارات الصنعة، يجذب سامعيه، ولا يخلو من تمثيل مواقفه حين تدعو الحاجة. وله دعابة السمّار، ويرشّ الطيب على لحيته، وجلبابه مصنوع في حمص»⁹. وجاء في وصفه: «كان الحكواتي، واسمه سمعان الجبلي، رجلاً حسن الوجه، متوسّط القامة، يعتني بشاربيه ولحيته الخفيفة، ثمّ يرتدي زيّ الحكواتي التقليديّ. لكنّه مرات عديدة يخلع عن رأسه طربوشاً مستعاراً من تقاليد قديمة، ويضع حول رقبته كوفيّة رقطاع، يلوح بأطرافها ذات اليمين

(1) حمادة (طراد): شمس الأورنت، ص 7.

(2) المصدر نفسه، ص 38.

(3) المصدر نفسه، ص 18.

(4) المصدر نفسه، ص 79-78-77-19.

(5) المصدر نفسه، ص 93.

(6) المصدر نفسه، ص 51.

(7) المصدر نفسه، ص 89.

(8) المصدر نفسه، ص 108-107.

(9) المصدر نفسه، ص 18-19.

وذات اليسار، حين ترتفع وتيرة المواقف في رواية الحكاية»¹. ويلتقي هذا الوصف مع أوصاف شخصية الحكواتي المعروفة في الفنون الشعبية؛ فهو شخصية شعبية، يحكي حكاية من الحكايات التراثية، ويجسدها بأسلوبه، معتمداً في ذلك على صوته، وتعابير وجهه، وحركات يديه، من أجل اجتذاب اهتمام السامعين، وإمتاعهم. وهو يطلع جمهوره على ظواهر إنسانية، ما يقرب وظيفته من الوظيفة الاجتماعية والثقافية والترفيهية التي يتمتع بها المسرح². واعتماد الكاتب هذه الشخصية يدلّ على دور التوعية الذي أرادته الكاتب لها، بأسلوب يشدّ المتلقّي داخل الخطاب الروائيّ وخارجه.

- وصف شمس: جاء في وصف الراوي لها: «شمس الأورنت، ابنة عامل حيرى، الهرملية الرائعة الحسن، السامية الخلق، السائرة في درب العرفان»³. وهي «جميلة إلى درجة من الجمال أنّها شمس لا تغيب»⁴. وجاء وصفها بصوت علاء الدين: صبيّة من حيرى، تحمل جرارها إلى النهر، وتمشي مشية غزال وارد، بخطوات أميرة من الأندلس، ويقامة سرو، وتضع على رأسها شالاً مطرّراً بحبّات الخرز المضيء. تلتمع فوق صدرها رسوم قديمة كأنما استعارتها من منازل ساحرات بابل⁵. ووصف علاء الدين شمس الأورنت: هي صورة عن الشمس الكوكب المضيء لشمس الكينونة، دائمة الشروق، لا تغيب ولا تبعد، المليئة بالحضور والجمال قبالة شمس الكينونة. هي صورة ناطقة عن وحدة الوجود التي شرحها العرفاء في العلاقة القائمة على دوران العاشق على المعشوق، وفناء الخلق في الحق، واكتساب معنى الوجود من الوجود نفسه. وحبّه لشمسين مجازي؛ لأنّه في تأملاته لا ينشد إلاّ المعشوق الواحد، الذي جعله يدرك حقيقة الجمال وأسرار العشق⁶. ونلاحظ هنا الوظيفة الرمزية لهذا الوصف؛ فالعشق الذي يتحدّث عنه هو عشق عرفانيّ، يصل به إلى الله معشوقه الحقيقي، أي إلى الكمال المطلق والجمال المطلق. وهو العشق الذي جمعه بشمس السائرة في درب العرفان؛ «والعرفان في اللغة هو بمعنى المعرفة، ويطلق اصطلاحاً على المعرفة الحاصلة عن طريق المشاهدة القلبية، لا بواسطة العقل، ولا بفضل التجربة الحسيّة»⁷.

- (1) المصدر نفسه، ص 80.
- (2) صقر (د. أحمد): توظيف التراث الشعبيّ في المسرح العربي، ط2، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب، 1998، ص 23-25.
- (3) حمادة (طراد): شمس الأورنت، ص 18.
- (4) المصدر نفسه، ص 20.
- (5) المصدر نفسه، ص 29.
- (6) المصدر نفسه، ص 21-22-23.
- (7) مصباح البيزدي (محمد تقي): محاضرات في الأيديولوجية المقارنة، ترجمة محمد عبد المنعم الخاقاني، ط1، قم: مؤسسة في

-وصف علاء الدين: وصفه الزاوي أنه«لا يستطيع كاتب متأخر أو حكواتي متمرّس أن يروي ما رواه علاء الدين. ليس لأنّه ذلك الأسطوريّ صاحب الفانوس الساحر، بل لأنّه العاشق الرند الذي أثر أن يجمع في زمان القلب والنفس، الأزمنة المتباعدة في حياة الدورة الأرضية»¹. ووصفه الحكواتي: علاء الدين من حيرى جارة الأورنت الأبدية. وهو من عشاق العاصي، يجيد السباحة، كما يجيد التأمل، له ولع خاص بدراسة تاريخ الحضارات. وهو الرند الحيران، وصاحب الخيال الخلاق والأنفاس الملائكية، حليف الفصول وصديق الطير والنبات، يتقلب في عشقه، بين إشراق وغروب، مثلما هي الشمس². تظهر الوظيفة الرمزية للموصوف علاء الدين؛ فهو الحكيم المتأمل العارف العاشق لأرضه وللطبيعة، ما يجعلنا نلاحظ فيه صورة والد الكاتب الذي عبّر عنه في الإهداء: «الصورة المفاضة بخلق الإسلام في الحبّ والسلام، والشخصية الأكثر قرباً إلى ما أدعوه (روح حاضرة العاصي)»³. وهنا نلاحظ انعكاس تواصل الحاضر الروائي مع الزمن الماضي، على الإنتاج الدلالي؛ فالكاتب افظ على الاسم الأسطوري لعلاء الدين، الذي انتقاه من كتاب ألف ليلة وليلة، لكنه أعطاه خصوصية جديدة، فبرز الإنتاج الدلاليّ الجديد في الرواية، من خلال إضفاء قيم عرفانية على شخصية علاء الدين.

-وصف راشد: وصفه الزاوي أنه من فتیان قرى أعالي النهر، حرّ طليق، جميل المحيّا، لطيف الحديث، رقيق المشاعر. له قلب عاشق وخصال فارس، وخبرة فلاح، وعلاقات وثيقة مع أبناء القرى والتجار والسلطات⁴، وعلاقات جوار ومودة مع مدينة القصير وأهلها⁵. يتمتع بشخصية المتأمل في أحوال الحاضر، وقد ركّز الزاوي على ما يتوارد لديه من أفكار، من أجل تبيان طريقة تفكيره؛ فهو يتذكّر ما قرأه أو ما سمعه من أحد أساتذته، ويقدم تحليله الخاص، لحدوث الثورات العربية والحرب الأهلية في سوريا⁶. وهو مشبع بمفاهيم وحدة الوطن والأرض والشعب، لا يطبق فكرة الحارات في المسلسلات التلفزيونية؛ لأنّه يرفض غلبة مفهوم الجماعات الصغيرة على مفهوم الأمة⁷.

طريق الحق، 1982، ص 20.

(1) حمادة (طراد): شمس الأورنت، ص 16. والشخصية الأسطورية علاء الدين أي الشخصية الخيالية الشرقية التي برزت في إحدى أشهر القصص الواردة في كتاب ألف ليلة وليلة. انظر: ألف ليلة وليلة، ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، تاريخ الاطلاع 21 تشرين الأول 2022، الرابط: <https://ar.wikipedia.org/wiki/ألف-ليلة-وليلة>

(2) المصدر نفسه، ص 20-19.

(3) المصدر نفسه، نفسه، ص 5.

(4) المصدر نفسه، ص 39.

(5) المصدر نفسه، ص 51.

(6) المصدر نفسه، ص 88-87.

(7) المصدر نفسه، ص 52-51.

-وصف سلوى: وصفها الزاوي:» كانت سلوى على جمال أخاذ، عينان خضراوان، يشعان تحت جبين شامخ، وأنف يشبه ما يحكى عن أنف كليوباترا، ولها قوام غزل، وأصابع من بلور، وشعر يموج على كتفيها ليرسم صورة مرآتية بصفحة ماء تعكس ظلال أوراق شجرة الصفصاف، امرأة جميلة إلى حدّ أنّ العشق يكون فيها حلالاً¹. وقد شبّهها الحكواتي بشمس الأورنت، حين رآها في الجلسة الأخيرة، قبل حرب القصير، وتمنى لها أن تجد علاء الدين في الوادي الأمين²، كما شبّهها راشد بشمس الأورنت، قائلاً لها: «هذا هو نهر حيرى الجميل يا حلوتي، وكأنك فتاة حيرى، وشمس الأورنت»³. هذا الوصف إشارة إلى امتداد قصة الحب التي جمعت علاء الدين وشمس: «رباطنا المقدس ما بين قلبين أمام الله»⁴، إلى راشد وسلوى: «رابطة عشق جمعت بين القلبين»⁵. وقد دلّت قصّة الحبّ، على وظيفة رمزية تتضمّن العلاقة بين الماضي والحاضر فنيّاً، وعلاقة المحبة التي جمعت بين البلدين (لبنان وسوريا)، وبين الديانتين (الإسلامية والمسيحية)، قديماً وحديثاً.

ج - وقفة جغرافية: ذكر الحكواتي تاريخ تسمية نهر العاصي باسم الأورنت قديماً، وتبدّل التسمية حتى استقراره على اسمه الحالي المستفاد من حركة مجراه المخالفة لحركة الأنهار في الشام. كما ذكر منابعه وحركة عبوره ومصبّه، وما ينبت على حوافيه، ووصف تدفّقه وموسيقاه، بلغة شعريّة تعبّر عن اندهاش الحكواتي بجماله، موضحاً أنّه النهر الأجل بين الأنهار، يفيض بالخير الوافر في واديه المقدّس، كأته هبة بلاد الشام، كما مصر هبة النيل⁶. وقد شكّل العاصي مع ما جاوره من الأراضي، بؤرة مكانية مهمّة في الرواية، ما كشف عن أهميّة ارتباط اسمه بشمس في العنوان.

د- وقفة تأملية: ذكر علاء الدين في تأمل شمس الأورنت: «إيه يا شمس الأورنت، تأخذين بي إلى حيث تريدين، كما يأخذ الماء تراب مجراه، ويفصح عن سرّ معناه، ويعطيه رسماً وجسماً وحجماً واندفاعاً الوجد وانطلاقاً الحياة»⁷. وممّا قاله في تأملته النهر، يوم التقائه بشمس: «لاحظتُ أنّ حركة الأسماك على سطح المياه لا تشبه

(1) حمادة (طراد): شمس الأورنت، ص 128.

(2) المصدر نفسه، ص 120.

(3) المصدر نفسه، ص 141.

(4) المصدر نفسه، ص 82.

(5) المصدر نفسه، ص 128.

(6) المصدر نفسه، ص 14-13-12-15.

(7) المصدر نفسه، ص 22.

الفرار إلى الحياة، بقدر ما تؤدّي رقصة العشاق....خلتُ أنني في منزل الأنوار، تسبح في فضاء عجب. أحسستُ بالدهشة التي تولّد السؤال عن الوجود، وكنّتُ مجذوباً إلى الوجود المتحقّق في محلّ الجمال، وحركة الظلال. أيتها الحقيقة، أين أنتِ؟ أيّها النهر، ما الذي تحسّه الآن، هل أنتِ مثلي دخلتَ في إمكان الدهشة مرّة، لا رجوع منها إلّا بالوصول؟¹. إنّها وقفة التأمل في سرّ الوجود، والذوبان في عشق الجمال.

أمّا وقفة راشد التأملية للحرب التي يجد فيها ممارسة للسياسة بالعنف، وخصوصاً حرب الإرهاب التي وجد أنّ غايتها التدمير والقتل ودمار البلاد وقتل العباد، ومخاطبته نفسه: ومن يصنع الحروب إلّا الشيطان²، فقد عبّرت عن تأملّه في حقيقة وأسباب الحرب على سوريا.

هـ-وقفه فلسفية: يؤمن علاء الدين بأنّ القوة هي تفاعل مشترك، هي تعاطف، وهذا يعني أنّ الكون وحدة قائمة على تفاعل القوى، ولا يمكن الفصل بين الفاعل والمفعول، لذلك وجد أنّ قوة التعاطف هي التي تأخذ بشمس إلى حيث يشاء القلب؛ فشمس أسلمت قلبها لنداء بعيد صادر عن التعاطف، أي قوة الجذب التي لا تُردّ. والتعاطف قوة جذب جمعت بينه وبين شمس، وفتحت كتاب العشق³.

وفي فلسفة العشق، ذكر الرّوي أنّ العلاقة بين راشد وسلوى تحوّلت من علاقات القيام بواجب العمل والدفاع إلى الحبّ. ويبيّن أنّه من أكثر أنواع الحبّ ثبوتاً؛ لأنّه يحصل في زمن الحرب⁴. ونلاحظ هنا تأثير زمن الحرب في ثبوت الحبّ، وعلاقته بما ذكره راشد حول دور العاصي في جمعه الحبّ والحرب على مدى التاريخ: «ما جمع الحبّ والحرب في التاريخ، أكثر من مياه العاصي»⁵.

وقد قام راشد بتحليل فلسفيّ لطبيعة الأوضاع السياسيّة، بناء على ما سمعه من أستاذ الفلسفة، حول البركان الذي وجد نهره يغلي في الحقول الخصبة الممتدّة على ضفاف نهر الأورنت: التغيّر البطيء في حركة الجوهر، يستمرّ في تراكمه حتّى يصل إلى مرحلة الفورة، وينفجر الوضع الهادئ قبل البركان⁶. ودلّ هذا التحليل على شخصية مثقفة، لها

(1) المصدر نفسه، ص 28-29.

(2) حمادة (طراد): شمس الأورنت، ص 100.

(3) المصدر نفسه، ص 30-33-37.

(4) المصدر نفسه، ص 127-128.

(5) المصدر نفسه، ص 142.

(6) المصدر نفسه، ص 75.

طرحها الفلسفي، متمثلة في شخصية راشد الذي حمل من سمات الكاتب الفكرية.

و- **وقفه أدبية:** تستوقفنا في الرواية اللغة الشعرية والصوفية أحياناً، كالمقطوعة الشعرية التي وردت في وصف عشق علاء الدين لشمس الأورنت، بعد أن ذكر سابقاً تعلق علاء الدين بأنوارها¹. ونلاحظ تعدد مواقع القص في اللقطة المشهدية الصوفية؛ فقد ذكر الراوي ما ورد في خاطر علاء الدين (مستخدماً ضمير المتكلم)، ثم قام بتبيان مرآة شمس الكينونة التي يراها علاء الدين، على وجه شمس الأورنت، الحقيقة التي لا تخفى على صاحب بصيرة وقلب (مستخدماً ضمير الغائب)، وأعقبها بدعوته إلى خلع نعليه في الوادي (مستخدماً ضمير المخاطب)، مقتبساً من الآية الكريمة: ﴿إِنِّي أَنَا رَبُّكَ فَأَخْلَعْ نَعْلَيْكَ إِنَّكَ بِالْوَادِ الْمُقَدَّسِ طُوًى﴾²، ما دلّ على تداخل مواقع القص لدى الراوي، فهو خارج وداخل النص. وهذا التداخل توحدته اللغة الفلسفية والصوفية، التي أرادها الكاتب أن تهيمن بين مواقع النطق، لتعبّر عن رؤيته السردية: «وحدة وجودية مضمرة بين شمس الكينونة وشمس الأورنت، هي صورة ناطقة عن وحدة الوجود التي شرحها العرفاء في العلاقة القائمة بين دوران العاشق على المعشوق وفناء الخلق في الحق، واكتساب معنى الوجود من الوجود نفسه»³.

وتجلّت وقفة تحليلية للراوي، حول المفارقة الزمنية في الرواية، من خلال تساؤل راشد الشاغوري عن مدى تمكّن الراوية من قصّ حكاية النهر، حيث طرح الراوي إشكالية الحكاية والحركة، أو إشكالية القصّ والسرد في الرواية؛ فالخيال في سرد علاء الدين هو الواقع نفسه، والزمن النفسي عنده هو الزمن الواقعي، فهو رواية يتغلّب بواسطة الخيال واللغة على التعاقب التاريخي للأحداث، وتاريخ الأحداث هو الثابت الوحيد. لذلك أشار الراوي إلى أنّ العاصي نفسه هو الراوية⁴، ما دلّ على شخصية ناقدة مستنيرة خلف الراوي السارد، تلفت انتباه القارئ إلى طبيعة الزمن في الرواية، وإلى الإشكالية التي طرحها.

والإشكالية المطروحة تعني مفارقة زمن الحكاية مع زمن السرد؛ فالزمن في الرواية يجمع بين الزمن الواقعي والزمن الخيالي، الزمن الواقعي يتولّى روايته العاصي، والزمن الخيالي يتولّى روايته علاء الدين، وهو زمن نفسي. فيظهر خيال علاء الدين في اللغة المعبرة عن مشاعره وأحلامه: نذكره الشمس الآتية من المشرق، والتي ملأت غرفته، بشمسه الأخرى

(1) المصدر نفسه، ص 24-25-26-27.

(2) سورة طه: 12.

(3) حمادة (طراد): شمس الأورنت، ص 23.

(4) المصدر نفسه، ص 16-17.

التي شاركتها أحلامه، فيرى أنه يذهب معها إلى فضاء يشبه وادي العاصي، من حيث تعدد مواطن الجمال، وقيام قوة التعاطف التي يرى بها عالم المستقبل، وأنه يبني مع شمسها الجميلة عالمًا من النور، لا تغيب عنه كواكب الضوء، وأن عالم الظلمات في الداخل إلى زوال¹. فالكلام دلّ على ارتباط البعد الزمني بالشخصية، حيث الذات أخذت محلّ الصدارة، ففقد الزمن معناه الموضوعي، وأصبح منسوجًا في خيوط الحياة النفسية. أمّا الزمن الواقعي أو الطبيعي فله ارتباط وثيق بالتاريخ؛ هو يمثل ذاكرة البشرية، لما يختزنه من خبراتها المدوّنة في نصّ له استقلاله عن عالم الرواية². والأحداث التاريخية العديدة التي ذكرها، عكست في نصّ الخطاب، الزمن الواقعي الذي شكّل مع زمن القصة الزمن التخيلي. وقد استطاع الكاتب بما قدّمه عن شمس الأورنت التي رافقت خيال علاء الدين، أن يسير بالزمن الحاضر في الرواية سيرًا تصاعديًا، فبرز في قصة راشد وسلوى، وانتقال جلسات الحكواتي إلى اجتماعات سياسية، وامتداد الحرب في المناطق والأرياف، وصولًا إلى القصير، ثم تقدّم بالزمن نحو المستقبل في الخاتمة، بجملة اختتامية يدعو فيها إلى مستقبل مشرق بشمس الأورنت: «كوني أنتِ شمس الأورنت»³. إنّها رسالته: رسالة التعاطف مع الشمس، الحقيقة التي ينبغي ألا تغيب عن العالم، لتزول من داخله الظلمات.

هكذا نلاحظ أنّ التقنيّتين السرديتين (المشهد والوقفة) ساعدتا في سرد تطوّر الأحداث في الخطاب، وفي تبيان اهتمام الكاتب بالجوانب الذهنية والنفسية للشخصيات، في الحوارات المباشرة وغير المباشرة، وفي وقفات التأملية المتعدّدة، ما دلّ على اعتناء الكاتب بتوصيف الحالات الداخلية للشخصيات، وبعرض مواقفها، وهو هدف كتاب تيار الوعي؛ لأنّ «مجال الحياة الذي يهتمّ به أدب تيار الوعي، هو التجربة العقلية والروحية من جانبيها المتصلين بالماهية والكيفية؛ وتشتمل الماهية على أنواع التجارب العقلية من الأحاسيس والذكريات والتخيّلات والمفاهيم وألوان الحدس، كما تشتمل الكيفية على ألوان الرمز والمشاعر وعمليات التداعي»⁴.

المحور الثالث: البنية الدلالية لرواية (شمس الأورنت)

برز في بداية الرواية، تواصل الأصحاب مع الزمن الماضي لحاضرة العاصي، من

(1) المصدر نفسه، ص 35.

(2) قاسم (سيّزا): بناء الرواية، ص 64-73.

(3) حمادة (طراد): شمس الأورنت، ص 160.

(4) همفري (روبرت): تيار الوعي في الرواية الحديثة، ترجمة وتقديم محمود الربيعي، ط1، القاهرة: المركز القومي

لترجمة، 2015، ص 33.

خلال جلسات الحكواتي، إلا أنّ الحرب في الحاضر الروائيّ، شكّلت عائقاً عن متابعة تلك الجلسات، وأحدثت انتقالاً إلى أماكن وموضوعات جديدة، فأدّى التضاد الحاصل بين التواصل والتوقّف، إلى تضاد بين السلام الذي أنتجه التواصل، والحرب التي أنتجها التوقّف. وبذلك نستطيع تحديد البنية الدلاليّة العامة للخطاب الروائيّ، من خلال «جملة من التعارضات الأساسيّة التي يقوم عليها، والتي يتمثلها مع بعضها، تتيح بلوغ ذلك التعارض الكلّي الجامع، الذي تجد فيه المعطيات الدلاليّة الرئيسيّة المختلفة للعمل القصصيّ، موقعها الفعليّ، وتكته في علاقاتها ببعضها بناء له»¹. ويمكننا إدراج المعطيات الدلاليّة في مرتّعين سيميائيّين:

أولاً: المربّع السيميائيّ الخاص بالتواصل والتوقّف

الموت	الحياة
الحرب	
التوقّف	التواصل
التباعد	التعاطف
اللاتواصل	اللاتوقّف
	التأهّب
	المواجهة
القلق	الأنس

يشكّل هذا المربّع السيميائيّ المعطى الدلاليّ العام للخطاب في رواية (شمس الأورنت)؛ فهو يُبرز التعارض القائم بين مجالين دلاليّين شكّلهما التضاد بين التواصل والتوقّف. المجال الأول ينطلق في الخطاب، من حالة تواصل الأصحاب مع الحكايات والأخبار التي يرويها الحكواتي، حيث نلاحظ التعاطف مع أخبار حاضرة العاصي التاريخيّة والجغرافيّة والثقافيّة والاجتماعيّة؛ فالرأوي بدأ بعبارة «جلسات الأنس على ضفاف نهر العاصي»²، ثمّ بيّن بعد ذلك أنّ اسم الأورنت عنوان حكايته، وهدفه متابعة تاريخ حاضرة وادي العاصي،

(1) سويدان (د.سامي): في دلالية القصص وشعرية السرد، ص 234 و 235.

(2) حمادة (طراد): شمس الأورنت، ص 7.

من أجل تذوق حكمة الزمان ومتعة المكان¹، وتتابعت الجلسات في عالم يسوده الأنا، وشكّلت مجالاً إيجابياً يحمل علامة الحياة. أما المجال الثاني، فهو المجال الذي انطلق من حالة التوقف عن جلسات الحكواتي، بسبب الحرب، حيث أدت إلى تباعد عن موضوعات الجلسات السابقة، وتحولها إلى جلسات سياسية، تتناول أخبار الحرب في المدن والقرى السورية المجاورة، وقواعد الحرب وأسبابها وأنواعها². كما أدت إلى تحوّل مقهى الفردوس، مكان الجلسات الأولى، إلى مقرّ لقوى محلية مؤيدة للنظام ومعتدلة المواقف³، ثمّ الانتقال إلى طاحونة العميري التي دخلت تاريخ الحرب السورية، وانضمت إلى مجموعة القلاع المنيعّة المنتشرة على ضفاف النهر القدسي⁴. فهذا المجال الذي تشكّل وسط جو من القلق الذي سببته أخبار الحرب، هو مجال سلبيّ يحمل علامة إنذار بالموت. أمّا مدلول الحرب الذي سبّب التضاد بين التواصل والتوقف، فهو الدافع إلى التغيير الذي أوجد حالة التأهب أو المواجهة في وضع اللاتوقّف واللاتواصل.

ثانياً: المربع السيميائي الخاص بالسلام والحرب

الظلمة	النور
الوشاية	السلام
الحرب	الارتقاء
الانحدار	اللاحرب
اللاسلام	الحكمة
الحزن	الفرح

نلاحظ في هذا المربع السيميائيّ مجالين دلاليين متعارضيين: المجال الأوّل هو السلام وما تضمّنه من الارتقاء الذي أوجد حالة من الذوبان في الحبّ، وهو مجال إيجابيّ منح الفرحة، وشكّل عالم النور. أمّا المجال الدلاليّ الثاني الذي يقابله فهو مجال الحرب الذي

(1) المصدر نفسه، ص 7-8-9-9-10.

(2) المصدر نفسه، ص 96-97.

(3) المصدر نفسه، ص 96.

(4) حمادة (طراد)، شمس الأورنت، ص 109.

تضمّن الانحدار الذي أوجد المأساة، شكّلته الوشاية التي دفعت إلى القتل، ما جعله مجالاً سلبياً موسوماً بالحرز، ومثّل عالم الظلمة. وتأتي الحكمة بالإصغاء إلى العقل والقلب، التي جمعت بين اللاحرب واللاسلم، لتشكل المدلول النقيض للوشاية.

ينطلق المجال الأول من حكاية حبّ علاء الدين لشمسين تشرقان قبالتة: شمس تضيء الأرض، وشمس له تضيء البصر والبصيرة والروح والنفوس، أسماها شمس الأورنت، بها يدرك حقيقة الجمال وأسرار العشق¹، ويعيش الارتياح في عالم من الفرح. وعلاء الدين العارف المتمكّن من العشق، دخل في العشق، وانتقل بلمسة عطف من النظر في المعنى، إلى العيش في التجربة، حين التقى بشمس (فتاة حيرى)، ووجد فيها من يشاركه ليس التأمل وحسب، بل التعاطف، حيث قوّة الجذب التي جمعت بينهما، وفتحت كتاب العشق، بعد أن أسلمت شمس قلبها لنداء العشق الصادر عن التعاطف، قوّة الجذب التي لا تُردّ، فهي الشمس المضيئة على ضفاف الأورنت². أراد الكاتب أن يوصلنا إلى ما يمنحه هذا التعاطف من قوّة؛ لأنّ القوّة هي تفاعل مشترك³. فانجذاب علاء الدين إلى الشمس التي أسماها شمس الأورنت، ووجدها حقيقة في شمس فتاة حيرى، هو الارتقاء إلى الذوبان في الحبّ، وإدراك شمس الحياة التي تسري في عروق الإنسان، وتمنحه السلام الداخلي، وتقوده إلى النور، حيث يدرك الحقيقة والجمال.

ومع انتقال مسار القصة، في الحاضر الروائي، إلى قصة الحبّ بين راشد وسلوى، نجد مقاربة بين حب علاء الدين لشمس وحب راشد لسلوى. فقد منحهما الحبّ الارتياح، وشكّل عالماً من الفرح؛ فراشد أحبّ خصال سلوى التي تتضمّن أخلاق الجمال والقلب الطاهر، فتحوّل واجب العمل والدفاع إلى حبّ، فعشق الجمال لديه، هو جمال العشق⁴. ولكن الحرب أوجدت الظروف التي دفعت سلوى، إلى قرار الهجرة⁵، فشكّلت عالماً من الحرز، وهو عالم سلبيّ يتضمّن المأساة، ويحمل علامة الرحيل أو «الشكل الآخر للموت»⁶.

وعلى الرغم من مأساة الفراق، بقي الحبّ مستمراً، لم يتوقّف؛ فسلوى تصرّح: «لا أفقد حبيّ في الهجرة»⁷. وكذلك حبّ راشد لسلوى بقي مستمراً، على الرغم من قرار الهجرة: «أحبّك في

(1) المصدر نفسه، ص 21-22-23.

(2) حمادة (طراد): شمس الأورنت، ص 31-32-33.

(3) المصدر نفسه، ص 30.

(4) المصدر نفسه، ص 127-128.

(5) المصدر نفسه، ص 144.

(6) المصدر نفسه، ص 144.

(7) المصدر نفسه، ص 144.

الحرية التي تسعين إليها»¹، ما منح الحبّ قيمةً جديدة تُدرك بالقلب والعقل.

وفي مسار القصة، في الحاضر الروائي أيضًا، ذكر الكاتب ما حصل للشاعر ديك الجنّ الحمصيّ مع حبيبته ورد، من عشقٍ وشكٍّ وقتلٍ وندم²؛ فتحوّل حبه إلى مأساة، بسبب وشايةٍ قلبت الحب إلى حرب، وقتل حبيبته وصديقه، وعاش في عالم من الحزن والندم وتأنيب الذات، يشبه ما حصل مع أوديب³؛ فشكّل عالمًا سلبيًّا تسوده الظلمة. وقد قام الكاتب بمقاربة مع الواقع الذي عاشته حمص؛ فتصديق الوشاية تقتل الوطن كما قتل ديك الجنّ حبيبته، وهذا ما لمّح إليه راشد: «وما الذي فعله شاعر حمص بحبيبته ورد، وكيف أصابه الندم؟ وهل تجري الأحداث في هذه المدينة العاصفة، كما جرت مع شاعرنا النادم الحزين؟!»⁴. نلاحظ في هذه المقاربة، طرح الكاتب قضية الحرب في سوريا؛ وقد دعمتها تأملات راشد في أحوال الحاضر، وانتقاده وسائل الإعلام التي دعمت تنظيمًا إرهابيًا زرع الفتنة، وخرّب الديار، وشرّد أهلها، في زمن حرب كونيّة دمّرت في طريقها ما يواجهها، كأنها زلازل الجحيم وقوافل الموت⁵.

والشاعر ديك الجنّ شخصية شاعرية في التراث الشعري العربيّ (السوري)⁶. فالمقاربة في الرواية، بين حبّ علاء الدين لشمس وحبّ راشد لسلوى، بيّنت الحبّ الصادق الذي تحوّل من حبّ واجب الدفاع إلى عشق سلوى. والمقاربة بين حبّ ديك الجنّ لحبيبته ورد وإقدامه على قتلها، وبين ما حصل على أرض سوريا ممّن صدّقوا الوشاية التي دفعتهم إلى حرب أهليّة، وقتلوا من يحبون من أبناء وطنهم، أظهرت ضرورة التفكير بحكمة، وعدم الانقياد لقرارات عشوائية.

استنتاج

شهد السرد، في رواية شمس الأورنت، تناوبًا بين الماضي والحاضر؛ فشكّل الماضي ذاكرة ثقافية تنقل التجارب الماضية والأخبار والمعلومات والأشعار، إلى الزمن الحاضر. وهي ذاكرة جمعية تربط الإنسان بتراثه الذي يتفاعل معه، وبمجتمعه الذي يأنس فيه مع الجماعة. وما انتقاه الكاتب من الذاكرة بصوت الحكواتي، دفع الحاضرين إلى تحليله،

(1) المصدر نفسه، ص 144.

(2) المصدر نفسه، ص 46-45-44.

(3) أوديب بطل مسرحية أوديب ملكا من الأدب اليوناني القديم، للكاتب سوفوكليس. ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، تاريخ

الاطلاع 2 تشرين الأول 2022. الرابط: أوديب-ملكا <https://ar.wikipedia.org/wiki/>

(4) حمادة (طراد): المصدر السابق، ص 53.

(5) حمادة (طراد): شمس الأورنت، ص 85.

(6) المصدر نفسه، ص 44.

للاستفادة من العبر، ما دلّ على أنّ الكاتب أراد أن يبيّن تأثير الذاكرة التراثية في الكيان الإنساني، ودورها في شحذ الهمم، من أجل مواجهة الظروف القاهرة كالحرب.

وقد لاحظنا تأثير ذاكرة المكان في شخصيات الحاضر الذي اعتمده الروائي في الخطاب، حيث ظهرت متوحّدة بفكرها، فلم تدخل بينها شخصية مناقضة أو صراعية كشخصية ديك الجنّ وأوديب، كي تناقضها، ما دلّ على محافظة الكاتب على النهج الفكري الواحد لدى الشخصيات؛ فلا مكان لشخصية تؤيّد الإرهاب، أو تخالف فكرهم، في حاضرة العاصي. وما استخدمه من شخصيات تراثية؛ كالحكواتي، وعلاء الدين، وديك الجن، ومقاربتها مع شخصيات أخرى من الحاضر، أظهر قدرته الإبداعية على استخدام التراث في بنية جديدة متناسبة مع الواقع. وبذلك، تجلّت فاعلية التداخل الزمنيّ (الماضي والحاضر) في تكوين شخصيات الرواية، وفي تبيان أهمية الجذور في تشكيل دعائم الانتماء.

أمّا في فضاء السرد، فالرؤي اكتفى بالإشارة إلى الأحداث، ثمّ انتقل إلى الحوار بين الشخصيات، أو إلى الوقفات الوصفية، تاركًا السرد لبعض الشخصيات، كالحكواتي وعلاء الدين. وقد ساعد هذا الأسلوب في إكمال الخطّ السرديّ التصاعديّ، مع ما قدّمه من توصيف أجواء التفاعل بين الشخصيات، وأجواء المناجاة والتأملات الذاتية، التي شغلت مساحة واسعة في الخطاب. وقد بيّن هذا الأسلوب رغبة الكاتب ببيتّ حالة من الوعي بالمرحلة التي يسرد عنها، من دون الوقوف عند تفاصيل الوقائع؛ فنلاحظ كيف استمدّ مكوّنات عالمه الروائيّ، من بيئة حاضرة العاصي التاريخية والجغرافية والثقافية والأيدولوجية، واستعان بالنتاج الأدبي القديم (السوري-المصري-اليوناني) في المقاربة والانتزاح، للفت انتباه المتلقي، وكسب تفاعله مع الخطاب؛ وبذلك ابتعد عن الطابع التقريريّ في التوثيق التاريخيّ للوقائع.

وقد توافقت المعطيات الدلالية، المدرجة في المرعيين السيميائيين، والمستنبطة من المعاني العميقة، مع ما أنتجته مسارات وتقنيات السرد المعتمدة من دلالات. فمنّلت حركة السرد التي سارت بين الماضي والحاضر، باتجاه المستقبل، وعكست قيم التعاطف والارتقاء التي حافظت على استمرارية الحبّ والدفاع عن الأرض.

وهكذا ساعد المنهج البنيويّ السيميائيّ في استنباط الأبعاد الدلالية والقيم التي يريد الكاتب إيصالها في (شمس الأورنت)؛ فكشف أنّ ارتباط الزمن الواقعيّ بالذاكرة التاريخية والثقافية للمنطقة، يؤثّر في التكوّن الحياتيّ والحضاريّ والأيدولوجيّ لأبنائها. كما بيّن تميّز البناء

الزمني، بقدرته على إنتاج عالم واقعيّ بشخصيّاته وأحداثه، يتواصل فيه الحاضر مع الماضي، والواقعيّ التاريخيّ مع النفسيّ، ويسير سيراً تصاعدياً من بيئة خاصة إلى العالم، نحو مستقبل واعد بنشر الحقيقة والحرية والعشق. ويبقى النصّ منفتحاً على تأويلات عديدة، فكّلما قرأناه نجد ما يثير الأسئلة، ويستدعي الاستنتاج.

قائمة المصادر والمراجع

- 1- القرآن الكريم
- 2- حمادة (طراد): شمس الأورنت-حاضرة وادي العاصي وحرب القصير، ط1، بيروت: دار المحجة البيضاء للطباعة والنشر، 2021.
- ثانياً: المراجع العربية
- 1- أبو العدوس (د. يوسف مسلم): الأسلوبية-الرؤية والتطبيق، ط1، عمان (الأردن): دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2007.
- 2- بحراوي (حسن): بنية الشكل الروائيّ (الفضاء - الزمن - الشخصية)، ط1، بيروت: المركز الثقافي العربي، 1990.
- 3- بنكراد (سعيد): السيميائيات-مفاهيمها وتطبيقاتها، ط3، سوريا: دار الحوار للنشر والتوزيع، 2012.
- 4- حمادة (طراد): قمة الرجال العشرة، ط1، بيروت: رياض الريس للكتب والنشر، 2007.
- 5- حمادة (نضال): معركة قادش الثالثة-أسرار حرب القصير، ط1، بيروت: بيسان للنشر والتوزيع، 2014.
- 6- الحمداني (د. حميد): بنية النصّ السرديّ من منظور النقد الأدبيّ، ط1، بيروت والدار البيضاء: المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر، 1991.
- 7- سويدان (د. سامي):
- أبحاث في النصّ الروائيّ العربيّ، ط1، بيروت: مؤسّسة الأبحاث العربيّة، 1986.
- في دلالية القصص وشعرية السرد، ط1، بيروت: دار الآداب، 1991.
- 8- صقر (د. أحمد): توظيف التراث الشعبي في المسرح العربيّ، ط2، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب، 1998.
- 9- العيد (بمنى): في معرفة النصّ، ط3، بيروت: دار الآفاق الجديدة، 1985.
- 10- قاسم (سيزال): بناء الرواية، ط1، بيروت: دار التتوير للطباعة والنشر، 1985.
- 11- يقطين (سعيد):
- انفتاح النصّ الروائيّ (النصّ - السياق)، ط1، بيروت: المركز الثقافي العربي، 1989.
- تحليل الخطاب الروائيّ (الزمن - السرد - التبيير)، ط2، بيروت: المركز الثقافي العربي للطباعة

والنشر والتوزيع، 1993.

ثالثا: المراجع المترجمة إلى العربية

- 1-جينيت (جيرار): خطاب الحكاية (بحث في المنهج)، ترجمة محمّد معتمّم وعبد الجليل الأزدي وعمر حلّي، ط2، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، 1997.
- 2-ريكاردو (جان): قضايا الرواية الحديثة، ترجمة صياح الجهم، ط1، دمشق: منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، 1977.
- 3-غريماس (الجيرادوس جوليان): في المعنى (دراسات سيميائية)، ترجمة د. نجيب عزوي، ط1، اللاتقية: مطبعة الحدّاد، 2000.
- 4-مصباح اليزدي (محمّد تقي): محاضرات في الأيديولوجية المقارنة، ترجمة محمد عبد المنعم الخاقاني، ط1، قم: مؤسسة في طريق الحقّ، 1982.
- 5-همفري (روبرت): تيار الوعي في الرواية الحديثة، ط1، القاهرة: المركز القومي للترجمة، 2015.

رابعا: المراجع الأجنبية

- 1-Greimas (Algirdas Julien) & Courtés (Joseph): Sémiotique: Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Paris: Hachette, 1979.
- 2-Tzvetan Todorov: Les catégories du recit littéraire, in communications n8, Paris: ed. Du seuil, 1981.

خامسا: المواقع الإلكترونية

- فرحات (درية كمال): «شمس الأورنت لطراد حمادة: رواية التاريخ والحاضر، جريدة الأخبار، تاريخ النشر 2 حزيران 2021، تاريخ الاطلاع 22 تشرين الأول 2022، الرابط: شمس-الأورنت-لطراد-حمادة-رواية-التاريخ-والحاضر
- https://www.al-akhbar.com/Literature_Arts/
- ولعة (د.صالح): إشكالية الزمن الروائي، تاريخ النشر 2011-1-7، تاريخ الاطلاع 2022-6-27
- <https://www.startimes.com/?/t.26742335=>
- ويكيبيديا، الموسوعة الحرّة، ألف ليلة وليلة، تاريخ الاطلاع 21 تشرين الأول 2022، الرابط:
 - [/https://ar.wikipedia.org/wiki/ألف-ليلة-وليلة](https://ar.wikipedia.org/wiki/ألف-ليلة-وليلة)
- ويكيبيديا، الموسوعة الحرّة، أديب ملكا، تاريخ الاطلاع 2 تشرين الأول 2022. الرابط:
 - <https://ar.wikipedia.org/wiki/أديب-ملكا>
- ويكيبيديا، الموسوعة الحرّة، معركة قادش، تاريخ الاطلاع 27 أيلول 2022، الرابط: معركة-قادش
- <https://ar.wikipedia.org/wiki>

الأفعال الحركية ودورها في التصوير البياني

أدب د. جورج سعادة نموذجًا

رواية «الأحلام الضائعة» (بداية الطريق - حرب وحب) حصراً

د. ميشال فارس حنا¹

المقدمة

إنّ البنية الفنيّة التصويريّة تقوم على نوعين من الصّور، واحد يرسم المشاهد الثّابتة، والآخر يرسم المشاهد المتحرّكة، وإنّ كليهما يساعد على التّعبير عن الأفكار والمشاعر بأسلوب مشحون بالجمال والإبداع والوضوح. إنّنا سننقّص، في بحثنا هذا، الصّور البيانيّة الحركيّة، فقط، وبناءً عليه، سنرصد الأفعال التي تُشكّل عناصر الحركة فيها، ونبيّن دورها، وتطوّر دلالاتها، في السّياق، من المستوى المُعْجَمي إلى المستوى الإيحائيّ، «لأنّ الصّورة عندما تمسّ اللفظة تحرّرها من علاقتها النّحويّة الصّرفيّة، وتدفعها إلى علاقات جديدة»².

وقد دفعتنا إلى هذا البحث أهميّة الموضوع، وندرته، إذ قلّما عثرنا، في الأبحاث الجامعيّة اللّبنانيّة، على بحثٍ مماثل. فهناك أبحاث تناولت الصّور البيانيّة، لكننا لم نعثر فيها، إلّا لماماً، على ما تطرّق إلى دور الأفعال الحركيّة. وقد اخترنا أن يكون أدب د. جورج سعادة نموذجاً للتّطبيق.

ولا بدّ من التّركيز على أنّ التّصوير البيانيّ هو لغة الحواسّ والمشاعر، وعمليّة رسم بريشة الانفعالات، «فالصّورة تمتزج أولاً بالشّعور قبل عمليّة التّصوير والتّشخيص»³. ولا شكّ في أنّ وصف الأشياء المتحرّكة بأفعال تدلّ على الحركة أمرٌ عاديّ تقريبيّ، غير أنّ وصف مشهدٍ ثابتٍ بألفاظ تجعله متحرّكاً أمرٌ يحتاج إلى التّخيل والإبداع، وهو يقوم على الأفعال الحركيّة التي تُحرّك الثّابت وتُحيي الجامد. ولقد عثرنا، بعد قراءة رواية (الأحلام الضائعة)، وبالتّحديد (بداية الطريق - حرب وحب)، وبعد إحصاء الصّور البيانيّة فيهما،

(1) كُليّة التّربيّة، الجامعة اللّبنانيّة.

المنسق العامّ للغة العربيّة في الإرشاد والتّوجيه/ وزارة التّربيّة والتّعليم العالي. لبنان.

Michelhanna21@hotmail.com

(2) Michel Dufren , (1973), Le poetique .P.U.F, Paris , p 101 .

(3) عبد المنعم، عبد الوارث، (1989)، من صحائف النّقد الأدبيّ الحديث، دار الطّباعة المحمّديّة درب الأتراك بالأزهر، القاهرة، ط1، ص 282.

على الكثير من أفعال الحركة التي اعتمدها المؤلف، لذلك سنبينها، ونحلل بعضاً منها، ضمن حدود البحث.

الإشكالية

يُجيب هذا البحث عن الأسئلة الآتية:

- ما أنواع الأفعال الحركية الواردة في البحث؟ وما دلالاتها؟
- ما دور الأفعال الحركية في بنية الصّور البيانية الدلالية؟
- ما مصادر الصّور المذكورة في البحث؟ وما دلالاتها؟

المنهج

لقد اعتمدنا، لتحقيق الغاية المرجوة من هذا البحث المناهج الآتية:

- الإحصائي الذي عملنا عبره على إحصاء كمّ كبير من الصّور الزاخرة بالأفعال الحركية، في نصوص الكاتب المختارة.
- التحليلي الذي تمكّننا عبره من تحليل الصّور، وإظهار دور الأفعال الحركية فيها، استناداً إلى مواقعها في السياقات المتنوعة.
- وقد اعتمدنا التداولية، أيضاً، لأنها:
- لا تعالج النّص من حيث المستويات الصرفية أو الدلالية أو النحوية، فقط، فهي قد تستوعبها كلها.
- لا تنتمي إلى علم من علوم اللّغة: علم الدلالة، علم الاجتماع، علم اللّغة النفسي، رغم أنّها تتشارك مع كلّ منها في بعض الجوانب التحليلية، إذ إنّ التّوجّه الدلالي في نظر (Minguena, 1987)، يخرق كلّ العلوم الإنسانية، فلا يمثّل نظرية بعينها بقدر ما يمثّل نقطة لقاء مجموعة من التيارات تتشارك بعض الأفكار الأساسية والرئيسية.
- تساعد على تجنّب التحليل وفق مناهج تنظر إلى المرسلّة بمعزل عن المرسل والسياق. فالكلام كما قال (Bienveniste, 1974) هو «نتيجة لفعل متحقّق ضمن ظروف وأحوال سياقية، وبهذا تتعدّى دلالة الكلام المفوظ دلالة الجملة، لأنّ دراسة الكلام تعتمد على دراسة مختلف الأحوال التي تسببت في بناءه».

- تساعد على تحليل البنية الفنيّة التّصويريّة في أدب د.سعادة، بالاستناد إلى سياقاتها وأسبابها وأهدافها، وذلك لفهم مضامينها، إذ إنّ فائدة الكلام هي التّعبير عن أفكار المتكلّم بطريقة يستطيع فيها المتلقّي أن يفهمها، وإلاّ يتعطلّ الفهم والتّواصل. أوليس هدف الكاتب أن يفهم كلامه، ليؤدّي مبتغاه؟

خطة العمل

- نلفت النظر إلى أننا أحصينا، في هذا البحث، الصّور البيانيّة القائمة على أفعال حركيّة، فقط، ولم نُحص تلك التي تقوم على أفعال غير حركيّة، رغم كثرتها في التّصوُّص المُعتمَدَة في البحث. كما أننا لم نتطرّق إلى الأفعال الحركيّة الخارجة عن السّيّاق التّصويريّ البيانيّ، وهي كثيرة أيضاً.
- لقد اقتصر بحثنا على ما ورد في (بداية الطّريق - حرب وحبّ) فقط، لأنّ الصّور البيانيّة القائمة على أفعال الحركة غزيرة في مؤلّفات د. سعادة الأدبيّة، ولا يمكنُ لبحثنا هذا أن يشملها كلّها، لذلك اقتضى حصر البحث فيهما، مع الإشارة إلى أنّهما زاخرتان بالصّور البيانيّة المتحرّكة، لذلك شكّلنا مادّة كافية للبحث، كما سيظهر للقارئ الكريم.
- إنّ الحركة عمليّة انتقاليّة من حالة إلى أخرى، ومن مكان إلى آخر، ومن زمان إلى آخر، ومن وضعيّة إلى غيرها، وفي جميع الجهات والاتّجاهات، على عجلٍ أو على مهلٍ، بشدّة أو بلين... بناءً عليه لقد قسّمنا الأفعال الحركيّة التي رصدناها في المصدر المحدّد، إلى ثلاثة أنواع، استناداً إلى طبيعة حركاتها.
- وقد تجنّبنا تعريف بعض المصطلحات، لئلاّ نحشو البحث بمعلوماتٍ يمكن للقارئ الكريم الوصول إليها عبر الوسائل التكنولوجيّة الحديثة .
- إنّنا أرفقنا بالبحث مُلحقاً خاصّاً بالمقطوعتين الأدبيّتين اللّتين اعتمدناهما، ليتمكّن القارئ الكريم من الوقوف عن كثب على الجمال الأدبيّ فيهما، وملاحقة الأفعال الحركيّة التي تدفقت غزيرة في حنايها مُحيية الجماد وباتّة الحركة في صورهما البيانيّة الكثيرة.

أنواع الأفعال الحركيّة ودورها في البنية الدلاليّة للصّور البيانيّة في أدب د.سعادة

الأفعال الحركيّة الدّالة على الإفناء والانحدار والانكسار

- «تمسح بأناملها الدافئة ما جناهُ الحلمُ على وجنتيها كما تمسح أشعة الصّباح ندىً تساقطَ على أكامٍ وردة»¹

ينطوي الفعل (يمسح)، وفق معناه المعجمي، على دلالات واسعة متنوّعة متباعدة، (مسحه بالسيف: قطعه به - مسح الأرض: قاسها وقسمها - مسح سيفه: استلّه من غمده)² لكنه يفيد وفق السياق المذكور الوارد فيه معنى الإزالة والمحو، والقضاء على حالة سابقة ووضع حدّ لها. ولا شكّ في أنّ هذا الفعل يقع في مجال الأفعال الحركية، التي ينتج منها تغيير وتعديل، ويتطلب تنفيذها حركة يدوية، إذ لا يُنجز المسح من دون تحريك اليد مع وسيلة ماسحة، على مكان محدّد، في الاتجاهات جميعها. وإنّ وضع حدّ لحالة سابقة وإزالة معالمها يؤدّيان منطقيّاً إلى إيجاد حالة جديدة غيرها، ربّما تكون أفضل منها، أو أسوأ.

لقد رسم الكاتب بريشة التّصوير البيانيّ مشهد فتاة استفاقت من حلم مزعج، أرقها وأزعجها، لذلك دعّتها الضّرورة إلى اعتماد حركة تؤدّي إلى التّغيير والتّبديل تخلصاً من الواقع المُستجذّ الطّارئ. فالسكون يعني اللّاحركة والجمود والتّسليم بالواقع، في حين أنّ الحركة تعني النّشاط والحيوية والسّعي إلى التّجديد والتّغيير. لقد جاء الفعل «مسح» الحركيّ الذي يدلّ معجمياً على الإزالة مُتعارضاً مع الفعل «جنى» الحركيّ الذي يدلّ معجمياً على الاكتساب. غير أنّ هذا السياق، منح الفعل (جنى) دلالة تخطبت المعنى المعجمي ودلّت على الظلم الذي ألحقه الحلم بالفتاة إذ غير واقعها المستقرّ، لذلك كان لا بدّ، بغية التّغلب على الحزن، والحلم الأليم، من القيام بحركة/ بعمل يُغيّر الواقع، بدل البقاء في حالة السّكون الخانقة. وإنّ التّصوير، هنا، تجلّى في فعل حركيّ ينطوي على القسوة تمّ عبر استعارة شخصتِ الحلم، وجعلته يُنجّي على فتاة بريئة، الأمر الذي استدعى فعلاً حركياً مُضاداً لإزالة مفاعيل الظلم، وتبديل الواقع.

إذاً، إنّ فعلَي الحركة: «تمسح» و «جنى» أضفياً على الصّورة البيانيّة حركة بيّنت رفض الفتاة القبول بواقعها الأليم، وسعيها إلى تغييره، وذلك لأنّ الحركة فعلٌ يقود إلى التّغيير والتّبديل، وهذا ما يعزّز دورها في العملية التّصويرية، ويجعلها «طريقة أساسية في التّعبير عن الأفكار والمشاعر والمفاهيم بشكل عام»³. وهنا يكمن دورها المعنوي، إذ لو تشكّلت الصّورة من بنية ساكنة لظّهرت الفتاة مُستسلمة لواقعها، مقابل حركة الحلم الهجومية.

(1) سعادة، جورج، الأحلام الضائعة، لا ط، لا ت، ص 9.

(2) لسان العرب.

(3) داود، محمّد محمّد، (2002)، الدلالة والحركة، دراسة لأفعال الحركة في العربية المعاصرة في إطار المناهج الحديثة،

لا ط، دار غيب، القاهرة، ص 36.

ويقودنا هذا التحليل إلى الاستنتاج أن دلالة الفعل « تمسح » لا تقتصر على الإزالة، فحسب، بل منحها السياق معنى التجدد والانتقال من حالة أسوأ إلى حالة أفضل.

ولإضفاء الوضوح على الصورة، وتمكين العقل من فهم لغة الخيال، اعتمد الكاتب عملية التشبيه بعد الصورة الاستعارية المذكورة، فقرب، بذلك، المسافة بين الخيال والرؤية: « كما تمسح أشعة الشمس ندى تساقط على أكامم الورد ». فالفعل الحركي « تمسح » تكرر في الصورة الاستعارية، والصورة التشبيهية ما أكد دوره الدلالي المنطوي على الإزالة والانحدار. فأشعة الشمس تُزيل الندى المنحدر «المتساقط»، وتحوله من حالة سائلة إلى حالة بخارية، أي القضاء عليه، وإفناؤه. فقد شبه هذا الفعل عملية مسح الفتاة وجنتيها لإزالة ما جناه عليهما الحلم بعملية مسح حرارة الشمس قطرات الندى المتساقط على الورد، فبدا وجه الشبه المشترك هو الإزالة برقة ولطف. ويُلاحظ أن الصورتين المتعاقبتين بُنيتا على التحرك والتبدل المُتمثلين بالفعل «مَسَحَ» المتكرر، وليس على الثبوت والجمود، ما جعلهما يصوران مشهدية حركية تتجسد بالانتقال الهادئ من حالة إلى أخرى.

وتابع الكاتب وصف الفتاة بعد استيقاظها من حلمها المزعج بصورة استعارية مستنداً، أيضاً، إلى الفعل « تمسح » عينه الذي تكرر في مشهد واحد مرتين راسماً ملامح الفتاة (يارا)، وقد أدى دوره الدلالي المعجمي في التعبير عن الإزالة، فيها هو « الحزن المُمِضُ يَمَسُحُ جمالَ وجهها وبهاءَ طلعتها»¹، ما يعني أن هذا الحزن سلبها الجمال والبهاء، وقضى عليهما ومحاهما. إن عملية المسح هذه الناتجة عن الفعل الحركي « تمسح »، هي عملية تشخيصية، بينت تأثير الحزن في جمال (يارا).

ومن الجدير بالذكر أن دلالة الفعل « تمسح » في الصورة الأولى « تمسح بأناملها الدافئة ما جناه الحلم على وجنتيها كما تمسح أشعة الصباح ندى تساقط على أكامم وردة » تجاوزت المعنى الأصلي القائم على السلبية الناتجة من الإزالة، واكتسبت دلالة إيجابية تقوم على تغيير الواقع إلى الأفضل، في حين أن دلالته في الصورة الثانية « الحزن المُمِضُ يمسحُ جمالَ وجهها وبهاءَ طلعتها »، بقيت، رغم التشخيص، في إطارها المعجمي الدال على الإزالة، لا غير.

- « تتأمل ما ذرفتُه غمامة خريفية عابرة، قطرات ما تزال من شحّ الهواء ساكنة على

نقاء البلور...»²

(1) سعادة، جورج، الاحلام الضائعة، منشورات سكول برس، لا ط، لا ت، ص 11.

(2) سعادة، جورج، الاحلام الضائعة، منشورات سكول برس، لا ط، لا ت، ص 9.

الفعل ذرف يعني معجمياً: سال¹. يختص هذا الفعل بالأجسام السائلة، وخصوصاً الماء. وانسياب الماء يكون طبيعياً من الأعلى إلى الأسفل، وينتج منه، في العادة، ضررٌ وموتٌ، إذا كان عنيفاً، أو إرواءً وإحياءً إذا كان مُعتدلاً. إذاً، دلالة هذا الفعل المقصودة لا يُبينها إلا السياق التعبيري الواردة فيه.

يبدو، في النَّصِّ، أنَّ الفتاة تتأمل غمامة خريفية تذرف قطرات بسيطة من الماء، وليس أمطاراً غزيرة. إذاً، لا يدلّ الفعل، هنا، على السيل الجارف، القاتل، بل على حركة غير عنيفة، وما يُثبت ذلك الألفاظ التي تَبَعَتْه «ما تزل من شحّ الهواء ساكنة على نقاء البلور...». فالجو ساكنٌ، لا عواصف ولا رياح، وما يسيل من الغمامة هو قطرات ماء ليس إلا، لا يزال زجاج النَّافذة يحتفظ بها. إنَّ ورود الفعل «ذرف» في سياق واحد، مع العبارتين: «شحّ الهواء»، «نقاء الزجاج»، أبعد عنه دلالة الحركة العنيفة، وأكسبه دلالة الحركة الهادئة. ومهما يكن، فإنَّ دلالة الذرف تبقى هي المسيطرة، والذرف في النتيجة يؤدي إلى الإفراغ، ويوصل إلى الإنهاء، والإفناء، وبالتالي فالذرف هو عملية حركية انحدارية.

واللآفت أنَّ فعل الحركة «ذرف» الذي قامت به الغمامة «ذرفته غمامة»، جاء موافقاً للفعل الحركي «مسح» الذي قامت به الفتاة يارا. فهي «تمسح عن خديها دموعاً»، ومن الطبيعي أن يأتي الفعل (مسح) بعد الفعل (ذرف)، كما من الطبيعي أن تكون الفتاة قد ذرفت دموعاً، قبل أن تبدأ بمسحها. فالغمامة والفتاة قامت كلتاهما بعملية (الذرف)، الأولى ذرفت قطرات الندى، والثانية ذرفت الدموع. والفعل الحركي هذا شخّص الغمامة، وكشف عن حالة الفتاة النفسية، إذ أخرج كوامن حزنها وقلقها إلى العلن، وأفرغ ما في داخلها من دفائن مكبوتة. فالصورة التشخيصية التي غمرت الطبيعة، في هذا المشهد التصويري، بمسحة من الحزن ليست بالطبع صورة حقيقية، لكنها «أظهرت الحالة النفسية الداخلية عبر المظاهر الطبيعية الخارجية»².

ومن المفيد الإشارة إلى أنَّ الفعل «ذرف» اعتُمد في صيغة الماضي للدلالة على أنَّ الحدث حصل فعلاً وتحقق في مرحلة ما، وقد انطوى على:

- حركة انحدارية انكسارية طبيعية خارجية، تمثلت في تساقط قطرات الماء من الغمامة، وتساقط الدموع من عيني «يارا».

(1) لسان العرب. القاموس المحيط.

(2) -Albert Beguin, (1947), I, l'ame romantique et I reve, corti, Paris , p 25 .

- حركة انحدارية انكسارية داخلية شعورية تجلّت في الإحباط النفسي الناجم عن حالة الفتاة التي تعاني تأزماً دفيناً تجسّد بالحنن.

ونرى الأفعال الحركية تزدهم في المشهدية الآتية: «وما وراء النافذة يمرّ أيلول يللم الصيف، إلا بقايا، فالرحلة إلى دياره قسرية ترفضها الأوراق الخضراء، ما دامت، وتتكاسل الصفراء في اللحاق به، وتعاود أشجار الصنوبر والسنديان والزيتون، فُتسقط خلسةً ما رث من أثوابها»¹.

فما معاني الأفعال الآتية المعجمية:

- مرّ: «ذهب واستمرّ عليه»² - «ذهب وجاء»³ - المرور: «المضيّ والاجتياز بالشّيء»⁴. إنّه من أفعال الحركة الانتقالية الذاتية، مُتعدّد الدلالات، يحدث استناداً إلى إرادة وطاقة.

- لَمَلَمَ: جَمَعَ.⁵

- تكاسل: تعمّد الكسل، تتأقل عمّا لا يجب التثاقل عنه. كَسَلَ الشَّخْصُ: فَنَرَ في أمرٍ وتوانى، قصر في أداء عمله.⁶

- أسقط الشيء: أوقعه من أعلى إلى أسفل.⁷ تتعدّد دلالاته وفق موقعه في السياق.

- رث الثوب: بلي.⁸ وتظهر الحركة فيه عبر التعبير عن الانتقال من حالة الجِدّة إلى حالة الاهتراء.

ونجد أنّ المعاني المعجمية لتلك الأفعال جميعها تتقاطع في العملية الحركية الانحدارية الانكسارية المتّجهة إلى الانتهاء والإفناء.

إنّ أيلول فترة زمنية مُتحرّكة، تأتي وتنقضي، تتكرّر كلّ سنة، تمرّ بالإنسان والطبيعة،

(1) سعادة، جورج، الأحلام الضائعة، دار سكول برس، لا ط، لا ت، ص 10.

(2) الجوهري، اسماعيل بن حماد، الصحاح، (1999)، تاج اللغة وصحاح العربية، أحمد عبد الغفور عطار، ط4، دار العلم للملايين، بيروت.

(3) ابن منظور، محمّد بن مكرم، لسان العرب.

(4) الزاغب الأصفهاني، أبو القاسم حسين بن محمّد، المفردات في غريب القرآن، تحقيق صفوان عدنان الداودي، ط1، دار الشامية، بيروت. لا ت.

(5) ابن منظور، محمّد بن مكرم، لسان العرب.

(6) المصدر نفسه.

(7) المصدر نفسه.

(8) المصدر نفسه.

وقد تمكّن الكاتب من النقاط العملية الحركية، والتعبير عنها في سياق انزياحي جمالي تصويري برز في حشد من الأفعال الحركية: « يمرّ، يللم، تتكاسل، تُسقط، رثّ»، تلك الأفعال التي، وإن كثرت دلالاتها وتوسّعت، فإنّها تتقاطع على دلالات مُشتركة تتمثّل بالإنهاء والانقضاء. ففعل (يمرّ) يحمل، وفق المعاجم العربية، دلالة الذهاب والمضيّ أمام شيء واجتيازها، وحركة هذا الفعل تكون إلى الأمام، وكلّ تحرّك إلى الأمام هو بداية الانطلاق إلى النهاية. فأيلول يمرّ، حاملاً أيّامه المعودة التي ما أن ينقضي واحدٌ منها حتّى يقترب الآخر من الانتهاء. والجدير بالذّكر أنّ الأفعال المذكورة جعلت المشهد التّصويري متحرّكاً بعيداً من الجمود والثبات، حتّى ليُخيّل للمتلقّي أنّه يُشاهد بالعين شريطاً مُصوّراً حقيقياً تتغيّر مشاهدُه. إن دلّ هذا على شيء، فعلى قدرة الكاتب التّخييلية، وعلى تأثير أفعال الحركة في إحياء الجماد، وجعل الصّورة نابضة بالحركة والحياة، إذ « إنّ الحركة هي الشّكل الذي نتعرّف به على النّشاط أو الفعل، وهي التّعبير الحقيقيّ عن الحياة.»¹ ولا شكّ في أنّ اختيار تلك الأفعال جاء مؤامراً لحالة الفتاة النّفسية التي سيطر عليها القلق والحزن. وبهذا جعل الكاتب حالة الطّبيعة متماهية مع حالة الفتاة، عبر اعتماده التّشخيص والتّخيّل وألفاظاً مُعيّنة في سياقات أكسبها دلالات إضافية.

لقد جسّد الكاتب هذه المشهديات الوصفية بأفعال حسيّة حركية واعمّت السّياق المعنويّ، ما أدّى إلى إبراز الدّور البيانيّ المُرتجى الهادف إلى تحفيز ذهن القارئ، وتمّتيعه باكتشاف المعنى الغامض، «حتّى إذا وصل إلى بعضه كان نيّله أحلى، وبالميزة أولى، فكان موقعه من النّفس أجلاً وألطف، وكانت به أضنّ وأشغف».² ومن اللافت أنّ غالبية الأفعال المذكورة وردت بصيغة المضارع، باستثناء فعل «رثّ»، وذلك للدّلالة على مشهديات التّحرّك المستمرّ. فها هو أيلول مُستمرّ في القضاء على معالم الصّيف، والطّبيعة بين يديه تشكو شحوبها. وفي نظرة إلى دلالات تلك الأفعال « يمرّ، يللم، تتكاسل، تُسقط، رثّ»، نراها تدلّ على تسلّط الخريف. فالعلان: « يمرّ، يللم» إراديّان يقوم بهما الخريف طوعاً. والفعل «تتكاسل»، وإن كانت صياغته اللّغوية تدلّ على أنّه فعل لازم إراديّ تقوم به أوراق الأشجار طوعاً لتوجّل حنّفها، غير أنّ الخريف جعل مصيرها المحتوم هو السّقوط والفاء تحت وطأتها. والفعل «تُسقط» فعلٌ مُعدّ، غير إراديّ، يدلّ على أنّ الأوراق لم تسقط من تلقاء نفسها، بل أسقطتها الأشجار تحت تأثير الخريف. والفعل «رثّ» وإن كان، في صياغته

(1) داود، محمّد، الدّلالة والحركة، دراسة لأفعال الحركة في العربية المعاصرة في إطار المناهج الحديثة، لا ط، دار غيب، القاهرة، ص 36.

(2) الجرجاني، عبد القاهر، (1978)، أسرار البلاغة، دار المعرفة، بيروت، ص 117.

اللَّغوية، فعلاً لازماً، إرادياً، غير أن تحقيقه العملي لم يتم إلا بفعل إرادة خارجية، فأوراق الأشجار لم تثر وتبّل من تلقاء نفسها بل بسبب الخريف. إذاً، لا يخفى الدور الدلالي الذي أدته تلك الأفعال. لقد شخّصت فصل الخريف والأشجار وأوراقها، فأضفت على المشهدية الوصفية جمالاً تصويرياً ينبض بالحياة، ويضجّ بالحركة الانتقالية الانحدارية.

نشير هنا إلى أننا اكتفينا بتحليل هذه الأفعال الحركية، لأنّ البحث لا يتسع لدراسة جميع الأفعال الحركية الواردة في النصوص. وما انطبق، في التحليل، على الأفعال المذكورة أعلاه، ينطبق على الأفعال الآتية أيضاً التي ذكرناها شواهد إحصائية على مدى غزارتها في أدب د. سعادة:

- أمواج الرتابة المُنحَلّة عند الشاطئ، تُرافق أمواجاً من الكآبة تتصاعد من أعماقها الرومنسية الحزينة.¹
- ماجت بين البحر وعينيها آلاف المشاهد، تتراكم حيناً ثم تتطوي، وقد أخلت اللحظة لغيرها.²
- الإدارات تسقطُ تبعاً.³
- تتراجع العصافير إلى ظلال الغابة تراجع سكان خطوط التماس.⁴
- أيام بيروت تتساقط كالأوراق الذابلة على حدّ رماح العاصفة.⁵
- العام الجامعي يكاد يلفظ أنفاسه الأخيرة قسراً.⁶
- في الحرب تطفو غرائز الجهل، وتغور كنوز العلم.⁷
- لعنة الله على الشر الذي دخل جنان القلوب فأحرق نضارتها، وذهب بشواذها.⁸
- لعنة الله على الحرف الذي دخل خنجراً على لفظة «حب»، فصارت «حرب». مُجرّم من هنك قدسية الكلمة.⁹

(1) سعادة، جورج، الأعلام الضائعة، دار سكول برس، لا ط، لا ت، ص 11.

(2) المصدر نفسه، ص 11.

(3) المصدر نفسه، ص 40.

(4) المصدر نفسه، ص 41.

(5) المصدر نفسه، ص 42.

(6) المصدر نفسه، ص 42.

(7) المصدر نفسه، ص 45.

(8) المصدر نفسه، ص 48.

(9) المصدر نفسه، ص 48.

- زرعوا بذور الأنانيّة والحقد، فبتنا نقتاتُ قَسْرًا من ثمارهم المُرّة.¹
- صناعة الموت تنبت كالفطر.²
- الأزمات تفرّخ كالفطر.³
- قبل أن يُقلع القطار الجامعيّ من محطّته الأخيرة.⁴
- بدأت الحربُ تُلبسُ الشّوارع حلّها الداكنة.⁵
- سطوح البنايات المُشرّفة صارت منصّات قنّاصة تُنفذُ الأحكام العرفيّة بحقّ المارّة الأبرياء.⁶

من الملاحظ أنّ تلك الأفعال جميعها أفعال حركة تدلّ على الفناء والزوال والانحدار.

الأفعال الحركيّة الدالّة على السّرعة والقوّة

- اشتعلت جذوة الحُبّ حادّةً، وراحت كالتماعة البرق تخترق شغافها. ووقع حبّها على قلبه ووقع الصّاعقة.⁷

يصف الكاتب، في هذا المشهد، انفعال الطّالبة الجامعيّة القرويّة «يارا»، وانفعال أستاذها الجامعي « مروان » عندما التقيا مُنفردَيْن وتلاقت مشاعرهما، فتبادلا ملامح الحبّ بأسلوب فنّيّ تصويريّ انحيازيّ استعاريّ اعتمد المحسوسات والأفعال الحركيّة، لأنّ «الصّورة تنقل المحتوى بواسطة تشابهات تُدرّك بالحواسّ.»⁸

فلننظر إلى المعاني المعجميّة للأفعال :

- اشتعل: نشبَ فيه لهيب النّار. نشوب النّار هو حركة سريعة بفعل عود ثقاب.
- راح: ذهبَ. ويسبب تشبيهه بالتماعة البرق اكتسب دلالة السّرعة.
- اخترق: نفذَ من الشّيء. واختراق الشّيء يحدث بقوّة، وهنا امتزجت قوّة الاختراق بالسّرعة، بسبب تشبيهه بلمعان البرق.

- (1) المصدر نفسه، ص88.
- (2) المصدر نفسه، ص40.
- (3) المصدر نفسه، ص39.
- (4) المصدر نفسه، ص35.
- (5) سعادة، جورج، الأعلام الضّائعة، دار سكول برس، لا ط، لا ت، ص 28.
- (6) المصدر نفسه، ص 42.
- (7) المصدر نفسه، ص47.

(8) -IVAN SCHULMAN:" simbolo y color en la obra de Jose Marti 2 a ed gredos, M.

- وقع: سقط، وهو فعل حركة سريعة، وينطوي هنا على دلالة اضافية وهي القوة، بسبب تشبيهه بوقوع الصّاعقة.

لقد تألفت هذه المعاني مع السياق الواردة فيه فأنتجت دلالات جديدة. نلاحظ، هنا، أنّ الكاتب استهلّ التصوير الفنّي بفعل الحركة «اشتعل» الذي جسّد الحبّ وجعله يشتعل ليبدل على سرعة توقّده، ثم انتقل إلى التشبيه ليوضّح قوّة الحبّ وسرعة تأثيره في الفتاة وأستاذها اللذين وقعا في أسره من دون مقاومة عندما اخترق مشاعرهما بسرعة البرق، وسقط عليهما كالصّاعقة. إنّ التصوير الفنّي القائم على الاستعارة والتشبيه، جعل الصورة، بفضل الأفعال الحركيّة المعتمّدة، تنبض بالحياة، وجعل فهم مضمونها وتخيّلها أسهل للمتلقّي. فالاشتعال سريع، والتماع البرق يخترق السّماء بسرعة، ووقوع الصّاعقة يكون سريعاً وقويّاً. إذا، بات المشاهد واضح المعالم أمام المتلقّي، فالحبّ بين الأستاذ الجامعيّ وطالبتها لم يتأخّر ظهوره، بل انبجس بسرعة وقوّة من قلبين ضاقا به. ولا يخفى، هنا، دور تلك الأفعال الحركيّة التي بنت الحركة في الصورة، وأنقذتها من الجمود، فجعلتها حسيّة بدلاً من أن تكون مجردة. ولا شكّ في أنّ تألف الألفاظ ومواءمتها المعاني، في السياق التصويري، دلّ على القدرة الإبداعية التخييليّة للكاتب.

نشير هنا إلى أنّ الأفعال المذكورة وردت بصيغة الماضي للدلالة على أنّها حصلت فعلاً في زمنٍ مضى، باستثناء الفعل «تخترق» الذي اعتمد بصيغة المضارع للدلالة على استمراريّة تأثير الحبّ في قلب الفتاة، حتّى إنّها لن تتمكن من إيقافه.

لقد بدا أنّ الأفعال الحركيّة تلك هي العمود الفقريّ للمشهد التصويريّ هذا الذي لولاها لما كان سوى كلامٍ نظريّ تقريبيّ خالٍ من التأثير والحيويّة. وهكذا، رأينا أنّ العمليّة التصويريّة ارتقت من المستوى التّعينيّ إلى المستوى التّضمينيّ، لأنّ الصّورة أداة خلقٍ وتكوين، تُبدع مشاهد مُغايرة للواقع، وتُبدلُ وظائف الألفاظ «فتزيد قدرتها الدلاليّة، وبخاصّة الإيحاء»¹.

- سمعتُ وقعَ خطي،، التفتت...إته هو...اضطربت...ابتسمتُ بتحفظ، سارع الاحمرار إلى وجنتيها كالوردة باغتها الدّفء فانفتحت.²

يتبيّن للقارئ أنّ الكاتب يصف حالة فتاة احمرّت وجنتاها، عندما التفتت فجأة بأستاذها الجامعيّ، لكنّ الوصف ورد بأسلوب فنّي انزياحيّ. إذا جرّدنا المضمون من الشّكل

(1)Caillois Roger,(1958),Art poetique,Gallimard, Paris,p 135 .

(2) سعادة، جورج، الأحلام الضائعة، دار سكول برس، لا ط، لا ت، ص 44.

التصويري البياني يصبح هكذا: احمرّت وجنتاها عندما تفاجأت برؤية أستاذها الجامعي. إنه تعبير تقريريّ خالٍ من التصوير يودّي المعنى بأسلوب تعينيّ. وإذا تركنا الكلام في صورته البيانيّ، وحذفنا منه الأفعال الحركيّة يصبح: رأّت الفتاة مروانَ واحمرّت وجنتاها كالوردة. إنها صورة بيانيّة قائمة على تشبيه خدّي الفتاة بالوردة الحمراء، وذلك للدلالة على الانفعال العاطفي الذي انتابها فوراً نتيجة رؤية حبيبها المفاجئة. صحيح أنّها صورة بيانيّة تؤدّي المعنى المرجوّ، لكنّها بدت صورة بلا حركة، جامدة، ما جعل جمالها الفنّي يشحّ، وتأثيرها في القارئ يضعف. أمّا إذا تأملناها في تركيبها الحاليّة، فنجد أنّ أفعال الحركة الثلاثة « سارع، باعّتها، انفثحت » جعلتها تفيض بالجمال الفنّي، وتتبض بالحياة والحركة، وتطفو فوق موجات التخييل. ولا يخفى على المتلقّي جمال هذا المستوى التصويري الفنّي البعيد عن السطحيّة الذي اعتمده الكاتب بانزياح أسلوبيّ مؤثّر وجاذب. أجل « فالصورة يجب أن تمتلك شيئاً مدهشاً وغير مُنتظر، كما يجب أن تُحدث مفاجأة نتيجة لاكتشاف علاقة غير متوقّعة بين الأغراض المتباينة».¹

فلننظر إلى المعاني المُعجميّة لتلك الأفعال:

- سارع : أسرع، بادر، جدّ في عمله.
- باعّت: فاجأ.
- انفثح: مُطاوعة فعل فتح. وبسبب ارتباطه بالفعل (باعّت)، اكتسب دلالة السّعة، التي هي في الأصل غير موجودة فيه. فبدافع المباغته بالدّفء، والتأثر السّريع به، كان انفتاح الوردة سريعاً.

وإنّنا، هنا، أمام مشهد تصويريّ تداخلت فيه الاستعارة والتشبيه بأشكال متعدّدة:

- استعارة : سارع الاحمرار.
- استعارة : باعّتها الدّفء.
- تشبيه تضمينيّ : الأستاذ يُشبه الدّفء. فكما أنّ الدّفء سبّب الانفتاح السّريع للوردة، كذلك الأستاذ سبّب الاحمرار السّريع لخدّي الفتاة.
- تشبيه : سارع الاحمرار إلى وجنتيها كالوردة باعّتها الدّفء. سرعة احمرار الخدين تُشبه

(1) المساوي، عبد السلام (1992)، « الصّورة الشعريّة في البلاغة الحديثة»، مجلّة المعرفة، دمشق، وزارة الثقافة، عدد 344، ص 138.

سُرْعَة تفتح الوردة بفعل الدّفء.

ففي الاستعارة (سارع الاحمرار) تمّ تشخيص الاحمرار عبر إسناد فعل الحركة (سارع) إلى الاحمرار، وبهذا بدا التّباعد واضحًا بين المُسند والمُسند إليه، الأمر الذي شحن الصّورة بالتأثير والإبداع «لأنّ المسافة كلّما كانت كبيرة بين قُطبي الاستعارة، كان قوياً تأثير التّيّار المنبثق من تجسيد الفكرة في الوهج الاستعاريّ».¹ إنّ الاحمرار في الأساس هو لون، واللّون عنصر جامد، لا حركة له أو فيه، لكنّ ارتباطه بالفعل (سارع) أكسبه الحيويّة، وذلك للدّلالة على سرعة التّأثّر الناتج من مشاعر حبّ دفين تجسّد احمراراً سريعاً، جزاء اللّقاء المفاجئ، غير المُتوقّع. إذًا، إنّ دور فعل الحركة (سارع) لم يقتصر على إظهار السّرعة في تكوّن الاحمرار على خدي الفتاة، بل ساعده السّياق التّركيبيّ على اكتساب دور آخر هو الكشف عن مدى أجيح عواطف الفتاة المكبوتة تجاه أستاذها الجامعيّ، لأنّ « دلالة الألفاظ تُدرك في سياق النّصّ، إذ إنّ أيّ عنصر من اللّغة يكتسب، أو يفقد قيمته، وفقًا لموقعه من عناصر اللّغة الأخرى». ² لا شكّ في أنّ احمرار وجه الفتاة هو علامة خارجيّة ظاهرة لعواطفها المكبوتة غير المحدّد مقدارها، غير أنّ تشخيص الاحمرار بإسناد الفعل (سارع) إليه بيّن شدّة هذه العواطف ومدى تأجّجها، فسرعة احمرار الخدين ارتبطت بمستوى تأجّج العواطف، كما أنّ نسبة تأجّج العواطف أثّرت في سرعة تشكّل الاحمرار وكَميَّته.

بالنّظر إلى الفعل (سارع) نحوياً، نرى أنّه فعلٌ لازم وليس متعدّياً، ما يدلّ على أنّ حدوثه طووعيّ، وإراديّ. فنسارعُ الاحمرار قد نشأ بطريقة عفويّة ذاتيّة.

وفي الاستعارة (باغتها الدّفء) حصل انزياح لفظي، إذ أُسند فعل الحركة (باغت) إلى الدّفء فشخصّه، وبسبب اتّصال الضّمير (ها) العائد إلى الوردة به تمّ تشخيص الوردة أيضاً. وإنّ تساوق الفعلين (سارع، وباغت) في تركيب واحد أكّد حدوث الحركة السّريّة.

لم يكتفِ الكاتب بالتّصوير الاستعاريّ بل أضاف إليه تصويراً تشبيهيّاً وذلك ليزيد المشهد وضوحاً، ويضفي عليه المزيد من التّأثير. فسرعة احمرار وجنتي الفتاة (يارا) تُشبه سرعة انفتاح الوردة عند حلول الدّفء. وإنّ الأستاذ الجامعيّ (مروان) يشبه الدّفء. فكما أنّ الدّفء سبّب انفتاح الوردة، هكذا مجيء (مروان) قد سبّب احمرار خدي يارا. ويظهر، في هذا السّياق، تشبيه تضمينيّ هو تشبيه وجنتي يارا بالوردة، ووجه الشّبه فيه هو الاحمرار. وقد رأينا في هذا التّشبيه جدّة في الدّلالة، إذ إنّ من المعتاد تشبيه وجه الحبيبة بالوردة،

(1)Cohen Jean,(1966), structure de la langage poetique, Flammarion,Paris , p 68 .

(2)Riffaterre Michael,(1971), Essais de stylistique structural, Flammarion, Paris, p 64 .

ويكون الجمال هو وجه الشبه، أما، هنا، فقد وردَ الاحمرارُ وجهًا للشبه، فأظهر مفاعيلَ المشاعرِ المفاجئة على الجسم البشري، وهذا ما يدلُّ على تجاوز دلالة التشبيه العلامات الخارجية.

وكما أنَّ الفعل الحركي (سارع) ينطوي على حركة إرادية، كذلك الفعل الحركي (باغت). وقد جاء الفعل (انفتحت)، موائماً الفعلين السابقين، في السياق الدلالي، على وزن أفعال المطاوعة (انفعل)، دالاً على سرعة انفعال الورد، وبالتالي على طواعيتها لتأثير الدفء، ودالاً بطريقة ضمنية على سرعة انفعال الفتاة يارا وطواعيتها لنداء مشاعرها.

هذه الأفعال، وإن دلت على السرعة، فإن السياق البنيوي يمنحها دلالة القوة، أيضاً. ليس القوة بمعنى البطش، بل بمعنى القدرة. فالأفعال (سارع، وباغت، وانفتح) لا يحدث أيُّ منها من دون طاقة وقوة. وهكذا، لم يعد خافياً دور أفعال الحركة في إغناء المشهد التصويري العاطفي هذا، إذ أضفت عليه الحركة وقوة التأثير، ورفعته إلى مستوى الخيال الإبداعي. ولم تعد خافية العلاقة بين دلالة الألفاظ والصور البيانية لأنَّ «تبدل المعنى الدلالي في البلاغة يتم عن طريق الاستعارة والكناية والتشبيه... إذ يحدث فيها جميعها انزلاق المعنى أو تبدله بطريقة تدخل فيها البلاغة في علم الدلالة».¹

وعلى شاكلة هذا التحليل يمكن تحليل الصور الآتية:

- أشعل في قلبها شرارة غريبة... اخترق [د. مروان] جوارحها.²
- تحسّ بأنّها تندفع إليه بخطى متسارعة، كأنّها فراشة تسعى بنهم إلى الاحتراق على زجاجة قنديل موقد.³
- أخذ قلبه يضرب الأضلاع بإلحاح فيرتجّ صدره ارتجاج حائط الكنيسة على وقع قرع الجرس في مهرجان العيد.⁴
- قطع الخجل أوصالَ جوابها.⁵
- خرج مروان من القاعة، وظلَّ قلبه مُعلقاً ينزف على جدرانها، فكره يحوم كالسنونوات

(1) الشيخ، عبد الواحد حسن، (1999)، العلاقات الدلالية والتراث البلاغي العربي، ط1، الاسكندرية، مكتبة الإشعاع الفني، ص 16.

(2) سعادة، جورج، الأعلام الضائعة، دار سكول برس، لا ط، لا ت، ص 43.

(3) المصدر نفسه، ص 48.

(4) المصدر نفسه، ص 48.

(5) المصدر نفسه، ص 43.

أدركها الربيع. عصفت به رياح متضاربة: عمله الأكاديمي، مسؤولياته الوطنية...¹

- تقابلا... فأصبحا في مدار رياح استوائية تهبّ بغتة.²

- يتبادلان نظرات خاطفة، وعبارات دافئة منقطعة كأنفاس آب تنحبس ثم تنطلق حارة.³

الأفعال الحركية الدالة على الارتقاء والأمل والتفاؤل

- « قرينتا جردية شامخة، تنبسط لتضمّ في أحضانها بساتين الزيتون وكروم الدوالي، وترتفع لتكلّل جبينها غابة الأرز، وتفتح صدرها للجمال والحبّ».⁴

لقد انطلق الكاتب، في وصف قرينته، من صفة جامدة «شامخة». وهذه الصفة الثابتة، غير المتحركة، تُبين حالة الطبيعة بشكلٍ واقعيٍّ حقيقيٍّ. غير أنه تابع الوصف بحشدٍ من الأفعال الحركية: «تنبسط، تضمّ، ترتفع، تكلّل، تفتح». هذه الأفعال تنطوي على تنوعٍ حركيٍّ، منه الأفعي «تنبسط، تضمّ، تفتح»، ومنه العموديّ: « ترتفع، تكلّل». وإنّ تداخل تلك الحركات الأفقية والعمودية، يُشير، في نظرنا، إلى عملية انتقال تنطلق من الواقع، وتسعى إلى الارتقاء، وهي عملية تُجافي الثبات والجمود، وتطمح إلى التقدّم والتغيير.

وبالنظر مُعجمياً إلى الأفعال، نجد أنّ الكاتب قد استهلّ عملية الوصف بالفعلين الحركيين الآتيين: الفعل «تنبسط» يعني: تمتدّ، طالت. والفعل تضمّ: تعانق، تجمع، تحوي. إنّهما فعلاّن حركيان تسيطر عليهما الحركة الأفقية، وينطويان على دلالات عاطفية متنوّعة، منها: اللين والعطف والاشتياق والاحتضان. ثم انتقل الى فعلين يدلّان على حركة الرّفعة والعلوّ والصّعود: « ترتفع، تكلّل». فالفعل (ترتفع) يعني العلوّ عن الأرض. وتكلّل: تلبس الأكليل. والإكليل يوضع عادة على الرأس: رأس العروس، أو رأس العائد منتصراً، كما هو شائعٌ في مجتمعاتنا، أي في أعلى نقطة من الجسم الإنساني. وقد تابع الكاتب التدرّج في الارتقاء حتّى وصل إلى أفعال الحركة الدالة على الارتقاء العاطفيّ المجرد اللامحسوس: « تفتح صدرها للجمال والحبّ»، فالفعل فتح يدلّ مُعجمياً على حركة أفقية تتساوى مع مستوى الجسم، وقد تكون أحياناً أعلى منه، لكنّ ارتباط الفعل «فتح» بلفظة «صدرها»، نحوياً من حيث المفعولية، والصّدر هو من المناطق العليا في الجسم البشري، أكسبه دلالة الارتقاء المكانيّ. غير أنّ اتساق الفعل « فتح» مع الجمال والحبّ، وفُتح الصّدر لهما،

(1) المصدر نفسه، ص 48.

(2) المصدر نفسه، ص 44.

(3) المصدر نفسه، ص 47.

(4) المصدر نفسه، ص 43.

نَقَلًا الحركة من المستوى المكاني الماديّ الجامد إلى المستوى العاطفي، وجعلها ترتقي إلى أعلى مراتب النفس الانسانية وأسماها، أي إلى مكان الجمال والحب. وبهذا رأينا أن الكاتب لم يكتفِ باعتماد التسلسل الحركي الارتقائي التدرجي عبر اعتماد الأفعال: «تنبسط، تضمّ، ترتفع، تُكَلَّل، تفتح»، بل شخّص هذه الأفعال بوضعها في سياق فنّي استعاريّ تصويريّ جعل الحركة الارتقائية الناتجة منها حركة شعوريّة، وجعل الألفاظ، تتجاوز معانيها الأصلية، وتحمل دلالات أخرى مختلفة. ومن الجدير بالذكر أن «الانتقال من دلالة إلى أخرى هو نتيجة وجود إشارة في النصّ، تُبيّن عجز المعنى الأول عن إيصال مضمون النصّ وتوضيحه، لذلك يعمد إلى الانحراف المُتَّسِم بعد الملاعبة بين الألفاظ، لإزالة الاضطراب القائم في البنية المعنويّة للجملة، وذلك عن طريق الانتقال إلى مدلولٍ ثانٍ». ¹ فها هو المؤلّف، هنا، يُشخّص قرينه فيجعلها تتحرّك، وتمدّ ذراعها لتحضن بساتين الزيتون وكروم العنب المنبسطة أمامها، ثم ترتفع مفتخرة بذاتها، فتجاوز الأرز الخالد الذي يكلّل هامتها. إنّ الفعل (تضمّ) «تضمّ الكروم والبساتين»، ينطوي على الحنان والرأفة والحبّ، والفعلين (ترتفع، تُكَلَّل) «ترتفع لتُكَلَّل جبينها بالأرز» ينطويان على الرّفعة والجمال والعظّمة. وكأنيّ بالكاتب يرفع، في هذا السياق التّصويريّ، قرينه إلى درجة الحبّ المتألف مع الجمال والعظّمة، وهي من أرقى درجات الإنسانيّة التي يمكن أن تصل إليها البشريّة. هذه الحركة المتصاعدة هي حركة انفعاليّة وجدانيّة مثلها التّصوير البيانيّ القائم على الانزياح المعنوي المرتكز على التّشخيص. فالحركة، في هذا المشهد التّصويريّ، قد تدرّجت من الأسفل إلى الأعلى، حاملة معها مشاعر الكاتب وقدرته التّخييليّة. ولا شكّ في أنّ هذه الأفعال الحركيّة ساهمت في أن تكون صورة قرية الكاتب أوضح وأثبت في ذهن المتلقّي، لأنّها زرعت الحياة فيها ورفعنها من مستوى الجماد والألحركة إلى مستوى الشّعور والحركة، وذلك عبر منحها المشاعر وجعلها تعطف، وتفتخر، وتحبّ. كلّ هذا بفضل تساوق أفعال الحركة مع الاستعارة التي أنقذها هذا الأمر من حالة الجمود.

يبدو أنّ هدف الكاتب الرّئيس هو وصف قرينه التي هي في الأصل مشهد ثابت جامد لا حركة فيه، غير أنّ التّصوير الاستعاريّ بأفعال حركيّة هي للإنسان في الأساس، وضّح الموصوف، وجعله أفعل وأبقى في ذهن المتلقّي، ومَنَحَه مشاعر وحركة وحيويّة.

وبالنظر إلى صيغة أفعال الحركة المذكورة أعلاه، فالملاحظ أنّها وُرِدَتْ جميعها في صيغة المضارع، الأمر الذي يدلّ على أنّ جمال قرية الكاتب غير طارئ، بل هو مستمرّ

(1)Cohen Jean,(1970), theorie de la figure, communication,no 16-p-114 .

يلازمها ما استمرت هي في الوجود، ثابتت ثباتها في محيطها الطبيعي الذي يضيف على جمالها الديمومة. وبالنظر إلى نوع تلك الأفعال، فإننا نرى بنيتها التركيبية، متوازنة، في غالبيتها: (تنبسط لتضم)، (ترتفع لتكّل)، فعل لازم يليه فعل متعدّد. ولقد انكسر هذا التوازن في التركيبة الأخيرة، إذ بدأت بفعل متعدّد: (وتفتح صدرها للجمال والحب)، غير أنّ اللافت في صياغتها سيطرة أوزان المطاوعة: انبسط : انفعل - ارتفع : افتعل - تكّل : تفعل، وهذا ما أكسبها دلالة جديدة وهي أنّ جمال الضيعة ليس مُصطنعاً، بل هو ذاتي فطري طبيعي، ناتج من طواعيتها للطبيعة المحيطة بها، وتآلفها معها، كما وبدل، أيضاً، على أنّ وصف الكاتب قريته، بهذا الأسلوب، إنّما حصل بفعل طواعيته لمشاعره التي توقّدت تحت تأثير الجمال الطبيعي المنبسط حوله.

ولا يخفى أنّ هذا الفنّ التصويري الذي اعتمده الكاتب هو فنّ إبداعيّ تخطّى الحياة ومنطقها ومحسوسها، فغداً فنّاً ينطلق من الواقع لكّته سرعان ما يتجاوزه، ولا غرابة « فحقيقة الفنّ تبدأ هناك، حيث تنتهي حقيقة الحياة»¹.

التصوير البياني من دون أفعال حركية

بعد تحليل الصّور الواردة أعلاه، وتبيّن دور أفعال الحركة فيها ودلالاتها، سنجرّدُها، هنا، بصياغتنا الخاصّة، من تلك الأفعال، ويمكن لغيرنا تجرّدها بصياغات أخرى متنوّعة، وذلك لتنبين الفرق بين الحالتين. ونلفت إلى أنّنا لن نحذف البنية التصويرية، بل سنحافظ عليها، لكن من دون أفعالها الحركية.

- قريتنا جردية شامخة، تنبسط لتضمّ في أحضانها بساتين الزيتون وكروم الدوالي، وترتفع لتكّل جبينها غابة الأرز، وتفتح صدرها للجمال والحب.²

مُجرّدة من أفعال الحركة وفق صياغتنا الخاصّة:

قريتنا جردية شامخة، واسعة المدى، أمامها بساتين الزيتون وكروم الدوالي، ترتفع قرب غابة الأرز التي تجاورها، حيث الجمال والحب.

- اشتعلت جذوة الحبّ حادّة، وراحت كالتماعة البرق تخترق شغافها. ووقع حبّها على قلبه وقوع الصّاعقة.³

(1) Carlos Bousoño, (1968), theoria de la expression poetica 1-11, 5 a ed, gredos, Madrid, p 190.

(2) سعادة، جورج، الأحلام الضائعة، دار سكول برس، لا ط، لا ت، ص 44

(3) المصدر نفسه، ص 47.

مُجَرَّدَة من أفعال الحركة وفق صياغتنا الخاصة:

أحببت الفتاة الشَّابَّ بسرعة البرق، فأثر حبُّها فيه تأثير الصَّاعقة.

- سمعت وقعَ خطيِّ،، التفتت... إنَّه هو... اضطربت... ابتسمت بتحفظ، سارع الاحمرار إلى وجنتيها كالوردة باغتها الدَّفء فانفتحت.¹

مُجَرَّدَة من أفعال الحركة وفق صياغتنا الخاصة:

...سمعت وقع خطاه، فاحمَّرت وجنتاها سريعاً واصبحتا كالوردة التي تتفتَّح عندما تشعر بالدَّفء .

- وما وراء النَّافذة يمرَّ أيلول يللم الصَّيف، إلَّا بقايا، فالرَّحلة إلى دياره قَسْرِيَّة ترفضها الأوراق الخضراء، ما دامت، وتتكاسل الصَّفراء في اللِّحاق به، وتعاود أشجار الصَّنوبر والسَّنديان والزَّيتون، فتنسقط خُلْسَةً ما رتَّ من أثوابها.²

مُجَرَّدَة من أفعال الحركة وفق صياغتنا الخاصة:

« حلَّ الخريف بعدما انتهى الصَّيف، فبدأت الأوراق الصَّفراء تتساقط عن الأشجار، في حين أنَّ أشجار الصَّنوبر والسَّنديان والزَّيتون لا يسقط من أوراقها إلَّا القليل القليل بعد أن تصفرَّ وتذبل.»

- «تمسح يارا بأناملها الدافئة ما جناهُ اللحمُ على وجنتيها كما تمسح أشعة الصَّباح ندىً تساقط على أكمام وردة»³

مُجَرَّدَة من أفعال الحركة وفق صياغتنا الخاصة:

تنشَّفُ يارا بأصابعها الآثار التي سببها اللحم على وجنتيها، كما تنشَّفُ أشعة الصَّباح الندى عن أكمام وردة.

نلاحظ أنَّ التَّصوير الفنِّي هذا بقي في تركيبته التَّشبيهيَّة، لكنَّ حركته قاربت السَّكون والجمود، غير أنَّ الاستعارة زالت، لأنَّها تُبْنَى عادة على التَّشخيص الذي يركز على الفعل الحركيِّ. ولا يخفى أنَّ تلك الصَّور قد سَكَّنت، وقلَّ جمالها وتأثيرها في المتلقِّي.

(1) المصدر نفسه، ص 44.

(2) سعادة، جورج، الأحلام الضائعة، دار سكول برس، لا ط، لا ت، ص 10.

(3) المصدر نفسه، ص 9.

ولا غرو في أنّ ما انطبق من تحليل على الأفعال السّابقة، ينطبق على الأفعال اللاحقة، غير أنّنا سنكتفي بذكرها، فقط، من دون الغوص في تحليلها:

- [قرّيتي] محاطة بأحراج الصنوبر والسّنديان تمتدّ مروجًا خضراء خصبة. تخترق الينابيع العذبة جسدها المستلقي هانئًا عند تلك المنبسطات، تزّرها التلال والهضاب.¹
- فتحت الحياة على ضفاف روحها ألف زهرة أمل.²
- كان متألّفًا يفيض حيويّة ونشاط.³
- يسترها الحُبُّ تحت شاله الورديّ المبهج.⁴

مصادر الصّور المذكورة

نتيجة القراءة الإحصائيّة للصّور ووفقًا للسياقات الواردة فيها، تبيّن لنا أنّها تتوزّع على ثلاثة حقول معجميّة رئيسية: الطّبيعة، الحبّ، الحرب الأهليّة اللّبنانيّة. لذلك، فمنا بتقسيمها على الشّكل الآتي:

- صور الطّبيعة وقد شملت :
- قرية الكاتب، وقرية الفتاة: (الحقل المعجمي لطبيعة القرّيتين): المروج، الينابيع، الصنوبر، السّنديان، المنبسطات، بساتين الزّيتون، كروم الدّوالي، غابة الأرز.
- صور الطّبيعة : (حقلها المعجمي) : (المشبّه به والمستعار له) أشعة، الصّباح، غمامة، الخريف، أيلول، الصّيف، الأمواج، الفطر، الطّيور، نبت، العصافير، الوردية، الدّفء، رياح استوائيّة، أنفاس آب، البرق، الصّاعقة، ضفاف، زهرة، فراشة، السنونوات، الرّبيع، عصفت، رياح متضاربة، نضارة، بذور، ثمار، البدر، يُمطرُ، حصاد، الأوراق الخضراء، شجرة في الخريف، قطيع الغمام، الأشواك، الفقير، الرّيف.

وهنا لا بدّ من أن يُشاهد القارئ المتدوّق تحرك الطّبيعة، عبر تلك الصّور التي زرعت الأمل والحياة فيها. فلم تعد عناصر الطّبيعة جامدة ساكنة، كما هي في الأصل، بل باتت تتنقّل وتحسّ وتشعر، الأمر الذي أكسبها دلالات جديدة.

(1) المصدر نفسه، ص 46.

(2) المصدر نفسه، ص 47.

(3) المصدر نفسه، ص 47.

(4) سعادة، جورج، الأحلام الضّائعة، دار سكول برس، لا ط، لا ت، ص 47.

• صور الحبّ وقد شملت :

الشّاب مروان (الاستاذ الجامعي) - الشّابة يارا (الطّالبة الجامعيّة القرويّة). وتجلّت عبر الحقل المعجميّ الآتي: أشعلَ في قلبها شرارة - التمتع برقاً اخترق جوارحها - قطع الخجل أوصال جوابها - خرج مروان وظلّ قلبه مُعلّقاً ينزف على جدرانها. (الغرفة) - الحبُّ وُلدَ في نفسه صاعقاً - تحسّ بأنّها تندفع إليه بخطى متسارعة كأنّها فراشة تسعى بنهم إلى الاحتراق - كانت في الممشى تترنّح كأنّ خمرة معتقّة أفلقت هدوءها - فكره يحفل بشتى أنواع الهموم والمشاكل فيسترها الحبّ بشاله الورديّ المُبهج - فتحت الحياة على ضفاف روحها ألف زهرة أمل - اشتعلت جذوة الحبّ حادّة، وراحت كالتماعة البرق تخترق شغافها، ووقع الحبُّ على قلبه وقوع الصّاعقة - يتبادلان نظرات خاطفة، وعبارات دافئة متقطّعة كأنفاس أب ثم تتطلق حارّة - يُنبئُ ناظره في عينيها فيرحلان إلى البعيد - كلّما وقعت نظراته على وجهها فعلت فعلَ شمسِ أب - لا يرى إلا فتاةً تذهب في شرود عميق - سارع الاحمرار إلى وجنتيها كالوردة باعّتها الدّفء فانفتحت - تقابلا فأصبحا في مدار رياح استوائية تهبّ بغتة - نشف حلقه، وأخذ قلبه يضرب الأضلاع بإلحاح، فيرتجّ صدره ارتجاج حائط الكنيسة على وقع قرع الجرس - يارا، فتاة يستدير وجهها كالبرد على جبين ناصع.

لقد برز للأفعال الحركيّة دورٌ في تجسيد مشاعر الحبيبين (مروان و يارا)، حتّى إنّها جذبت القارئ، عبر التخييل، إلى مُشاهدة تصرّفات الحبيبين، والاستماع إلى أحاديثهما، فكأنّه لم يعد يقرأ كلاماً في كتاب، بل بات يشاهد أحداثاً على شاشة مخيلته، فيشعر بلنحات عاطفيّة تكاد تلسعه بلهيبها.

ج- صور الحرب، وقد تجلّت في الشواهد الآتية:

في الحرب تطفو غرائز الجهل، وتغور كنوز العلم - لعنة الله على الشرّ الذي دخل جنان القلوب فأحرق نضارتها - لعنة الله على الحرف الذي دخل خنجراً على لفظة «حبّ» فصارت « حرب » - زرعوا بذور الأنانية والحقد، فبُتْنَا نقتات قسراً من ثمارهم المرّة - الملاهي تفتح صدرها، تستدعي الرواد، تستدعي الشرطه لِفَضّ الإشكالات - الطّلاب كالطيور المتناحرة - الإدارات تسقط تباغاً - صناعة الموت تنبت كالفطر - حتّى العصافير باتت تمرّ في أجوائها بسرعة هاربٍ من القنص - تتراجع العصافير إلى الغابة تراجع سكّان خطوط التماس - سطوح البنايات المُشرّفة صارت منصات قنّاصة تُنقذ

الأحكام العرفية - أيام بيروت تتساقط كالأوراق الذابلة على حدّ رماح العاصفة - العام الجامعي يكاد يلفظ أنفاسه الأخيرة قسراً.

ولا شكّ في أنّ الأفعال الحركية الواردة في التصوير البيانيّ هذا قد أدّت دوراً بارزاً في الوصف، إذ رسّمت الأحداث الأليمة التي نتجت من جرّاء الحرب رسماً دقيقاً عبر التخيّل، وجعلت القارئ يتعرّفها، ويتلمّس مآسيها وويلاتها ويشعر بها، وإن لم يكن قد عايشها .

أجل، إنّ تلك الأفعال الحركية قد بثّت الحركة في تلك الصّور، وسكبت بين طياتها نسغ الحياة، فرأينا المشاهد تتماوج على إيقاع المشاعر، مرتدية حلاً من نسج الخيال.

الخلاصة الاستنتاجية

بعد هذا البحث توصلنا إلى الاستنتاجات الآتية:

- إنّ الصّور البيانيّة من دون أفعال الحركة هي جسد بلا روح، تصوير ساكن هاجع، صورة جامدة لا حياة فيها، تكاد أن تكون كالتصوير الفوتوغرافيّ خالية من أيّ مشاعر. فالأفعال الحركية هي روح الصّورة التي من دونها تتحوّل إلى تعابير وتراكيب نثرية تفقد الجمال والخيال، وتفنقر إلى عنصر التأثير.

- إنّ الكاتب استطاع عبر تصويره البيانيّ القائم على أفعال الحركة النابضة بالحياة، تصوير المشاعر المجرّدة (الحبّ والجمال)، تصويراً حسياً نابضاً.

- إنّ الكاتب تمكّن من اعتماد الصّور الحركية وسيلةً ناجحة لتجسيد رأيه اللامحسوس في الطّبيعة والحبّ والحرب، وتسهيل فهم المعاني المجرّدة، وتثبيتها في أذهان المتلقّين.

- إنّ الأفعال الحركية الواردة في الصّور التي شملها بحثنا هي من عناصر التصوير الفنّي، لأنّها جسّدت النّشاط والحركة والانتقال، وأبعدت الجمود والسكون عن الصّور، وجعلتها، رغم بنائها على التّخييل والإبداع، أقرب إلى الواقع المنبثقة منه. فهي تحرّكت متأنسةً بأفعال يقوم بها الإنسان في واقعه اليومي، ومُشخّصةً بأفعال ترتبط بالكائنات الحيّة جميعها.

- إنّ النّصوص التي اخترناها للبحث، زخرت بالصّور المتلاحقة المتدفّقة، وذلك يُبيّن غزارة خيال المؤلّف، وقُدْرته على تصوير المجرد وتحريك الجامد.

- إنّ المؤلّف قد ورّع تصويره البيانيّ، في النّصوص التي اخترناها للدراسة، على ثلاثة

- حقولٍ معجميّة امتلكت مشاعره واهتمامه، هي: الطّبيعة، والحبّ، والحرب.
- إنّ وجود صُورِ الحرب المشوّمة مُتَرافِقَةً، في نصوص البحث، مع صُورٍ مُشْرِقَةٍ للطّبيعة والحبّ إنّما يُظهِر الكاتبَ وكأنّه جعل كلاً من الطّبيعة والحبّ:
- الملاذ الأيمن له من أهوال الحرب.
- لوحاتٍ أَمَلٍ مرصّعة بالجمال إزاء صُورِ الدّمَارِ القذرة النّاتجة من الحرب.
- الوسيلة الوحيدة للتخلّص من ضغوطات الاقتتال والبغض، والدّمَار.
- الطّريقة الفُضلى لشحن نفسه بِطاقات الجمال والعاطفة والسكينة.
- إنّ الصّور الاستعاريّة الحركيّة الواردة في البحث، قد بُنيت على أفعال الحركة التي لو جُرِدَتْ منها لَبَدَتْ تعابيرٍ تقريرية شاحبة هاجعة، لأنّ تلك الأفعال هي التي تُشخّص وتحيي وتُجَمِّل.
- إنّ الصّور البيانيّة والسيّاقات الواردة فيها منحت الأفعال الحركيّة دلالاتٍ تجاوزت معانيها المعجميّة، فدلت على: الإفناء والانحدار والانكسار - السّرعة والقوّة - الارتقاء والأمل والتّفاؤل.
- إنّ الأفعال الحركيّة هي العمود الفقريّ للتصوير الاستعاريّ الذي يتخلّع من دونها.
- إنّ الصّور التّشبيهيّة من الممكن أن تؤدّي دورها البيانيّ الجماليّ من دون أفعالٍ حركيّة، لأنّها غير قائمة على التّشخيص والتّجسيد، لكنّها تخسر الحركة والحيويّة.

المصادر والمراجع العربيّة

- الأصفهاني، حسين الرّاغب، (1418 هـ)، مفردات ألفاظ القرآن، ت صفوت داوودي، ط2، دار القلم، دمشق، الدّار الشّاميّة، بيروت .
- الجرجاني، عبد القاهر، (1978)، أسرار البلاغة، دار المعرفة، بيروت.
- الجرجاني، عبد القاهر، (1977)، أسرار البلاغة في علم البيان، دار المعرفة، بيروت، ط2.
- الجوهري، اسماعيل بن حمّاد، الصّحاح(1999)، تاج اللّغة وصحاح العربيّة، أحمد عبد الغفور عطار، ط4، دار العلم للملايين، بيروت.
- الرّازي، محمّد بن عمر، (1412هـ)، المحصول في علم أصول الفقه، ت طه جابر العلواني، ط2، مؤسّسة الرسالة، بيروت.
- الرّاغب الأصفهاني، أبو القاسم حسين بن محمّد، المفردات في غريب القرآن، تحقيق صفوان عدنان

الذّاودي، ط1، دار الشّاميّة، بيروت.

- الشّيخ، عبد الواحد حسن، (1999)، العلاقات الدّلالية والتّراث البلاغي العربيّ، ط1، الاسكندريّة، مكتبة الإشعاع الفنّي.

- الغزالي، محمّد بن محمّد، (1419هـ)، المنحول من تعليقات الأصول، ت محمّد حسن هيتو، ط3، دارالفكر، بيروت.

- القاموس المحيط.

- المساوي، عبد السّلام (1992)، « الصّورة الشعريّة في البلاغة الحديثة»، مجلّة المعرفة، دمشق، وزارة الثّقافة، عدد، 344.

- المهندس، كامل، ومجدي وهبة، (1984)، معجم المصطلحات العربيّة في اللّغة والأدب، مكتبة لبنان.

- داود، محمّد محمّد، (2002)، الدّلالة والحركة، دراسة لأفعال الحركة في العربيّة المعاصرة في إطار المناهج الحديثة، لا ط، دار غيب، القاهرة.

- سعادة، جورج، الأحلام الضّائعة، دار سكول برس، لا ط، لا ت.

- صليبا، جميل، (1982)، المعجم الفلسفيّ والألفاظ العربيّة والفرنسيّة والانكليزيّة واللّاتينيّة، دار الكتاب اللّبنانيّ، لبنان.

- قطب، سيّد، (1995)، النّصوير الفنّي في القرآن الكريم، دار الشّروق.

- منظور، محمّد بن مكرم، (1412 هـ)، لسان العرب، تنسيق وتعليق علي شيري، ط2، دار إحياء التّراث العربيّ، ومؤسّسة التّاريخ العربيّ، بيروت..

- هلال، عبد الغنيمّة، (2005)، النّقد الأدبيّ الحديث، النّاشر نهضة مصر.

الأجنبيّة

- Albert Beguin, l'ame romantique et le reve, corti, Paris, 1947.
- Caillois Roger, Art poetique, Gallimard , Paris, 1958.
- Carlos Bousoño, teoria de la expresion poetica 1-11, 5 a ed, gredos, Madrid, 1968 .
- Cohen Jean, structure de la langage poetique, Flammarion, Paris, 1966 0
- Cohen Jean, theorie de la figure, communication, no 16-1970
- IVAN SCHULMAN:" simbolo y color en la obra de Jose Marti 2 a ed gredos, M
- Michel Dufren , Le poetique .P.U.F, Paris, 1973.
- Riffaterre Michael, Essais de stylistique structural, Flammarion, Paris, 1971

أثر البيئة وثقافة العصر في شعر ابن الرومي وابن المعتز د. مازن شلق¹

الملخص

باعتتماد المنهج الوصفي التحليلي، في دراسة نموذجين من قصائد الوصف عند ابن الرومي، وابن المعتز؛ تبين أنّ ثمة تباين بين أسلوب هذين الشعارين في بناء القصيدة الوصفية، وكذلك في الأشياء التي تناولها بالوصف والتصوير، رغم أنّهما عاشا في زمن واحد، واغترفا من ثقافة العصر العباسي الذهبي.

وقد تبين من خلال هذا البحث المتأني، أنّ سبب ذلك يعود إلى اختلاف عناصر البيئة الجغرافية التي عاش فيها كلّ من هذين الشعارين؛ فابن المعتز استطاع أن يصوّر في بيئته الملكية ما لم يره ابن الرومي في بيئته الشعبية وفي الطبيعة المطبوعة (كالتربة والبراري والحدايق العامة...)، رغم براعته الكبيرة في الوصف والتصوير؛ ولذلك يمكننا الاستنتاج أنّ لاختلاف العوامل الاجتماعية والاقتصادية ومشاهد الطبيعة أثر كبير في بنية القصيدة ومحتواها واتجاهاتها؛ بالإضافة إلى عمق الموهبة الفنية وأصالتها.

الكلمات المفتاحية:

ابن الرومي، ابن المعتز، أسلوب شعر الوصف، الظروف الاقتصادية والاجتماعية، الطبيعة، المحيط الجغرافي، تأثير، الأسلوب والموهبة.

Abstract

En adoptant la méthode de l'approche descriptive analytique, pour mener l'étude comparative de deux modèles de poésies descriptives de deux poètes arabes célèbres, ibn al roumi et ibn al moutaz, il nous est clairement apparu qu'il existe un grand écart entre les styles de ces deux poètes dans leur manière de construire et structurer leurs poèmes, ainsi qu'une différence notable en ce qui concerne les éléments et objets abordés dans leurs poèmes

(1). أستاذ مساعد في الجامعة اللبنانية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية - الفرع الثالث. Mazen.chalak@ul.edu.lb

comme sujets à dépeindre et à décrire , et ce bien qu'ils vivaient à la même époque et baignaient dans la même culture, celle de l'âge d'or abbasside.

Il a été constaté à travers cette recherche approfondie que cette différence de style et de thèmes trouve ses racines dans la différence des caractéristiques et des éléments présents, entre les environnements géographiques différents dans lesquels ces deux poètes ont vécu.

C'est ainsi que ibn almoutaz a su décrire ce qu'il côtoyait dans son environnement royal, ce que ibn alroumi ne pouvait pas voir dans son environnement populaire et dans la nature modeste l'entourant, malgré son talent et sa grande habileté dans le domaine de la description.

Par conséquent, nous pouvons conclure que les facteurs économiques et sociaux ainsi que les aspects de la nature et de l'environnement ont un grand impact sur la structure du poème descriptif, sa fidélité et ses tendances, ainsi que sur l'originalité, la dimension et la profondeur du talent artistique.

Mots-clés:

Ibn Al Roumi, Ibn Al Moutaz, style du poème descriptif, conditions économiques et sociales, nature, environnement géographique, impact, le style et talent.

توطئة

للإبحار في ديواني هذين الشاعرين المميزين متعة فريدة، ولكنها محفوفة بمخاطر شتات ذهن المتلقي بمقصد المبحر في خضم تنالي المشاهدات واتساع مجالاتها وتشعب اتجاهاتها... لذا سأحاول، قدر الإمكان، التركيز على دراسة نموذجين مختارين من

قصائدهما، يكونان بمثابة القطرة التي تحتوي خصائص مياه الأوقيانوس كلها... معتمداً في ذلك المنهج الوصفي التحليلي؛ لاستنباط ما يتميز به نصّ القصيدة من مميزات في مضمونه وبنائه الشعري، حيث التناسق الداخليّ بينهما والعلاقة المتكاملة المنسجمة، وصولاً إلى تبيان مدى تأثير معطيات العصر وخصوصية البيئة في شخصية صاحب النصّ ونتاجه الفنيّ.

أولاً- قصيدة شمس الأصيل لابن الروميّ

ابن الرومي (221 - 283 هـ / 835 - 896 م) هو أبو الحسن عليّ بن العباس بن جريج⁽¹⁾، المعروف بابن الروميّ. وُلد في بغداد، يُعتبر من كبار شعراء القرن الثالث للهجرة (التاسع الميلاديّ).

كان متشائماً متطيّراً، سوداويّ النظرة إلى الحياة؛ لأنّه اصطدم، منذ نعومة أظفاره، بمآسي ومواجع متتالية، لعلّ أهمّها: موت أبيه، ثمّ أخيه الأكبر الذي تعهده بالتربية والرعاية، ثمّ موت زوجه (زوجته) التي خلفت وراءها ثلاثة صبيةٍ لحقوا بها الواحد تلو الآخر، بعد أن أنس بهم فترةً من الزمن. بالإضافة إلى ما هاله من الأحداث الجسام ولا سيّما ثورة الزنج الذين نكلوا بأهل البصرة، وانتهكوا حرمتها، وعاثوا فيها فساداً وإحراقاً (257 هـ - 871م)...

وقد كان ابن الرومي من عشاق ملذات الدنيا، لكنّ فقره حال دون تحقيق رغباته فيها؛ فشاعت الأقدار بذلك أن تلبسه ثوب الحزن المنسوج من أحاسيسه المرهفة التي أنتجت صروف الدهر ونكباته، وصفقتها الثقافة والتجربة، وجعلته شاعراً ممتلئاً بالانفعالات الإنسانية المندفقة؛ فانعكس ذلك على فكره وأعصابه وسلوكياته، وأيقظ في روحه الشاعرة كوامن فنيةٍ خلّق بها خيال خصب؛ لترسم في نتاجه، صوراً شعريّة ذات رؤى مُبدعة...

كان متضلعاً من العربيّة، مطلعاً على علوم عصره وتحولاته... عشق المرأة ولكنّه أخفق في امتلاك قلبها؛ فعوّض عنها بحبّ الطبيعة.

مات مسموماً على الأرجح، تاركاً ديواناً ضخماً في مختلف فنون الشعر الغنائيّ (رثاء، مدح، هجاء...) لكنّ فنّ الوصف غلب عليها جميعاً.

(1) أو جرجيس الروميّ (راجع الديوان، مجلد 1، ص 11). وقد صرّح الشاعر بأنّ أصله الروميّ يعود لجهة أبيه، وأصله الفارسيّ لجهة أمّه..

وهذه القصيدة، وإن ابتدأها الشاعر بأبياتٍ في التَّحَسُّرِ والبكاءِ على أيَّامِ الصِّبَا والشَّبَابِ.. فهي تلبس عباءة الوصف الذي تميَّز به ابن الرُّومِيّ، في مختلف قصائده. جاء فيها:

فأصبحتُ أقتصُّ العهودَ التي خلتُ بأهةٍ محقوقٍ بأنْ يتفجَّعا (1)
 إذا رنقتُ شمسُ الأصيلِ ونفقتُ على الأفقِ الغربيِّ ورُساَ مدَّععا (2)
 وودَّعتِ الدُّنيا، لتفضيَّ نحبها وشوَّلَ باقي عُمرها فتشعَّعا (3)
 وقد ضربتُ في خُصرةِ الرُّوضِ صُفرةً من الشمسِ، فاخضرَّ اخضرارًا مشعَّعا (4)
 وأذكى نسيمَ الرُّوضِ ريعانَ ظلِّه وغنَّى غنِّي الطَّيرِ فيه فسجَّعا (5)
 وغردَّ ريعي الدُّبابِ خلاله كما حثتُ النِّشوانُ صنجاَ مُشرَّعا (6)

وهي من الوصف الوجداني، الذي ينسج فيه الشاعر صورَه على خفقات شغاف قلبه، ودفق مشاعره الصادقة في ساحة شعريَّة تلون المشهد الخارجي بألوان النَّفس وحالاتها. فملكَةُ التَّصوير لدى ابن الرُّومِي سريعة الملاحظة، دقيقة حساسة؛ لا تقف عند حدود الشَّكل والحركة واللون؛ وإتِّما تُضفي على ما تراه، من ذاتها ما يجعل الصورة أكثر حياة وروعة.

والنَّصَّ كلُّه يعبر عن وحدة حال بين ما يعانیه الشاعر في وجوده، وما تكابده الطبيعة في زوال النَّهار ساعة أفولِ الشَّمسِ.

يتنازع نصَّ القصيدة حقلان معجميان أساسيان؛ يتعلَّقان بأيَّامِ الشَّبَابِ وحالة الطبيعة:

1- أيَّامِ الشَّبَابِ: شرح الشَّبَابِ، اللَّيالي، بلهنيَّة، اللُّهُو، لم أبكِ عهدَه، مِنْهُ ظلًّا، أقتصَّ العهودَ، أستسقي لها، لأحسنت الأيَّام...

2- الطَّبيعة وحالتها: شمس الأصيل، الأفق الغربيِّ، ورُساَ، ودَّعتِ الدُّنيا، نحبها، باقي

عمرها، النَّوَارِ، هي مريضة، النَّورِ، تخضَّلَ بالنَّدى، الرُّوضِ، عوَّاده، عينٌ مُدْنَفٌ، توجَّع، (1) خلت: مضت. المعنى: وراح يروي ذكريات زمن تولى فيخرج أهاته تحسُّراً على عهد شباب تصرَّم. (2) رنقت: هنا بمعنى ضعفت وأذنت بالمغيب. الورس: الزعفران. مدَّعذ: مفرق. المعنى: يشبه منظر مغيب الشَّمس بالزعفران الأصفر وقد تفرَّق متبدِّدا.

(3) شوَّل: صوح. تشعَّع: تبدَّد. المعنى: وودعتِ الدُّنيا لتموت، وقد صوح ما بقي من عمرها فتبدَّد. (4) المعنى: وألقت صفرة الشَّمس على الرُّوضِ لوئاً أخضر زاهياً متلائماً. (5) أذكى: أوقد، أجاج. ريعان: من كلِّ شيء، أوله وأفضله. (6) حثت: اضطرب، حرَّك. المعنى: جعل طنين الدُّباب كالتغريد في هذا الرُّوضِ، فكانَ صوته صوت صنح يحركه ضاربه النِّشوان.

تدمعا، يراعيها صورًا، الشَّجْو، إغضاء الفراق، تودّعا، خضرة الرّوض، صفرة من الشَّمس، نسيم الرّوض، ريعان ظلّه، مغني الطّير، غرّد ريعي الدّباب، شدوات الطّير...

كلا المعجمين يؤدّيان هدفية النّص؛ من حيث الحزن والبكاء على فوات العمر الجميل، والقلق من اقتراب رحيل شمس الحياة.

ويمكن تقسيم هذه إلى قسمين رئيسيين:

- القسم الأوّل، ويتضمّن محورين:

1- البيت الأوّل (بكيّت... فودّعا): استهلال بالبكاء الطّويل على انقضاء زمان الشّباب.

2 - البيت الثّاني إلى الثّامن (سقى الله... مَرَجعا): تذكّر أيام الصّبا واللّهو، ودعوة بالسّقيا لزمانٍ كانت تحلو فيه الأيام.. وهيئات أن يعود.

- القسم الثّاني، يتضمّن ثلاثة محاور:

1 - البيت التاسع والعاشر (إذا رنّقت شمس... فتشعشعا): شمس الأصيل على الأفق الغربيّ، تودّع الدّنيا قبيل موتها.

2 - البيت الحادي عشر إلى الخامس عشر (ولاحظت النّور... تودّعا): حزن الطّبيعة ساعة الفراق والوداع...

3 - البيت السّادس عشر إلى العشرين (وقد ضربت... وأمتعا): خاتمة تمثّل مشهدًا طبيعيًّا جميلًا؛ ينفخ بالأمل، ويضجّ بحيويّة الحياة.

وقد تناول الشّاعر، في هذه القصيدة، موضوع زمن الشّباب وعمره المنصرم، مندرجًا في ذكّر معاني الحسرة والتّلهّف عليه؛ من دموع جفّت لفرط البكاء، ودعوة بالسّقيا لأيامه الجميلة، واستحضار سويغات اللّهو والصّباب في ليلاليه، وكيف أمسى حاضره تأوّهًا وآلامًا من شدّة الحزن على عهدٍ مضى وانقضى، وكم بات يحنّ إلى هاتيك الأيام التي أحسنت إليه في ربيع جنائن عمره، ثمّ سرعانًا ما خلفت ما يسوء حياته ويرعب وجوده...

فشمس الغروب مرآة لحياة الشّاعر؛ وها هي قد أزفت ساعة رحيلها؛ لتقضي نحبّها وراء الأفق الغربيّ، في مشاهد متتالية من الحزن والأسى على مسرح الطّبيعة...

وهكذا تتلاحق الأفكار، وتتسلسل المعاني في سياق القصيدة؛ لتشكل استدارةً حول موضوع واحد، عبّر عنه الشّاعر بالألفاظ المباشرة وبأبجدية الطّبيعة وكنائنها... فابن

الرّوميّ متأثر بثقافة العصر وفلسفته، ويؤثر المعنى على اللفظ؛ لذلك تميّزت قصائده بالتفصيل والإطالة، وبترباط الأبيات في وحدة فنيّة تأليفيّة، لا انفصام بين عناصر مكوناتها وأجزائها.

وأما باعث القصيدة فشعورٌ بالأسى على عهد جميل ولّى، وبالرعب والهلع إزاء حتميّة المصير والموت والفوات.

فالقسم الأوّل منها ينتمي إلى الشعر الغنائيّ، الذي يعبر عن ذاتيّة الشّاعر وأناه الفيّاضة بمشاعر الحنين، والمكتوبة بمجامر الدّموع (بكيّت.. تترك لعينيك.. أوطارًا لنا ومأربًا.. لياليّ تُسني ليالي... بلهنيّة أقضي بها.. لا أعرف.. وأعمل.. قضيت اليوم لم أبك.. وأخلفت.. فأصبحتُ أفتصّ العهود.. أحنُّ فأستسقي.. وأنتي فأستسقي.. أدمعا.. الأيّام بيني وبينها).

وفي حديثه عن الشّمس التي تودّع النّهار عند الغياب صورٌ وجدانيّة، تعبّر عن أحاسيس شفيفة مرهفة لشاعر شديد التّأثر والانفعال؛ يرى وحدة حالٍ ووجود بين عوالم الطّبيعة وعالم الإنسان...

وبما أنّ الجمال غاية الفنّون، وحبّه يبعث السرور في أعماق الرّوح، وينفحها بأطياف الطّمأنينة والسّعادة.. ختم ابن الرّومي القسم الثّاني من القصيدة بمشهد مفعم بالحيويّة والجمال؛ ليقدم إلى الذات البشريّة شيئاً من التعاطف والأمل بتبّلع فجر جديد.

وبعد أن باح الشّاعر، في القسم الأوّل من قصيدته، بالذي يؤلمه ويضنيه لفقدانه جزءاً غالباً من أجزاء ذاته وحياته. وجدناه، في القسم الثّاني منها، ينظر إلى الموضوع عينه في إطار ما تقدّمه الطّبيعة من مشاهد ساعة الغروب؛ فتلتقطها مكنة ذات الشّاعر بسرعة خاطفة، وتعكسها صوراً مدهشة مؤثرة تعبّر عن وحدة حال بين ما تراه العين في الخارج، وما تختلج به نفس الشّاعر في بواطنها.

فالتّبيعة النباتيّة لم تعد مجرد أشياء في مناظرها، فقد جنّح بها خيالٌ خصب موهوب، وجعلها ذواتاً حيّة لها ما للإنسان من عواطف ومشاعر؛ فالشّمس تتحشرج وتلفظ أنفاسها لحظة الغروب، والأزاهير مريضة من أسى الفراق، «وقد وضعت خدّاً إلى الأرض أضرباً» و«عيون النور» تغرورق بالدّموع السّخينة مثلما يبكي العاشق الشّجيّ ساعة وداع الحبيب... فالشّاعر يعكس واقعه على الخليّن العاشقين.. وخياله المنماز يرصد، في الطّبيعة، كلّ

همسة ولمسة لأشياءها. وكلّ حركة وخففة.. وما لاح لناظره لدى شخوصها وذواتها...

وأما بُنية النَّصِّ الأسلوبية، فتمتاز بما يأتي:

نظم ابن الرّومي هذه القصيدة على بحر الطّويل:

بكيّت فلم تترك لعينك مدمعاً

O//O// /O// O/O/O// /O//

فعل مفاعيلن فعول مفاعلن

زماناً طوى شرخ الشّباب فودّعاً

O//O// /O// O/O/O// O/O//

فعل مفاعيلن فعول مفاعلن

القافية: O//O/ (ودّعاً).

وهو بحرٌ طويلٌ تمتدُّ تفعيلاته؛ لتبحرَ على أمواجها آهاتُ الشّاعر، في مركبٍ مُطوّلتِه التي تجاوزتِ المئة بيت.

وتنتالي الكلمات التي تتكرّر في أحشائها الحروف الشّبيهة؛ لتزيدَ من نغمية الأبيات. وتُلقي بإيقاعات روح الشّاعر وأصدائها في مسامع المتلقّي المندغم في أجواء القصيدة. ومن ذلك:

تكرير حرف التّاء (بكيّت فلم تترك - قضيت .. وأخلفت .. - رنّقت .. ونفّضت ...).

والرّاء (أوطاراً.. ومارياً.. أقرانها - رنّقت .. الغربيّ .. ورساً - النّور .. اغرورقت - يراعيها

صوراً.. روائياً - ضربت في خضرة الرّوض صفرة - غرد ربيعيّ ...).

والضّاد (مريضة.. وضعت .. الأرض أضرعا).

والعين (عوّاده عين .. / عيون .. عين / يراعيها ...).

والشّين (الشّمس .. مشعشعا ...).

وغير ذلك ممّا ينداح عن إيقاعات النّفس وحالاتها، ويولّد التّناعم والتّألف بين موسيقى القصيدة ورؤية صاحبها ورؤياه. فابن الرّومي شاعر مرهف الذّوق والأحاسيس؛ يحسن اختيار اللفظة الشعريّة المؤسّقة.. ولكنّه لم يلتفت، في هذا النَّصِّ، إلى المحسّنات البديعية وخصوصاً الطّباق الذي يساهم في إبراز المعاني وتبيان حسناتها...

ولعلّه استعاض عن الزّخارف اللفظية بأناقة الصّور البيانية، التي وردت في القصيدة دون تكلف، وببراعة فنّية فائقة. ومنها:

الاستعارات:

- «ليالي تُنسيني الليالي حسابها».
- «وودعت الدنيا لتقضي نحبها».
- «ولاحظت النوار.. وقد وضعت خذاً...» ...

والتشبيهات:

- «وظلت عيون النور.. كما اغرورقت عين الشجيّ..»
- «.. كأتهما خلا صفاً تودّعا».
- «.. كما حنحت النشوان صنّجاً مُشرّعا»...

فابن الرومي، يعرف كيف يمزج بين الألوان مزجاً تروح له العيون وتطمئن إليه النفوس. ويظهر قصيدته في أجمل حلة وإطار. وهو، وإن كان محكوماً باعتماد التوليد والتفصيل في الفكرة والمعاني طبعاً وتطبعاً؛ فإنه يبقى طائراً يغرد في سماء الشعر الأصيل، ولا يقع على منحدرات النثرية.

وقد امتازت هذه القصيدة بتماسك أبياتها، وتآلف أجزائها، وأطراد أفكارها ومعانيها منذ مطلعها حتى نهايتها... وهذه صفة كل قصائد الشاعر في ديوانه؛ لتأثره بثقافة العصر العباسي الذي طغت عليه الصبغة المنطقية، ولولوعه بتقليب الفكرة والإحاطة بكل أجزاء دلالاتها؛ الأمر الذي يوفر للقصيدة وحدة تأليفية مدروسة...

وشخصية ابن الرومي، في شعره، واضحة تتبلور صفاتها وسلوكياتها بصدق وجلاء. وأهم معالمها ما يأتي:

- إنساناً قلقاً متوتر، مرهف المشاعر يخاف من الآتي، ويعيش في غربة نفسية نهز كيانه، وتجعله دائم الاضطراب قليل الثقة بالناس.

- مقبل على ملذات الحياة وأطايبيها رغم انكساره، وضيق حالته، وشعوره بالفشل وسوء الطالع؛ الأمر الذي يجعله عصبي المزاج، شديد الحذر والانفعال...

- ثقّف متبحّر في علوم عصره؛ الدخيلة منها، والعربية والإسلامية، كما لديه خبرة واسعة في نطاق الغناء والموسيقى...

ثانياً- قصيدة «تعاهدتك العهاد يا طلل» لابن المعتز

قصيدة تعاهدتك العهاد يا طلل⁽¹⁾ واحدة من أجمل قصائده، في الحب والغزل، يشكو

(1) ديوان عبد الله بن المعتز، تحقيق عمر فاروق الطباع، دار القلم، بيروت- لبنان، لا ت.

فيها الشاعر ألم الفراق ولوعة الهجران.. على مسرح الطبيعة ومجالها الأخاذة. يقول فيها:

تَعَاهَدَتِكَ الْعِهَادُ يَا طَلُّ، حَدَّثَ عَنِ الظَّاعِنِينَ، مَا فَعَلُوا(1)
 فِقَالَ: لِمَ أَدْرِ غَيْرِ أَنَّهُمْ صَاحِ غُرَابٍ بِالْبَيْنِ، فَاحْتَمَلُوا(2)
 عَلَيَّ هَذَا، فَمَا عَلَيْكَ لَهُمْ؟ قَلْتُ: حَتَيْنٌ، وَدَمْعَةٌ تَشَلُّ(3)
 فِقَالَ: مَهَلًا تَبِعْتُهُمْ أَبَدًا، إِنْ نَزَلُوا مَنَزِلًا، وَإِنْ رَحَلُوا
 فِقَلْتُ لِلرَّكْبِ: لَا قَرَارَ لَنَا، مِنْ دُونِ سَلْمَى، وَإِنْ أَبِي الْعَدْلُ
 حَتَّى تَبْدَى فِي الْفَجْرِ ظَعْنُهُمْ، وَسَائِقُ الصَّبْحِ بِالْذَّجَى عَجَلُ
 هَذَا لِهَذَا، فَمَا لَذِي إِحْنٍ يَدَسُّ لِي كَيْدَهُ، وَيَخْتَنِلُ(4)
 يَا وَيْلَهُ مِنْ وُثُوبِ مُفْتَرَسٍ، رُبَّ سَكُونٍ مِنْ تَحْتِهِ عَمَلُ
 كَمْ مِنْ عُدَاةٍ أَبَادَهُمْ غَضَبِي، فَلَمْ أَقُلْ: أَيَنْ هُمْ، وَمَا فَعَلُوا؟

هو أبو العباس، عبد الله المعتز بالله⁽⁵⁾ (248 - 296 هـ / 861 - 908 م)؛ شاعر الطبيعة والتفانيّة، والأناقة الملكيّة... في العصر العبّاسيّ الثّاني.

نشأ مكبّاً على مناهل العلم والأدب في سامراً وبغداد؛ فأخذ عن أئمّة النّحو واللّغة (أبو العبّاس المبرّد - أبو العبّاس ثعلب إمام مدرسة الكوفة...) (6).

نبغ في الشّعْر، وهو دون العشرين عامًا. وعاش في شبابه حياة ترف ولهو ورخاء... لكنّه لم ينعم طويلاً بالعرّ والأمان؛ إذ خلع والده من الخلافة وقتله خصومه... والفتى لم يتجاوز الثّامنة من عمره بعد؛ الأمر الذي ترك أثرًا كبيرًا في نفسه وحياته. يقول:

يَا نَفْسِ صَبْرًا صَبْرًا أَمَا عَرَفْتِ الدَّهْرَا
 ضَاعَ الْوَفَاءُ مِنْهُمْ وَاضْمُرُوا لِي الْغَدْرَا

تولّى الخلافة ليوم وليلة، إبان ثورة أطاحت بخلافة الطّفل المقتدر بن المكتفي سنة

(1) الظّاعنين: الزّالطين.

(2) البين: الفراق.

(3) دمعة تشلّ: أي تسيل.

(4) يختنل: يسترق السّمع.

(5) جدّه الخليفة المتوكّل. راجع كتاب «ابن المعتز وتراثه في الأدب والتّقد والبيان»، لمحمّد عبد المنعم خفاجي، دار الجيل، بيروت، ص 59، ط2، 1991م.

(6) من مؤدبيّه: أحمد بن عيدون بن ناصح، وأبو جعفر محمد بن قادم النّحوي، ويعقوب بن السكيت (244هـ)...

كان واسع الثقافة والاطّلاع، كثير البحث والتأليف؛ له ديوان فيه وصف، وطرّد، وغزل، ومديح، وهجاء، وخمريات، وأرجوزتان... ومن أشهر كتبه: «طبقات الشعراء»، و«البديع» الذي يعتبر مرجعاً ذا قيمة في النّقد الأدبيّ عند العرب⁽²⁾.

وتتنمي هذه القصيدة إلى شعر الغزل العذريّ، الذي يتحرّق فيه الشّاعر إلى رؤية محبوبته سلمى، التي هجرت وقومها الديار؛ ووقف فيها الحبيب يسائل الطّلل عن الأخبار، وكيف هي حال الطّاعنين بعدما ارتحلوا؟ وأين حطّت بهم المقادير؟

إنّه شعر الحبّ والشكوى والحنين، وتجشّم هول المسافات البعيدة من أجل اللقاء، ثمّ الاكتفاء بنظرات؛ يتحدّث فيها الصّمّت أبلغ أحاديث الشّوق المُنْدَاح بين لحاظ حبيبين، في هيكل عبير الرّوح.

ونلاحظ في القصيدة وجود ثلاثة حقول معجميّة:

- معجم ألفاظ الطّبيعة: العهاد - الرّياض - النّور - قرع - الرّياح - النّقا - أخضر.

- معجم الهجر والترحيل: طلّل - الطّاعنين - نزلوا - رحلوا - للركب - طعنهم -

هوادج.

- معجم ألفاظ الحبّ وكيد العذال: حنين - دمة - حبّ - حنّت - المحبّ - الهوى

- النّوى - العدل - البدر - الدّمع - لذي إحنّ - كيده - يحنّتل - الشّحناء - عادة -

غضبي...

يتبيّن من خلال هيمنة هذه الألفاظ على النّصّ، أنّ القصيدة تدور حول معاناة صاحبها في حبه K وما يلاقه من عذاب البعد وكيد العوائل.

ويتألّف هذا النّصّ من ثلاثة أقسام:

1- القسم الأوّل (تعاهدتك ... تسلّ)، وهو من تسعة أبيات، يستهلّها الشّاعر بالتوجّه

إلى الطّلل سائلاً إياه عن الطّاعنين. ثمّ يدور بينهما حوار عن حال الأحبة والمحبّين.

2- القسم الثّاني (فقلت للركب ... ولا رسل)، وهو يشمل محورين: الأوّل يصف فيه

الشّاعر رحلة البحث عن حبيبته سلمى. وفي الثّاني يعلمنا بأيّ وقت وجد طعن قومها؟

(1) قتله الأثران أنصار المقتدر بن المكتفي.

(2) انظر في المرجع نفسه، ص 122.

وكيف كان اللقاء؟

3- القسم الثالث (هذا لهذا ... وما فعلوا)، وفيه يلتفت الأمير الشاعر إلى الحديث عن مُبغضه الذي يُضمر له الشرّ، ويسترق السمع... بينما هو يحاول أن يتحلّى بسعة الصبر ورحابة الحلم.

يستهلّ الشاعر قصيدته بمخاطبة طلل الأحبة، ومساءلته عن أخبارهم؛ مبتكراً حواراً شيقاً بينه وبين الطلل، لا يمكن تقديم بيت فيه على آخر، أو حذفه دون أن يحدث ذلك خللاً. وكذلك هو الأمر في سائر أبيات القصيدة؛ بعد أن نتج عن الحوار ضرورة البحث عن الحبيبة وتتبع آثار قومها، وصولاً إلى العثور عليهم عند تبجّج الفجر، وحصول التلاقي بنظرات العيون بلا كلام ولا رُسل...

فالأبيات مترابطة متسلسلة، والأفكار متمامية يوئد بعضها بعضاً، والقصيدة محكمة السبك من أولها إلى نهاية قصتها.

وأما العاطفة، فهي جياشة متدفقة، نشعر بلهفة صاحبها منذ البيت الأول في مناداته واستخدامه، تواء، لغة الأمر الحاسمة في أهميّة سرعة الحصول على النّبأ المنشود. وكذلك في التوجّه إلى الأصحاب لحثّهم على الانطلاق في إثر ظعن الأحبة بلا هواده ولا كلل... إنّها عاطفة الألم الوجدانيّ، والبكاء الإنسانيّ، والشّعور بالحسرة وعذاب القلب وتقطّعه على فقد الحبيبة بعد الرّحيل؛ فهو في حنين دائم «ودمعة تشلّ» و«مقلّ الضمير من حبّ سواهم» ينلظي على مجامر الشوق، ويكتوي بعتاب صحو الضمير:

تركت أيدي النوى تعودهم، وجئتني عن حديثهم تسل⁽¹⁾

فمشاعره تتمّ عن تجربة ذاتية واقعية؛ تنفجر من خلجات روحه بتلقائية، وتتفرّع بين الشوق والحنين، والشكوى والعتاب، والأمل والرّجاء، ثمّ القناعة بحديث القلبين في مرآة العيون بين سيوف نظرات الكاشحين.

وللخيال، في هذا الجوّ من الفيض العاطفيّ، نصيبٌ وافرٌ؛ جنّح به الشّاعر حين نادى الطلل وخاطبه على أنّه ذاتٌ عاقلة تعي وتجيّب؛ فأنسنه وشخصه. وإذا بالطلل يحاور الشّاعر في شؤون الحبّ وشجونته، ويشاركه التوجّس والخوف على الأحبة الظّاعنين...

ثمّ رأينا كيف أنّ العذل قد يرفض ويأبى لقاء الحبيبين، وللصّباح سائقٌ يسوقه بالدّجى

(1) أيدي النوى: أيدى الفراق - تعودهم: تزورهم.

لينبلج على عجل...

فالقصيدة فيها من القصص والحوار والأخيلة؛ ما يجعلها غنية بألوان الصور الفسيفسائية المبتكرة.

ابن المعتز شاعر الطبيعة والحب والجمال؛ يمتاز شعره بروعة الأسلوب، وسلاسة التعبير بمرونة الألفاظ وانقياد المعاني.

نسج قصيدته هذه على بحر المنسرح:

تَعَاهَدْتُكَ الْعِهَادُ يَا طَلُّ

○ / / ○ / | ○ / / ○ / ○ / | ○ / /

مَتَفَعْلُنْ مَفْعَلَاتُ مُسْتَعْلُنْ

حَدَّثَ عَنِ الظَّاعِنِينَ مَا فَعَلُوا

○ / / ○ / | ○ / / ○ / ○ / | ○ / /

مَتَفَعْلُنْ مَفْعَلَاتُ مُسْتَعْلُنْ

القافية: ○ / / / ○ (ما فعلوا).

تسلسل النسق العروضي في الأبيات على الروي المطلق (اللام المضمومة، أو المتصلة بواو الجماعة). وقد سرح الشاعر وجداناته بسهولة ويسر على تفعيلات هذا البحر المنسرح. ومما زاد من عذوبة الموسيقى السمعية تكريره كلمات وحروف شبيهة في معظم أبيات القصيدة نحو:

أ- تعاهدتك - العهاد - عليّ هذا فما عليك لهم - نزلوا منزلاً - النقا النقيّ - هذا لهذا - استبق حلمي... فبعد حلمي.

ب- حرف اللام والنون والهاء (البيت الثالث). والياء والنون (البيت الرابع). والهاء والنون واللام (البيت الثامن). والنون (الثالث عشر والثامن عشر). والذال (السابع عشر). والراء (الواحد والعشرون). وغير ذلك من الحروف المكرورة؛ الأمر الذي يُشَفِّفُ أذن المُتَلَقِّي بنغمية متجددة، ذات إحياءات تهتز لها النفس.

ولابن المعتز ميزة في اختيار اللفظة ورفصها في مكانها من المدماك الشعري؛ فألفاظه

تمتاز، في مجملها، بالعدوية واللطافة كعدوية ولطافة معانيه؛ فهي سهلة الفهم، منسجمة الحروف، تشعّ فيها نضارة الحياة، وتشرق عليها طلاوة حلوة.

وما كان منها يبدو غريباً خشناً، يجعله الشاعر طبعاً مُستساعاً، كاستخدامه لفظة «الظّاعنين» لو استُبدلت لفظة «الزّاحلين» بها؛ لَحَقَتْ وَهَجَ معنى المطلع، وتراخت الرّجّة الموسيقية فيه.

وهو إن كان كلفاً باستخدام المحسنات اللفظية والمعنوية؛ فبغير تكلف أو تصنع فحّ مُستكره. وإنّما من خلال صنعة فنية مرنة مستحبة، يعرف الشاعر سرّ لعبتها، وكيف ومتى يجني قطفها شهيةً لذيدة. ومن ذلك:

- الطّباق: ليلي نهاري- نزلوا رحلوا - تركت جنتي - الصّبح الدّجى - سكون عمل - استبقِ نُفّيه.

- الجناس: تعاهدتك العهد - النّقا النّقي.

وهذا أمر يساعد على بروز الصّور والمعاني، ويضفي على النّصّ إيقاعات موسيقية متناغمة أسرة.

وأما صورته البيانية، فهي غاية في الحسن والبهاء؛ يستخدمها الشاعر في أجمل وجوهها. ولا يكاد بيت من القصيدة يخلو من استعارة بديعة كما في قوله: «أيدي النّوى تعودهم» و«أكفّ الرّياح». أو تشبيه كما في قوله: «كأنّما طار تحتنا قزّع» و«كما يطعن بين الجوانح الأسل» و«فوقهنّ البدر» أو كنايات كقوله: «صاح غراب البين فاحتملوا - إئتني مُقلّ الضّمائر من حبّ سواهم - ولم نزل نخبط البلاد بأخفاف المطايا - وسائق الصّبح بالدّجى عجل - لم يكن بيننا سوى اللحظ والدّمع كلام لنا - وكلّ بي لحظاً بنبل الشّحناء - يا ويله من وثوب مفترس - ابن صاعقة... ما في غرارة فلل...» ومجاز في قوله: «أبى العذل» و«...أبادهم غضبي».

وفي ذلك ما يغني النّصّ بأبعاد دلالية ذات روافد نفسية وفكرية وثقافية؛ ترتسم صوراً متخيّلة تحقق للفنّ الأصيل غايته من الجمالية الرّاقية.

ومما يساهم في مضاعفة قوى التأثير على نفوس المتلقين، والأخذ بمجامع قلوبهم، ذلك التّنوّع الإنشائيّ في مستوى التراكيب. نحو:

النِّداء في مستهلّ القصيدة (تعاهدتك العهد يا ظلل).. والأمر (حدّث).. ثمّ الاستفهام (فما عليك لهم؟ - فما لذي إحْنٍ يدسّ لي كيده؟ - أين هم، وما فعلوا؟)...

يضاف إلى هذا، تنوّع مُفَتِّ بين الجمل الاسميّة والجمل الفعلية... واستخدام فعل القول؛ الأمر الذي يمنح النّصّ حركيّة نشيطة، ويجعله أكثر نضارة وحياة.

ولقد جمع ابن المعتزّ إلى أصالة محنّده، مكانة مرموقة في دنيا الشّعْر والأدب، تميّزت بتمايز شخصيته التي من أهمّ صفاتها ما يأتي:

- أديب واسع التّقافة والاطّلاع؛ يمزج ما بين فخامة القديم وأصالته، وبين سلاسة الجديد وعذوبته، وبين رفاهية ذوقه، وعمق خبرته؛ الأمر الذي يميّز شعره بالجدّة المشرقة، ويضعه في مصافّ الشّعراء المجدّدين.

- حياته الملكيّة وذائقته الفنيّة المصقولة عكستا على شعره تلقائيّة حلوة بهيّة، وأغنّته بألوان من الزّخرف البديعيّ والصّور الفسيفسائيّة المبتكرة.

- أنوفٌ مُعتدّ بذاته، ذو مشاعر مُحتدّمة ومرهفة في آن واحد؛ يأبى الضيّم والتّزلف، ويكظم غيظه قدر الإمكان، متحلّيًا بمكارم الأخلاق، وشمائل الإحسان. كما هو ميالٌ إلى حياة اللّهو ومظاهر التّرف...

وإذا كانت هذه القصيدة لا تشكّل استدارة كاملة حول شخصيّة هذا الشّاعر الأمير، ومعالم عصره كلّها؛ فإنّ لبعض معانيها وأسلوبها ما يوحي بالآتي:

- تأثره بالصّبغة المنطقيّة التي سادت مختلف الفنون الأدبيّة في عصور بني العبّاس.

- بيئته سلطويّة ذات ترف وفروسيّة، فهو يأمر الرّكبان... ويتوعّد مبغضيه بالإبادة، إذا ما تمادوا في إثارة غضبه.

- هو ابن القصور الزّاهية؛ وحضارة عصر شديدة التّوّع والازدهار؛ الأمر الذي بدا أثره في تخيير مفرداته الشّعريّة، وفي سطوع صور الطّبيعة الفاتنة في شعره.

الخاتمة

بدا، يتبيّن لنا أنّ كلا الشّاعرين تيسّرت له روافد ثقافيّة متنوّعة وغنيّة، في القسم الثّاني من العصر العبّاسي (233-343هـ)؛ الأمر الذي كان له انعكاس بيّن وجليّ في رسم الصّورة الشّعريّة، وفي أسلوبية رصف مداميك أبيات القصيدة وتلاحمها لدى كلّ منهما... وأنّ

لأبجدية الطبيعة ومظاهرها، مساحة واسعة في نطاق التعبير عن حالات النفس، وعشق الحقائق والبساتين، وكل ما هو ملفت في الطبيعة المصنوعة والمطبوعة...

فابن الرومي وجد فيها أنسه وملأه؛ ولذا، رأينا يتحدث عن أشياءه وأشياءها في محيط بيئته، فجاء ذلك صورة تعبر عما في داخله، وعما في حياة الطبيعة في شتى مراحلها وحياتها... فكان بذلك فناناً مطبوعاً على دقة الوصف والتصوير... وهو إن فاتته الكلام على ما جاء به ابن المعتز من صور فريدة وطريفة؛ فذلك لأنه لم يعيش رفاهية هذا الأمير، ولم ير ما كان يراه في بيئته الملكية... وهو عندما سأله سائل: «لم لا تشبه تشبيهات ابن المعتز، وأنت أشعر منه، فقال: ألا تُشيدني شيئاً من قوله الذي استعجزتني عن مثله، فأنشده قوله في الهلال:

انظر إليه كزورق من فضة قد أنقلته حمولة من عنبر
فقال له: زدني، فأنشده قوله في الأذريون¹:

كأن أذريونها والشمس فيها كاللينة مواهن من ذهبٍ فيها بقايا غالية
فصاح: واغوثاه، لا يكلف الله نفساً إلا وسعها، ذاك إنما يصف ماعون بيته؛ لأنه ابن خليفة، وأنا أي شيء أصف؟ ولكن انظر إذا وصفت ما أعرف؛ أين يقع قولي من الناس، هل لأحد قط مثل قولي في قوس الغمام:

وساق صبيح للصبح دعوته فقام وفي أجفانه سنة الغمض
يطوف بكاسات العقار كأنجم فمن بين منقض علينا ومنقض
وقد نشرت أيدي الجنوب مطارفاً على الجو دكناً والحواشي على الأرض
يطررها قوس السحاب بأخضر على أحمر في أصفر فوق مبيض
وقولي في صانع الرقاق:

ما أنس لا أنس خبازاً مررت به يدحو الرقاقة وشك الملح بالبصر
ما بين رؤيتها في كفه كرة وبين رؤيتها قوراء كالقمر
إلا بمقدار ما تنداح دائرة في صفحة الماء يرمى فيه بالحجر

(1) الأذريون: ذهب أصفر، في وسطه خمل أسود.

وغير ذلك كثير من الأبيات التي تبين مدى تأثر الأديبين بالبيئة (ambiance)، والجنس (race)، والمكان (lieu)، والزمان (la dureé)، وما ينبثق عن ذلك من مظاهر اجتماعية واتجاهات ثقافية.

ولكن الأديب العبقرى يخرج من دائرة الانتماء للجماعة، وقيود إرادتها وأعرافها؛ ليأتي بالغريب المدهش، ولا يمشي على طرقات تعبت من رصف الخطى، ليكون بذلك هو المتأثر والمؤثر في آن معاً.

فهرست المصادر والمراجع

- ابن رشيق القيرواني، أبو علي الحسن: العمدة في محاسن الشعر وآدابه. تحقق محمد محيي الدين عبد الحميد، ط5، 1401 هـ - 1981 م.
- ابن الرومي (أبو الحسن علي بن العباس بن جريح ت 283هـ/ 896م): الديوان سبعة أجزاء. شرح مجيد طراد وغيره، دار الجيل، بيروت، ط1، 1998م، المجلد الأول.
- عبد الله بن المعتز: ديوان عبد الله بن المعتز. تحقيق عمر فاروق الطباع، دار القلم، بيروت- لبنان، لا ت.
- ابن منظور (جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم، المتوفى سنة 711هـ/ 1311م): لسان العرب (15 مجلداً). دار صادر، بيروت، 1955-1992م.

ثانياً - المراجع

- أيوب، نبيل: البنية الجمالية في القصيدة العربية الحديثة، نظريات جمالية ونقدية. منشورات المكتبة البوليسية، ط1، 1993م.
- إسماعيل، عز الدين: الرؤية والفن في الأدب العباسي. دار النهضة، بيروت، لا ط، 1975م.
- ريشار، أندريه: النقد الجمالي. ترجمة هنري زغيب، منشورات عيودات، بيروت، ط2، 1989م.
- خفاجي، محمد عبد المنعم: ابن المعتز وتراثه في الأدب والنقد والبيان. دار الجيل، بيروت، ط2، 1991م.
- شلق، علي: ابن الرومي في الصورة والوجود. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1982م.
- العقاد، عباس محمود: ابن الرومي، حياته من شعره. منشورات المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 1984م.
- KILITO. (A) : L'auteur et ses doubles. Essais sur la culture arabe Classique. Paris. Ed Seuil. Col. Poétique. 1985.

السُّلوكيات الإشكالية وعلاقتها بنوعية الحياة

لدى المراهقين القاصرين عقلياً

د. رولا ناصر الجمل

ملخص الدراسة

حاولت هذه الدراسة إقامة البراهين على الدور الحاسم الذي تؤديه نوعية الحياة بأبعادها المختلفة في نشأة السلوكيات الإشكالية واستمرارها لدى المراهقين القاصرين عقلياً. لهذه الغاية طبقنا استبياناً لقياس درجة تكرار السلوكيات الإشكالية (الجنسية، العنفية، السرقة، الكذب، الهروب) وآخر لقياس مستوى نوعية الحياة بأبعادها المختلفة (السكن والحياة الأسرية، التفاعلات الاجتماعية، الانشغالات اليومية، الرعاية الصحية، الأنشطة الترويحية، الحالة النفسية، الاستقلالية) على مجموع الأفراد المراهقين الذين يعانون من قصور عقلي متوسط وهم في مركز رعائي (26) فرداً: (13) من الإناث و (13) من الذكور، ومن ثمّ تمّت مقارنة نوعية الحياة بين من لديهم سلوكيات إشكالية، و من ليس لديهم هذه السلوكيات.

أظهرت نتائج التحليل الكمي والنوعي المستند إلى ملفات الأفراد وجود فرق جوهري في نوعية الحياة بين المجموعتين، واختلافات نوعية واضحة بينهما في أبعاد أساسية لنوعية الحياة، في الحياة الأسرية بشكل خاص، وفي التفاعلات الاجتماعية والحالة النفسية بشكل عام.

الكلمات المفتاح: السلوكيات الإشكالية، المراهقة، نوعية الحياة، القصور العقلي.

Abstract

This study tried to state evidence about the decisive role performed by the quality of life with its different extents concerning the raise of problematic conducts and their permanence in mentally handicapped adolescents. For this goal, we applied a questionnaire to measure the degree of frequency of these problematic conducts (sexual, aggressive, stealing, lying, escaping) and a questionnaire

to measure the level of life quality with its different extents (residence and familial life, social interactions, daily occupations, medical care, daily entertainments, psychological state, independency) on a group of adolescent individuals who suffer from medium mental handicap and they are in a care center (26) individuals: (13) girls and (13) boys, then the life quality has been compared between who have problematic conducts and who don't have these conducts.

Quantitative and qualitative analysis results basing on individual's files, show the presence of a substantial difference in life quality between these two groups and clear qualitative differences between them in basic extents of life quality, in familial life, social interactions in particular and psychological state in general.

Mots clés: Adolescence, Retard mental, Comportements problématique, Qualité de vie.

تمهيد

يتركز الاهتمام في الدراسة الحالية على فئة القاصرين عقلياً (مراهقين ومراهقات)، للتعرف على أهم السلوكيات المثيرة للإشكالات (لا سيما السلوكيات الجنسية والعنصرية التي تظهر لديهم)، وعلى علاقة هذه السلوكيات مع نوعية حياتهم.

إن معظم الدراسات حول القاصرين عقلياً في لبنان، وفي البلدان العربية وفي العالم، تركز على فترة الطفولة وتهمل بشكل لافت فترة المراقبة. فالواقع، ثمة القليل من الدراسات والأبحاث التي تناولت دراسة المراهقين القاصرين عقلياً. فبحسب آخر فحص إحصائي أجراه غاسكون وآخرون (Gascon, Haelewyck, 2010) تبين أن بين سنتي 1990 و2007 هناك 270 دراسة علمية فقط على الصعيد العالمي حول المراهقين القاصرين عقلياً. ولعل أحد الأسباب في ذلك هو النظرة إلى القاصر عقلياً «كطفل مستدام»، بالإضافة إلى أسباب أخرى بالطبع، وذلك رغم خصوصية وأهمية هذه المرحلة العمرية (المراقبة) لدى العاديين والقاصرين عقلياً على السواء، من النواحي الجسمانية والنفسية والسلوكية. من هنا تركز اهتمامنا في هذه الدراسة بفترة المراقبة، لما لها من خصوصية وأهمية

لدى القاصرين عقلياً؛ خاصة وأنّ أهم مصادر شكاوى المدرّسات والمربيات العاملات في المؤسسات التي ترعى القاصرين عقلياً لا تتعلق بصورة رئيسة «ببطء تعلّمهم» الذي يُعدّ كتحصيل حاصل، بل تتعلّق بسلوكياتهم المثيرة للمشكلات، وبخاصة لدى المراهقين والمراهقات.

إشكالية الدّراسة

تُعدّ الأبحاث والدّراسات في لبنان والبلدان العربية حول هذه المرحلة العمرية لدى القاصرين عقلياً هي، حسب بحثنا المكتبي، معدومة أو شبه معدومة. وفي الواقع لا يمكننا فصل هذه الندرة في الأبحاث والمنشورات حول المراهقة والقصور العقليّ عن السجال حول هذه المرحلة الحسّاسة من الحياة، والمعروفة مسبقاً بأزمة المراهقة *crise d'adolescence* المتميّزة بالتخبُّط والضياغ: فإذا كانت المراهقة في حدّ ذاتها تشكّل موضوعاً معقّداً للبحث، فإنّ دراستها لدى المراهقين الذين يعانون من قصور عقلي تصبح أكثر تعقيداً. من هنا، ومن إدراكنا لأهمية القصوى، نظرياً وعملياً، لموضوع البحث، أردنا المجازفة في دراسة بعض وجوه هذه المرحلة المهمّة في نموّ الفرد لدى القاصرين عقلياً، ونقصد بذلك السلوكيات الإشكالية لدى هؤلاء المراهقين القاصرين عقلياً. ما هي إذاً الإشكالية التي نحاول إيجاد حلّ لها؟

سوف نطلق، في محاولة حلّ لهذه الإشكالية، من الافتراض الرئيسي - الذي تدعمه قراءتنا وملاحظاتنا الميدانية - بأنّ الدور الحاسم في ظهور هذه السلوكيات واستمرارها يعود بصورة رئيسة إلى نوعية حياة هؤلاء المراهقين القاصرين عقلياً والمشكو من سلوكياتهم. وحسب شالوك (Schalock, Qualité de vie 2000)، أحد روّاد الحركة الفكرية التي أدخلت هذا المفهوم في عالم القاصرين عقلياً، تتمثل نوعية حياة الفرد (جيدة أو سيئة) موضوعياً، في عدد من الأبعاد هي: التفاعلات مع الآخرين، الاندماج الاجتماعي، النمو الفردي، الصحة، الاستقلالية الذاتية، الاكتفاء المادي، التوازن الانفعالي والتمتع بالحقوق، وتتمثل ذاتياً في كيفية إدراك الفرد لنوعية حياته، ومدى رضاه عمّا يُقدّم له من خدمات.

باختصار، تتمثل إشكالية الدّراسة الحالية كالآتي:

ما دور نوعية الحياة في ظهور السلوكيات الإشكالية واستمرارها لدى المراهقين القاصرين عقلياً؟

ت- فرضيات الدراسة

انطلاقاً من إشكالية الدراسة يمكن صياغة الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى:

نوعية الحياة التي يعيشها المراهقون القاصرون عقلياً وذوو السلوكيات الإشكالية هي أقل جودة، مقارنةً بتلك التي يعيشها أمثالهم الذين لا يعانون من سلوكيات إشكالية.

الفرضية الثانية:

تختلف نوعية الحياة المميّزة لمرحلة المراهقة القاصرة عقلياً، لكن غير المرفقة بسلوكيات إشكالية، باختلاف جنس المراهق.

الفرضية الثالثة:

تختلف نوعية الحياة المميّزة لمرحلة المراهقة القاصرة عقلياً والمرفقة بسلوكيات إشكالية باختلاف جنس المراهق.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة بصورة أساسية إلى:

1. تصميم أداة استبيان تمكّن من قياس نوعية الحياة، واستبيان تمكّن من التعرّف على السلوكيات الإشكالية.
2. توجيه أنظار الباحثين والمهنيين إلى خصوصية وأهمية مرحلة المراهقة لدى القاصرين عقلياً، وخطورة اعتبارهم كأطفال دائمين.
3. التعرّف إلى أهمّ السلوكيات التي تثير شكاوى الأهل والعاملين المهنيين مع المراهقين القاصرين عقلياً، لا سيما السلوكيات الجنسية والعوانية.
4. المساهمة بإدخال مفهوم نوعية الحياة، كمفهوم مركزي، في فهم ظهور السلوكيات الإشكالية.
5. إثارة الاهتمام العملي بالجوانب السلوكية، لدى هؤلاء المراهقين القاصرين عقلياً.
6. التعرّف على الجوانب الأساسية لهذه الحياة، وعلاقة ذلك بظهور السلوكيات الإشكالية لدى المراهقين القاصرين عقلياً.

ج- أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة في تحقيق ما يلي:

1. ردم القصور في الدراسات العربية القليلة في هذا المجال، بشكل خاص في البيئة اللبنانية التي تفتقر إلى مثل هذه الدراسات.
2. قد تسهم هذه الدراسة في تزويد المكتبات العربية واللبنانية والباحثين بأدوات لجمع معطيات عن نوعية الحياة والسلوكيات الإشكالية لدى القاصرين عقلياً.
3. تُعد هذه الدراسة مدخلاً لإجراء دراسات مستقبلية حول نوعية الحياة لدى المراهقين ذوي الإحتياجات الخاصة.
4. قد يسهم التعرف على العلاقة بين السلوكيات الإشكالية ونوعية الحياة في الحد من الميل العام لدى الباحثين والعاملين المهنيين، لردّ هذه السلوكيات (بخاصة الجنسية والعدوانية منها) إلى طبيعة القصور العقليّ نفسه، أو إلى طبيعة مرحلة المراهقة.
5. يمكن استخدام نتائج هذه الدراسة وتوظيفها في نشر الوعي بين الأهل والقيمين في التربية الخاصة، والانتباه إلى العلاقة الوظيفية التي قد تكون قائمة بين السلوكيات الإشكالية لدى المراهقين القاصرين عقلياً، وبين جوانب من نوعية حياتهم.

ح- مفاهيم الدراسة

تتخصر مفاهيم الدراسة في مجموعة نقاط أهمها:

1- القصور العقلي:

هو نقص في درجة الذكاء نتيجة تباطؤ في نمو الذكاء، يجعل الفرق بين ناقص الذكاء (القاصر عقلياً) وبين الشخص السويّ فرقاً في الدرجة وليس في النوع، والقصور العقليّ يمكن ملاحظته في مرحلة الطفولة (بخاصة لدى الدخول إلى المدرسة)، ولا يصيب الفرد بعد مرحلة المراهقة (Rondal, 2005).

ونعرّفه إجرائياً في هذه الدراسة كونه تدنيّاً لدرجة الذكاء اللفظي، ودرجة الذكاء الأدائي لدى المراهقين (أفراد عينة الدراسة) وبالتالي، تدنيّ درجة الذكاء العام لديهم على اختبار وكسلر (Wechsler, 1981) إلى ما دون الوسط: متوسط نسبة الذكاء هو 69 أو أقل. وقد تمّ اختيار الأفراد الذين تقع درجة ذكائهم بين 45 و55 أي أولئك الذين يعانون من

قصور عقلي متوسط حسب دليل التشخيص والإحصاء الأمريكي DSM- IV-TR (2003).

2- المراهقة:

لم يتفق علماء النفس على تحديد مراحل عمرية معينة للمراهقة، إذ تتفاوت بين عالم نفس وآخر، كما أنها تختلف باختلاف الثقافات والأطر النظرية للباحثين، وقد قسّم (هدية فواد، 2004) المراحل النمائية للمراهقة إلى ثلاث:

المرحلة الأولى:

المراهقة المبكرة: تمتد من سنّ العاشرة أو الحادية عشرة تقريباً، إلى سنّ الرابعة عشرة، وتتزامن مع الحلقة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، يصل فيها المراهق عادة إلى سن البلوغ، وتبدأ فيها التغيرات السريعة التي تحدث على شكل طفرات.

المرحلة الثانية:

المراهقة المتوسطة: تمتد من سنّ الخامسة عشرة إلى سنّ السابعة عشرة: وتتزامن مع المرحلة الإعدادية، والثانوية. وتتميّز بانسحاب المراهق جزئياً من عالم والديه من أجل تكوين هوية خاصة به، وبلورة اهتماماته التعليمية والمهنية، ممّا يدفعه إلى التذبذب المزاجي، النرجسية، الغضب وأحياناً إلى الاكتئاب.

المرحلة الثالثة:

المراهقة المتأخرة: وتمتد من سنّ الثامنة عشرة إلى مرحلة النضج. وتنتهي عادة بزواج المراهق، أو حصوله على وظيفة، أو إنهاء فترة تعليمه الجامعي. وتعتبر هذه المرحلة المعبر إلى الرشد، وتحقيق التوازن المزاجي والانفعالي، والتغلب على التقلبات المزاجية الشائعة في المراهقة الوسطى.

يمكن تعريف المراهقة إجرائياً كونها مرحلة الانتقال من الطفولة إلى سنّ الرشد، يصاحبها تغييرات على كافة مستويات نموّ الفرد، وقد تمّ اختيار أفراد العينة من المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين سنّ الثالثة عشرة والواحد والعشرين عاماً¹.

(1) تم اختيار مراهقين في الواحد والعشرين عاماً لسببين: أولاً - لأن بعض الدراسات اعتبرت أن المرحلة الثالثة من المراهقة تمتد من سن الثامنة عشرة حتى مرحلة النضج، ثانياً - لأن سن الواحد والعشرين عاماً يمكن اعتباره ضمن مرحلة المراهقة لدى القاصرين عقلياً.

3- السلوكيات الإشكالية:

حظي مفهوم الإشكال أو المشكلة Problème بالكثير من التعريفات المتعدّدة، فالإشكال هو عرض من أعراض حاجة لم تُشبع، أي أنه المظهر أو النتيجة الظاهرة لهذه الحاجة، أو هو صعوبات ومظاهر انحراف عن السلوك «السوي» أو «المقبول اجتماعياً». ومظاهر سوء التكيف يتعرّض لها الفرد، فتقلل من فاعليته وكفايته الاجتماعية، وتحدّ من قدراته في بناء علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين (كاشف، 2004). وبخصوص مفهوم السلوكيات الإشكالية في أدبيات علم النفس، لم يكن بالضرورة محدّداً ومعرفاً بشكل واضح، وقد استعمل الكثير من المصطلحات للإشارة إليه: السلوكيات المثيرة للمشكلات، سلوكيات -مشكلة (comportements- problème)، سلوكيات إشكالية (comportements problématiques)، سلوكيات عدوانية، سلوكيات تخريبية، السلوكيات التي تضع تحدّياً أمام المتدخل وأمام الخدمات (comportements défis)، اضطرابات التصرف (troubles de comportement)، اضطرابات السلوك (troubles de conduite)، سلوكيات مخلة ومضطربة... إلخ.

وقد عرفنا إجرائياً السلوكيات الإشكالية بتلك الأنماط السلوكية الظاهرة لدى المراهق القاصر عقلياً، والتي تعكس خرقاً للأعراف الاجتماعية المقبولة: وهي تتميز بالترار والحدّة، لكنها لا تصل إلى الاضطراب الشديد، كما أنّها تؤثر على كفاءته، وتحدّ من درجة تفاعله مع الآخرين.

أمّا المحكّات التي قيّمنا السلوك من خلالها بأنّه سلوك إشكالي هي:

- قد يشكّل السلوك خطراً بالنسبة إلى الشخص (مثال: إيذاء الذات، الهروب...).
 - يشكّل السلوك خطراً بالنسبة إلى الغير (مثال: السلوك العدواني...).
 - يصبح السلوك أكثر خطورة في حال عدم التدخل (مثال: الاغتصاب...).
 - يجعل هذا السلوك عملية الدمج في المجتمع صعبة (مثال: السرقة، الكذب المفرط، الاستمناء في الأماكن العامة...).
 - يجعل هذا السلوك عملية التعلّم صعبة. Willaye E. & Magerotte G., 2008.
- تشمل السلوكيات الإشكالية التي سنتشكّل موضوع دراستنا:

- السلوكيات الجنسية الإشكالية، وتكمن في القيام بسلوكيات جنسية غير مقبولة أخلاقياً واجتماعياً كالجنسية المثلية، الاستمنااء في أماكن عامة، عرض الأعضاء التناسلية.
 - السلوك العنفي: وهو عبارة عن سلوك إيذائي يكون موجهاً نحو الذات أو نحو الآخرين، وقد يصل العنف إلى حدّ التنكيل والتجريح، وأحياناً إلى إلحاق الأذى الجسدية بالآخرين.
 - السرقة: وهي الاستيلاء على مقتنيات الغير، دون أن يكون الغرض المسروق بالضرورة هدفاً رئيسياً لدى السارق.
 - الهروب، ويعبّر عن انعدام التكيف بين المراهق ومحيطه.
 - الكذب، وهو اختلاق أحداث لم تحصل وتحريف للوقائع.
- والتحديد الإجرائي لمتغيّر السلوكيات الإشكالية في هذه الدراسة هو مدى تواتر هذه السلوكيات كما يقيسها استبيان السلوكيات الإشكالية.

4- نوعية الحياة:

استخدم هذا المفهوم، منذ وقت طويل، في مجالات مختلفة من النشاطات، وتحديدًا في حقل الطب، لكنّه لم يُستخدم في مجال الإعاقة، وتحديدًا في مجال الإعاقة العقلية، إلاّ منذ نهاية الثمانينات. وقد اكتسب هذا المفهوم معنى إضافياً من خلال أعمال شالوك (Schalock, 1990) التي نشرتها الجمعية الأميركية للتأخر العقليّ (1997-1990)، وأحدثت ضجة كبيرة على المستوى العالمي، ومنذ التسعينيات، شغل هذا المفهوم الباحثين الفرانكونيين والأوروبيين. ويرى (الأشول، 2005) أنّ نوعية الحياة تتمثل في درجة رقيّ مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تُقدم لأفراد المجتمع، ومدى إدراك هؤلاء الأفراد لقدرة الخدمات على إشباع حاجاتهم المختلفة، ويذكر أيضاً بأنّه لا يمكن للفرد أن يدرك نوعية الخدمات التي تقدم له بمعزل عن الأفراد الذين يتفاعل معهم مثل (أصدقاء، زملاء، أشقاء، أقارب وغيرهم...) أي أنّ نوعية الحياة ترتبط بالبيئة المادية والبيئة النفسية الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد. على المستوى الإجرائي، يعرف مفهوم نوعية الحياة بشعور المراهق القاصر عقلياً بالرضى عن نوعية الحياة التي يعيشها، بقدرته على التكيف مع المشكلات التي تواجهه وتؤثر على سعادته، وبالتوافر المقبول لمجموعة شروط لديه (السكن والحياة الأسرية، النقااعات الاجتماعية، الإنشغالات اليومية، الرعاية الصحية، قضاء أوقات الفراغ، الحالة النفسية، الاستقلالية). وسيتمّ قياس توافرها من خلال «استبيان

نوعية الحياة» الذي أعدناه لهذا الغرض. والتحديد الإجرائي لمتغير نوعية الحياة في هذه الدراسة هو الدرجة الكلية التي ينالها الفرد على استبيان نوعية الحياة.

منهجية الدراسة

تعدّ الدراسة الحالية منهج البحث شبه التجريبي بمثابة التصميم الأكثر تلاؤماً مع فرضياتها، تمثل هذا المنهج في محاولة التحقق من العلاقة المحتملة بين متغيري السلوكيات الإشكالية ونوعية الحياة، وذلك من خلال المقارنة، الكمية والنوعية، لنوعية الحياة بين مجموعتين من المراهقين القاصرين عقلياً: من ليس لديهم سلوكيات إشكالية (المجموعة الضابطة) ومن لديهم هذه السلوكيات (المجموعة التجريبية).

2- متغيرات الدراسة

تسمّى المناهج التجريبية وشبه التجريبية العوامل القابلة للتغير، وهي موضوع البحث، بالمتغيرات، وتميّز بين المتغيرات التي يستدعيها الباحث من الواقع، وتلك التي يستثيرها في الوضعية التجريبية. كما تميّز بين المتغيرات المستقلة التي يفترض في إطار البحث بأنها تمارس تأثيراً على متغيرات أخرى، والمتغيرات التابعة التي يفترض بأنها تتلقّى هذا التأثير. تمثل متغيرات البحث في الدراسة الحالية (السلوكيات الإشكالية، نوعية الحياة، الجنس) متغيرات مستدعاة.

الفرضية الأولى:

نوعية الحياة التي يعيشها المراهقون القاصرون عقلياً وذوو السلوكيات الإشكالية هي أقل جودة، مقارنةً بتلك التي يعيشها أمثالهم الذين لا يعانون من سلوكيات إشكالية.

المتغير المستقل: نوعية حياة المراهقين القاصرين عقلياً، إذ تؤثر على سلوكهم الإشكالي. المتغير التابع: السلوك الإشكالي لدى المراهقين القاصرين عقلياً، إذ يتلقى تأثير المتغير المستقل «نوعية الحياة».

نفترض، تالياً، أنّ متغير نوعية الحياة يمارس تأثيراً على نشأة واستمرار السلوك الإشكالي.

الفرضية الثانية:

تختلف نوعية الحياة المميزة لمرحلة المراهقة القاصرة عقلياً، والمرفقة بسلوكيات إشكالية باختلاف جنس المراهق.

المتغيّر المستقل: الجنس.

المتغيّر التابع: نوعية الحياة.

ذلك لأننا نريد أن نتحقّق من تأثير عامل الجنس على نوعية حياة المراهق القاصر عقلياً مع سلوكيات إشكالية.

الفرضية الثالثة:

تختلف نوعية الحياة المميّزة لمرحلة المراهقة القاصرة عقلياً، لكن غير المرفقة بسلوكيات إشكالية، باختلاف جنس المراهق.

المتغيّر المستقل: الجنس.

المتغيّر التابع: نوعية الحياة.

ذلك لأننا نريد أن نتحقّق من تأثير عامل الجنس على نوعية حياة المراهق القاصر عقلياً بدون سلوكيات إشكالية.

التحديد الإجرائي لمتغيّر نوعية الحياة هو الدرجة الكلية على استبيان نوعية الحياة، والتحديد الإجرائي لمتغيّر السلوك الإشكالي هو مدى تكرار هذا السلوك كما يقيسه استبيان السلوكيات الإشكالية.

3- مجتمع الدّراسة والعينة

يتكوّن مجتمع الدّراسة من مجموع المراهقين القاصرين عقلياً قصوراً متوسطاً في مركز لتأهيل المعوقين والبالغ عددهم سنة وعشرين (26) فرداً موزعين بالتساوي إلى ثلاثة عشر (13) ذكراً وثلاث عشرة (13) أنثى. يتوافر في مجتمع الدّراسة حدّ كاف من التجانس من نواحي: العمر (13-21) سنة، درجة القصور العقليّ، ودخل الأهل (متدنّ بوجه عام)، الأمر الذي يساعد على تحقيق تحييد نسبي لأثر المتغيّرات الدخيلة، وحصر الدّراسة ما أمكن في المتغيّرين، موضوع الدّراسة، وهما: نوعية الحياة والسلوكيات الإشكالية.

على ذلك تتكوّن عينة الدّراسة من (26) فرداً يتشاركون في الخصائص التالية:

- مراهقون (13) ومراهقات (13) تتراوح أعمارهم بين 13 و21 سنة.
- قاصرون عقلياً بدرجة متوسطة تتراوح بين (45) و(55) درجة على رانز الذكاء

ويكسلر .

ويتوزعون من ناحية السلوكيات الإشكالية والجنس كالاتي:

- (13) حالة مع سلوكيات إشكالية : (8) إناث + (5) ذكور
- (14) حالة بدون سلوكيات إشكالية: (5) إناث + (8) ذكور

4- أدوات الدراسة

رائز WISC-R لقياس الذكاء

يُطبق راييز WISC-R لقياس الذكاء بين عمر 6 سنوات حتى عمر 16 سنة، وهو يعتبر من أكثر راييز الذكاء شيوعاً واستخداماً في قياس الذكاء، بسبب ارتفاع درجة الصدق والثبات التي يتميز بها، سواء بالنسبة إلى مقياس ذكاء الأطفال، أو مقياس ذكاء الراشدين. والرائز يتكوّن من جزأين: أحدهما لتقييم الذكاء اللفظي، والثاني لتقييم الذكاء العملي، أو اختبار الأداء. ويمكن الحصول على درجة ذكاء منفصلة لكلّ منهما، وبطبيعة الحال الحصول على درجة الذكاء العام للاختبار كلّهُ (Wechsler, David, 1981).

استبيان السلوكيات الإشكالية:

تمّ تصميم هذه الأداة للكشف عن وجود أو عدم وجود سلوكيات، وقد تمّ استيحاء مفرداته من (Coslin 2002) حيث استخلصنا، في النهاية، السلوكيات التالية:

- السلوكيات الجنسية الإشكالية: المثلية الجنسية، الإستمناء المفرط، الإستمناء في الأماكن العامة.
 - السلوكيات العنفية: العنف ضدّ الذات، العنف ضدّ الغير، التخريب...
 - السرقة: السرقة داخل المؤسسة، السرقة خارج المؤسسة.
 - الكذب: الكذب الاختلاقي، الكذب للتهرب من المسؤولية...
 - الهروب: الهروب من المنزل، الهروب من المؤسسة.
- كما تضمّنت الأداة مقياساً لمستوى تكرار كلّ من السلوكيات الإشكالية المذكورة أعلاه تبعاً لأربعة مستويات:

- معدوم التكرار
- نادر التكرار
- متكرّر
- شديد التكرار

سوف تُترجم هذه المستويات أثناء التحليل الكمي إلى درجات كالآتي:

- معدوم التكرار (صفر)
- نادر التكرار (1)
- متكرّر (2)
- شديد التكرار (3)

ويتضمّن الاستبيان الطلب من الأهل والمشرف في المؤسسة ذكر أسلوب التعامل مع السلوك الإشكاليّ، والنتائج التي تدرّبت على استخدام هذا الأسلوب في حال كان أحد أو بعض السلوكيات الإشكالية المذكورة في الاستبيان متكررة أو شديدة التكرار.

استبيان نوعيّة الحياة

تمّ تصميم هذه الأداة استناداً إلى «استبيان تقييم نوعية الحياة والتخطيط للدعم المطلوب» من إعداد لابي وآخرون (Labbé, et al, 2010) ليناسب البيئة المحلية، ويتضمّن الاستبيان قياس الأبعاد السبعة التالية:

- السكن والحياة الأسرية
- التفاعلات الاجتماعية (خاصة مع أفراد الأسرة والأصدقاء)
- الانشغالات اليومية (في المدرسة، العمل...)
- الرعاية الصحية
- قضاء أوقات الفراغ (ولا سيما الأنشطة الترويحية)
- الحالة النفسية
- الاستقلالية

يتضمن كلُّ من هذه الأبعاد خمس (5) عبارات، يقيس كلُّ منها مدى توافر أحد عناصر هذا البعد على مقياس من 4 مستويات:

- غير متوافر
- متوافر إلى حدّ ما
- متوافر إلى حدّ مقبول
- متوافر إلى حدّ كبير

سوف تُترجم هذه المستويات أثناء التحليل الكميّ إلى درجات كالآتي:

- غير متوافر (صفر)
- متوافر إلى حدّ ما 1
- متوافر إلى حدّ مقبول 2
- متوافر إلى حدّ كبير 3

بناء على ذلك، سوف نحصل، بالنسبة لكلّ من أبعاد الاستبيان، على درجة فرعية تتراوح بين (صفر) كحدّ أدنى و(15) كحدّ أقصى (5 عبارات $3 \times 5 = 15$)، وعلى الاستبيان ككلّ نحصل على درجة كلية تتراوح بين (صفر) كحدّ أدنى و(105) كحدّ أقصى (7 أبعاد $15 \times 7 = 105$).

5- إجراءات الدّراسة

اتبعنا في تنفيذ الدّراسة الإجراءات التالية:

- يُطبّق رانز الذكاء WISC-R على مجموع المراهقين والمراهقات في المركز بهدف اختيار أفراد العيّنة من ذوي القصور العقليّ المتوسط بين (45 و 55 درجة).
- يُستوفى استبيان السلوكيّات الإشكاليّة مع أحد أفراد الأهل المقربين من المراهق القاصر عقليّاً (الأم عادةً) عن طريق المقابلة الشخصية (لتجنب أية أخطاء أو مشكلات في ملء الاستبيان) وكذلك مع المشرف المشرفة المباشر على المراهق.
- يتمّ المقارنة بين إجابات الأهل والمشرف/المشرفة، وكذلك التدقيق فيها من خلال مراجعة ملف المراهق القاصر عقليّاً في المركز الذي ينتسب إليه (وذلك بمساعدة

مسؤولة المركز).

- يُستوفى استبيان نوعية الحياة مع أحد أفراد الأهل ومع المشرف المشرفة المباشر، وتُقارن الإجابات وتُدقق من خلال مراجعة ملف المراهق القاصر عقلياً في المركز الذي ينتسب إليه، وذلك باستثناء البعد الخاص في الاستبيان حول «الحالة النفسية» الذي يُستوفى مع المراهق نفسه من خلال المقابلة الشخصية.

6- مناقشة النتائج

أ- تذكير بالفرضية الأولى:

نوعية الحياة التي يعيشها المراهقون القاصرون عقلياً وذوو السلوكيات الإشكالية هي أقل جودة، مقارنةً بتلك التي يعيشها أمثالهم الذين لا يعانون من سلوكيات إشكالية.

للتأكد من الفرضية الأولى تم تطبيق استبيان موجّه إلى الأهل والمشرفين للتعرف على السلوكيات الإشكالية لدى مجموع المراهقين/ المراهقات القاصرين عقلياً في مؤسسة رعائية، وتطلّب هذا الاستبيان تكوين عينة للدراسة مؤلفة من 26 فرداً (13 ذكراً و13 أنثى)، موزعين إلى مجموعتين: مجموعة «تجريبية» مع سلوكيات إشكالية مؤلفة من 13 فرداً (8 إناث و5 ذكور)، ومجموعة «ضابطة» أو «شاهدة» بدون سلوكيات إشكالية مؤلفة من 13 فرداً (5 إناث و8 ذكور).

تم، من ثم، تطبيق استبيان لنوعية الحياة على أفراد هذه العينة، وأتاح التحليل الكمي لنتائج هذا التطبيق إجراء المقارنة الإحصائية العامة بين متوسطي المجموعتين، مع وبدون سلوكيات إشكالية (38 مقابل 72 نقطة على التوالي من أصل 150)، وأظهرت هذه المقارنة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين. تؤكد هذه النتيجة، من باب أول، الفرضية الأولى، وتسمح بالاستنتاج أنّ هذا التباين الواضح في نوعية الحياة هو على الأرجح، مصدر وجود أو عدم وجود السلوكيات الإشكالية: فنوعية الحياة المقبولة الجودة (72 درجة) حالت دون نشوء واستمرار سلوكيات إشكالية لدى بعض أفراد عينة الدراسة، فيما نوعية الحياة السيئة الجودة (38 درجة) حفزت نشوء واستمرار مثل هذه السلوكيات لدى البعض الآخر. وقد نستنتج من النتيجة نفسها خلاصة أخرى مفادها أنّ هذا التباين في نوعية الحياة لدى أفراد عينة الدراسة قد يكون مردّه وجود أو عدم وجود السلوكيات الإشكالية: فعدم وجودها قد يسهم في تحسّن نوعية حياة الفرد، فيما وجودها قد يؤدّي إلى تفهقها.

أتاح التحليل الكمي أيضاً إجراء المقارنة الخاصة بأبعاد نوعية الحياة بين المجموعتين مع وبدون سلوكيات إشكالية، وخُصت هذه المقارنة إلى وجود تباين منتظم يبلغ الضعف بوجه عام على مستوى أبعاد نوعية الحياة بين المجموعتين، مما يعني أن أفراد العينة الذين لا يظهرون سلوكيات إشكالية يعيشون بشكل واضح - وعلى مستوى كافة أبعاد نوعية حياتهم - في شروط حياة أفضل من أفراد العينة الذين يُظهرون مثل هذه السلوكيات. تؤكد هذه النتيجة بطبيعة الحال الفرضية الأولى. وقد حاولنا التعمق بتوكيد هذه الفرضية من خلال التحليل النوعي المقارن لملفات أفراد العينة مع وبدون سلوكيات إشكالية، وأن نتبين بشكل خاص الأبعاد الرئيسية لنوعية الحياة التي تؤدي دوراً حاسماً في نشأة السلوكيات الإشكالية، في استمرارها أو في غيابها. أظهر هذا التحليل أن هذه الأبعاد تتمثل في: الحياة الأسرية، التفاعلات الاجتماعية والحالة النفسية: فقد بينت نتائج هذا التحليل أن أبرز ما يميز نوعية الحياة لدى أفراد العينة الذين لا يُظهرون سلوكيات إشكالية بالمقارنة مع أولئك الذين يُظهرون سلوكيات إشكالية يتمثل بما يلي: (أ) تقبل الأسرة وارتياحها النسبي لوضع ولدهما (بعد الحياة الأسرية)، (ب) الطابع الإيجابي لتفاعلات الفرد مع رفاق صفه والأفراد الآخرين (بعد التفاعلات الاجتماعية)، (ج) الحالة المقبولة إلى حد كبير لجهة المرح، حب الحياة والآخرين والرغبة في القيام بأشياء متنوعة (بعد الحالة النفسية).

ت - تذكير بالفرضيتين الثانية والثالثة

الفرضية الثانية

تختلف نوعية الحياة المميزة لمرحلة المراهقة القاصرة عقلياً، لكن غير المرفقة بسلوكيات إشكالية، باختلاف جنس المراهق.

الفرضية الثالثة

تختلف نوعية الحياة المميزة لمرحلة المراهقة القاصرة عقلياً، والمرفقة بسلوكيات إشكالية، باختلاف جنس المراهق.

لم يكن بين منطلقات هذه الدراسة أن نعزو إلى عامل الجنس (ذكور/إناث) دوراً في تباين نوعية الحياة. فمثل هذا العزو لا معنى له. لقد افترضت على العكس بأن هذا التباين هو العامل المفسر لوجود أو عدم وجود السلوكيات الإشكالية، بصرف النظر عن جنس أفراد العينة؛ ولذا صاغت الدراسة فرضيتين تسمحان بالتأكد من عدم وجود تباين بين

الذكور والإناث ضمن كل من المجموعتين مع وبدون سلوكيات إشكالية. وكما هو متوقع جاءت نتائج المقارنة الإحصائية بين الإناث والذكور ضمن مجموعة بدون سلوكيات إشكالية من جهة، وضمن مجموعة مع سلوكيات إشكالية من جهة أخرى، تؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الذكور والإناث على استبيان نوعية الحياة في كل من المجموعتين. والواقع أنّ هذه النتيجة تعزّز الفرضية الأولى التي تعزو الى نوعية الحياة الدور الرئيسي المفسّر لوجود أو عدم وجود السلوكيات الإشكالية، وذلك بصرف النظر عن جنس أفراد العيّنة. فالإناث والذكور الذين يعانون من السلوكيات الإشكالية لا يتباينون في نوعية حياتهم، بل يتشاركون نوعية الحياة السيئة نفسها، كما أنّ الإناث والذكور الذين لا يعانون من السلوكيات الإشكالية لا يتباينون في نوعية حياتهم، بل يتشاركون نوعية الحياة نفسها نسبياً.

7- خاتمة ومقترحات

نعتقد أننا نستطيع الآن في خاتمة هذه الدراسة، واستناداً إلى الخلاصات التي أوجزناها لأهم نتائجها، أن نقدم إلى المراكز العاملة في مجال القصور العقلي، والهيئات والإدارات المعنية بهذا المجال بالمقترحات الآتية:

1 - تصميم وتنفيذ دراسة مسحية شاملة تهدف إلى:

- قياس تواتر الأنواع المختلفة من السلوكيات الإشكالية، العنيفة والجنسية خاصة، لدى القاصرين عقلياً في لبنان.
- تحديد علاقة هذه السلوكيات بكل من مستويات القصور العقلي، العمر، الجنس وأبعاد نوعية الحياة.

2 - ضمان نوعية الخدمات المقدّمة في مراكز التأهيل؛ ويُقصد بـ **ضمان النوعية** Assurance de qualité (AQ), Quality Assurance (QA) مجموعة من المبادئ والأساليب لتأمين وصيانة جودة الخدمات الاجتماعية والتعليمية والصحية التي تقدمها مراكز التأهيل للأفراد الذين يشكون من إعاقات عقلية أو غيرها. وتتمثل المبادئ الأساسية لضمان النوعية في ما يلي:

- إنشاء وحدة تنظيمية مسؤولة عن ضمان نوعية الخدمات.
- خلق هاجس النوعية لدى العاملين.

- تحديد أهداف مشتركة للعاملين للالتزام بنوعية الخدمات.
- تمكين العاملين وتدريبهم لتحقيق هذه الأهداف.
- استعمال طرق منظّمة لاكتشاف فرص لتحسين الأداء في تقديم الخدمات

لائحة المراجع باللغة العربية:

- الأشول، عادل عز الدين (2005)، نوعية الحياة من المنظور الاجتماعي والنفسي والطبي، وقائع المؤتمر العلمي الثالث: الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة، جامعة الزقازيق، مصر.
- كاشف، إيمان فؤاد (2004)، المشكلات السلوكية وتقدير الذات لدى المعاق سمعيًا في ظلّ نظامي العزل والدمج، دراسات نفسية، القاهرة.
- هدية، فؤاد (2004)، المراهقة - نظرية نقدية، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية (أجفند)، العدد 13، ص. 141-151، القاهرة، مصر.

• لائحة المراجع باللغة الأجنبية:

- Coslin, Pierre G., (2002), psychologie de l'adolescent, armand Colin éditeur.
- DSM-IV-Tr, (2003), manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux. Texte, révisé. Paris: Masson.
- DSM-IV-TR manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux. Texte révisé (2003), Paris: Masson. In: Carlier, M. Ayoun. C. (2007), Déficience intellectuelle fa ;g ,et intégration sociale, MARDAGA, Belgique . 24-25.
- Gascon, H., (2006), Vie affective et sexuelle des personnes présentant une déficience intellectuelle: défis et perspectives, in: Vie affective et sexuelle des personnes déficientes mentales, presses universitaires de Namur, Belgique.
- L'abbé, A. B., L'abbé, L., (2010), Questionnaire d'évaluation de la qualité de vie et de planification du soutien à offrir: validation finale. Revue Francophone de la Déficience intellectuelle, volume 21, PP.134-141.
- L'abbé, L., L'abbé, A. B., Proulx, R., (2010), Questionnaire d'évaluation de la qualité de vie et de planification de soutien à offrir, centre du Florès, Canada.

- 
- Rondal, A., J. & Comblain, A., (2005), Manuel de psychologie des handicaps, Mardaga.
 - Schalock, R. L., (2000), le concept de qualité de vie et ses application actuelles dans le domaine du retard mental et des handicaps de développement. In : Qualité de vie pour les personnes présentant un handicap, pp 431–453, De Boeck université, Paris, Bruxelles
 - Schalock, R.L. & Kierman, W.E., (1990), Habilitation planning for adults with disabilities. New York: Springer–Verlag.
 - Schalock, R.L. (ED), (1990), Quality of life: Perspectives and issues. Washington, DC: American association on mental retardation.
 - Wechsler, David, (1981), Manuel Echelle d'intelligence de wechsler pour enfants, forme révisée (WISC–R), Les éditions du centre de psychologie applique, 48, avenue Victor–Hugo, Paris Cedex.

ماذا نعرف عن الحجاج؟

د. زياد قسطنطين

كثيراً ما نسمع عن الحجاج ولا سيّما في ميادين متعددة من حياتنا اليومية؛ بدءاً باللّغة، مروراً بالقضاء والمحاماة وخصوصاً أثناء المرافعات التي تتم في قاعة المحكمة، وصولاً إلى السياسة وغيرها. لذلك لا بدّ من طرح الأسئلة الآتية: ما هي الحجّة؟ ما أنواعها؟ ما هو الحجاج؟ ما أبرز أنواعه؟ ما أركانه؟ هل من تقنيات محدّدة له؟ ما هي الروابط والعوامل الحجاجية؟ علامَ تقوم نظرية الحجاج؟ ما علاقة المحاجّة بعملية التّواصل؟ ماذا بين البلاغة والحجاج؟

ورد تعريف الحجاج في المعجم الوسيط كالآتي: «غلبه بالحجّة ... حاجّة مُحاجّة، وحجاجاً جادله، وتَحاجّوا: تجادلوا... والحجّة الدليل والبرهان¹».

أمّا في محيط المحيط، فورد الآتي: «حاجّة مُحاجّة وحجاجاً خاصمه فحجّه أي غلبه بالحجّة. واحتجّ احتجاجاً أتى بالحجّة²».

و«المنجد في اللّغة العربيّة المعاصرة» ورد فيه ما يأتي: «حُجّة: ج حُجَج وحجاج: دليل وبُرْهان... رأيٌ مدعوم بالأدلة لإثبات صحّته... حاجّ: مُحاجّة وحجاجاً. جادل: حاجّ للإقناع، أقام الحجّة والدليل ليثبت صحّة أمر، برهن بالحجّة والدليل ليُفنع الآخرين. مُحاجّة: ج مُحاجّات: سلسلة من الأدلّة تُفضي إلى نتيجة واحدة³».

بدايةً، لا بدّ من الإشارة إلى أنّ «نظرية الحجاج في اللّغة انبثقت من داخل نظرية الأفعال اللغوية التي وضع أسسها أوستين وسورل. وقد قام ديكرتو بتطوير أفكار وآراء أوستين بالخصوص، واقترح، في هذا الإطار، إضافة فعلين لغويين هما فعل الاقتضاء وفعل الحجاج... ففعل الحجاج يفرض على المخاطب نمطاً معيناً من النتائج، باعتباره الاتجاه الوحيد الذي يمكن أن يسير فيه الحوار⁴».

يمكن القول «إنّ الحجاج هو تقديم الحجج والأدلة المؤدّية إلى نتيجة معينة، وهو يتمثّل في إنجاز تسلسلات استنتاجية داخل الخطاب، وبعبارة أخرى، يتمثّل الحجاج في إنجاز

(1) إبراهيم مصطفى وآخرون: المعجم الوسيط، ص 156-157.

(2) بطرس البستاني: محيط المحيط، مادة (حجر)، ص 149.

(3) مجموعة مؤلفين: المنجد في اللّغة العربيّة المعاصرة، مادة (حجج- حجر)، ص 252.

(4) حمو النقاري: التحاجج طبيعته ومجالاته ووظائفه، ص 56.

متواليات من الأقوال، بعضها هو بمثابة الحجج اللغوية، وبعضها الآخر هو بمثابة النتائج التي تستنتج منها»¹.

كما أنه «نشاط لفظي يهدف إلى إقناع جمهور وربما التأثير في أفعاله اللاحقة. يتميز بمجموعة من الاستراتيجيات المنفّذة في سياق اجتماعي وتواصلّي»².

إنّ «كون اللّغة لها وظيفة حجاجية يعني أنّ التسلسلات الخطابية محدّدة، لا بواسطة الوقائع (Les faits) المعبر عنها داخل الأقوال فقط، ولكنها محددة أيضاً وأساساً بواسطة بنية هذه الأقوال نفسها، وبواسطة المواد اللغويّة التي تمّ توظيفها وتشغيلها»³.

إنّ «نظريات الحجاج تهتم بذات الموضوع وهو: العملية، أو الطريفة التي يتمّ من خلالها تقديم أسباب من أجل إقناع محاور أو مستمع ووحدات هذه العملية، وهي الحجج»⁴. كما أنّ «البلاغة هي فنّ الإقناع المرتبط بلحظات تواصل حقيقي تقتضي بالضرورة قيام طرف ما بإقناع طرف آخر... إلّا أنّ الحجاج البلاغي انفصل تدريجيّاً عن الجزء الأدبي من البلاغة، الذي يركّز كليّاً على المحسنات اللفظية وأساليب التعبير»⁵.

إنّ سقراط يعرف فنّ البلاغة «بأنّه امتلاك التأثير على الأنفس... هذا لا يتعلق فقط بالخطابات التي توجّه في المحاكم، والاجتماعات العامة، وإنما أيضاً بتلك التي تستخدم في الاجتماعات الخاصة»⁶.

إنّ «بيرلمان وتيتكا قد عمدا إلى إحياء البلاغة القديمة، ولكن في ثوب جديد Une nouvelle rhétorique هو الحجاج»⁷.

يمكن تعريف البلاغة الجديدة «بأنّها نظريّة الحجاج التي تهدف إلى دراسة التقنيات الخطابية، وتسعى إلى إثارة النفوس وكسب العقول عبر عرض الحُجج، كما تهتمّ البلاغة الجديدة أيضاً بالشروط التي تسمح للحجاج بأن ينشأ في الخطاب، ثمّ يتطوّر، كما تفحص (1) المرجع نفسه، ص 57.

(2)Éric Bordas, Claire Barel-Moisan, Gilles Bonnet, Aude Déruelle, Christine Marcandier: L'analyse Littéraire, p.139.

“L'argumentation est une activité verbale visant à persuader un auditoire et éventuellement à influencer sur ses actes ultérieurs. Elle se caractérise par un ensemble de stratégies mises en oeuvre dans un contexte social et communicationnel”.

(3) أبو بكر العزاوي: اللغة والحجاج، ص 17-16.

(4) فيليب بروتون، جيل جوتيه: تاريخ نظريات الحجاج، ص 15.

(5) المرجع نفسه، ص 18.

(6) المرجع نفسه، ص 25.

(7) د. عبداللطيف عادل: بلاغة الإقناع في المناظرة، ص 87.

الآثار الناجمة عن ذلك التطور¹».

ويؤدّي «الخطاب البرهاني الدور الأكبر في تطعيم الحجاج بالأساليب الأدبيّة البلاغيّة، لأنّه (من جهة) يعدّ ذا سمة فنية، ومن جهة ثانية أقرب إلى التربية Education منها إلى الدعاية Propagande. ففي حين يكون موضوع التربية ممّا يقرّ به الجمهور ويعتقده ويؤمن به، فإنّ موضوع الدعاية يكون جديدًا على أذهان الجمهور... والنوع البرهاني غايته مجرد إنشاء الاستعداد للعمل، شأنه في ذلك شأن الخطاب التربوي²».

يمكن تعريف الحجاج بأنّه «العملية التي من خلالها يسعى المتكلّم إلى تغيير نظام المعتقدات والتصورات لدى مخاطبه بواسطة الوسائل اللغويّة³».

أمّا بيرل من فقد «عرّف الحجاج على أنّه مجموعة التّقنيات الخطابية التي تسمح بإثارة أو زيادة موافقة الأذهان مع الأطروحات التي تُعرض عليها بهدف تقبلها⁴». إنّ «الحجّة بالنسبة له هي صورة خطابيّة (Figure de discours)، يمكن تمييز شكلها بواسطة بنية خاصة بها⁵». «البلاغة الجديدة تتمحور أساسًا حول تحليل تقنيات الحجاج. وهذه التّقنيات يتمّ بسطها على محورين كبيرين: من جهة، محور الخطاب ذاته، خاصة بنيات الحجاج الموضوعية موضع التنفيذ، ومن جهة أخرى، محور تأثير هذا الخطاب على المتلقي، وذلك في علاقته بقصدية منتج الخطاب. ففي الحالة الأولى تجري دراسة الحجج وتصنيفها، وفي الحالة الثانية تتمّ دراسة الموقف التّواصلية الذي يمثل حدث الحجاج⁶ (Acte d'argumenter)».

في هذا السّياق، لا بدّ من ذكر التالي: «يفيد الحجاج أولاً التّواصل؛ فنحن في موقف تواصلية يتضمّن، مثل أيّ موقف من هذا النمط، رسالة ومشاركين، أي دينامية حقيقية. ليس الحجاج إقناعًا مفروضًا، وهو ما يفترض قطيعة مع التّطبيع - أي التّأثير القسري بالمعنى الذي لا يكون فيه التّطبيع قائمًا على وسائل الإقناع. الحجاج معناه البرهان، أي اقتراح الرّأي على الآخرين، وتزويدهم بالأدلة الكفيلة بجعلهم يذعنون له⁷».

(1) صابر الحباشة: التداولية والحجاج مداخل ونصوص، ص 15.

(2) محمد سالم محمد الأمين الطلبة: الحجاج في البلاغة المعاصرة، ص 110.

(3) عبدالله صولة: في نظرية الحجاج دراسات وتطبيقات، ص 68.

(4) فيليب بروتون، جيل جوتيه: تاريخ نظريات الحجاج، ص 45.

(5) المرجع نفسه، ص 46.

(6) الموضع نفسه.

(7) فيليب بروتون: الحجاج في التّواصل، ص 33.

في الحجاج لا بدّ من التمييز بين ثلاثة مستويات:

- «رأي الخطيب؛ وينتمي إلى مجال المحتمل، سواء أتعلق الأمر بأطروحة، أم بقضية، أم بفكرة، أم بوجهة نظر. إنّه الرأي في حدّ ذاته قبل أن يتشكّل في صيغة حجّة...»
 - الخطيب، وهو الذي يحاجج لنفسه أو للآخرين... إنّ الخطيب الذي يمتلك رأياً، هو من يتخذ موضعاً لنقل هذا الرأي إلى المتلقي وإخضاعه له لكي يشركه فيه؛ أي أن يجعل رأيه هو رأي المتلقي.
 - الحجّة التي يدافع عنها الخطيب؛ يتعلّق الأمر بالرأي الذي يتشكل لأجل الإقناع. وينسب الرأي- في هذه الحالة- في برهان حجاجي¹.
- إذا، «إنّ الفعل الحجاجي... هو قبل كلّ شيء منح المتلقي دلائل جيدة للاعتقاد بما نقوله له²».

تجب الإشارة إلى «أنّ الموضوع المركزيّ في النظرية الحجاجية هو أنّ معنى الملفوظ يحتوي إحالة على استمراره المتوقّع³. «فإذا كان الملفوظ حجاجياً فليس فقط لأنّه يقول شيئاً ما عن العالم ولكن لأننا نعتبره في حدّ ذاته، أي أنّه ليس مجرد أداة موضوعية تحمل محتوى يربط بين الذات والعالم، بل الملفوظ ذاته يُسهم في إنشاء العالم وتغييره⁴».

لا بدّ من الإشارة إلى أنّ «قوّة الحجاج كامنّة في أنّه تواصل، لا يقوم على التفاعل، أي أنّه قصير المدى، لكنّه مكوّن من الصلّة الضيّقة والحميمة التي تتعدّد بين الخطيب والمتلقي الذي يتوجه إليه⁵».

في هذا السياق، يجدر ذكر أنّ «الحجاج ليس مجرد كيان بنيوي، بل هو أولاً فعل تواصلية معقّد مكوّن من تركيبية وظيفية لحركات تواصلية (...). خاصيّة الحجاج التّواصلية تميّزه كظاهرة خطاب تواصلية بالمعنى الواسع المعطى لـ«الخطاب» في حقل الدراسة المعروف بالبراغماتية⁶».

(1) المرجع نفسه، ص35.

(2) المرجع نفسه، ص55.

(3) صابر الحباشة: التداولية والحجاج مداخل ونصوص، ص28.

(4) الموضوع نفسه.

(5) Philippe Breton: L'argumentation dans la communication, p110.

«La force de l'argumentation est qu'elle est une communication, non pas interactive, C'est-à-dire à courte portée, mais constituée par le lien étroit et intime qui se noue entre l'orateur et l'auditoire particulier auquel il s'adresse».

(6) Frans H. van Eemeren, Bart Garssen, Erik C.W. Krabbe, A. Francisca Snoeck Henke-

كما لا بدّ من الإشارة إلى أنّ «خطابًا حجاجيًا يتمّ وضعه دائمًا مقارنةً بخطاب مضادّ فعّال أو افتراضي. في هذا الصدد، الحجاج لا ينفصل عن الجدل»¹.

ما هي مؤشرات العمل الحجاجي؟

تكمن أبرز مؤشرات العمل الحجاجي في الآتي: «وجود إشكالية وفرضية- المعيّنات الإشارية خصوصًا حضور المتكلم- أمثلة أو حكاية تسبق الرأي- روابط التعارض والسبب والنتيجة- تضمينات تحمل أحكامًا قيمية- صور توحى بأدلة- أساليب المبالغة والسخرية- الأقوال/ الأفعال الإنجازيّة...»².

من أهمّ أبنية الحركة البرهانية، «القياس، وهو بذكر معطيات تنتج منها حصيلة، إمّا عبر: المقدّمة الكبرى (= م. ك) فالمقدّمة الصغرى (= م. ص) وصولاً إلى الحصيلة.

فالحركة البرهانية تتكوّن من:

- دليل/ أدلة حصيلة
- معطى/ معطيات حصيلة
- سبب/ أسباب حصيلة³

يرى جان ميشال أدام (Jean Michel Adam) أنّ «الخطاب الحجاجي يهدف إلى التدخّل في الآراء، المواقف أو السلوكات لمخاطب أو جمهور بجعل ملفوظة ما- مستندة وفق أشكال متنوعة إلى أخرى- ذات صدقية أو مقبولة»⁴.

mans, Bart Verheij, Jean H.M. Wagemans: Handbook of Argumentation Theory, p5.

“Argumentation is not just a structural entity, but first of all a communicative act complex consisting of a functional combination of communicative moves (...) Its communicative property characterizes argumentation as a phenomenon of communicative discourse in the broad meaning given to discourse in the field of study known as pragmatics”.

(1) Jean – Michel Adam: La Linguistique textuelle, p185.

“Un discours argumentatif [...] se place toujours par rapport à un contre-discours effectif ou virtuel. L’argumentation est à ce titre indissociable de la polémique. (Moeschler 1985: 47)”.

(2) نبيل أيوب: النقد النصي (2) وتحليل الخطاب- نظريّات ومقاربات، ص248.

(3) نبيل أيوب: النقد النصي (2) وتحليل الخطاب- نظريّات ومقاربات، ص248.

(4) Jean-Michel Adam: Les textes types et prototypes, p130.

“Un discours argumentatif vise à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d’un interlocuteur ou d’un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé appuyé, selon des modalités diverses, sur un autre”.

إنّ المحاجّة «في معناها المألوف، تعيّن الجهد البلاغي المبذول من أجل الإقناع أو الإقناع والتأثير - إنّها المحاجّة التجريبية في الخطاب¹».

إذا، «المحاجة ليست فقط التعبير عن تقييم فردي، بل هي مساهمة في عملية تواصلية بين أفراد أو مجموعات يتبادلون الأفكار بعضهم مع بعض بغرض حلّ تباين في الرأي²». إنّ «اللغة تحمل بصفة ذاتية وجوهية (Intrinsèque) وظيفة حجاجية، وبعبارة أخرى، هناك مؤشرات عديدة لهذه الوظيفة في بنية الأقوال نفسها. ولأخذ فكرة واضحة عن مفهوم الحجاج (Argumentation) تتبغى مقارنته بمفهوم البرهنة (Démonstration) أو الاستدلال المنطقي³».

«اللغة العربية، مثلاً، تشتمل على عدد كبير من الروابط والعوامل الحجاجية (...) نذكر من هذه الأدوات: لكن، بل، إذن، حتى، لاسيما، إذ، لأنّ، بما أنّ، مع ذلك، ربما، تقريباً، إنّما، ما... إلا... إلخ⁴».

أما ماير (Meyer)، «فما الحجة عنده إلا جواب أو وجهة نظر يجاب بها عن سؤال مقدّر يستنتجه المتلقي ضمناً من ذلك الجواب⁵».

لا بدّ من الإشارة إلى أربعة أصناف من الحجج: «الحجج التي تستند إلى سلطة، والحجج التي تستدعي افتراضات مشتركة، أو ما تفرضه الجماعة، والحجج التي تقوم على عرض الواقع وتأطيره بطريقة معينة، وفي الأخير الحجج التي تستدعي تماثلاً⁶». في هذا الصدد، لا بدّ من ذكر أنواع الحجج الآتية:

- **حجّة التسويغ: L'argument de gaspillage**، وأداتها «بما أنّ».

(1) Antoine Auchlin, Jacques Moeschler: Introduction à la linguistique contemporaine, p152. "Dans son sens habituel, elle désigne l'effort rhétorique fait pour convaincre ou persuader- C'est l'argumentation empirique, dans le discours".

(2) Frans H. Van Eemeren, Rob Grootendorst: A Systematic Theory of Argumentation, The Pragma- Dialectical Approach, p55.

"Argumentation is not just the expression of an individual assessment, but a contribution to a communication process between persons or groups who exchange ideas with one another in order to resolve a difference of opinion".

(3) حمو النقاري: التحاجج طبيعته ومجالاته ووظائفه، ص55.

(4) المرجع نفسه، ص63.

(5) عبدالله صولة: الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية، ص38.

(6) فيليب بروطون: الحجاج في التواصل، ص60.

- **حجة الاتجاه: Direction**، وغرضها التحذير من انتشار شيء ما.
 - **الحجة التوأجية**: تبنى على علاقة الشخص بعمله.
 - **الحجة الرمزية**: للرمز قوة تأثيرية في الذين يقرون بوجود علاقة بين الرمز والرموز إليه.
 - **حجة المثل**: الغاية من اعتمادها هي التأسيس للقاعدة، والبرهنة على صحتها.
 - **حجة الاستشهاد**: غايتها توضيح القاعدة، وتكثيف حضور الأفكار في الذهن، وربما كان الاستشهاد أداة لتحويل القاعدة من طبيعة مجردة إلى أخرى محسوسة¹.
- أما التقنيات الحجاجية، أي أبرز الطرائق التي توظف في الخطاب الحجاجي، فهي: الحجاج بالتناقض وعدم الاتفاق، الحدّ والتعريف، الحجج القائمة على العلاقة التبادلية، حجج التعديّة، الحجج بإدماج الجزء في الكلّ أو تقسيم الكلّ إلى أجزائه، الحجاج بالمقارنة، الحجاج بالوصل السببي، الحجاج بالشخص وأعماله، حجة السلطة، الحجج بالمثل والاستشهاد والتمثيل.

لا بدّ من القول «إنّ البرهنة كالقياس مثلاً، لا تتمثل خطاباً... إنّ الملفوظات التي تتركب منها برهنة منفصل بعضها عن بعض؛ بمعنى أنّ كلّ واحد منها يعبر عن قضية ما، أي هو يدلّ على حالة الأشياء في الكون... فلا يتأسس تسلسل الملفوظات في برهنة، على الملفوظات في حدّ ذاتها، ولكن على القضايا المعبر عنها بواسطة تلك الملفوظات، فهي تتأسس على ما تقوله الملفوظات أو تفترضه عن العالم²».

«ينبغي أن نميز بين صنفين من المؤشّرات والأدوات الحجاجية: الروابط الحجاجية (Les connecteurs) والعوامل الحجاجية (Les opérateurs)، فالروابط تربط بين قولين، أو بين حجّتين على الأصحّ (أو أكثر)، وتسدّد لكلّ قول دوراً محدداً داخل الاستراتيجية الحجاجية العامة. ويمكن التمثيل للروابط بالأدوات التالية: بل، لكن، حتى، لاسيما، إذن، لأنّ، بما أنّ، إذ... إلخ. أما العوامل الحجاجية، فهي لا تربط بين متغيرات حجاجية (أي بين حجة ونتيجة أو بين مجموعة حجج)، ولكنها تقوم بحصر وتقييد الإمكانيات الحجاجية التي تكون لقول ما. وتضمّ مقولة العوامل أدوات من قبيل: ربما، تقريباً، كاد، قليلاً، كثيراً،

(1) صابر الحباشة: التداولية والحجاج مداخل ونصوص، ص 48-49.

(2) المرجع نفسه، ص 28.

ما... إلا، وجلّ أدوات القصر¹».

بحسب كتاب «مصنّف في الحجاج- الخطابة الجديدة²» لبرلمان وتيتيكاه، «الخطابة... حوار تكون فيه حجج الخطيب معقولة فيقبل بها الجمهور في سهولة ويسر³». «إنّ من أهمّ ما جاء به هذا الكتاب اعتبار الحجاج حواراً بين الخطيب وجمهوره⁴».

بالنسبة إلى مكونات المنطق الحجاجي، يمكن القول «إنّ كلّ (علاقة حجاجية) تتكون على الأقلّ من ثلاثة عناصر: قول الانطلاق (معطى، مقدّمة منطقيّة) وقول الوصول (خلاصة، حاصل) وقول (أو أقوال) العبور والذي يمكن من اجتياز قول إلى آخر (اقتضاء- دليل- حجة). يشكّل (قول الانطلاق) كلاماً على العالم يتمثّل في خلق كائنات وإسناد صفات إليها ووصفها من خلال أحداث أو وقائع⁵».

«قول الوصول يتمثّل ما ينبغي أن يُقبل كونه ناتجاً عن قول الانطلاق... وعن الرابط الذي يصل به. إنّ هذا الرابط هو دوماً رابط سببيّ... بما أنّ قول الوصول يمكن أن يتمثّل (سبب) المقدّمة المنطقيّة... إنّ هذا القول يمكن أن يسمّى خلاصة العلاقة الحجاجيّة.

يتمثّل قول العبور كوناً من الاعتقاد حول الطريقة التي تتحدّد بها الأفعال في ما بينها على مستوى التجربة أو معرفة العالم... إنّ هذا القول يمكن أن يُسمّى دليلاً واقتضاء أو حجة...⁶».

«فرّق أرسطو بين ثلاثة أنواع من الأدلة التي يضعها خطاب الحجاج موضع التنفيذ: تلك التي تعتمد على شخصية الخطيب (L'éthos)، وتلك المعتمدة على محتوى الخطاب ذاته (Le logos)، وأخيراً تلك المعتمدة على مشاعر المتلقي (Le pathos)... فإنّ محتوى الخطاب يركّز على إظهار احتمالية الصواب في ما يحتويه كلّ موضوع من قدرة على الإقناع... إنّ لبّ خطاب الحجاج مركّب من استدلال يقدّمه أرسطو في ما يشبه البرهان (Quasi- Démonstration). وهناك نوعان ممكنان فقط من الاستدلال: المثال (L'exemple) والقياس المضمّر⁷ (L'enthymème)».

(1) حمو النقاري: التحاج طبيعته ومجالاته ووظائفه، ص64.

(2) انظر Chaïm Perelman et Lucie- Olbrechts- Tyteca: Traité de l'argumentation- La nouvelle rhétorique, 1988.

(3) عبدالله صولة: في نظرية الحجاج دراسات وتطبيقات، ص66.

(4) المرجع نفسه، ص67.

(5) باتريك شارودو: الحجاج بين النظرية والأسلوب- عن كتاب نحو المعنى والمبنى، ص21.

(6) المرجع نفسه، ص23-22.

(7) فيليب بروتون، جبل جوتييه: تاريخ نظريات الحجاج، ص32.

- لا بدّ من الإشارة إلى وجود العلاقات الآتية بين الخطاب (اللوعوس) والخطيب والمستمع:
- «علاقة اللوعوس بالإيتوس: تشكّل مجال تكوين صورة الخطيب... ومبتدأ طرحه للقضية مكنم اختلافه مع المخاطب، فالخطاب في هذه المرحلة يجلي تصور المتكلم، ويوجه الحجج بحسب القصد وجهة معينة.
 - علاقة الخطيب بالمستمع: ... تسوق العملية التّواصلية نحو الاعتقاد بالقضية، موضوع المحاجة، أو تعديل رأيه بصدها؛ والخطاب، في الحالتين، يحدّث على العمل بمقترحه ويفرز بعداً تفاعلياً...
 - علاقة المستمع باللوعوس: تتعلّق بمرحلة دمج أسئلة المتلقي بأجوبة تكون إيداناً بطرح أسئلة أخرى. فالمعنى الحرفي يعادل الإشكال الأصلي، والمعنى المجازي يفترض إشكالات غير منتهية. بمعنى أنّ اللوعوس الفعلي يُقنع عبر الإجابة الواضحة، فيما يعمل اللوعوس الإسقاطي على إعادة المسألة¹».
- لا بدّ من الإشارة إلى أنّ «هذا الحجاج هو على طريقة البلاغة الجديدة ونظريّات الحجاج التقني، كامن لا في الباتوس ولا في الإيتوس وإنّما هو قائم في اللوقس نفسه أي الكلام²».
- في هذا الصدد، لا بدّ من الإشارة إلى مقدمات يستخدمها المتكلم في سياق حجاجه يبني عليها استدلاله وذلك بهدف تحقيق الافتتاح، نذكر منها:
- «الوقائع: وتمثّل ما هو مشترك بين عدّة أشخاص أو بين جميع الناس، وهذه الوقائع فيها ما هو عياني، وفيها المفترضة Supposés، أي الوقائع الممكنة أو المحتملة.
 - الحقائق: وتتعلّق بالنظريات العلمية والتصورات الفلسفية والدينية المتعالية عن التجربة.
 - الافتراضات **Les présomptions**: هي أحكام قبلية أو آراء متصوّرة سلفاً، وتكون موضع موافقة عامّة، إلّا أنّ التجاوب معها لا يصل إلى حدوده القصوى إلّا إذا قوّاها المسار الحجاجي. وهي تتحدّد بالقياس إلى العادي أو المحتمل، وهما قيمتان تتغيّران بتغيير الحالات والأوضاع³».
 - «القيم **Les valeurs**: تتدخّل كأساس للحجاج في الميادين القضائية والسياسية والفلسفية، وهي تُستدعى لدفع المستمع نحو اختيارات معينة أو لتبريرها. وهي إمّا

(1) أمينة الدهري: الحجاج وبناء الخطاب في ضوء البلاغة الجديدة، ص 22.

(2) عبدالله صولة: في نظرية الحجاج دراسات وتطبيقات، ص 109.

(3) د. عبداللطيف عادل: بلاغة الإقناع في المناظرة، ص 87.

مجردة مثل العدل والحق، أو محسوسة مثل الوطن.

- الهرميات **Les hiérarchies**: إنّ القيم درجات ومراتب، ما يعني خضوعها للهرمية والتراتب. فالترتيب استعمال حاجي عملي للقيم.
- المعاني أو المواضع **Les lieux**: بالمعنى الأرسطي، أي المقدمات العامة التي يلجأ إليها المحاجّ لبناء القيم وترتيبها. إنّها مخازن الحجج والأطر الناظمة لها¹.
- وفي هذا السياق، تجدر الإشارة إلى أنّ المواضع أنواع: مواضع الكمّ، مواضع الكيف، مواضع الترتيب، مواضع الموجود، ومواضع الجوهر.

أمثلة توضيحية للحجاج

عمومًا، إنّ الحركة البرهانية كالاتي:

• دليل/ سبب حصيلة

- سأتوجّه إلى الريف، لأنّ الطقس في المدينة حارّ جدًّا.

الطقس الحارّ سبب

التوجّه إلى الريف حصيلة

- إنّ هذا المطعم يقدّم أطباقًا لذيذة وبأسعار مدروسة، لذلك أرتاده من حين إلى آخر.

تقديم الأطباق اللذيذة سبب

الأسعار المدروسة سبب/ دليل

ارتياح المطعم حصيلة

- لن أعب كرة القدم اليوم، فالأمطار تتساقط بغزارة، إضافة إلى أنّي مصاب بالزكام.

غزارة الأمطار دليل

الإصابة بالزكام دليل

عدم لعب كرة القدم حصيلة

(1) المرجع نفسه، ص88.

● معطى/ معطيات حصيلة

- إنَّ الحملات الإعلانية والدعائية لسيارة تصيبها دائماً الأعطال الميكانيكية والكهربائية، لن تقنع الناس بشرائها.

الأعطال الميكانيكية والكهربائية سبب/ دليل

عدم إقناع الناس بشراء السيارة حصيلة

- هذه السيارة بحالة ممتازة واقتصادية، أنصحك بشرائها.

حالة السيارة الممتازة معطى

السيارة الاقتصادية معطى

النصيحة بشرائها حصيلة

● الحصيلة الدليل

- «لا قيام لدولة ولا قيام لمجتمع حيث لا تكون الحرّية، ولا صحافة من دون حرّية، ولكن لا حرّية كذلك من دون صحافة. ذلك أنّ الحرّيات كلّها تتجسّد في حرّية التعبير¹».

لا قيام لدولة ولا قيام لمجتمع حيث لا تكون الحرية حصيلة

ولا صحافة من دون حرية حصيلة

لا حرية كذلك من دون صحافة حصيلة

ذلك أنّ الحرّيات كلّها تتجسد في حرية التعبير سبب/ دليل/ معطى

- إذا كان يريد أن تتحسنّ حالته الصحيّة، فلا بدّ له من تناول الدواء بانتظام.

تحسّن حالته الصحية ← حصيلة

تناول الدواء ← سبب

- إنّ من أبرز شروط نموّ اقتصاد البلاد وازدهارها الاستقرار السياسي والأمني.

نمو اقتصاد البلاد ← حصيلة

ازدهارها ← حصيلة

(1) غسان تويني: سرّ المهنة... وأصولها، ص31.

الاستقرار السياسي والأمني ← سبب/ معطى

الاستدلال بالقياس الكامل يقوم على: المقدمة الكبرى، من ثمّ المقدمة الصغرى فالمحصلة أو النتيجة:

- يفضّل الناس السباحة في البحر النظيف وغير الملوّث. (المقدمة الكبرى)
- وبما أنّ مدينة جبيل تتميّز ببحرها النظيف وغير الملوّث. (المقدمة الصغرى)
- إذًا، سأصبح غدًا في بحرها. (الحصيلة/ النتيجة)

الحجاج والخطاب السردى

- الجنديّ الذي لا يخاطر بحياته في سبيل الدفاع عن أرض الوطن، غير جدير بالانخراط في صفوف الجيش. (المقدمة الكبرى المنطقية)
- والحال أنّ هذا الجندي، بشجاعته وبسالته وجرأته، ساعد الجيش في مواجهة العدوّ ودحره. (المقدمة الصغرى)
- إذًا، هو جدير بأن يكون في صفوف الجيش. (الحصيلة)

خاتمة:

إنّ هذا البحث يقدّم صورة مختصرة للحجاج، من خلال تحديده وذكر أبرز أنواعه وتقنياته. عالم الحجاج واسع جدًا لا يمكن الإحاطة بكلّ جوانبه في هذا البحث. لقد حاولت قدر الإمكان إيجاز المعلومات التي تتعلّق بهذا الموضوع. في هذه الدراسة، تمّت الإشارة إلى أنّ نظرية الحجاج في اللّغة أبصرت النور في صميم نظرية أفعال اللّغة التي كان أوستين وسورل من شيّد أسسها. لذلك يمكن استنتاج عدد من الأمور: إنّ المحاجة هي مساهمة في عملية تواصلية تُجرى بين أفراد أو مجموعات، فيُصار إلى تبادل الأفكار وذلك لحلّ اختلاف في الرأي. كما أنّ اللّغة تحمل وظيفة حجاجية. ويُعدّ الحجاج حوارًا بين الخطيب وجمهوره. وإنّ قوة الحجاج كامنة في أنّه تواصل، مع الإشارة إلى أنّه في الحجاج يتمّ إنتاج الخطابات وتأويلها.

إذًا، لا يقتصر الحجاج على الأبحاث والدراسات والمؤلفات التي تتناولها وتعالجها، بل هو موجود في حياتنا اليومية؛ ولا سيّما حين يكون هناك اختلاف في الرأي، أكان بين شخصين أو أكثر، فيقوم كل طرف باستخدام كلّ ما يتوفّر أمامه من حجج وبراهين وأدلة، وذلك

بهدف إقناع الطرف الآخر بوجهة نظره، ولمَ لا محاولة تغيير رأيه؟ وأحيانًا لا يكتفي أحد المختلفين بإقناع الآخر بموقفه أو وجهة نظره، بل إنّه يترك في نفسه تأثيرًا بيّنًا، وهنا نكون أمام حجاج نتيجته ليست فقط الإقناع، بل التأثير في الآخر أيضًا.

أولاً: المصادر العربيّة

1. المعاجم العربيّة

- البستاني، بطرس: **محيط المحيط**، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، 1998.
- مصطفى، إبراهيم؛ الزيات حسن، أحمد؛ عبدالقادر، حامد؛ النجار، علي محمد: **المعجم الوسيط**، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية، الجزء الأول، ط4، 2004.
- مجموعة مؤلفين: **المنجد في اللّغة العربيّة المعاصرة**، بيروت، دار المشرق، ط3، 2008.

2. المؤلّفات العربيّة

- تويني، غسان: **سرّ المهنة... وأصولها**، بيروت، دار النهار للنشر، 1990.

ثانيًا: المراجع العربيّة

- أيوب، نبيل: **النقد النصي (2) وتحليل الخطاب - نظريّات ومقاربات**، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2011.
- الأمين الطلبة، محمد سالم محمد: **الحجاج في البلاغة المعاصرة - بحث في بلاغة النقد المعاصر**، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2008.
- الدهري، أمينة: **الحجاج وبناء الخطاب في ضوء البلاغة الجديدة**، الدار البيضاء، شركة النشر والتوزيع المدارس، ط1، 2011.
- الحباشة، صابر: **التداوليّة والحجاج مداخل ونصوص**، دمشق، صفحات للدراسات والنشر، الإصدار الأول، 2008.
- النقاري، حمو: **التحاجج طبيعته ومجالاته ووظائفه**، الدار البيضاء، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، ط1، 2006.
- العزاوي، أبو بكر: **اللّغة والحجاج**، الدار البيضاء، العمدة في الطبع، ط1، 2006.
- عادل، عبداللطيف: **بلاغة الإقناع في المناظرة**، بيروت، منشورات ضفاف - الجزائر، منشورات الاختلاف - الرباط، دار الأمان، ط1، 2013.
- صولة، عبدالله: **الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية**، بيروت، دار الفارابي، ط2، 2007.
- **في نظرية الحجاج: دراسات وتطبيقات**، مسكيلاني للنشر والتوزيع، تونس، ط1، 2011.

ثالثاً: المراجع المعرّبة

- بروتون، فيليب؛ جوتيه جيل: تاريخ نظريات الحجاج، ترجمة د. محمد صالح ناحي الغامدي، جدّة، مركز النشر العلمي- جامعة الملك عبدالعزيز، ط1، 2011.
- بروطون، فيليب: الحجاج في التّواصل، ترجمة محمد مشبال- عبدالواحد التهامي العلمي، القاهرة، المركز القومي للترجمة، ط1، 2013.
- شارودو، باتريك: الحجاج بين النظرية والأسلوب- عن كتاب نحو المعنى والمبنى، ترجمة د. أحمد الودرني، بيروت، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2009.

رابعاً: المراجع الأجنبيةّة

- Adam, Jean-Michel:
- Les Textes Types Et Prototypes, Paris, Armand Colin, 3^{ème} édition, 2015.
La linguistique textuelle, Paris, Armand Colin, 3^{ème} édition, 2015.
- Auchlin, Antoine; Moeschler, Jacques: Introduction à la linguistique contemporaine, Paris, Armand Colin, 3^{ème} édition, 2014.
- Bordas, Éric; Barel-Moisson, Claire; Bonnet, Gilles; Déruelle, Aude; Marcandier, Christine: L'analyse Littéraire, Paris, Armand Colin, 2^{ème} édition, 2011.
- Breton, Philippe: L'argumentation dans la communication, Paris, Édition La Découverte, 3^{ème} édition, 2003.
- Perelman, Chaïm; Tyteca, Lucie- Olbrechts: Traité de l'argumentation- La nouvelle rhétorique, préface de Michel Meyer- 5^{ème} éd. Édition de l'université de Bruxelles, 1988.
- Van Eemeren, Frans H; Garssen, Bart; Krabbe, Erik C.W; Snoeck Henkemans, A. Francisca; Verheij, Bart; Wagemans, Jean H.M: Handbook of Argumentation Theory, Dordrecht, Springer Reference, 2014.
- Van Eemeren, Frans H; Grootendorst, Rob: A systematic Theory of Argumentation, The Pragma- Dialectical Approach, New York, Cambridge University Press, 2004.

اتجاهات متعلّمي فرعي العلوم العامّة وعلوم الحياة

نحو قرار المواد الإنسانيّة واختيار مادة الفلسفة

في الاختبارات الرسميّة للعام الدّراسي 2021-2022 في لبنان

الدكتور جورج منيف اللحام¹

المُستخلص:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن اتجاهات متعلّمي المرحلة الثّانويّة لفرعي العلوم العامّة وعلوم الحياة من قرار تحويل مادة الفلسفة والمواد الإنسانيّة إلى مواد اختيارية في مناهج التّعليم العام في لبنان وتأثير القرار على مرتبة الفلسفة في سباق الإختيار وتأثيرها بنظرة المتعلّمين نحوها. وقد استخدمنا الإستمارة أداة للبحث جرى توزيعها على عيّنة طبقية عشوائية غير تناسبية، تكوّنت من 400 متعلّماً ومتعلّمة توزّعت بالتساوي وفقاً لمتغيّرات البحث في هذين الفرعين: القطاع التّعليمي، جنس المتعلمين والديانة/ الطائفة. وخلصت نتائج البحث إلى أنّ غالبية المتعلّمين على اختلاف جنسهم وقطاعهم التّعليمي وديانتهم وبنسبة تصل إلى 94 % يؤيّدون قرار تحويل مادة الفلسفة إلى اختيارية ويرفضون إختيارها في الامتحانات الرسميّة. كما أظهرت النتائج أنّ قبول وموافقة المتعلّمين بنسبة تفوق 70 % على القرار الإختياري، وعلى حذف المواد الإنسانيّة الإختيارية من المنهج وإهمالهم للفلسفة والمواد الإنسانيّة، يعود سببه إلى عدم الإفادة منها في تخصّصاتهم العلميّة المستقبلية وفي حياتهم الاجتماعيّة وواقعهم المعيش، واقتصارها في المنهج على الحفظ والتلقين وتحصيل العلامة من أجل النّجاح ونيل الشهادة.

المقدّمة

تواجه العلوم ومناهج المعرفة الإنسانيّة في عصرنا اليوم تحديات كبرى تُعرف بما يسمّى بـ «أزمة العلوم الإنسانيّة»، التي تجلّت في العديد من البلدان الغربية والولايات المتّحدة من خلال انخفاض أعداد الطلبة المسجّلين في أقسام العلوم الإنسانيّة في الجامعات، وقد اتخذت هذه الأزمة شكلاً أوسع وأكثر حجماً في عالمنا العربي (حيدر، 2018). ويعزو عتريسي (2018) أسباب تراجع أعداد الطلاب المتّجهين نحو الإختصاصات الإنسانيّة مقارنة بالعلوم التّقنية والتكنولوجية إلى سيطرة التّقنية والتكنولوجيا والحاجة إلى سوق العمل

(1) دكتوراه في علوم التربية وأستاذ أكاديمي

geo.m.laham@outlook.com

وطبيعة مناهج تلك العلوم والأطر الثقافية والتراثية السائدة في البلدان العربية.

وفي خضمّ الأزمات الكبرى التي نعيشها اليوم من بيئية وأخلاقية واقتصادية وأمنية، وبسبب قصور العلوم الإنسانية عن القيام بدورها الأساسي والابتعاد عن البحث في موضوعاتها الجوهرية، فقدت توازنها المعرفي وتخلّت عن بعدها الأخلاقي وباتت تنضوي تحت شعار العلم من أجل العلم أو أنّ العلم ليس أكثر من وسيلة للكسب المادي وليس لخدمة الإنسان، فابتعد علم النفس في البحث عن قضايا النفس الإنسانية كمسألة الوجدان والقيم لينشغل بقضايا أقلّ أهمية لا علاقة لها بروح الانسان ونفسه(فروم، 1989). إنّ سيطرة التكنولوجيا والتقنية على الحياة بمختلف مجالاتها فرض تحديات على كل القطاعات بما فيها التربية والتّعليم بحيث انقسمت الآراء بشأن تخطيط وبناء المناهج التعليميّة بين أصحاب النظرية العلميّة وهم العلماء الطبيعيون الذين يفضّلون أن تُبنى المناهج على أساس نظريات علمية مكوّنة من حقائق عامة أو قوانين أو فرضيات معيّنّة، وبين أتباع النظرية الفلسفية والإنسانيّة التي تأخذ الإنسان كاملاً كمعيار في بناء المناهج دون الارتباط بالأفراد والحالات الخاصة بحيث تُبنى على القيم وتتنظر إلى الإنسان كمعرفة تكاملية تجمع العاطفة والجسد والفكر(سلامة، 2008). وعلى ضوءها نشأ مفهوم وحدة المعرفة الذي كان بمثابة نقطة انطلاق المناهج التكامليّة التي تقوم على الربط والدمج بين وحدات من مواد دراسية محدّدة أو مختلف المواد الدّراسيّة والتعليميّة كوحدة عامة في المناهج التربويّة(الخرشة، 2018). ولا يمكن لأي من التربويين وأصحاب القرار في التربية تجاوز حقيقة مفادها أنّ الإنسان تميّز بالعقل لكنه اتّسم بالعاطفة واحتاج الجسد في تكامل تكوينه ضمن ثلاث انساني مبني على العقل(المعرفي) والعاطفة(الوجداني) والجسد(النفسحركي). والانسان ينمو بكيّته ويحتاج في نموه إلى المواد الإنسانيّة حاجته إلى المواد العلميّة.

أولاً- أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى:

- الكشف عن اتجاهات المتعلّمين نحو قرار المواد الاختياريّة من المواد الإنسانيّة عموماً والفلسفة خصوصاً لجهة وعيهم مدى ارتباطها باختصاصهم العلميّ وواقعهم الإجماليّ المعيش.

- الكشف عن اتجاهات متعلّمي فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة من مادّة الفلسفة واختيارها ضمن المواد الإنسانيّة (تاريخ، جغرافيا، تربية، فلسفة) بناء على قرار المواد

الاختيارية ...

- معرفة الأسباب التي دفعت متعلّمي فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة وراء موقفهم من مادة الفلسفة ضمن المواد الإنسانية (تاريخ، جغرافيا، تربية، فلسفة) بناء على قرار المواد الاختيارية...

ثانياً- أهمية البحث :

يكتسب هذا البحث أهميته في الكشف عن اتجاهات متعلّمي الثانوية العامة فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة من قرار تحويل مادة الفلسفة إلى مادة اختيارية. إذ تكمن أهمية هذا البحث في الكشف عن اتجاهات المتعلّمين حول مدى مساهمة العلوم الإنسانية من خلال موادها في اختصاصهم العلمي وواقعهم الاجتماعي المعيش للوقوف حول إسهامات هذه المواد فعلياً، حيث من المفترض أن ينتقل وعي الأساتذة بأهميتها في نمو المتعلّم الفكري وتكوينه الإنساني إلى المتعلّمين ويترجم في إعطائها حقّها من الأهمية في مناهج التعليم العام. كما يسمح بالكشف عن واقع تنفيذ منهج مادة الفلسفة من خلال اتجاهات المتعلّمين في فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة بما يختارونه من أسباب لاختيارهم الفلسفة أو غيرها من المواد الإنسانية الاختيارية أو عزوفهم عن اختيارها.

ثالثاً- إشكالية البحث وأسئلته:

إنّ قرار تحويل المواد الإنسانية الأربع (التاريخ، الجغرافيا، التربية، الفلسفة) في فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة ضمن مرحلة الثانوية العامة إلى مواد اختيارية في العام -2020 2021 أثار بشكل واضح على مادة الفلسفة وتُرجم بتدني ملحوظ في نسبة اختيارها (2%) من بين المواد الاختيارية الأخرى وبخاصة مادة التاريخ. هذا التفاوت الملحوظ يُبرز مشكلة دفعتنا للبحث حول الأسباب الكامنة وراء تراجع مرتبة الفلسفة (أم العلوم) أمام المواد الإنسانية الأخرى ورفض المتعلّمين اختيارها في الامتحانات الرسمية على الرغم من أهميتها على مستوى المنطق والتفكير ودورها في تنمية الملكات العقلية للمتعلّم من تحليل وتركيب وتقييم ونقد ومحاكاة وسواها. إنّ ما يفاقم من هذه المشكلة هو أنّ بعض المتعلّمين تحوّلوا إلى مسوّقين لموادهم الاختيارية في بازار السباق الإختياري وأصبح همهم الأساسي ليس إكساب المتعلّمين الكفايات والأهداف التعليمية المطلوبة، إنّما التفتيش عن طريقة لإقناع متعلّميهم في اختيار مادّتهم والحصول على العلامة الأعلى. إنّ ما لاحظناه أيضاً من خلال عملنا في تدريس الفلسفة منذ العام 2009-2008 أيدته نتائج بحث قمنا به في

العام 2013-2014 بهدف الحصول على درجة الماجستير (اللحام، 2015) واستكملناه بآخر في العام 2017-2018 على مستوى الدكتوراه (اللحام، 2020) حيث بينت النتائج نفور المتعلمين من مادة الفلسفة نتيجة غلبة الحفظ والتلقين على تنفيذ منهجها وصعوبة اكتساب كفاياتها أمام اللغة الخشبية المستخدمة في صياغة مضمونها على خلاف ما نلاحظه من امتياز مادة التاريخ به من لغة مبسطة وأسلوب سردي يجعلها تتربع في أعلى سلم نسب قائمة المواد الاختيارية في الامتحانات الرسمية 2020-2021.. وسوف نكشف في بحثنا هذا عن هذه الأسباب.

وانطلاقاً من هذا الواقع، ينبري هذا البحث للإجابة عن السؤال التالي:

هل ينحو متعلمو فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة اتجاهاً واعياً من قرار المواد الاختيارية للمواد الإنسانية عموماً والفلسفة خصوصاً في الامتحانات الرسمية؟

ويتفرع من السؤال الأساسي السؤالان التاليان:

- هل يمتلك متعلمو فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة اتجاهاً واعياً نحو قرار المواد الاختيارية في الامتحانات الرسمية ومساهمتها في اختصاصهم العلمي وواقعهم الاجتماعي المعيش على اختلاف الجنس والقطاع التعليمي والديانة أو الطائفة؟

- هل يبني متعلمو فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة قرار المفاضلة باختيار الفلسفة بين المواد الإنسانية الأخرى أو العزوف عنها في الامتحانات الرسمية على أسباب ترتبط باتجاهات واعية على اختلاف الجنس والقطاع التعليمي والديانة أو الطائفة؟

رابعاً- منهجية البحث

1- منهج البحث

اعتمدنا في بحثنا المنهج الوصفي التحليلي الذي يُعنى بدراسة ظاهرة تتعلّق بموضوع معيّن، بهدف جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها وتحليلها بشكل دقيق وعمق (شفيق، 1998، ص108). ولا يقتصر البحث الوصفي على جمع البيانات والحقائق، بل يتضمّن أيضاً جانباً من التفسير لهذه النتائج بالاستناد إلى المقارنة واستخدام أشكال القياس العلمي والتفسير بهدف استخراج الاستنتاجات ذات الدلالة والوصول إلى تعميم نتائج البحث (صابر وخفاجة، 2002، ص87).

2- مجتمع البحث والعينة

يشمل مجتمع البحث متعلّمي الثانويّة العامة فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة في القطاعين الرّسمي والخاص غير المجاني والمورّعين على عدد من الثانويات الرّسميّة والخاصة في لبنان لعام 2021-2022. واستُخدمت العيّنة الطبقيّة العشوائية غير التناسبية التي «تعني تقسيم عناصر المجتمع إلى طبقات أو فئات وفقاً لخاصية أو متغيّر معيّن ومن ثمّ أخذ عدد متساوي من الفئات، وتؤخذ هذه العناصر من الفئات أو الطبقات بطريقة عشوائية بسيطة» (الحمداي وآخرون، 2006، ص202).

وقد تمّ اختيار العيّنة الطبقيّة من مجموعة من الثانويات في القطاعين الرّسمي والخاص غير المجاني شملت (ثانوية المربية ناديا عون الرّسميّة للبنات، ثانوية الحدث الرّسميّة، ثانوية المري شفيق سعيد، ثانوية سن الفيل الرّسميّة، ثانوية الغيبري الأولى الرّسميّة للبنات، ثانوية حسين مكتبي، ثانوية كفرشما المختلطة، ثانوية الشويفات الرّسميّة، ثانوية عرمون فرع الشهيد رفيق الحريري، ثانوية عرمون الرّسميّة، ثانوية حسين مسعود الرّسميّة، المعهد الأنطوني، سيّدة الجمهور، راهبات الدومينيكان الدليفراند، راهبات المحبّة البنزنسون، الإنجيلية اللبنانية للبنين والبنات، إنترناشونال لسنغ سكول، مدرسة أمجاد، الليسييه ناسيونال، مدرسة بيروت الدولية). وقد انحصرت هذه المجموعة في بقعة جغرافية تحت مسمّى جبل لبنان (ضواحي بيروت)، بحسب التوزيع الجغرافي المعتمد من المركز التربوي للبحوث والإنماء ضمن دليل المدارس للتعليم 2015-2016 ما خلا ثانوية حسين مسعود الرّسميّة - بشامون ومدرسة بيروت الدولية- خلدة اللتين تقعا ضمن المنطقة التربويّة عاليه، وجاء اختيارنا لهاتين المدرستين اللتين لا تفصلهما مسافة لأكثر من 2 كلم عن منطقة ضواحي بيروت نتيجة ضرورات فرضتها العيّنة الطبقيّة لجهة تعويض نقص عدد المتعلّمين المطلوب لفئة الإنماء الديني والطائفي (غالبية دروز) لتكون متساوية مع الفئات الأخرى التي تشملها العيّنة.

وقد توزّعت عيّنة المتعلّمين البالغ عددها 400 مفردة في الثانويّة العامة لفرعي العلوم العامة وعلوم الحياة بالتساوي وفقاً لمتغيّرات الجنس والقطاع التّعليمي والديانة/ الطائفة على الشكل التالي:

جدول رقم (1) توزع أفراد العينة للمتعلّمين في فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة

وفق متغيّرات البحث

المجموع	الديانة				القطاع التعليمي		جدول توزع أفراد العينة
	مسيحيون	دروز	سنّة	شيعة	خاص غير مجاني	رسمي	
200	50	50	50	50	100	100	ذكور
200	50	50	50	50	100	100	إناث
400	100	100	100	100	200	200	Total
						400	

يبين الجدول رقم (1) توزع أفراد العينة في صفوف الثانويّة العامة لفرعي العلوم العامة وعلوم الحياة بالتساوي وفقاً لمتغيّرات البحث في هذين الفرعين : جنس المتعلّمين (200 ذكور، 200 إناث)، القطاع التعليمي (200 رسمي، 200 خاص غير مجاني) والديانة/ الطائفة (100 شيعة، 100 سنّة، 100 دروز، 100 مسيحيين).

3- أدوات البحث

انطلقنا في هذا البحث من الملاحظة التي توقّرت لنا من خلال تدريسنا لمادة الفلسفة والحضارات، وأيدت الملاحظة نتائج بحثنا على مستوى الماجستير (للحام، 2015) ومستوى الدكتوراه (2020) بحيث بيّنت النتائج أنّ المتعلّمين بغالبيتهم يرفضون مادة الفلسفة، ما يعني أنّهم لا يفضلون اختيارها في الامتحانات الرسميّة بين المواد المصنّفة اختياريّة. هذا بالإضافة الى متابعة الوثائق الرسميّة للنسب المئوية المسجّلة للمتعلّمين الذين اختاروا مادة الفلسفة في العام الدّراسي 2020-2021 بحيث لم تتجاوز 2 % من مجموع متعلّمي فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة. واستخدمنا الإستمارة¹ للتعرف على اتّجاهات متعلّمي فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة من قرار المواد الاختياريّة للمواد الإنسانيّة ووعيم مساهمتها في تخصّصهم العلميّ وواقعهم الاجتماعيّ والمعيش وقرار المفاضلة بين اختيار الفلسفة والمواد الأخرى وأسبابه.

(1) شارك بتحكيم الإستمارة أربعة أساتذة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات التربية والفلسفة والإجتماع على التوالي : أ. الدكتور ندى أبو علي (علوم تربوية)، الدكتور فيصل زيود (علوم تربوية)، الدكتورة ناديا أبو علي (علوم إجتماعية)، والدكتورة كارولين ديب (فلسفة).

خامساً - الأدبيات النظرية والدّراسات السابقة

1- الأدبيات النظرية

على الرّغم من إيماننا التربوي أنّ الاختبارات التقريرية وحدها لا تكفي للحكم على الكفايات المكتسبة والأهداف التي تعطي صورة عن ملامح الخريج في التّعليم، فإننا نجد قرار المواد الاختيارية التي فرضته جملة من الظروف الصّحية والاقتصادية كأنّه يضع حدوداً فاصلة بين العلوم العامّة والعلوم الإنسانيّة لجهة الحاجة إليها في مسار تعليم وتعلّم الخريج. هذا الإجراء سمح للمعلّمين والمتعلّمين ومن ورائهم إدارات المدارس تهميش مواد على حساب مادّة تفوز بخيار الإختيار ضارين بعرض الحائط ملامح الخريج في التّعليم العام التي رسمتها مناهج 1997 وتعديلاتها.

1-1- الحاجة إلى العلوم الإنسانيّة

يرى Filippo (1991) أنّ العلوم الإنسانيّة هي العلوم التي تدرس جميع الخبرات والأنشطة والبُنى المرتبطة بالبشر والإنسان وتفسيرها علمياً، وتسعى إلى توسيع معرفة الإنسان بوجوده وعلاقته المتبادلة مع أنظمة الكائنات الأخرى بحيث تُعنى بدراسة الظواهر البشرية والإنسانيّة وتجمع بين البعدين التّاريخي والواقعي الآني. والمقصود بالعلوم الإنسانيّة تلك الإختصاصات التي نعرفها في علم الاجتماع وفي علم النفس والعلوم السياسية وعلم الإدارة والإقتصاد والتنمية والعلوم التربويّة والأنثروبولوجيا وسواها (عتريسي، 2018). ويُشير عطية (2007) في مفهوم العلوم الإنسانيّة بأنّها حصيلة المعرفة الإنسانيّة عبر مسيرتها التّاريخية والتي تكوّنت بفعل الذكاء الإنساني وتراكم الخبرات البشرية، وقد أسهمت في بناء المعرفة الإنسانيّة مجموعة مكوّنات هي جميع المعلومات والحقائق والمفاهيم والمبادئ والقواعد والتعميمات والنظريات والقوانين والقيم والاتجاهات والمهارات في إطار البعد الإنساني.

تهدف العلوم الإنسانيّة إلى إكساب المتعلّم معلومات وحقائق بحيث تتكوّن لديه المفاهيم، ومن تراكم هذه المفاهيم يكتسب المبادئ والقوانين ثم يتوصل إلى التعميمات والنظريات، وبعد اكتساب كل هذه المكوّنات يبني النظم القيمية في واقعه الاجتماعي (الشريبي والطنطاوي، 2001). يُشير بن نبي (2002) إلى هذه المسألة بقوله إلى أنّ العلوم الأخلاقيّة والاجتماعيّة والنفسية تُعدّ اليوم أكثر ضرورة من العلوم الماديّة التي تُشكّل خطراً في مجتمع، ما زال الناس يجهلون فيه حقيقة أنفسهم، وإنّ معرفة الإنسان لحضارته وكيفية إعداده فيها هي أصعب بكثير من صنع آلة أو محرّك. ويرى شهيد (2019) أنّ العلوم

الإنسانية هي أحد الأنواع الرئيسية للعلوم التي تُعنى بدراسة الإنسان على مستوى الفرد والمجتمع وكل ما يرتبط به من ثقافات وفنون وآداب وتاريخ ولغات وفلسفات، وهي تهدف إلى بناء شخصية الفرد وإعداده بشكل جيد ليؤدي دوره في المجتمع، كما تهدف إلى الإضاءة على الجوانب السلبية في المجتمع وتُحاول إصلاح الظواهر المنحرفة فيه كما تتوجّه إلى المجتمع بالتوجيه والإرشاد.

إنّ الأهمية التي أدتها العلوم الإنسانية على مستوى الإنسان والمجتمع جعلت الكثير من العلماء والفلاسفة يولونها الإهتمام في ميدان التربية والتعليم. إذ يلفت الزين (1990) إلى هذه المسألة بقوله أنّه أصبح من الضروري أن تُعنى التربية بنمو متوازن لشخصية الفرد بحيث تهتمّ بالجسم والنفس والمشاعر والإرادة والوعي والسلوك والذوق وكذلك بالخيال والإبداعية كما تُعنى بالعلاقات الإنسانية والانتماء الحضاري والفضائل الأخلاقية. من هذا المنطلق، نشأت المناهج التربوية المعاصرة التي تقوم على فكرة التكامل بين العلوم ووحدة المعارف، وقد سُميت بالمناهج التكاملية. ويعتبر الجهوري (2002) أنّ التكامل في المنهج يعني الربط بين موضوعات دراسية مختلفة تُقدّم للمتعلمين بشكل مترابط ومتكامل ومنظمة بشكل جيّد ودقيق ما يُسهّم في تخطّي العوائق والحواجز بين المواد الدراسية المختلفة. أمّا المعقل (2001) فيرى أنّ التكامل يكون من خلال طرح المحتوى المراد تدريسه ومعالجته بطريقة تتكامل فيها المعرفة من مواد أو حقول دراسية مختلفة سواء كان هذا الدمج أو المزج مخطّطاً ومجدولاً بشكل متكامل حول قضايا وموضوعات وأفكار متعدّدة الجوانب أم بتتسيق زمني مؤقت بين المعلمين الذين يحتفظ كل منهم بتخصّصه المستقلّ أم بدرجات بين ذلك. وقد فرضت التطوّرات السريعة في القرن الحادي والعشرين على علماء التربية والتعليم إعداد برامج وخطط تربوية تتلاءم مع التغيّرات والتبدّلات الحاصلة ومن ضمن تلك الخطط والأفكار التي تمّ طرحها فكرة المناهج التكاملية التي جاءت ردّاً على المناهج التقليدية التي تقوم على تجزئة المعرفة وانفصال المواد الدراسية عن بعضها وعن ما يحدث في الواقع وغيرها من العوامل التي كانت سبباً في نشوء الاتجاهات الحديثة التي تطالب بفرض التكامل بين المواد الدراسية في المناهج التربوية (الطيبي، وأبو شريك 2007). وعليه، نجد أنّه في عصر التكنولوجيا ومع التطوّر العلمي والمجمعي الذي كثرت فيه المعارف وتنوّعت أهدافها، وجب أن نسعى إلى بناء مناهج تربوية عصرية تستند إلى فكرة التكامل ووحدة المعارف بين الموضوعات ومحتوى المواد الدراسية من أجل إعداد مواطن فرد يتمتع بشخصية متكاملة على المستوى المعرفي والوجداني والنفسي، ويتفاعل مع

ذاته والمحيط الذي ينتمي إليه بشكل متوازن وسليم. هل يهتم المتعلمون في الثانوية العامة للفروع العلمية بالمواد الإنسانية؟ هل رفضهم لهذه المواد مرتبط بطريقة وضعها ومقاربتها في المناهج أم مرتبط بمدى الاستفادة منها في حياتهم المهنية والاجتماعية وواقعهم المعيش؟

2-1- الحاجة إلى الفلسفة:

عد جنوح البشرية نحو المادية البحتة نتيجة التقدم التكنولوجي المتسارع، نشأ تيار من المفكرين والفلاسفة يشكك في نتائج العلم ويصوره بأنه ينزع عن الإنسان صفة الإنسانية بسبب الآثار السلبية وما تركته من مآسي أليمة في نفوس البشر (كوك وسميث، 2011). وجاء من يدعو إلى إعادة الاعتبار للجوانب الأخلاقية والإنسانية والقيمية في المناهج والمؤسسات التربوية والتعليمية، فكان لا بد من إعادة إحياء التفكير الفلسفي في المناهج التعليمية. هذا التفكير الذي يتميز بمهارات التفكير الناقد والإبداعي الحرّ قادر أن يجعل الفرد أكثر منطقياً وعقلانياً في تعاطيه مع الأشياء (Cliquet & Avramov, 2018). ولا ريب أنّ المدرسة تحوّلت إلى مدرسة مدى الحياة مع جون ديوي، يحصل فيها الفرد المعرفة من خلال خبرات وتجارب حياتية تتعدّى حدود المدرسة والصف بالمعنى التقليدي وما يتطلبه ذلك من مهارات في التفكير النقدي والقدرة على التحليل وحلّ المشكلات والتأمل في الأشياء وطرح التساؤلات حول مختلف القضايا (Sharma, 2009). وقد جاء (1998) Lipman بمشروع تعليم الفلسفة للأطفال في المدارس عن طريق مجموعة من القصص يبدأ تعليمها من مرحلة رياض الأطفال وصولاً إلى المرحلة الثانوية وذلك لتحقيق مهارات التفكير النقدي والإبداعي والإستقصائي من أجل جعل المتعلمين أكثر قدرة على الاستدلال المنطقي والحكم بشكل صحيح على الأشياء.

يواجه تعليم الفلسفة تحديات كبرى وهناك اتجاه في بعض البلدان ومنها لبنان نحو إلغائها والإبتعاد عن تعليمها، ويعود ذلك لأسباب منها ما يتعلّق بوضعها بالمرحلة الثانوية والمستوى الضعيف لأساتذة الفلسفة وإشكالية تعليم الفلسفة المتغيرة حول العالم (اليونسكو، 2009). الأمر الذي ولد نفوراً لدى المتعلمين وعزّز نظرتهم السلبية تجاه مادة الفلسفة (اللحام، 2015). لكن المشكلة ليست في الفلسفة بحدّ ذاتها إنّما في طريقة تدريسها وتقييمها ومقاربة موضوعاتها في المنهج (اللحام، 2020). في هذا السياق، اعتبر مالك (2016) أنّ محنة تعليم الفلسفة الناتجة عن نفور المتعلمين منها لا يعود إلى الفلسفة ذاتها بل إلى مناهجها المقرّرة من تأليف وموضوعات وإلى طريقة تدريسها وتقييمها. وقد أشارت Norris (2016) إلى

مشكلة تتعلّق بأساتذة الفلسفة الذين يفتقرون بغالبيتهم للإعداد المناسب ما يجعل المتعلّمين يواجهون تحدياً في تعلّمها ويرفع من مستوى النفور لديهم. وقد لفت اللّحام (2019) إلى مشكلة تتعلّق بإعداد أساتذة الفلسفة الذين في غالبيتهم من ملاك ومتعاقدين يفتقرون لمهارات مهنة التّعليم في القرن 21 ولديهم اتّجاهات سلبية نحو استثمار الديدانكتيك ودمج البيداغوجيا بالتكنولوجيا في تعليم محتوى الفلسفة. وأياً تكن التّحديات التي يواجهها تعليم الفلسفة وتعلّمها وهي عديدة كالإقتصار على المقرّرات النظرية والمنطق الصوري (النشار، 2018)، أو لأسباب تتعلّق بغموض الأهداف وتعميقها (العريقي، 2003) فإنّ هذا الأمر لا يُعتبر مبرراً لاستبعادها والإحجام عن تعليمها وتعلّمها. وقد عمد القيّمون على التّربية في لبنان مؤخراً الى قرار تحويل مادة الفلسفة إلى مادة اختيارية بعد محاولات عديدة أرادوا من ورائها تقليص محتواها وتقرّيمها (توصيف، 2016)، في الوقت الذي عمدت فيه الكثير من الدول العربية ومنها السعودية إلى إعادة إحياء التّفكير الفلسفي عبر إدخال الفلسفة إلى مناهج التّعليم العام حيث بدأت بتعليم مهارات التّفكير الناقد الفلسفي ضمن الفصل الدّراسي في المرحلة الثّانوية، والهدف هو تعزيز الشخصية الوطنيّة لتكوين جيل متّسق وفاعل (وزارة التّعليم، 1440هـ - 2018م).

إنّ إدخال الفلسفة كمادة تعليمية في مختلف مراحل التّعليم العام بدءاً من رياض الأطفال إلى مرحلة التّعليم الثّانوي يُعدّ أكثر من ضرورة تربوية من أجل بناء جيل مفكّر وواع. فتعليم الفلسفة وتعلّمها يُكسب المتعلّم مهارات التّفكير الفلسفي ولا يتعارض تدريسها مع استخدام التكنولوجيا والبيداغوجيا. يُشير اللّحام (2020) إلى أنّ استخدام التكنولوجيا كوسائل المتعدّدة في تعليم الفلسفة وتعلّمها ساهم في تغيير نظرة المتعلّمين تجاه الفلسفة نحو الأفضل وخفّف من نفور المتعلّمين من المادة، كما ساهم في إكساب المتعلّمين مهارات التّفكير الفلسفي المتمثلة بالكفايات الأساسية للمادة. وتلفت بلابل (1988) إلى أنّ تعليم الفلسفة يعمل على إكساب مهارات التّفكير الناقد في القضايا الاجتماعيّة ويساعد على النمو الاجتماعي السليم وإقامة علاقات اجتماعية سوية وتنمية الولاء أو الإنتماء للمجتمع وتنمية المهارات الأخلاقيّة من خلال تحليل قيم المجتمع وفهمها، ما يساعد على اكتساب المتعلّمين الثقة والقدرة على الإبتكار. وقد ساعد تعليم الفلسفة للأطفال عند Lipman (1998) على تنمية التّفكير لدى الأطفال عن طريق استخدام القصص. فالمشروع لا يهدف إلى إكساب الأطفال العمليات الحسابية والقراءة والكتابة والمصطلحات الفلسفية بقدر ما هو برنامج تربوي يهدف إلى إثارة التّفكير الفلسفي عند الطفل وتنميته ليصبح أكثر

قدرة على الحوار والنقاش والتأمل والتفكير والتعبير عن الذات. ويستهدف تعليم الفلسفة الإنسان بأكليته، ويهدف إلى تنمية شخصيته بكامل أبعادها المعرفية والمهارية والوجدانية والنفسحركية، ويعمل على إكساب المتعلمين مهارات القرن الحادي والعشرين ومنها: مهارات التفكير، مهارات سمات الشخصية الاجتماعية ومهارات السلوك (الزهراني، 2021). هكذا تعد الفلسفة أكثر من ضرورة ويُعتبر إدخالها في مناهج التعليم العام حاجة ملحة لتنمية شخصية الإنسان بكامل أبعادها. فهل ما زالت نظرة المتعلمين سلبية تجاه مادة الفلسفة؟ وهل ستؤثر هذه النظرة في مرتبة إختيارها بين المواد الاختيارية؟

2- الدّراسات السابقة

تتعدّد الدّراسات العربية والأجنبية التي تناولت أهمية العلوم الإنسانية عموماً والفلسفة خصوصاً . من بين هذه الدّراسات ما يلي:

1-2- الدّراسات العربية

- هدفت دراسة الزهراني (2021) إلى البحث في تحليل 15 دراسة وتقريرين كوحدة للدراسة مجتمعاً وعينية، جميعها أُجريت بين العامين 1995 و 2019 م ، والتي تناولت آثار تعليم التفكير الفلسفي على قدرات وسمات الطلبة غير المعرفية والتعرّف إلى أنماط هذه القدرات وذلك باستخدام المنهج الوصفي الوثائقي. وقام الباحث بتصميم بطاقتي ملاحظة وصفية كأداة بحثية لجمع بيانات وتحليل الدّراسات والتقارير موضع الدراسة. وخلصت النتائج إلى وجود ثلاثة أنماط من القدرات والسمات غير المعرفية تأثرت إيجاباً بفعل تعليم التفكير الفلسفي وهي: المهارات والسمات الشخصية والاجتماعية، مهارات التفكير ، ومهارات السلوك. واختتمت الدراسة بعدة توصيات من بينها، تعميم تعليم مهارات التفكير الفلسفي في جميع مراحل التعليم العام وألا يقتصر على المرحلة الثانوية فقط...

- هدفت دراسة برنجي (2020) إلى مواجهة ظاهرة الانحراف الفكري والسلوكي لدى الشباب من خلال التكامل بين العلوم الإنسانية. ففي زمن انتشرت فيه المفاهيم الخاطئة والأخلاق الهدّامة انتشاراً سريعاً عبر الانترنت ووسائل الإعلام والتواصل الاجتماعي كالتطرّف الديني والإرهاب، أصبح من واجب الباحثين في العلوم الإنسانية أن يتّحدوا وتتكامل معارفهم لدراسة وتحليل ظاهرة الانحراف الفكري ووضع استراتيجيات واضحة ومنهجية محدّدة لمحاربة السلوك المنحرف الذي تفتش لدى بعض الشباب في العالمين العربي والغربي. إنّ التكامل المعرفي بين العلوم الدّينية وعلم النفس وعلم الاجتماع

وعلم الجغرافيا والتّاريخ ونظم المعلومات واللغة العربية واللغات الأجنبية والإعلام وعلم الاتّصال، سيتيح للخبراء في هذه التخصصات إجراء دراسات بينية لظاهرة الانحراف الفكريّ والسلوكيّ من جميع جوانبها بغية مواجهتها والحدّ منها أو القضاء عليها بخطة تكاملية بين مختلف العلوم الإنسانيّة.

- هدفت دراسة شهيد(2019) إلى تسليط الضوء على الحاجة إلى العلوم الإنسانيّة من خلال هدم صرح البناء الفكريّ والمعرفي للمتخصّصين. وتحاول هذه الدراسة في البحث عن تحديد أهم الدوافع للاهتمام بالعلوم الإنسانيّة عند مجموعة من المتعلّمين والأساتذة وكل المهتمّين بعلوم الدين والشرع. ثمّ تلقى الضوء على أهميّة حقل العلوم الإنسانيّة في دراسة الإنسان وفهم أوضاعه بما يعود عليه بالنفع لاستنباط أحكام تناسب الفرد والمجتمع الإنساني.

- هدفت دراسة الخرشة(2018) إلى بيان مفهوم وحدة المعرفة وطبيعتها وأسس بنائها وأبعادها ومصادرها من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي. كما تناولت مفهوم تكامل المعرفة والاتّجاهات الحديثة في بناء وتصميم المناهج في ضوء وحدة المعرفة وتكاملها فيما يسمّى بالمناهج التّكاملية. كما أوضحت الدراسة بعض المقترحات للمهتمين ببناء المناهج التّكاملية والبنية المعرفية التي يجب التركيز عليها في المنهج التّكاملية، وقدمت الدراسة نماذج تطبيقية لدروس نُظّمت وفق المنحى التّكاملية لعدّة مباحث في المواد الإنسانيّة وهي: التّربية الإسلامية، والتّربية الاجتماعيّة والوطنية، واللغة العربية باستخدام التقنية الحديثة.

2-2- الدّراسات الأجنبيّة

- هدفت دراسة كل من Rahdar, Pourghaz & Marzieh (2018) إلى البحث في أهميّة تعليم الفلسفة للأطفال لا سيّما الكشف عن تأثير تدريس الفلسفة للأطفال على التّفكير الناقد والانفتاح النقدي والشك التأملي والفاعلية الذاتية، من خلال استخدام المنهج شبه التجريبي. وتمّ اختيار عيّنة مُرضية «مفتّحة» عشوائياً مكوّنة من 54 طالبة مقسّمة على مجموعتين تجريبية وضابطة، كل مجموعة مكوّنة من 27 طالبة ومن ثمّ تعرّض كل من المجموعتين إلى إختبارين قبلي وبعدي. وخلصت الدراسة إلى نتائج تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معدّلات الإختبار البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية، ما يدلّ على أنّ تدريس الفلسفة كان له أثر إيجابي في تنمية كفاياتهم الذاتية

والتفكير النقدي والشك التأملي والانفتاح الفكري.

- هدفت دراسة Siddiqui, Gorard & See (2019) لمعرفة أثر برنامج تعليم الفلسفة للأطفال P4C Philosophy for Children على قدراتهم غير المعرفية والتي ترتبط بمتغيرات تابعة مثل التعاون والتعاطف والعمل التشاركي والمسؤولية في المجتمع وذلك بهدف مساعدة المدارس للوصول إلى تعلّم يتجاوز التحصيل الدراسي. تم استخدام المنهج شبه التجريبي على عيّنة من مجموعتين تجريبية وضابطة. وشملت العيّنة 2722 متعلماً في 42 مدرسة في إنجلترا. تعرّضت المجموعة التجريبية لاستخدام برنامج تعليمي P4C عبارة عن جلسات تعليمية فلسفية للأطفال لمدة 18 شهراً وأظهرت النتائج أن استخدام البرنامج يجعل المتعلمين الأطفال يكتسبون مهارات التواصل الاجتماعي والعمل الفرقي، فقد أصبحوا أكثر قدرة على طرح الأسئلة والتفكير بشكل أعمق من ذي قبل...

يتلاقى بحثنا مع بعض الدّراسات السابقة المذكورة من حيث اعتماده المنهج الوصفي التحليلي ويختلف مع بعضها الآخر التي اعتمدت المنهج شبه التجريبي. ويتلاقى مع جميعها بتسليطها الضوء على أهمية العلوم الإنسانية. ويختلف معها في الأهداف التي انطلق منها والعيّنة المختارة ما يكسبه فريدة وأصالة ترتبط أساساً بالأهداف التي يسعى إليها.

سابعاً- نتائج البحث الميدانية

شملت الإستمارة ثلاثة عشر سؤالاً توجهت بمجموعها للإجابة عن أسئلة هذا البحث، وقد وُزعت على متعلمي التّأنيّة العامة فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة قبل شهر ونصف من إنتهاء العام الدّراسي 2021-2022 أي بعد صدور القرار بتحويل المواد الإنسانية إلى اختيارية.

توزعت أسئلة الإستمارة على ثلاث مجموعات. تتكوّن المجموعة الأولى من الأسئلة (1) و(2) و(3) التي ترتبط بإجابات تسمح بفرز الإستمارات وفقاً لمتغيرات العيّنة الجنس، الديانة/الطائفة والقطاع التعليمي. أمّا المجموعة التّأنيّة (4، 5، 6، 10، 11، 12 و 13) فأثت لتجيب عن سؤال البحث الأول ذات الارتباط باتجاهات متعلمي فرعي العلوم العامّة وعلوم الحياة نحو قرار تحويل المواد الإنسانية إلى مواد اختيارية وحذفها من المناهج والمفاضلة بينها وبين الفلسفة وأسبابه. وتجمّعت الأسئلة (7، 8، و 9) لتجيب عن السؤال

البحثي الثاني المرتبط باتجاهات متعلّمي فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة نحو قرار اختيار مادة الفلسفة في الامتحانات الرسمية أو العزوف عنها. وهكذا تأتي أسئلة المجموعتين الثنائية والثالثة لتقدّم إجابة عن السؤال الإشكالي الذي انطلقنا منه في هذا البحث.

1- نتائج المعالجة الإحصائية

تسمح المعالجة الإحصائية بالكشف عن الدلالة الإحصائية وفقاً لمتغيرات البحث. وتستكمل متابعة النتائج وفقاً للنسب المبيّنة في الجداول الإحصائية والرّسوم البيانية طبيعة الإجابات واتجاهات المتعلّمين في فرعي العلوم العامّة وعلوم الحياة نحو قرار المواد الإنسانية واختيار مادة الفلسفة في الاختبارات الرسمية للعام الدراسي 2021-2022.

جدول رقم(2): نتائج المعالجة الإحصائية لاتجاهات المتعلّمين في فرعي العلوم العامّة وعلوم الحياة نحو قرار المواد الإنسانية واختيار مادة الفلسفة في الاختبارات الرسمية للعام الدراسي

2021-2022. وفقاً لمتغيرات البحث

رقم السؤال		جنس المتعلّمين			القطاع التعليمي			الديانة/الطائفة	
كاي	قيمة الدلالة (SIG)	مستوى الدلالة	كاي	قيمة الدلالة (SIG)	مستوى الدلالة	كاي	قيمة الدلالة (SIG)	مستوى الدلالة	
تربيع			تربيع			تربيع			
9.987	0.019	0.05	3.081	0.379	0.05	9.112	0.427	0.05	
7.868	0.005	0.05	0.315	0.575	0.05	3.462	0.326	0.05	
1.255	0.263	0.05	0.165	0.685	0.05	2.010	0.570	0.05	
0.709	0.400	0.05	0.177	0.674	0.05	5.319	0.150	0.05	
0.324	0.851	0.05	3.138	0.208	0.05	6.333	0.387	0.05	
0.964	0.326	0.05	0.314	0.585	0.05	5.350	0.148	0.05	
1.553	0.213	0.05	0.053	0.835	0.05	2.287	0.515	0.05	
8.710	0.033	0.05	0.523	0.914	0.05	16.854	0.056	0.05	

تبين نتائج المعالجة الإحصائية في الجدول رقم(2) وفقاً لاختبار كا2 أنّ قيمة الدلالة SIG هي أكبر من مستوى 0.05 ما يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية مرتبطة باتجاهات متعلّمي فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة وفقاً لمتغيري القطاع التعليمي والديانة/الطائفة سواء لجهة تأييدهم لقرار طرح مادة الفلسفة كمادة اختيارية أو لجهة إختيارهم المادة في الامتحانات الرسمية، أو موافقة المتعلّمين على قرار تحويل المواد إلى اختيارية وحذفها من المنهج، والمفاضلة بين تلك المواد من حيث إختيارها في الامتحانات الرسمية وفي الحاجة إليها في إختصاصهم المستقبلي وفي حياتهم الاجتماعية وواقعهم

المعيش. هذه النتيجة تبين أنّ أسئلة البحث المتمثلة في اتجاهات المتعلمين نحو قرار تحويل المواد الإنسانية إلى مواد اختيارية وحذفها من المناهج والمفاضلة بينها وبين الفلسفة وأسبابه، لا تتأثر بمتغيري القطاع التعليمي والديانة/الطائفة.

أما نتائج المعالجة الإحصائية وفقاً لاختبار كا2 فتُظهر فروقات ذات دلالة إحصائية في الأسئلة (4) و(5) و(13)، إذ تبين أن قيمة الدلالة SIG هي أصغر من مستوى 0.05 وفقاً لمتغير جنس المتعلمين. هذه النتيجة تُظهر إن متغير جنس المتعلمين يؤثر في اتجاهاتهم لجهة موافقتهم على قرار تحويل المواد إلى اختيارية من المنهج في السؤال (4) أو لجهة تأييدهم لقرار طرح مادة الفلسفة كمادة اختيارية في السؤال (5) أو موافقتهم إلغاء أو حذف المواد الإنسانية من مناهج الفرع في السؤال (13). أما الأسئلة (6) و(7) و(10) و(11) و(12) المرتبطة باتجاهات المتعلمين لجهة المفاضلة بين المواد الإنسانية الاختيارية في الامتحانات الرسمية والحاجة إليها في التخصص المستقبلي وفي الحياة الاجتماعية والواقع المعيش أو لجهة إختيار مادة الفلسفة في الامتحانات الرسمية فتبين نتائج المعالجة الإحصائية وفقاً لاختبار كا2 أنه لا فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير جنس المتعلمين وبالتالي لا تأثير لمتغير الجنس على الإجابات المرتبطة بأسئلتها.

2- نتائج الجداول الإحصائية والرسوم البيانية

2-1- النتائج بحسب جنس المتعلمين

2-1-1- اتجاهات المتعلمين نحو قرار تحويل المواد الإنسانية إلى اختيارية

وحذفها من المناهج والمفاضلة بينها وبين الفلسفة وأسبابه

جدول رقم (3) اتجاهات المتعلمين لجهة موافقتهم على قرار تحويل المواد الإنسانية

إلى اختيارية أو لجهة حذفها من المنهج

السؤال رقم (13)			السؤال رقم (4)			
جنس المتعلمين			جنس المتعلمين			
Total	إناث	ذكور	Total	إناث	ذكور	
5.50%	3.00%	8.00%	2.0%	1.0%	3.0%	لا أوافق بشدة
24.50%	29.00%	20.00%	2.3%	0.5%	4.0%	لا أوافق
23.80%	21.50%	26.00%	19.5%	23.0%	16.0%	أوافق
46.30%	46.50%	46.00%	76.3%	75.5%	77.0%	أوافق بشدة
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	Total

تبيّن النتائج الإحصائية للسؤال (4) في الجدول رقم (3) أنّ نسبة (77.0% ذكور؛ و75.5% إناث) توافق بشدّة على اتخاذ قرار تحويل المواد الإنسانية إلى اختيارية، ونسبة لا بأس بها (16.0% ذكور؛ و23.0% إناث) توافق على هذا القرار، مقابل نسبة قليلة جداً (3و4% ذكور؛ و1 و0.5% إناث) أبدت عدم موافقتها بشدّة أو عدم موافقتها على القرار الإختياري. هذه النتيجة تبيّن أنّ غالبية متعلّمي فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة على اختلاف جنسهم يوافقون على القرار الإختياري ما يكشف حالة من النفور نحو المواد الإنسانية، إمّا لأسباب تتعلّق بتثقيف علاماتها المتدنيّة مقارنة بالمواد العلميّة أو لأسباب ترتبط بعناء حفظها وطريقة مقاربتها في المنهج التي لا تتجاوز حدود التلقين والحفظ.

إنّ ما يؤكّد نفور معظم المتعلّمين من المواد الإنسانية هو ما أتت به إجاباتهم على السؤال رقم (13) المتعلّق بحذف المواد الإنسانية من المنهج، فقد تراوحت إجاباتهم بين (46% ذكور، و46.50% إناث) ممّن يوافقون بشدّة على حذف و/ أو إلغاء المواد الإنسانية من المنهج وبين (26% ذكور؛ و21.5% إناث) يوافقون على حذفها، مقابل (20% ذكور؛ و29% إناث) أبدت عدم موافقتها و(8% ذكور؛ و3% إناث) عدم موافقتها بشدّة على حذف المواد الإنسانية من المنهج في أيّة عملية تطوير جديدة للمناهج.

بياني رقم (4): تأييد المتعلّمين لطرح مادة الفلسفة كمادة اختيارية في الامتحانات الرسمية



يُظهر الرّسم البيانيّ رقم (4) أنّ الغالبية العظمى من متعلّمي فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة تؤيّد في السؤال رقم (5) طرح مادة الفلسفة كمادة اختيارية في الامتحانات الرسمية، ويفارق ملحوظ لصالح الإناث (96%) على الذكور (88.5%). هذا يؤكّد ما أتت به نتائج المعالجة الإحصائية التي بيّنت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين جنس المتعلّمين في هذه المسألة. وقد تعود النسبة الأعلى للإناث التي تؤيّد قرار طرح مادة الفلسفة كمادة اختيارية، إلى أنّهنّ يجدن صعوبة في حفظ موضوعات مادة الفلسفة بسبب تجريدها وتعقيد

مفاهيمها على اعتبار أنّ الإناث تركزن أوقاتاً أطول للمذاكرة والحفظ من الذكور الذين يفضلون التحليل. الأمر الذي من شأنه أن يزيد عناء الحفظ والمذاكرة لدى الإناث ممّا يؤدي إلى نفورهنّ من مادة الفلسفة وابتعادهنّ عنها.

جدول رقم(5) مفاضلة متعلّمي فرعي العلوم العامّة وعلوم الحياة بين المواد الإنسانيّة لجهة إختيارها في الامتحان الرّسمي وأسبابه

السؤال رقم(6)	جنس المتعلمين	
	ذكور	إناث
تاريخ	68.9%	76.7%
جغرافيا	15.5%	12.6%
فلسفة	5.9%	6.3%
تربية	8.7%	4.4%
مواد علمية	0.9%	0.0%
Total	100%	100%

تبيّن النتائج في الجدول رقم(5) أنّ مادة التّاريخ احتلّت المرتبة الأولى ونالت أعلى النّسب بفارق ملحوظ (76.7%) للإناث مقارنة بالذكور (68.9%) كما يبيّن سؤال رقم(6) المرتبط بإختيارها من قبل المتعلّمين في الامتحانات الرّسميّة، وربّما يعود سبب التباين لصالح الإناث إلى أنهنّ يجدن في مادة التّاريخ سهولة في الحفظ والمذاكرة التي لا تحتاج سوى إلى الوقت المتوقّر لديهنّ أكثر من الذكور بحكم الموروث الاجتماعي والثقافي في تربية كلّ من الجنسين لنيل العلامة القصوى. وقد جاءت مادّة الجغرافيا في المرتبة التّانيّة(15.5% ذكور، 12.6% إناث) بعد التّاريخ. ثمّ تنافست كل من التّربية والفلسفة على المرتبة التّالثة والرّابعة تبعاً لاختلاف الجنسين، بحيث احتلّت التّربية المرتبة التّالثة لدى الذكور (8.7%) وجاءت في المرتبة الرّابعة لدى الإناث(4.4%)، بينما احتلّت الفلسفة المرتبة التّالثة عند الإناث(6.3%) والمرتبة الرّابعة لدى للذكور (5.9%). كما جاءت المواد العلميّة في المرتبة الأخيرة في الخيارات المفتوحة(0.9% ذكور، 0.0%إناث). يتضح أنّ معيار إختيار المتعلّمن للمواد الإنسانيّة لا تحكمه معايير المنطق العلميّ والعقليّ وحاجتهم إلى المواد وأهميتها بل يحكمه مبدأ النّجاح والحصول على العلامة القصوى.

جدول رقم(6) اتجاهات متعلمي فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة نحو الاستفادة من المواد الإنسانية في اختصاصهم العلمي ومجالهم التخصصي وواقعهم المعيش

السؤال رقم(12)		السؤال رقم(11)					السؤال رقم(10)			
لا	نعم	لا أحتاجها	بدرجة	بدرجة	المناسبة	بدرجة	نعم (أحياناً)	لا	نعم	المتعلمين
39.50%	60.50%	20.4%	14.8%	32.4%	17.6%	14.8%	35.0%	58.0%	7.00%	ذكور
33.50%	66.50%	16.4%	19.6%	29.4%	21.5%	13.1%	34.0%	57.50%	8.50%	إناث
36.50%	63.50%	18.4%	17.2%	30.9%	19.5%	14.0%	34.50%	57.80%	7.80%	Total

تُظهر النتائج في الجدول رقم(6) أن نسبة مرتفعة من المتعلمين تفوق النصف على اختلاف الجنسين (58.00% ذكور، 57.50% إناث) أجابت بنفي تقديم المواد الإنسانية نفعاً للمتعلمين في اختصاصهم العلمي فيما بعد على سؤال رقم(10) مقابل نسبة قليلة منهم أجابت بـ «نعم» (7.00% ذكور، 8.50% إناث)، في حين عبرت نسبة معقولة من الجنسين بـ «أحياناً» (35.00% ذكور، 34.00% إناث). هذه النسب المرتفعة المرتبطة بعدم تقديم المواد الإنسانية النفع للمتعلمين في اختصاصهم العلمي فيما بعد في السؤال (10) لا تتناقض مع إجاباتهم المرتفعة حول حاجتهم إليها في مجالهم التخصصي المستقبلي في السؤال(11). إذ أظهرت نتائج السؤال رقم(11) المرتبط بحاجة المتعلمين إلى المواد الإنسانية في مجالهم التخصصي المستقبلي أن أعلى النسب حصتها مادة الجغرافيا(32.4% ذكور، 29.4% إناث) ما جعلها تحتل المرتبة الأولى، وحلت الفلسفة في المرتبة الثانية (17.6% ذكور، 21.5% إناث)، ومادة التربية في المرتبة الثالثة (14.8% ذكور، 19.6% إناث)، بينما تراجع مادة التاريخ إلى المرتبة الأخيرة بنسب متدنية (14.8% ذكور، 13.1% إناث). أما في الخيارات المفتوحة في السؤال(11) فقد عبر المتعلمون بنسب لا بأس بها عن عدم حاجتهم للمواد الإنسانية في مجالهم التخصصي بكلمة «لا أحتاجها» (20.4% ذكور، 16.4% إناث). ويعود هذا التباين المنطقي في الاجابات الى أن السؤال رقم (10) مغلق وموجه في حين أن السؤال(11) مفتوح ويتعلق بحاجة المتعلمين إلى المواد من حيث المفاضلة بينها وهذا سبب النسبة المعقولة التي اختارها المتعلمون في الإجابة بـ « أحياناً» في «خيار» غير ذلك،حدّد: ضمن السؤال(10).

وبالمقارنة مع نتائج السؤال رقم (6)، نجد أنّ مادة التاريخ تراجعت من المرتبة الأولى إلى المرتبة الأخيرة ما يؤكد أنّ اختيار المتعلّمين لها يحكمه معيار سهولة حفظ محتواها والنّجاح ونيل العلامة الكاملة وليس معيار الحاجة إليها في مجالهم التخصصي المستقبلي. بينما يضع المتعلّمون مادتي الجغرافيا والفلسفة في المراتب الأولى والثّانية من حيث الحاجة إليهما في مجالهم التخصصي. لذا، فإنّ مفاضلة المتعلّمين بين المواد الإنسانيّة ليست لذاتها بل مفاضلة براغماتية يحكمها مبدأ النّجاح والنفعة العائد منها تبعاً لطريقة تدريسها ومعايير تقييمها. من هذا المنطلق، وجب على المهتمين بتعليم مادة الفلسفة والمواد الإنسانيّة أن يعمدوا إلى الابتعاد عن الطرائق التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين بهدف نيل العلامة، واستبدالها بطرائق حديثة نشطة ومعايير تقييم تُحاكي فرادة المتعلّمين ومجالهم التخصصي.

كما أظهرت نتائج السؤال رقم (12) أنّ نسبة مرتفعة من المتعلّمين تصل إلى الثلثين على اختلاف جنسهم (60.50% ذكور، 66.50% إناث) أجابت بـ«نعم» أنّ المواد الإنسانيّة تقدّم معرفة قيّمة ومفيدة للمتعلّمين في حياتهم الاجتماعيّة وواقعهم المعيش، مقابل نسبة حوالي الثلث تقريباً أجابت بـ«كلا» على اختلاف الجنسين (39.50% ذكور، 33.50% إناث). هذه النسب تُظهر بشكل واضح وجلي أنّ المتعلّمين لا ينظرون بسلبية مطلقة إلى المواد الإنسانيّة، لا بل يرون فيها مواداً مفيدة وتقدّم لهم معرفة قيّمة في حياتهم الاجتماعيّة وواقعهم المعيش، كما أنّهم يرون حاجة في بعض المواد الإنسانيّة خصوصاً إذا تعلّق الأمر بمجال تخصصهم واختصاصهم العلميّ المستقبلي.

هكذا يتبيّن أن متعلّمي العلوم العامة وعلوم الحياة يرفضون المواد الإنسانيّة على المستوى المدرسي واختيارها في الامتحانات الرسميّة لكنّهم يقبلونها في حياتهم الاجتماعيّة والمعيشية والمهنية. هذه النتيجة تحتم علينا كتربيين أن نعيد النظر في مقاربة تعليمها وتعلّمها على مستوى اختيار موضوعاتها ومحتواها وطرائق تعليمها وتعلّمها ومعايير تقييمها وأساليبها وأشكاله لكي تتلاءم مع واقع المتعلّمين الحالي وحياتهم الاجتماعيّة والمهنية العصرية.

تُظهر النّتائج المبيّنة والمرتبطة باختيار المواد الإنسانيّة والمفاضلة بينها وفائدتها في تخصصهم العلميّ واختصاصهم المستقبلي وواقعهم المعيش على اختلاف الجنس اتجاهاً واعياً سواء في الاختيار البراغماتي الذي فرضته مناهج المواد الإنسانيّة ومقاربة تعليمها وتعلّمها أو الإقرار الواعي بتقديم هذه المواد نفعاً لهم في الفرع العلميّ الذي يدرسون موادها واختصاصهم المستقبلي وواقعهم المعيش.

2-1-2- اتجاهات متعلمي فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة نحو اختيار مادة الفلسفة في الامتحانات الرسمية وأسبابه
جدول رقم (7) إختيار أو رفض المتعلمين لمادة الفلسفة في الامتحانات الرسمية

Total	جنس المتعلمين		السؤال رقم (7)
	إناث	ذكور	
6.0%	5.0%	7.0%	نعم
94.0%	95.0%	93.0%	كلا
100.0%	100.0%	100.0%	Total

تبيّن النتائج الإحصائية في الجدول رقم (7) الذي يحمل السؤال رقم (7) المرتبط باختيار المتعلمين لمادة الفلسفة في الامتحانات الرسمية أنّ النسبة الأعلى من الذكور (93 %) ومن الإناث (95 %) لا تختار مادة الفلسفة في الامتحانات الرسمية مقابل نسبة متدنية جداً لا تتجاوز (7 %) من الذكور و(5 %) من (الإناث) ممّن يختارون المادة. وتأتي النسبة الأعلى للإناث اللواتي يؤيدن طرح مادة الفلسفة كمادة اختيارية في السؤال رقم (5) منسجمة مع النسبة الأعلى منهنّ اللواتي يرفضن اختيار المادة في الامتحانات الرسمية. كما تتطابق إلى حدّ كبير نسبة المتعلمين على اختلاف جنسهم (7.0 % ذكور، 5 % إناث) في عينة هذا البحث ممّن يختارون مادة الفلسفة في الامتحانات الرسمية مع نسبة المتعلمين الذين اختاروا المادة في فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة على مستوى المجتمع الأصلي (1500 مرشحاً من أصل 24500) أيّ حوالي (6 %) على اختلاف جنس المتعلمين.

أمّا أسباب إختيار أو رفض المتعلمين مادة الفلسفة في الامتحانات الرسمية على اختلاف جنسهم فهي:

جدول رقم (8) أسباب إختيار المتعلمين لمادة الفلسفة في الامتحانات الرسمية

Total	جنس المتعلمين		السؤال رقم (8) أسباب اختيار مادة الفلسفة
	إناث	ذكور	
13.0	14.7%	11.4%	شخصية المعلم محببة بالمادة
2.9	2.9%	2.9%	استخدام طرائق نشطة تفاعلية في الشرح
2.9	0.0%	5.7%	استخدام وسائل تكنولوجية حديثة في الشرح
13.0	11.8%	14.3%	حفظ (مذاكرة) محور واحد فقط
2.9	2.9%	2.9%	نيل علامة كاملة
1.4	0.0%	2.9%	بناء على طلب إدارة المدرسة
21.7	29.4%	14.3%	تعتمد على التحليل والمنطق
10.1	5.9%	14.3%	الأسئلة واضحة ومباشرة
14.5	14.7%	14.3%	سهولة حفظ موضوعاتها ومفاهيمها
17.4	17.6%	17.1%	تفيدني في حياتي اليومية
100.0%	100.0%	100.0%	Total

أظهرت النتائج في الجدول رقم (8) أنّ أعلى نسبة سجّلها المتعلمون لإختيار مادة الفلسفة في الامتحانات الرسمية تعود إلى أنّها «تعتمد على التحليل والمنطق» وبفارق ملحوظ لصالح الإناث (29.4 %) مقابل الذكور (14.3 %). هذه النتيجة تدلّ على أنّ متعلمي فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة وخاصة الإناث منهم يجدون في ملكة التحليل والمنطق سمة التفكير الفلسفي ما يتلاقى مع اختصاصهم العلميّ على عكس المواد الإنسانية الأخرى مع بعض التعديل في مادة الجغرافيا التي تقع في الوسط بين العلميّ والأدبي. وقد يعود الفارق الكبير في النسب لصالح الإناث إلى أنّهنّ يستطعن الجمع بين الحفظ والتحليل والمنطق لنيل علامات عالية كون التقييم في مادة الفلسفة يستند إلى الحفظ والتذكّر بالدرجة الأولى. وقد اختار المتعلمون مادة الفلسفة لسبب أنّها «تفيدني في حياتي اليومية» الذي سجّل نسبة مرتفعة ومتقاربة لدى الجنسين من الذكور (17.1 %) والإناث (17.6 %). هذه الإجابة تعني أنّ المتعلمين يدركون أهميّة الفلسفة التي لا تقتصر على الدور المدرسي إنّما تتعداه لتشمل حياتهم اليومية والواقعية ما يشكّل دافعاً لهم لاختيارها في الامتحانات الرسمية. أمّا السببان المرتبطان بـ «سهولة حفظ موضوعاتها ومفاهيمها» (14.3 % ذكور، 14.7 % إناث) و«حفظ (مذاكرة) محور واحد فقط» (14.3 % ذكور، 11.8 % إناث)، فقد نالا نسباً لا بأس بها ومتقاربة بين الذكور والإناث ما يُشير إلى أنّ الذين اختاروا مادة الفلسفة وبالرغم من نسبتهم المتدنيّة التي لا تتجاوز 6 % كما بيّنا في الجدول رقم (7) لم يجدوا صعوبة

في حفظ موضوعات الفلسفة ومفاهيمها أو حفظ محور واحد فقط. أما الأسباب التي تعود إلى «شخصية المعلم محببة للمادة» (11.4% ذكور، 14.7% إناث) و«الأسئلة واضحة وسهلة» (14.3% ذكور، 5.9% إناث) فقد احتلت نسباً لا بأس بها لاختيار المتعلمين لمادة الفلسفة باستثناء الإناث اللواتي لم تتجاوز نسبة سهولة ووضوح أسئلة إمتحان مادة الفلسفة لديهنّ أكثر من (5.9%) ربّما بسبب غموض وتعقيد إمتحان مادة الفلسفة التي تنشأ المطلق والشمول وتبتعد عن التحديد والتجزئة إلى بنود واضحة في طرح الأسئلة. ونالت الأسباب المرتبطة بـ «استخدام طرائق نشطة تفاعلية في الشرح» (2.9% ذكور، 2.9% إناث) و«استخدام وسائل تكنولوجية حديثة في الشرح» (5.7% ذكور، 0.0% إناث) نسباً متدنية على اختلاف الجنسين لأسباب قد تعود إلى تركيز المتعلمين في ردودهم على أسئلة الإستمارة على عنصري المحتوى والتقييم كونها تطلّ اتجاهاتهم بشكل مباشر نحو اختيار مادة الفلسفة في الامتحانات الرسميّة. كما نالت الأسباب المرتبطة بـ «نيل علامة كاملة» (2.9% ذكور، 2.9% إناث) و«بناء على طلب إدارة المدرسة» (2.9% ذكور، 0.0% إناث) نسباً متدنية أيضاً ما يشير إلى أنّ نسبة قليلة من المتعلمين الذكور لا تتجاوز (2.9%) أرجعت سبب اختيار مادة الفلسفة إلى تدخّل إدارة المدرسة، ونسبة قليلة أيضاً لا تتجاوز (2.9%) على اختلاف الجنسين ترى في العلامة الكاملة سبباً في اختيار المادة في الامتحانات الرسميّة. ويمكن تفسير تجاهل المتعلمين الذين يختارون مادة الفلسفة لسبب «نيل العلامة الكاملة» إلى أنّهم يحبّون المادة وموضوعاتها ومفاهيمها لذاتها وليس من أجل المنفعة وهؤلاء ربّما من ذوي الذكاء الفلسفي الوجودي.

جدول رقم (9) أسباب رفض المتعلمين لمادة الفلسفة في الامتحانات الرسمية

Total	جنس المتعلمين		السؤال 9 أسباب رفض اختيار مادة الفلسفة في الامتحانات الرسمية
	انثى	ذكور	
3.2	3.5%	2.8%	شخصية المعلم غير محببة بالمادة
5.8	6.4%	5.2%	عدم استخدام طرائق نشطة تفاعلية في الشرح
4.9	5.3%	4.5%	عدم استخدام وسائل تكنولوجيا حديثة في الشرح
14.3	14.2%	14.3%	صعوبة حفظ (مذاكرة) محور واحد
16.2	17.7%	14.8%	عدم نيل علامة كاملة خصوصاً في سؤال الرأي
2.0	1.8%	2.1%	بناء على طلب إدارة المدرسة
1.6	1.2%	1.9%	تعتمد على التحليل والمنطق
5.9	5.9%	6.0%	عدم تعلم الفلسفة بشكل كافٍ السنة الماضية
8.1	7.9%	8.4%	تُسبب لي الضياع نتيجة وجود أقسام عديدة في الدرس
7.4	7.0%	7.8%	خطوات كتابة المقالة معقدة وصعبة وتتطلب الكثير من المهارات
4.8	4.8%	4.8%	الأسئلة غير واضحة وغير مباشرة
15.7	15.5%	16.0%	صعوبة حفظ موضوعاتها وتعقيد مفاهيمها
10.2	8.8%	11.5%	لا تُفيدني في حياتي اليومية
100.0%	100.0%	100.0%	Total

تُظهر النتائج في الجدول رقم (9) أن أعلى النسب لأسباب رفض المتعلمين اختيار مادة الفلسفة في الامتحانات الرسمية سجلته «صعوبة حفظ موضوعاتها وتعقيد مفاهيمها» (16.0% ذكور، 15.5% إناث) و «صعوبة حفظ (مذاكرة) محور واحد» (14.3% ذكور، 14.2% إناث) و «عدم نيل علامة كاملة خصوصاً في سؤال الرأي» (14.8% ذكور، 17.7% إناث). تدلّ هذه النتائج بوضوح على أنّ المتعلمين على اختلاف جنسهم يجدون صعوبة في حفظ موضوعات الفلسفة ربّما بسبب تعقيد مفاهيمها لآتصافها بالفكر التجريدي والصرامة المنطقية والمفاهيم البليغة. وتفرض هذه الإجابات ونسبها على المهتمين بالشأن التربوي في مجال ديداكتيك الفلسفة أن يعمدوا إلى تغيير طرائق تدريسها وأشكال تقييمها ومعاييرها، وتبسيط مفاهيمها ومحتواها، وربطها بواقع المتعلم المعيش، ما يسمح بالتخفيف

من عناء الحفظ والتلقين. كما بيّنت الوقائع أنّ التخفيف من مضامين مادة الفلسفة وتقليص دروسها ومحاورها لا يكفي لتحفيز المتعلّمين وزيادة دافعيتهم لاختيار المادة. أمّا اللافت في النتائج فهو رفض المتعلّمين على اختلاف جنسهم وبفارق ملحوظ للإناث (17.7%) على الذكور (14.8%) اختيار المادة لأسباب ترتبط بعدم الحصول على علامة كاملة في سؤال الرأي. ولا غرابة، فسؤال الرأي مطلق وغير محدّد في مسابقة الفلسفة ويواجه المتعلّمون صعوبة في الإجابة عنه. كما أنّ هؤلاء المتعلّمين خاصة الإناث منهم ربّما يتمتعون بتفكير براغماتي فيربطن بين المادة وفعليّة النّجاح ومتعته، على العكس القلّة الذين اختاروا الفلسفة لذاتها كما بيّنا في الجدول (8).

وأشارت النتائج أيضًا إلى أنّ رفض المتعلّمين لمادة الفلسفة كان لأسباب «لا تُفيدني في حياتي اليومية» (11.5% ذكور، 8.8% إناث)، وجاءت النسب بفارق بسيط لصالح الذكور (11.5%) الذين يعتبرون أنّ الفلسفة غير مفيدة لهم في حياتهم اليومية، ما قد يفسّر قدرة الذكور على ربط النظريات بالواقع أكثر من الإناث محاولةً لاستثمار النظريات والاستفادة منها في الواقع المعيش. وأظهرت النتائج بنسب متقاربة على اختلاف الجنسين في أسباب «تُسبّب لي الضياع نتيجة وجود أقسام عديدة في الدرس» (8.4% ذكور، 7.9% إناث) و «خطوات كتابة المقالة معقّدة وصعبة وتتطلّب الكثير من المهارات» (7.8% ذكور، 7.0% إناث) أنّ المتعلّمين يشكون من صعوبة مذاكرة مضامين الدروس التي تحتوي على أقسام عديدة ومن صعوبة خطوات كتابة المقالة (مقدمة وإشكالية وتمهيد للنظرية الأولى وصلة وصل ونقد للنظرية الأولى ونقد نظرية ثانية ونقد نظرية ثانية ونقد للنظرية الثانية وتوليفة)، الأمر الذي لا نجده في دروس مادّة التّاريخ التي تتميز أسئلتها والإجابة عنها بالبساطة والوضوح. أمّا أدنى النسب لأسباب رفض اختيار المادة فكانت لـ«تعتمد على التحليل والمنطق» (1.9% ذكور، 1.2% إناث) ما يبيّن بوضوح أنّ المتعلّمين على اختلاف جنسهم يدركون أنّ التحليل والمنطق أهمّ ميزة للفلسفة وبالتالي هم لم يرفضوها لهذا السّبب. كما أنّه من بين أسباب رفض المتعلّمين للمادة هو تدخّل إدارات المدارس (2.1% ذكور، 1.8% إناث) لتقديم النصّح والإرشاد أو إجبار المتعلّمين على اختيار المواد الاختيارية التي تضمن نجاحهم وتفوقهم بغض النظر عن الكفايات والأهداف المحصّلة. واحتلّ سبب «الأسئلة غير واضحة وغير مباشرة» نسب متوسطة إلى دنيا على اختلاف جنس المتعلّمين (4.8%)، ما يعني أنّ رفض المتعلّمين لاختيار المادة لا يعود بنسبة لافتة إلى غموض الأسئلة فتتنسجم مع إجابات المتعلّمين في الجدول

رقم (8) الذين اعتبروا أنّ الاختيار يعود بنسب لا بأس بها إلى وضوح الأسئلة. أمّا أسباب رفض اختيار المادة التي تعود إلى «عدم استخدام وسائل تكنولوجية حديثة في الشرح» (4.5 % ذكور، 5.3 % إناث) و«عدم استخدام طرائق نشطة تفاعلية في الشرح» (5.2 % ذكور، 6.4 % إناث) و«شخصية المعلّم غير محبّبة بالمادّة» (2.8 % ذكور، 3.5 % إناث) فلم تسجّل نسباً مرتفعة نتيجة تركيز المتعلّمين في ردودهم على أسئلة الإستمارة على المحتوى والتقييم أكثر من الطرائق والأنشطة وشخصية المعلّم، ليس لأنّ الطرائق والوسائل غير مجدية بحدّ ذاتها، بل لأنّ اختيار المتعلّمين أو رفضهم لمادة الفلسفة في الإمتحانات الرسميّة يرتبط بشكل مباشر بالمحتوى والتقييم أكثر من الطرائق والوسائل.

تبيّن النتائج المرتبطة بقرار اختيار الفلسفة بين المواد الإنسانيّة الأخرى أو العزوف عنها في الامتحانات الرسميّة اتجاهاً واعياً وواقعياً لدى متعلّمي فرعي العلوم العامّة وعلوم الحياة على اختلاف جنس المتعلّمين.

2-2- النتائج بحسب القطاع التعليمي

2-2-1- اتجاهات المتعلّمين نحو قرار تحويل المواد الإنسانيّة إلى اختياريّة

وحذفها من المناهج والمفاضلة بينها وبين الفلسفة وأسبابه.

جدول رقم (10) اتجاهات المتعلّمين لجهة موافقتهم على قرار تحويل المواد الإنسانيّة

إلى اختياريّة أو لجهة حذفها من المنهج

السؤال رقم (13)			السؤال رقم (4)			
القطاع التعليمي			القطاع التعليمي			
Total	خاص غير مجاني	رسمي	Total	خاص غير مجاني	رسمي	
5.5%	5.5%	5.5%	2.0%	1.0%	3.0%	لا أوافق بشدة
24.5%	23.5%	25.5%	2.3%	3.0%	1.5%	لا أوافق
23.8%	23.0%	24.5%	19.5%	19.0%	20.0%	أوافق
46.3%	48.0%	44.5%	76.3%	77.0%	75.5%	أوافق بشدة
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	Total

تبيّن النتائج الإحصائيّة في الجدول رقم (10) أنّ ما نسبته (75.5 % رسمي؛ و 77.0 % خاص) توافّق بشدّة في السؤال رقم (4) على اتخاذ قرار تحويل المواد الإنسانيّة إلى اختياريّة مع فارق ضئيل لصالح القطاع الخاص، ونسبة لا بأس بها (20.0 % رسمي، 19.0 % خاص) توافّق على هذا القرار مقابل نسبة قليلة جداً (3 و 1.5 % رسمي، 1

و3.0% خاص) أبدت عدم موافقتها بشدّة أو عدم موافقتها على القرار الإختياري. هذه النّتائج تعني أنّ غالبية متعلّمي فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة على اختلاف قطاعي التّعليم (الرّسمي والخاص غير المجاني) يوافقون على القرار الإختياري ربّما بسبب نفورهم من المواد الإنسانيّة تماشياً مع ما بيّنته النّتائج في بحثي الماجستير (اللحام، 2015) والدكتوراه (اللحام، 2020) لجهة اتّجاهاتهم نحو مادّة الفلسفة إحدى المواد المعنوية بالقرار الإختياري. كما أظهرت نتائج إجابات المتعلّمين عن السّؤال رقم (13) المتعلّق بحذف المواد الإنسانيّة من المنهج أنّ (44.5% رسمي، 48.0% خاص) يوافقون بشدّة على حذف و/ أو إلغاء المواد الإنسانيّة من المنهج مع فارق بسيط لصالح القطاع الخاص، و(24.5% رسمي، 23.0% خاص) يوافقون على حذفها مقابل (25.5% رسمي، 23.5% خاص) أبدت عدم موافقتها و(5.5% رسمي، 5.5% خاص) أبدت عدم موافقتها بشدّة على حذف المواد الإنسانيّة من المنهج في أيّة عملية تطوير جديدة للمناهج. هذه النّتائج توحى بدقّة ما ذهبنا إليه من استنتاج تربط الاسباب بنفور متعلّمي فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة على اختلاف القطاع التّعليمي من المواد الإنسانيّة ورغبتهم في حذفها من المنهج.

رسم بياني رقم (11) تأييد المتعلّمين لطرح مادة الفلسفة كمادة اختياريّة في الامتحانات الرسميّة



يُظهر الرّسم البياني رقم (11) أنّ الغالبية العظمى من متعلّمي فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة تؤيّد في السّؤال رقم (5) طرح مادة الفلسفة كمادة اختياريّة في الامتحانات الرسميّة، وبفارق بسيط لصالح (القطاع الخاص (93%) مقارنة بالقطاع الرّسمي (91.50%) مقابل نسبة قليلة من المتعلّمين على اختلاف قطاع التّعليم لا تؤيّد مثل هذا القرار (8.50% رسمي، 7.00% خاص). تتوافق هذه النّتائج مع ما أنت به نتائج المعالجة الإحصائيّة التي بيّنت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لمتغيّر القطاع التّعليمي.

جدول رقم(12) مفاضلة متعلمي فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة بين المواد الإنسانية
لجهة إختيارها في الامتحان الرسمي وأسبابه

القطاع التعليمي			السؤال رقم(6)
Total	خاص غير مجاني	رسمي	
72.7%	72.7%	72.7%	تاريخ
14.1%	13.9%	14.4%	جغرافيا
6.1%	6.5%	5.7%	فلسفة
6.6%	6%	7.2%	تربية
0.5%	0.9%	0.0%	مواد علمية
100%	100%	100%	Total

تبين النتائج في الجدول رقم(12) أن مادة التاريخ احتلت المرتبة الأولى ونالت أعلى النسب على اختلاف القطاع التعليمي وبشكل متساوي(72.7 % رسمي، 72.7 % خاص) في السؤال رقم(6) المرتبط باختيار المتعلمين للمواد في الامتحانات الرسمية. وقد حلت مادة الجغرافيا في المرتبة الثانية(14.4 % رسمي، 13.9 % خاص) بعد التاريخ، ثم تنافست كل من التربية والفلسفة على المرتبة الثالثة والرابعة تبعاً لاختلاف القطاع التعليمي، بحيث احتلت مادة التربية المرتبة الثالثة في القطاع الرسمي(7.2 %) وجاءت في المرتبة الرابعة في القطاع الخاص(6.0 %)، بينما احتلت الفلسفة المرتبة الثالثة في الخاص(6.5 %) والمرتبة الرابعة في الرسمي(5.7 %)، كما جاءت المواد العلمية في المرتبة الأخيرة في الخيارات المفتوحة(0.0 % رسمي، 0.9 % خاص). يتضح أن معيار اختيار المتعلمين للمواد الإنسانية في الامتحانات الرسمية يحكمه مبد النجاح والحصول على العلامة القصوى، والدليل هو اختيارهم لمادة التاريخ ليس لأهميتها في حياتهم إنما لسهولة حصولها والعلامات العالية .

جدول رقم(13) اتجاهات متعلمي فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة نحو الاستفادة من المواد الإنسانية في اختصاصهم العلمي ومجالهم التخصصي وواقعهم المعيش

السؤال رقم(12)		السؤال رقم(11)					السؤال رقم(10)			القطاع التعليمي
لا	نعم	لا	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية	نعم	لا	نعم		
36.0%	64.0%	22.3%	18.6%	27.0%	17.2%	14.9%	38.5%	53.5%	8.0%	رسمي
37.0%	63.0%	14.4%	15.8%	34.9%	21.9%	13.0%	30.5%	62.0%	7.5%	خاص
36.5%	63.5%	18%	17%	31%	20%	14.0%	34.5%	57.8%	7.8%	Total

تُظهر النتائج في الجدول رقم (13) أنّ نسبة مرتفعة من المتعلّمين تفوق النصف على اختلاف القطاع التّعليمي (53.5% رسمي، 62.0% خاص) أجابت بـ «كلا» عن السّؤال رقم (10) مشيرة الى أنّ المواد الإنسانيّة لا تقدّم نفعًا للمتعلّمين في اختصاصهم العلميّ فيما بعد. مقابل نسبة قليلة منهم أجابت بـ «نعم» على اختلاف القطاع التّعليمي (8.0% رسمي، 7.5% خاص)، في حين عبّرت نسبة معقولة منهم بإجابة أحيانًا (38.5% رسمي، 30.5% خاص) عن خيار «غير ذلك، حدّد» ضمن السّؤال رقم (10). كما أظهرت نتائج السّؤال رقم (12) أنّ نسبة مرتفعة من المتعلّمين تصل إلى الثلثين (64.0% رسمي، 63.0% خاص) أجابت بـ «نعم» أنّ المواد الإنسانيّة تقدّم معرفة قيّمة ومفيدة للمتعلّمين في حياتهم الاجتماعيّة وواقعهم المعيش مقابل نسبة حوالي الثلث تقريباً أجابت بـ «كلا» (36.0% رسمي، 37.0% خاص).

هذه النتائج تبيّن أنّ المتعلّمين لا ينظرون بسلبية مطلقة إلى المواد الإنسانيّة بل يرون فيها مواداً مفيدة وتقدّم لهم معرفة قيّمة على مستوى حياتهم الاجتماعيّة وواقعهم المعيش. وقد أظهرت نتائج السّؤال رقم (11) المرتبط بحاجة المتعلّمين إلى المواد الإنسانيّة في مجالهم التخصّصي المستقبلي أنّ أعلى النّسب حصّتها مادة الجغرافيا (27.0% رسمي، 34.9% خاص) ما جعلها تحلّل المرتبة الأولى مع فارق ملحوظ لصالح القطاع الخاص. بينما تراجعت مادة التّاريخ إلى المرتبة الأخيرة بنسب متدنية (14.9% رسمي، 13.0% خاص). وحلّت الفلسفة في المرتبة الثّانية في القطاع الخاص (21.9%) وفي المرتبة الثّالثة في القطاع الرّسمي (17.2%) بينما حلّت مادة التّربية في المرتبة الثّانية في القطاع الرّسمي (18.6%) وفي المرتبة الثّالثة في القطاع الخاص (15.8%). أما في الخيارات المفتوحة للسّؤال (11) فقد عبّر المتعلمون بنسب لا بأس بها عن عدم حاجتهم للمواد الإنسانيّة في مجالهم التخصّصي بكلمة «لا أحتاجها» مع فارق ملحوظ لصالح القطاع الرّسمي (22.3%) على الخاص (14.4%) ما يدلّ على أنّ متعلّمي القطاع الخاص أكثر وعياً من الرّسمي لأهميّة المواد الإنسانيّة والحاجة إليها في مجال تخصّصهم المستقبلي لا سيما في مادتي الجغرافيا والفلسفة. وقد يعود السّبب في ذلك إلى أنّ متعلّمي القطاع الرّسمي في فرعي العلوم العامّة وعلوم الحياة لم يكملوا منهجهم للمواد الإنسانيّة في العامين الدّراسيين المنصرمين 2020-2021 و 2021-2022 لأسباب ترتبط بالتعطيل (الكورونا - الإضرابات) حيث كان تركيز أساتذة الرّسمي في سباق مع الوقت لإنهاء دروس المواد العلميّة، على عكس متعلّمي المدارس الخاصة الذين تابعوا تعلّمهم

كالمعتاد حيث شمل مختلف مواد المنهج العلميّة والإنسانيّة. هذا الواقع ربّما أدّى إلى جهل متعلّمي الرّسمي لأهميّة المواد الإنسانيّة والحاجة إليها. وبالمقارنة مع نتائج السّؤال رقم (6) نجد أنّ مادة التّاريخ تراجعت من المرتبة الأولى إلى المرتبة الأخيرة ما يبيّن أنّ معيار اختيار المتعلّمين للمواد يحكمه مبدأ النّجاح وليس مبدأ الإفادة من المواد والحاجة إليها في مجالاتهم التخصّصية.

تكشف النّتائج المبيّنة والمرتبطة باختيار المواد الإنسانيّة والمفاضلة بينها وفائدتها في تخصّصهم العلميّ واختصاصهم المستقبلي وواقعهم المعيش على اختلاف القطاع التّعليميّ اتجاهاً واعياً سواء في الاختيار البراغماتي الذي فرضته مناهج المواد الإنسانيّة ومقاربة تعليمها وتعلّمها أو الإقرار الواعي بتقديم هذه المواد نفعاً لهم في الفرع العلميّ الذي يتعلّمون موادها واختصاصهم المستقبلي وواقعهم المعيش.

2-2-2- اتجاهات متعلّمي فرعي العلوم العامّة وعلوم الحياة نحو اختيار مادة الفلسفة في الامتحانات الرسميّة وأسبابه.

جدول رقم (14) اختيار أو رفض المتعلّمين لمادة الفلسفة وفقاً لمتغيّر القطاع التّعليمي

Total	القطاع التّعليمي		السؤال رقم (7)
	خاص غير مجاني	رسمي	
6.0%	6.5%	5.5%	نعم
94.0%	93.5%	94.5%	كلا
100.0%	100.0%	100.0%	Total

تبيّن النّتائج الإحصائيّة في الجدول رقم (14) الذي يحمل السّؤال رقم (7) المرتبط باختيار المتعلّمين لمادة الفلسفة في الامتحانات الرسميّة أنّ النّسبة الأعلى من القطاع الرّسمي (94.5%) والخاص (93.5%) أجابت بـ«كلا»، مشيرة إلى أنّها لا تختار مادة الفلسفة في الامتحانات الرسميّة، مقابل نسبة متدنّية جداً لا تتجاوز (5.5% رسمي، 6.5% خاص) أجابت بـ«نعم» معلنة أنّها تختار المادة. وتتطابق نسب المتعلّمين على اختلاف القطاع التّعليميّ في عيّنة هذا البحث ممّن اختاروا مادة الفلسفة في الامتحانات الرسميّة مع نسب المجتمع الأصلي على مستوى اختيار المادة (1500 مرشحاً من أصل 24500) أي حوالي (6%) على اختلاف القطاع التّعليميّ.

جدول رقم(15) أسباب إختيار المتعلمين لمادة الفلسفة في الامتحانات الرسمية

Total	القطاع التعليمي		السؤال(8) أسباب إختيار مادة الفلسفة
	خاص غير مجاني	رسمي	
13.0	14.0%	10.5%	شخصية المعلم محببة بالمادة
2.9	4.0%	0.0%	استخدام طرائق نشطة تفاعلية في الشرح
2.9	2.0%	5.3%	استخدام وسائل تكنولوجية حديثة في الشرح
13.0	12.0%	15.8%	حفظ (مذاكرة) محور واحد فقط
2.9	4.0%	0.0%	نيل علامة كاملة
1.4	2.0%	0.0%	بناء على طلب إدارة المدرسة
21.7	26.0%	10.5%	تعتمد على التحليل والمنطق
10.1	6.0%	21.1%	الأسئلة واضحة ومباشرة
14.5	14.0%	15.8%	سهولة حفظ موضوعاتها ومفاهيمها
17.4	16.0%	21.1%	تُفيدني في حياتي اليومية
100.0%	100.0%	100.0%	Total

تُظهر نتائج الجدول رقم(15) أنّ أعلى النسب في أسباب إختيار المتعلمين لمادة الفلسفة تعود إلى أنّها «تعتمد على التحليل والمنطق» وبفارق كبير لصالح القطاع الخاص (26.0%) مقارنة بالرسمي (10.5%). هذه النتائج تشير إلى أنّ متعلمي القطاع الخاص بغالبيتهم يختارون مادة الفلسفة لأنها تعتمد على التحليل والمنطق، وقد يعود سبب هذا الفارق بين الرّسمي والخاص إلى متابعة إدارات المدارس لأساتذتها لجهة التدريس في الصفوف ولجهة حضور الدورات التدريبية باستمرار ما يرفع من اهتمام الأساتذة في عملية تحضير الدروس والتخطيط للتعليم والتعلم. ويختار المتعلمون مادة الفلسفة لسبب أنّها «تفيدني في حياتي اليومية» الذي سجّل نسباً مرتفعة ومقارنة نسبياً في القطاعين الرّسمي (21.1%) و الخاص (16.0%). أمّا الأسباب المرتبطة ب«سهولة حفظ موضوعاتها ومفاهيمها» (15.8% رسمي، 14.0% خاص) و«حفظ (مذاكرة) محور واحد فقط» (15.8% رسمي، 12.0% خاص)، فقد سجّلت نسباً مرتفعة ومقارنة بين القطاعين مع فارق بسيط لصالح الرّسمي ما يُشير إلى أنّ الذين اختاروا مادة الفلسفة وبالرغم من نسبة عددهم المتدنية التي لا تتجاوز 6% كما بيّنا في الجدول(12) لم يجدوا صعوبة في حفظ موضوعات

الفلسفة ومفاهيمها أو حفظ محور واحد فقط. وقد أظهرت النتائج نسباً متفاوتة مرتبطة بـ "شخصية المعلم محببة للمادة" لصالح الخاص (14.0 %) مقارنة بالرسمي (10.5 %) ربما بسبب بذل المعلمين في القطاع الخاص قصارى جهدهم لجذب المتعلمين وإثارة دافعيتهم للتعلّم بسبب المتابعة المستمرة من جانب الإدارة. كما جاءت النتائج متفاوتة أيضاً لجهة "الأسئلة واضحة وسهلة" حيث سجّلت لصالح الرسمي (21.1 %) مقارنة بالقطاع الخاص (6.0 %)، وقد تعود هذه النسبة المتدنية لمتعلّمي القطاع الأخير لجهة سهولة الأسئلة ووضوحها إلى عدم كفاءة بعض أساتذة الفلسفة من غير ذوي الإختصاص الذين تستعين بهم مدارس القطاع الخاص ما ينعكس سلباً وبشكل خاص على إعداد الاختبارات ومعايير تقييم المادة. وقد نالت الأسباب المرتبطة بـ "استخدام طرائق نشطة تفاعلية في الشرح" (0.0 % رسمي، 4.0 % خاص) و "استخدام وسائل تكنولوجيا حديثة في الشرح" (5.3 % رسمي، 2.0 % خاص) نسباً متدنية ومقاربة إلى حدّ ما على اختلاف القطاع التعليمي ما ينسجم مع ما ذهبنا إليه في تحليلنا السابق حول هذه المسألة من حيث أنّ تركيز المتعلمين في إجاباتهم على أسئلة الاستمارة كان على المحتوى والتقييم المرتبط مباشرة بالتّجّاح لا على الطرائق والأنشطة. كما نالت الأسباب المرتبطة بـ «نيل علامة كاملة» (0.0 % رسمي، 4.0 % خاص) و «بناء على طلب إدارة المدرسة» (0.0 % رسمي، 2.0 % خاص) نسباً متدنية أيضاً. إنّ ابتعاد اختيار متعلّمي القطاع الرسمي مادة الفلسفة قد يُعزى إلى غياب إدارة المدرسة الفعلي، وتجنّب متابعتها لشؤون المتعلمين في هذا الإطار كونها مؤسسة رسمية لا تفاضل بين مادة وأخرى، والاعتماد الكلي لمتعلّمي هذا القطاع على أنفسهم في قراراتهم التي تستند إلى السعي لتحقيق نجاحهم على اعتبار أنّ مادة الفلسفة صعبة ولا ينال فيها المتعلمون علامات مرتفعة. في حين يُعلن (2%) من متعلّمي القطاع الخاص أنّ إدارة المدرسة تتدخّل في اختيارهم مادة الفلسفة قد يعود السبب إلى إسناد تعليم المادة إلى أساتذة كفوئين ترجموا عطاءهم بعلامات مميزة لهؤلاء المتعلمين خلال العام الدراسيّ دفعت لاتخاذ هذا القرار. كما يمكن تفسير تجاهل المتعلمين ممّن يختارون مادة الفلسفة لسبب «نيل العلامة الكاملة» إلى أنّهم يحبّون المادة وموضوعاتها ومفاهيمها لذاتها وليس من أجل العلامة.

جدول رقم(16) أسباب رفض المتعلمين لمادة الفلسفة في الامتحانات الرسمية

Total	القطاع التعليمي		السؤال (9) أسباب رفض إختيار مادة الفلسفة
	خاص	رسمي	
3.2	3.0%	3.3%	شخصية المعلم غير محببة بالمادة
5.8	7.3%	4.3%	عدم استخدام طرائق نشطة تفاعلية في الشرح
4.9	6.1%	3.7%	عدم استخدام وسائل تكنولوجية حديثة في الشرح
14.3	12.7%	15.8%	صعوبة حفظ (مذاكرة) محور واحد
16.2	16.8%	15.7%	عدم نيل علامة كاملة خصوصاً في سؤال الرأي
2.0	3.3%	0.6%	بناء على طلب إدارة المدرسة
1.6	1.5%	1.6%	تعتمد على التحليل والمنطق
5.9	3.8%	8.1%	عدم تعلم الفلسفة بشكل كافٍ السنة الماضية
8.1	7.7%	8.5%	تُسبب لي الضياع نتيجة وجود أقسام عديدة في الدرس
7.4	7.7%	7.0%	خطوات كتابة المقالة معقدة وصعبة وتتطلب الكثير من المهارات
4.8	4.5%	5.1%	الأسئلة غير واضحة وغير مباشر
15.7	15.9%	15.5%	صعوبة حفظ موضوعاتها وتعقيد مفاهيمها
10.2	9.5%	10.7%	لا تُفيدني في حياتي اليومية
100.0%	100.0%	100.0%	Total

تُشير النتائج في الجدول رقم(16) إلى أنّ أعلى نسب أسباب رفض المتعلمين لإختيار مادة الفلسفة في الامتحانات الرسمية سجّلته أسباب "صعوبة حفظ موضوعاتها وتعقيد مفاهيمها" (15.5 % رسمي، 15.9 % خاص) و "صعوبة حفظ(مذاكرة) محور واحد" (15.8 % رسمي، 12.7 % خاص) و "عدم نيل علامة كاملة خصوصاً في سؤال الرأي" (15.7 % رسمي، 16.8 % خاص). تدلّ هذه النتائج بوضوح على أنّ المتعلمين على اختلاف القطاع التعليمي يجدون صعوبة في حفظ موضوعات الفلسفة وتعقيد مفاهيمها، وفي مذاكرة أو حفظ محور واحد. وهذه النتيجة تدعم ما ذهبنا إليه في تحليلنا السابق من حيث أن الفلسفة تتّصف بالفكر التجريدي والصرامة المنطقية والمفاهيم البليغة وبالتالي تحتاج إلى التبسيط. مع فارق بسيط لصالح متعلمي الرسمي (15.8%) الذين وجدوا متعلميه صعوبة في حفظ محور واحد ربّما بسبب التعطيل المستمر. كما بيّنت النتائج بنسب مرتفعة رفض المتعلمين على اختلاف القطاع التعليمي إختيار مادة الفلسفة لأسباب ترتبط بعدم الحصول على علامة كاملة خصوصاً في سؤال الرأي ما يبيّن خلفيّة برغماتية في الإختيار إضافة الى حرية الإجابة في سؤال الرأي التي تتّصف بالغموض

وعدم التحديد.

وأشارت النتائج إلى أن رفض المتعلمين لمادة الفلسفة كان لأسباب « لا تُقيدني في حياتي اليومية» (10.7 % رسمي، 9.5 % خاص)، وجاءت النسب بفارق بسيط لصالح متعلمي الرسمي (10.7 %) الذين يعتبرون أن الفلسفة غير مفيدة لهم في حياتهم اليومية. وأظهرت النتائج بنسب متوسطة ومقاربة على اختلاف القطاع التعليمي في أنها «تُسبب لي الضياع نتيجة وجود أقسام عديدة في الدرس» (8.5 % رسمي، 7.7 % خاص) و «خطوات كتابة المقالة معقدة وصعبة وتتطلب الكثير من المهارات» (7.0 % رسمي، 7.7 % خاص). أمّا أدنى النسب لأسباب رفض اختيار المادة فكانت لـ«تعتمد على التحليل والمنطق» (1.6 % رسمي، 1.5 % خاص) و«بناء على طلب إدارة المدرسة» (0.6 % رسمي، 3.3 % خاص) ما يبيّن أن المتعلمين على اختلاف القطاع التعليمي يدركون أن التحليل والمنطق أهم ما يميّز التفكير الفلسفي لا يمكن أن يكون سبباً في رفضهم اختيار المادة. لكن اللافت في النتائج أن (3.3 %) من إدارات المدارس الخاصة تتدخل لإقناع المتعلمين بعدم اختيار مادة الفلسفة في الامتحانات الرسمية مقابل (0.6 %) فقط في القطاع الرسمي لأسباب ترتبط بتأمين النجاح والحصول على معدّلات عالية فتتلاقى هذه النتيجة مع ما حصلنا عليه من نسب إجابات لأسباب اختيار الفلسفة حيث تبين غياب تدخل القطاع الرسمي في هذا الإطار مقابل نسبة (2%) من القطاع الخاص التي أثرت إدارتها اختيار متعلميها المادة ربما لارتفاع مستوى نجاحهم في المادة ضمن السعي المستمر خلال العام الدراسي . أمّا أسباب الرفض التي تعود إلى « الأسئلة غير واضحة وغير مباشرة» فقد احتلت نسباً متوسطة إلى دنيا (5.1 % رسمي، 4.5 % خاص) على اختلاف القطاع التعليمي. كما بيّنت النتائج الإحصائية التي تعود إلى «عدم استخدام وسائل تكنولوجية حديثة في الشرح» (3.7 % رسمي، 6.1 % خاص) و«عدم استخدام طرائق نشطة تفاعلية في الشرح» (4.3 % رسمي، 7.3 % خاص) و «شخصية المعلم غير محببة بالمادة» (3.3 % رسمي، 3.0 % خاص). هذه النتائج تعكس نسباً متدنية نسبياً مع فارق ملحوظ لصالح القطاع الخاص الذي يبدو فيه الأساتذة أكثر استخداماً للطرائق والأنشطة التكنولوجية الحديثة لأسباب قد تعود إلى تأمين الكهراء وتوفير الأجهزة الإلكترونية وعدم التعطيل وحسن المتابعة من قبل إدارات المدارس. تُظهر النتائج المبيّنة والمرتبطة بقرار المفاضلة باختيار الفلسفة بين المواد الإنسانية الأخرى أو رفضها في الامتحانات الرسمية اتجاهًا واعياً وواقعياً لدى متعلمي فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة على اختلاف القطاع التعليمي.

2-3-3- التّائج بحسب الديانة/ الطائفة

2-3-1- اتّجاهات المتعلّمين نحو قرار تحويل المواد الإنسانيّة إلى اختياريّة

وحذفها من المناهج والمفاضلة بينها وبين الفلسفة وأسبابه

جدول رقم(17) اتّجاهات المتعلّمين لجهة موافقتهم على قرار تحويل المواد الإنسانيّة

إلى اختياريّة أو لجهة حذفها من المنهج

السؤال رقم(13)					السؤال رقم(4)					
الديانة					الديانة					
Total	مسيحيون	دروز	سنّة	شيعّة	Total	مسيحيون	دروز	سنّة	شيعّة	
5.5%	4.0%	7.0%	4.0%	7.0%	2.0%	2.0%	2.0%	0.0%	4.0%	لا أوافق بشدّة
24.5%	28.0%	17.0%	20.0%	33.0%	2.3%	0.0%	2.0%	4.0%	3.0%	لا أوافق
23.8%	15.0%	30.0%	26.0%	24.0%	19.5%	21.0%	21.0%	16.0%	20.0%	أوافق
46.3%	53.0%	46.0%	50.0%	36.0%	76.3%	77.0%	75.0%	80.0%	73.0%	أوافق بشدّة
100 %	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	Total

على الرغم من أنّ الفروقات بين نسب الأرقام في الجدول رقم(17) لا تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائيّة في متغيّر الديانة/ الطائفة(راجع جدول رقم(2)، المعالجة الإحصائيّة، ص(10)). تُظهر نتائج السؤال رقم (4) تفاوتاً في النّسب جاء لصالح متعلّمي السنّة بنسبة تصل إلى(80.0 %) يوافقون بشدّة على اتخاذ قرار تحويل المواد الإنسانيّة إلى اختياريّة، يليه المسيحيون بنسبة(77.0 %) ثمّ الدروز(75.0 %) والشيعيّة(73.0 %). هذه النّتائج تُشير إلى أنّ أكثرية متعلّمي فرعي العلوم العامّة وعلوم الحياة على اختلاف ديانتهم يوافقون على القرار الإختياري مع تفوّق ملحوظ لمتعلّمي السنّة والمسيحيين. وقد أظهرت نتائج السؤال رقم(13) المرتبط بحذف المواد الإنسانيّة من المنهج أنّ أعلى النّسب يسجلها متعلّمو السنّة(50.0 %) توافق بشدّة و(26.0 %) توافق على حذف المواد الإنسانيّة من المنهج مقابل أدنى النّسب لمتعلّمي الشيعيّة(36.0 %) توافق بشدّة و(24.0%) توافق على الحذف. هذه الإجابات بنسبها تُظهر اتجاهاً سلبياً لدى المتعلّمين السنّة تجاه المواد الإنسانيّة(اللحام،2015) وما يعزّز هذا الاتجاه وجود مادة الفلسفة بينها التي لا تلاقي ترحيباً عند أبناء هذه الطائفة لوجود أفكار مسبقة ترتبط بالإلحاد تارة وبالموقف العدائي والتكفيري الذي أظهره الغزالي تجاه الفلاسفة في تاريخ الفلسفة العربيّة تارة أخرى(الغزالي،2011)

رسم بياني رقم (18) تأييد المتعلمين لطرح مادة الفلسفة كمادة اختيارية في الامتحانات الرسمية



تبين نتائج الرسم البياني رقم (18) أن أعلى النسب يسجلها متعلمو الطائفة السنية (96.0%) تليه نسبة (93.0%) من متعلمي طائفة الدروز الذين أجابوا بـ«نعم» لتأييد قرار تحويل أو طرح مادة الفلسفة لتكون مادة اختيارية في الامتحانات الرسمية. وتساوى كل من متعلمي طائفتي الشيعة والمسيحيين (90.0%) الذين يؤيدون هذا القرار. تُظهر هذه النتائج ونسبها على أن المتعلمين من الشيعة والمسيحيين أكثر قبولاً للفلسفة وأكثر تصالحاً مع طبيعة الفكر الفلسفي من متعلمي السنة والدروز. وإذا عدنا إلى ثقافة المتعلمين نجد أن المتعلمين السنة أكثر انسجاماً مع طبيعة ثقافتهم ومذاهبهم المتشددة تجاه الفلسفة والفلاسفة لأسباب تتعلق بالكفر والزندقة ونظرة الغزالي العدائية تجاه الفلاسفة (الغزالي، 2011). لكننا لا نجد مثل هذا الانسجام عند المتعلمين الدروز بالنظر الى طبيعة ثقافتهم ودينهم التي تتميز بالانفتاح على الفلسفة والفكر الفلسفي، وقد يعود تأييد المتعلمين الدروز لقرار تحويل مادة الفلسفة اختيارية الى أنهم يعانون من الجهد لحفظ موضوعات المادة التي تفرضها أسس التقييم ومعاييرها التي تعتمد على الحفظ والتلقين لا على التحليل.

جدول رقم (19) مفاضلة متعلمي فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة بين المواد الإنسانية

لجهة إختيارها في الامتحان الرسمي وأسبابه

السؤال رقم (6)	الديانة/ الطائفة			
	شيعية	سنة	دروز	مسيحيون
Total	78.5%	79.2%	80.2%	52.8%
تاريخ	78.5%	79.2%	80.2%	52.8%
جغرافيا	7.5%	10.4%	16.0%	22.6%
فلسفة	7.5%	3.8%	1.9%	11.3%
تربية	6.5%	6.6%	0.9%	12.3%
مواد علمية	0.0%	0.0%	0.9%	0.9%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

يبين الجدول رقم(19) الذي يحمل النتائج ونسب السّؤال رقم(6) المرتبط باختيار المتعلّمين للمواد الإنسانيّة الاختيارية في الامتحانات الرسميّة أنّ مادة التّاريخ تحتلّ المرتبة الأولى وتنال أعلى النّسب بمجموع عام(73%) وعلى اختلاف الديانة/ الطائفة(78.5% شيعة، 79.2% سنّة، 80.2% دروز، 52.8% مسيحي). ويلاحظ تدنّي نسبة المتعلّمين المسيحيين لاختيار مادة التّاريخ لتقارب النصف لأسباب ربّما ترجع إلى أنّ هؤلاء المتعلّمين قد يعانون بنسبة عالية من ضعف في اللغة العربيّة فيجدون صعوبة في تقديم مادة التّاريخ التي يفرضها المنهج باللّغة العربيّة في الامتحانات الرسميّة. أمّا مادّة الجغرافيا فقد حلّت في المرتبة الثّانية بعد التّاريخ مع تفوّق واضح في النّسب للمتعلّمين المسيحيين(22.6%) والمتعلّمين الدّروز(16.0%)، وتناوبت كل من مادة الفلسفة والتّربية على المرتبة الثّالثة والرّابعة بحيث حلّت الفلسفة في المرتبة الثّالثة عند المتعلّمين الشّيعية(7.5%)، بينما حلّت مادة التّربية في المرتبة الثّالثة لدى المتعلّمين السنّة(6.6%). أمّا في المجموع العام فقد حلّت مادة الفلسفة في المرتبة الرّابعة بنسبة متدنّية لا تتجاوز(6%). وقد جاءت المواد العلميّة في المرتبة الأخيرة في الخيارات المفتوحة مع تفوّق بسيط للمتعلّمين الدّروز(0.9%) والمتعلّمين المسيحيين(0.9%). يتضح أنّ معيار اختيار المتعلّمين للمواد الإنسانيّة في الامتحانات الرسميّة يتحكّم به مبدأ النّجاح والحصول على العلامة القصوى والدليل على ذلك اختيار من قد يحسن استخدام اللغة العربيّة لمادة التّاريخ لسهولة حفظها وتمكّنهم من نيل علامة كاملة فيها.

جدول رقم(20) اتجاهات متعلّمي فرعي العلوم العامّة وعلوم الحياة نحو الإفادة من المواد الإنسانيّة

في اختصاصهم العلمي ومجالهم التخصّصي وواقعهم المعيش

السؤال رقم(12)		السؤال رقم(11)					السؤال رقم(10)			
لا	نعم	لا	نعم	نعم	الفلسفة	نعم	نعم	لا	نعم	الطائفة/الديانة
36.0%	64.0%	14.3%	24.1%	24.1%	20.5%	17.0%	43.0%	48.0%	9.0%	شيعة
41.0%	59.0%	24.8%	13.3%	30.5%	16.2%	15.2%	31.0%	62.0%	7.0%	سنّة
31.0%	69.0%	20.2%	11.0%	29.4%	21.1%	18.3%	29.0%	64.0%	7.0%	دروز
38.0%	62.0%	14.4%	20.2%	40.4%	20.2%	4.8%	35.0%	57.0%	8.0%	مسيحيون
36.5%	63.5%	18%	17%	31%	20%	14%	34.5%	57.8%	7.8%	Total

تُظهر نتائج السّؤال رقم (10) في الجدول رقم(20) أنّ نسبة مرتفعة من المتعلّمين تفوق النصف على اختلاف الديانة/ الطائفة(64.0% دروز، 62.0% سنّة، 57.0% مسيحيون، 48.0% شيعة) أجابوا بـ «كلا» لنفي تقديم الموادّ الإنسانيّة نفعاً للمتعلّمين في اختصاصهم العلميّ المستقبليّ مقابل نسبة قليلة منهم أجابت بـ «نعم» على اختلاف ديانتهم/ طائفتهم وبمجموع عام لا يتجاوز(7.8%). وعبّرت نسبة معقولة منهم على اختلاف الديانة/ الطائفة(43% شيعة، 31% سنّة، 29% دروز، 35% مسيحي) بـ«أحياناً» ضمن خيار «غير ذلك، حدّد». كما أظهرت النتائج أنّ نسبة مرتفعة من المتعلّمين تصل إلى الثلثين على اختلاف الديانة/ الطائفة (64.0% شيعة، 62.0% مسيحي، 69.0% دروز، 59.0% سنّة) أجابت بـ«نعم» على السّؤال(12) مع فارق واضح لصالح المتعلّمين الدروز الذين يرون العلوم الإنسانيّة ذات فائدة وقيمة في الحياة الاجتماعيّة ما ينسجم مع تراثهم وثقافتهم، وهم إذ يرفضون اختيار مادة الفلسفة بنسبة كبيرة تصل إلى(98%) في الامتحانات الرسميّة لأسباب تعود إلى منهج مادة الفلسفة والحضارات الذي يعتمد على التلقين والحفظ لا على التحليل وربط المادة بالواقع (أنظر الجدول رقم(21) ص(26)). لذا، فإنّ غالبية المتعلّمين على اختلاف الديانة/ الطائفة ترى أنّ الموادّ الإنسانيّة تقدّم معرفة قيّمة ومفيدة لهم في حياتهم الاجتماعيّة وواقعهم المعيش. هذه النتائج تُبرز أنّ المتعلّمين لا ينظرون بسلبية مطلقة إلى الموادّ الإنسانيّة لا بل يرون فيها موادّاً مفيدة وتقدّم لهم معرفة قيّمة على مستوى حياتهم الاجتماعيّة وواقعهم المعيش، كما أنّهم يرون حاجة في الموادّ الإنسانيّة يمكن الاستفادة منها في تخصّصهم المستقبليّ. فمتعلّمو فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة يقبلون الموادّ الإنسانيّة في المناهج انطلاقاً من أهمّيّتها كوحدة معرفية متكامل مع الموادّ العلميّة ويمكن الاستفادة منها في واقعهم المعيش، لكنّهم يرفضونها كمادة قائمة على الحفظ والتلقين بهدف النّجاح ونيل العلامة كما هو حال واقع المناهج في لبنان.

وأظهرت نتائج السّؤال رقم(11) المرتبط بحاجة المتعلّمين إلى الموادّ الإنسانيّة في مجالهم التخصّصيّ المستقبليّ أنّ أعلى النّسب حصّدها مادة الجغرافيا(24.1% شيعة، 30.5% سنّة، 29.4% دروز، 40.4% مسيحيون) ما جعلها تحتلّ المرتبة الأولى مع فارق ملحوظ لصالح المتعلّمين المسيحيين. هذه النّسب لاختيار مادّة الجغرافيا تدلّ على أنّ المتعلّمين يرون فيها حاجة تفيدهم في مجالاتهم التخصّصية المستقبلية نظراً لموقع الجغرافيا الوسطي بين المجالين العلميّ والأدبيّ- الإنساني. وتراجعت مادة التّاريخ إلى المرتبة الأخيرة بنسب متدنيّة عند المتعلّمين المسيحيين(4.8%) والمتعلّمين

الشّيعية (17.0%) . وحلّت الفلسفة في المرتبة الثّانية لدى المتعلّمين المسيحيين (20.2%) والدّروز (21.1%) والسّنة (16.2%) ما عدا المتعلّمين الشّيعية الذين وضعوا التّربية في المرتبة الثّانية (24.1%). أمّا في الخيارات المفتوحة في السّؤال (11) فقد عبّر المتعلّمون على اختلاف الدين/ الطائفة بمجموع عام (18%) ومع فارق ملحوظ لصالح المتعلّمين السّنة (24.8%) والمتعلّمين الدّروز (20.2%) عن عدم حاجتهم للمواد الإنسانيّة في مجالهم التخصّصي بكلمة « لا أحتاجها». وهكذا نجد أنّ مادة التّاريخ تراجمت من المرتبة الأولى إلى المرتبة الأخيرة على اختلاف الديانة/ الطائفة من حيث حاجة المتعلّمين إليها في مجالهم التخصّصي المستقبلي.

تكشف النّتائج المبيّنة والمرتبطة باختيار المواد الإنسانيّة والمفاضلة بينها وفائدتها في تخصّصهم العلميّ واختصاصهم المستقبلي وواقعهم المعيش على اختلاف الديانة/ الطائفة اتجاهاً واعياً سواء في الاختيار البراغماتي الذي فرضته مناهج المواد الإنسانيّة ومقاربة تعليمها وتعلّمها أو الإقرار الواعي بتقديم هذه المواد نفعاً لهم في الفرع العلميّ الذي يتعلّمون موادّه واختصاصهم المستقبلي وواقعهم المعيش.

2-3-2- اتجاهات متعلّمي فرعي العلوم العامّة وعلوم الحياة نحو اختيار مادّة الفلسفة في الامتحانات الرسميّة وأسبابه

جدول رقم (21) إختيار أو رفض المتعلّمين لمادّة الفلسفة في الامتحانات الرسميّة

Total	الديانة				السؤال رقم (7)
	مسيحيون	دروز	سنة	شيعية	
6.0%	9.0%	2.0%	5.0%	8.0%	نعم
94.0%	91.0%	98.0%	95.0%	92.0%	كلا
100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	Total

يبين الجدول رقم (21) الذي يحمل نسب نتائج السّؤال رقم (7) المرتبط باختيار المتعلّمين لمادّة الفلسفة في الامتحانات الرسميّة أنّ النّسبة الأعلى من المتعلّمين الدّروز (98.0%) والمتعلّمين السّنة (95.0%) أجابت بـ"كلا" معلنةً نفيها اختيار مادّة الفلسفة في الامتحانات الرسميّة، يليها نسبة أقلّ من المتعلّمين الشّيعية (92.0%) والمتعلّمين المسيحيين (91.0%) الذين يرفضون إختيار المادّة. وتتسجم هذه النّتائج مع نتائج الرّسم البيانيّ السابق (18) حول تأييد المتعلّمين لقرار تحويل مادّة الفلسفة إلى مادّة اختياريّة. كما تتسجم مع نتائج الجدول رقم (17) حول موافقة المتعلّمين لقرار تحويل المواد الإنسانيّة إلى اختياريّة ما يعزّز الاستنتاج بأنّ ارتفاع نسبة المتعلّمين السّنة للموافقة على القرار الإحتياري سببه وجود مادّة الفلسفة.

جدول رقم (22) أسباب إختيار المتعلمين مادة الفلسفة في الامتحانات الرسمية

Total	الدانة				السؤال رقم 8 أسباب إختيار مادة الفلسفة
	مسيحيون	دروز	سنّة	شيعة	
13%	10.5%	16.7%	7.7%	16.1%	شخصية المعلم محتبة بالمادة
3%	0.0%	0.0%	0.0%	6.5%	استخدام طرائق نشطة تفاعلية في الشرح
3%	5.3%	0.0%	0.0%	3.2%	استخدام وسائل تكنولوجية حديثة في الشرح
13%	15.8%	0.0%	15.4%	12.9%	حفظ (مذاكرة) محور واحد فقط
3%	0.0%	0.0%	7.7%	3.2%	نيل علامة كاملة
1%	0.0%	0.0%	0.0%	3.2%	بناء على طلب إدارة المدرسة
22%	21.1%	16.7%	30.8%	19.4%	تعتمد على التحليل والمنطق
10%	10.5%	0.0%	7.7%	12.9%	الأسئلة واضحة ومباشرة
14%	15.8%	33.3%	15.4%	9.7%	سهولة حفظ موضوعاتها ومفاهيمها
17%	21.1%	33.3%	15.4%	12.9%	تُفيدني في حياتي اليومية
100%	100.0%	100%	100%	100%	Total

تُظهر نتائج الجدول رقم (22) أنّ أعلى النسب في أسباب إختيار المتعلمين لمادة الفلسفة تعود إلى «سهولة حفظ موضوعاتها ومفاهيمها» و«تفيدني في حياتي اليومية» مع فارق كبير لصالح المتعلمين الدروز (33.3%). هذه الخيارات ونسبها تدلّ على أنّ المتعلمين من هذه الطائفة يختارون مادة الفلسفة لذاتها رغم تعقيد مفاهيمها وليس من أجل نيل التقدير والعلامة بما ينسجم مع تراثهم وثقافتهم التي تتشد العقل والتفكير الفلسفي. وقد نالت أسباب «تعتمد على التحليل والمنطق» أعلى نسبة عند المتعلمين السنّة (30.8%) الذين رأوا في إختيار مادة الفلسفة اختياراً يركز إلى المنطق والتحليل بعيداً عن عناء الحفظ والمذاكرة. أمّا الأسباب التي تعود إلى «الأسئلة واضحة ومباشرة» فقد سجّلت نسباً عالية عند المتعلمين الشيعة (12.9%) بينما سجّلت هذه الأسباب صفراً من النسب عند المتعلمين الدروز (0.0%) الأمر الذي يؤكّد على رفض متعلمي طائفة الدروز للأسئلة المطروحة في مادة الفلسفة بما يشوبها من لبس غموض. وقد لوحظ أنّ المتعلمين الشيعة فقط الذين أرجعوا إختيار مادة الفلسفة لأسباب تتعلق «بناء على طلب إدارة المدرسة» (3.2%) أي أنّ إدارة المدارس تتدخّل لدى الطائفة الشيعية بشكل لافت في إختيار المتعلمين لمادة الفلسفة. كما تبيّن النتائج أنّ المتعلمين الدروز (0.0%) دون غيرهم لم يختاروا مادة

الفلسفة بسبب "حفظ (مذاكرة) محور واحد فقط" بل اختاروها لذاتها وحباً بها وليس بهدف سهولة الحفظ أو صعوبته. أمّا عن أسباب «نيل العلامة كاملة» فقد نالت صفر أجابة عند المتعلّمين الدّروز (0.0%) ومتعلّمي الطائفة المسيحية (0.0%) ما ينسجم مع بيئة وثقافة هاتين الطائفتين اللتين تشجّعان الفلسفة والتّفكير الفلسفي أكثر من الطائفتين الشّيعيّة والسّنيّة وثقافتهما الدّينيّة.

جدول رقم (23) أسباب رفض المتعلّمين لمادة الفلسفة في الامتحانات الرسميّة

Total	الديانة				السؤال رقم (9) أسباب رفض إختيار مادة الفلسفة
	مسيحيون	دروز	سنّة	شيعية	
3%	2.1%	2.1%	5.0%	3.2%	شخصية المعلم غير محتبة بالمادة
6%	9.3%	4.0%	4.2%	5.8%	عدم استخدام طرائق نشطة تفاعلية في الشرح
5%	7.5%	4.9%	3.3%	3.9%	عدم استخدام وسائل تكنولوجية حديثة في الشرح
14%	12.3%	16.1%	13.9%	14.9%	صعوبة حفظ (مذاكرة) محور واحد
16%	14.5%	17.3%	16.1%	17.2%	عدم نيل علامة كاملة خصوصاً في سؤال الرأي
2%	2.4%	2.1%	1.4%	1.9%	بناء على طلب إدارة المدرسة
2%	0.9%	1.5%	1.1%	2.9%	تعتمد على التحليل والمنطق
6%	6.9%	5.5%	5.3%	6.1%	عدم تعلم الفلسفة بشكل كافٍ السنّة الماضية
8%	7.5%	7.6%	8.6%	8.7%	تُسبب لي الضياع نتيجة وجود أقسام عديدة في الدرس
7%	8.4%	5.8%	7.8%	7.4%	خطوات كتابة المقالة معقدة وصعبة وتتطلب الكثير من المهارات
5%	4.5%	4.6%	5.8%	4.2%	الأسئلة غير واضحة وغير مباشرة
16%	16.0%	16.4%	15.3%	15.2%	صعوبة حفظ موضوعاتها وتعقيد مفاهيمها
10%	7.5%	12.2%	12.2%	8.4%	لا تُفيدني في حياتي اليومية
100%	100%	100%	100%	100%	Total

تبين نتائج الجدول رقم (23) المتعلّق بأسباب رفض المتعلّمين لمادة الفلسفة في الامتحانات الرسميّة أنّ النسب الأعلى تعود لأسباب «عدم نيل علامة كاملة خصوصاً في سؤال الرأي» على اختلاف ديانة المتعلمين (17.2% شيعية، 17.3% دروز، 16.1%، سنّة، 14.5% مسيحي) ما يُشير إلى أنّ المتعلّمين يهّمهم الحصول على العلامة الكاملة في امتحان مادة الفلسفة بهدف الحصول على التقدير من باب النفع البراغماتي. ولا ريب أن يكون هذا التّفكير دافعاً أو سبباً في لجوء اللجان الفاحصة إلى التحفيز بواسطة العلامة كوسيلة للحاق بسباق الإختيار المفروض بالقرار الإختياري. ويدعم هذا الشكّ أنّ لجنة الفلسفة عملت بالفعل بوحى هذا التّفكير فارتفعت نسبة المتعلّمين الذين نالوا العلامة الكاملة من 25 مرشحاً في العام 2020-2021 إلى 55 مرشحاً في العام 2021-

2022 لفرعي العلوم العامة وعلوم الحياة من مجموع لا يتعدى 1500 مرشحاً. بينما منحت اللجنة العلامة الكاملة في فرع الاجتماع والاقتصاد لـ 20 مرشحاً من أصل مجموع 16500 مرشحاً. وإذا قارنا الفارق في النسب بين فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة (3.66%) وبين فرع الاجتماع والاقتصاد (0.12%) يتبين بوضوح المبالغة في التحفيز بمنح العلامة الكاملة لأكثر عدد ممكن من متعلمي فرعي العلوم العامة علوم الحياة لغرض لحاق مادة الفلسفة بسباق الإختيار لمنافسة المواد الاختيارية الأخرى، علماً أنّ أسباب نيل العلامة الكاملة لا تشكّل أكثر من 15% من جملة أسباب أخرى كانت وراء رفض المتعلمين لاختيار مادة الفلسفة. وقد سجّل سبب رفض المتعلمين لمادة الفلسفة نتيجة «صعوبة حفظ موضوعاتها وتعقيد مفاهيمها» نسباً مرتفعة على اختلاف ديانة المتعلمين وطائفتهم (16.4% دروز، 16.0%، مسيحي، 15.3% سنة، 15.2% شيعة) ما يتطابق مع نسب المتعلمين على اختلاف جنسهم وقطاعهم التعليمي. ولا غرابة في هذه النتائج ونسبها لأنّ الفلسفة تتّصف بغموض المفاهيم وعمق المعاني والتجريد، وتحتاج إلى التبسيط من خلال استخدام طرائق وأنشطة تفاعلية وعصرية تواكب التكنولوجيا الحديثة. أمّا اللافت في النتائج هو النسب المرتفعة التي حظيت بها الأسباب التي تعود إلى «صعوبة حفظ (مذاكرة) محور واحد» حيث نالت نسباً مرتفعة على اختلاف ديانة المتعلمين وطائفتهم (16.1% دروز، 14.9% شيعة، 13.9% سنة، 12.3% مسيحي) ما يُشير إلى أنّ تقليص منهج مادة الفلسفة واختصاره بمحور واحد غير كافٍ لتشجيع المتعلمين على اختيار المادة. كما يلفت أيضاً نسبة المتعلمين من طائفة الدروز المرتفعة (16.1%) الذين يرفضون المادة لصعوبة حفظ محور واحد ما يفسّر النسبة العالية لهؤلاء المتعلمين التي أعلنت رفضها (98%) اختيار مادة الفلسفة في الامتحانات الرسمية (أنظر الجدول رقم (21) صفحة (26)) ما يتعارض مع ثقافتهم ويتعارض مع تراثهم الداعم للفكر الفلسفي عبر مسيرته التاريخية. هنا يتبين أنّ المشكلة تكمن في منهج مادة الفلسفة وطريقة تدريسها وتقييمها واختيار موضوعاتها وليس في المادة ذاتها.

تُبرز النتائج المبيّنة والمرتبطة بقرار المفاضلة باختيار الفلسفة بين المواد الإنسانيّة الأخرى أو الابتعاد عنها في الامتحانات الرسميّة اتجاهاً واعياً وواقعياً لدى متعلمي فرعي العلوم العامّة وعلوم الحياة على اختلاف الديانة/ الطائفة.

الخاتمة

أظهرت نتائج البحث أنّ متعلّمي فرعي العلوم العامّة وعلوم الحياة يمتلكون اتجاهاً واعياً نحو قرار المواد الاختيارية في الامتحانات الرسمية ومساهماتها في اختصاصهم العلميّ وواقعهم الاجتماعيّ المعيش على اختلاف الجنس والقطاع التعليميّ والديانة أو الطائفة. هذا الاتجاه الواعي للمتعلّمين تجلّى من خلال رفضهم للمواد الاختيارية الأربع (تاريخ، فلسفة، جغرافيا، تربية) ومناداتهم بحذفها أو إلغائها من المناهج رغم إدراكهم لأهميتها والإفادة منها في تخصّصهم العلميّ المستقبلي وفي حياتهم الاجتماعيّة وواقعهم المعيش.

كما أظهرت النتائج أنّ متعلّمي فرعي العلوم العامّة وعلوم الحياة يبنون قرار المفاضلة باختيار الفلسفة بين المواد الإنسانيّة الأخرى أو العزوف عنها في الامتحانات الرسميّة على أسباب ترتبط باتجاهاتهم السلبية المبنية على أسباب واعية تتلاقى مع واقع تعليم وتعلّم مادّة الفلسفة ومنهجها الذي قابله المتعلّمون بقرار براغماتي هدفه الحصول على العلامة والنجاح على الرّغم من تصريحهم الإفادة منها في اختصاصاتهم العلميّة وواقعهم الاجتماعيّ المعيش في المستقبل.

ومن هذا المنطلق نقدّم التوصيات الآتية:

- إلغاء قرار تحويل المواد الإنسانيّة إلى اختيارية بسبب تأثيره على مادة الفلسفة الذي تراجع دورها في سباق الإختيار أمام المواد الاختيارية الأخرى.
- إعادة النظر في الدّراسات التي يجريها المركز التربوي للبحوث والإنماء حول تقليص المحاور والدروس في مادة الفلسفة بعدما تبين أنّ نسباً مرتفعة من المتعلّمين تعزو رفضها لاختيار مادة الفلسفة إلى صعوبة حفظ محور واحد.
- العمل على تعديل أو حتى تغيير نظرة المتعلّمين السلبية تجاه مادة الفلسفة بمعالجة جميع الأسباب التي أدّت إلى عدم اختيارها من قبل المتعلّمين وليس الاكتفاء فقط بنيل العلامة الكاملة التي لا تتعدى نسبتها 15%.
- الإبقاء على مواد العلوم الإنسانيّة في أيّة عملية تأليف للمناهج الجديدة والعمل على تغيير مناهجها ونقلها من مقاربة الحفظ والتلقين إلى التحليل وربطها بواقع المتعلم.
- مراعاة مبدأ وحدة المعرفة في بناء المناهج الجديدة.

كشف هذا البحث أبرز اتجاهات متعلّمي فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة من قرار تحويل المواد إلى اختيارية بشكل عام والفلسفة بشكل خاص وأسبابها. فهل تتطابق أو تختلف مع متعلّمي فرع الاجتماع والاقتصاد وفرع الآداب والإنسانيات؟

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

- برنجي، ندى محمد جميل(2020). التكامل المعرفي بين العلوم الإنسانية في مواجهة الانحراف الفكري والسلوكي لدى الشباب. مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، جدة. م(28)، ع(4)، 1-36
- بلايل، ماجدة راغب محمد(1988). دراسة تحليلية للفلسفة كمادة دراسية في ضوء وظيفتها الاجتماعية(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الزقازيق، بنها، مصر.
- بن نبي، مالك(2002). وجهة العالم الإسلامي، عبد الصبور شاهين(ترجمة). دمشق، دار الفكر.
- الجهوري، زينة(2002). فاعلية الطريقة التكاملية في تحقيق الأهداف المرجوة في تدريس المطالعة والنصوص لدى طالبات الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.
- الحمداني، موقّق وآخرون.(2006). الكتاب الأول: أساسيات البحث العلمي، ط1، عمان: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- حيدر، بشار(2018). ما هي أسباب تراجع الإقبال على العلوم الإنسانية في جامعاتنا؟ WWW.dara.com
- الخرشة، سميحة إبراهيم(2018). وحدة المعرفة وتكاملها بين النظرية والتطبيق « نماذج تطبيقية في المناهج» مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، ع (24)، 25- 54 .
- الزهراني، عماد(2021). عوائد تعليم مهارات التفكير الفلسفي على قدرات وسمات الطلبة غير المعرفية وأنماطها- مراجعة وثائقية تحليلية، المجلة السعودية للدراسات الفلسفية، دار المعنى للنشر والتوزيع. ع(1)، ص17- 35.
- الزين، نزار(1991). الخلفيات والآفاق التربوية في توجهات العلوم الإنسانية وبرامجها، مجلة الوحدة، الرباط، ع(72)، ص172.
- سلامة، عادل أبو العز(2008). تخطيط المناهج المعاصرة، ط 1 ، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الشربيني، فوزي والطنطاوي، عفت(2001). مداخل تربوية في تطوير المناهج التعليمية، مكتبة الأكلو المصرية، القاهرة.
- شفيق، محمد(1998). البحث العلمي: الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث للنشر والتوزيع.

- شهيد، محمد(2019). في الحاجة إلى العلوم الإنسانية - بحث موجّه لأصحاب الدّراسات الشرعية - المجلة الجزائرية للدراسات الإنسانية، جامعة محمد الأول، جدة : المغرب، ع(2) ، المجلد(1).
- صابر، فاطمة وخفاجة، مرفت.(2002). أسس ومباحث البحث العلمي. الاسكندرية: مطبعة الاشعاع الفنية.
- الطيطي، محمد وأبو شريح، شاهر(2007). المنهاج التكاملي، وزارة التربية والتعليم، عمان: دار جرير.
- عتريسي، طلال(2018). لماذا يتراجع الاهتمام بالعلوم الإنسانية في الجامعات العربية؟ لارك. 1(32).587-597. مأخوذ من مرجع إلكتروني بتاريخ 25 / 10 / 2022 / Lark.Vol.Iss32
http://doi.org/10.31185
- العرقي، هادية(2003). في بعض عوائق تدريس الفلسفة: عناصر تجربة بيداغوجية -1986 2000. المجلة التونسية للدراسات الفلسفية، (32،33)، 123-137
- عطية، محسن علي(2007). الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج، عمان، الأردن.
- الغزالي، أبو حامد(2011). إحياء علوم الدين، المجلد الأول، الطبعة الأولى، جدة: دار المنهاج للنشر والتوزيع.
- فروم، إريك(1989). الإنسان بين الجوهر والمظهر، سعد زهران(ترجمة)، لطفي فطيم(مراجعة وتقديم). سلسلة عالم المعرفة: الكويت، ع(136)، 11-13 .
- كوك، ريتشارد، وسميث ، كريس(2011). إنتحار الغرب، محمد محمود التوبة(ترجمة) ط2، الرياض، العبيكان.
- اللحام، جورج منيف(2015). الطرق الناشطة(الأفلام الوثائقية- المصورة) وتأثيرها في تعليم مادة الفلسفة لصف الثانوي الثالث في المدارس الرسمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة اللبنانية، بيروت.
- اللّحام، جورج منيف(2019). اتّجاهات معلّمي مادة الفلسفة نحو مهارات مهنة التّعليم في القرن الحادي والعشرين في لبنان، مجلة منارات ثقافية، ع(6)، 103-138.
- اللّحام، جورج منيف(2020). تعليم كفايات الفلسفة وتعلّمها بالصورة الحسية الإلكترونية(الوسائط المتعدّدة)، بيروت: دار النهضة لعربية.(EBOOK)
- مالك، بيار(2016). الفلسفة وتعليمها، بيروت: دار النهضة العربية.
- المعقل، عبدالله بن سعود(2001). المنهج التكاملي، مستقبل التربية العربية، القاهرة، ع(22)، ص 79-43.
- النشار، مصطفى(2018). الفلسفة التطبيقية وتطوير الدرس الفلسفي، مصر: الروابط للنشر.
- وزارة التّعليم(2018). كشف عن خطة مستقبلية لتدريس مهارات التّفكير الناقد والفلسفة في المرحلة الثّانويّة، السعودية، مأخوذ من موقع تويتر: http://twitter.com/moe_gov_sa / status
- اليونسكو(2009). الفلسفة مدرسة الحرية، فؤاد الصفا وعبد الرحمن زرويل(ترجمة)، باريس: شعبة العلوم الاجتماعية والإنسانية.

References

- Cliquet. R, and Avramov. D(2019), Evolution Science, and Ethics in the Third Millennium,Csham:Springer.
- Filippo. D(1991). What is Human Science? Retrieved From [http:// www.Way Back Machine](http://www.Way Back Machine).
- Lipman.M(1998). «Teaching Student to Think Reasonably: Some Findings of The Philosophy For Children Program». The Clearing House: A Journal of Educational Strategies. Issues and Ideas. 71(5).277–280.
- Norris.T(2016).« Philosophical Questions about Teaching Philosophy: what’s at Stake in High School Philosophy Education». Philosophical Inquiry in Education. 1(23).63–72.
- Rahdar.A, Pourghaz.A, & Marzieh.A(2018). « The Impact of Teaching Philosophy for Children on Critical Openness and Reflective Skepticism in Developing Critical Thinking and Self- Efficacy» International Journal of Instruction. 11 (3). 539–556.
- Sharma. P(2009). The Aims of Education, New Delhi: APH.
- Siddiqui.N, Gorard.S, & See.B.H(2019).«Can Programmes Like Philosophy for Children Helps Schools To Look Beyond Academic Attainment?» Educational Review. 71(2). 146–165 .

ملحق (أ)...أسئلة الاستمارة

اتجاهات متعلمي(طلاب) الثانوية العامة لفرعي العلوم العامة وعلوم الحياة من تحويل مادة الفلسفة إلى مادة اختيارية.

تهدف الإستمارة إلى استطلاع آراء ومواقف متعلمي(طلاب) الثانوية العامة لفرعي العلوم العامة وعلوم الحياة المشمولين بقرار(رقم 298/م / 2021) من تحويل مادة الفلسفة والحضارات إلى مادة اختيارية، والوقوف على أسباب إختيارهم أو رفضهم لها في الامتحانات الرسمية.

1 - جنس المتعلمين:

ذكر أنثى

2 - الديانة : شيعي سني مسيحي درزي

3 - القطاع التعليمي: رسمي خاص

4 - هل توافق على اتخاذ قرار تحويل المواد الإنسانية(تاريخ، جغرافيا، تربية، فلسفة)إلى مواد اختيارية في الامتحانات الرسمية؟

أوافق بشدة أوافق لا أوافق لا أوافق أبداً

5 - هل تؤيد طرح مادة الفلسفة كمادة اختيارية في الامتحانات الرسمية؟

نعم لا

6 - أي مادة من المواد الأربع تفضل أن تختارها في الإمتحان الرسمي؟

التاريخ الجغرافيا التربية الفلسفة غير ذلك، حدد: _____

7- هل تختار مادة الفلسفة في الامتحانات الرسمية؟ نعم لا

8- إذا كان جوابك « نعم» أختار مادة الفلسفة في الامتحانات الرسمية، حدد أسباب اختيارك لها:(يمكنك اختيار أكثر من إجابة).

<input type="checkbox"/>	استخدام طرائق نشطة تفاعلية في الشرح	<input type="checkbox"/>	شخصية المعلم محببة بالمادة
<input type="checkbox"/>	حفظ (مذاكرة) محور واحد فقط	<input type="checkbox"/>	استخدام وسائل تكنولوجية حديثة في الشرح
<input type="checkbox"/>	بناء على طلب إدارة المدرسة	<input type="checkbox"/>	نيل علامة كاملة
<input type="checkbox"/>	الأسئلة واضحة ومباشرة	<input type="checkbox"/>	تعتمد على التحليل والمنطق
<input type="checkbox"/>	تُفيدني في حياتي اليومية	<input type="checkbox"/>	سهولة حفظ موضوعاتها ومفاهيمها
			غير ذلك، حدّد:

9- إذا كان جوابك « لا » أختار مادة الفلسفة في الامتحانات الرسمية، حدّد أسباب رفض اختيارك لها: (يُمكنك اختيار أكثر من إجابة).

<input type="checkbox"/>	عدم استخدام طرائق نشطة تفاعلية في الشرح	<input type="checkbox"/>	شخصية المعلم غير محببة بالمادة
<input type="checkbox"/>	صعوبة حفظ (مذاكرة) محور واحد	<input type="checkbox"/>	عدم استخدام وسائل تكنولوجية حديثة في الشرح
<input type="checkbox"/>	بناء على طلب إدارة المدرسة	<input type="checkbox"/>	عدم نيل علامة كاملة خصوصاً في سؤال الرأي
<input type="checkbox"/>	عدم تعلّم الفلسفة بشكل كافٍ السنّة الماضية	<input type="checkbox"/>	تعتمد على التحليل والمنطق
<input type="checkbox"/>	خطوات كتابة المقالة معقّدة وصعبة وتتطلّب الكثير	<input type="checkbox"/>	تُسبّب لي الضياع نتيجة وجود أقسام عديدة في الدرس
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	من والمهارات الأسئلة واضحة وغير مباشرة
<input type="checkbox"/>	لا تُفيدني في حياتي اليومية	<input type="checkbox"/>	صعوبة حفظ موضوعاتها وتعقيد مفاهيمها
			غير ذلك، حدّد:

10- هل تعتقد أن المواد الإنسانية (تاريخ، جغرافيا، تربية، فلسفة...) تقدّم لك نفعاً في اختصاصك العلميّ فيما بعد؟

نعم لا غير ذلك:

11- أي مادة من مواد العلوم الإنسانية الأربع تحتاجها أكثر في مجالك التخصصي المستقبلي؟

التاريخ الفلسفة الجغرافيا التربية غير ذلك: _____

12 - هل تقدّم مواد العلوم الإنسانية (تاريخ، جغرافيا، تربية، فلسفة) معرفة قيّمة ومفيدة لك في حياتك الاجتماعية وواقعك المعيش؟

نعم لا

13- هل توافق على إلغاء/ حذف المواد الإنسانية (تاريخ، جغرافيا، تربية، فلسفة) كلياً من منهج فرعي العلوم العامة وعلوم الحياة في عملية تطوير المناهج الجديدة؟

أوافق بشدّة لا أوافق

أوافق لا أوافق أبداً

شكراً لتعاونكم

المدّ الصوتي المستغرق ومثلثه الدلالي في القرآن الكريم: الاستمرارية، الشمولية، واللامحدودية

د. علي اسماعيل عبدالله

المقدمة

تتنوّع المدود الصوتية في القرآن الكريم وتتفاوت بتفاوت عدد حركاتها، فمنها ما يُمدُّ مقدار حركتين كالمدّ الطبيعي أو الأصلي (قال، يقول، قيل)، ومنها ما يُمدُّ مقدار ثلاث أو أربع أو خمس أو ستّ حركات كأقسام المدّ الفرعي التي تزيد على المدّ الأصلي بسبب من همزٍ أو ساكن.

يُنْتِجُ تنوّع المدود واختلاف حركاتها اختلافًا دلاليًا في الألفاظ القرآنية، ممّا يؤثر في الدلالات السياقية للآيات. والمدّ المستغرق هو كلّ مدٍّ طويلٍ مشبّعٍ يكون مقدار مدّه في اللفظ القرآني ستّ حركات ويشارُ إليه بمدّةٍ فوق حرف المدّ كما في لفظة (سماء).

يتناول البحث ظاهرة المدّ الصوتي المستغرق في القرآن الكريم ودلالاته الثلاث التي تشكّل مجتمعةً مثلثه الدلالي الذي يضمّ ثلاثة أضلاع دلالية متناسقة ومتجانسة هي: الاستمرارية، الشمولية، واللامحدودية.



اللامحدودية

تحركٌ ضمن نطاق الزمكان وخارجه

أولاً: المدّ الصوتي لغةً واصطلاحاً

المدّ لغةً «الجذب والمطل»¹. و«مطل الحبل ونحوه مطلاً: مده»². والمدّ اصطلاحاً هو إطالة الصّوت بحرف من حروف المدّ الثلاثة الألف والواو والياء.

أما الصّوت لغةً فهو «الجرس»³. والصّوت اللغويّ هو الجرس الناتج عن انثناء الهواء المندفَع من الرّئتين عند عضوٍ من أعضاء النطق. فيخرج هذا الصّوت من مخرج صوتيّ محدّد على هيئة حرف.

فالمدّ الصّوتيّ، إذاً، هو إطالة صوت حرفٍ في كلمةٍ ما بصوتٍ حرفٍ مدّ يلائم حركته. فالحرف المفتوح يُمدُّ بألف (نداء)، والحرف المضموم بواو (شكّور)، والمكسور بياء (نذير). وقد أشار علماء اللغة إلى أنّ المدّات تحدث لتتبع الحركات وتكون دائماً ساكنة، وقد ذكر «ابن جني»⁴ ذلك في قوله: «هذه الحروف اللّائي يحدثن لإشباع الحركات لا يَكُنَّ إلّا سواكن؛ لأنّهنّ مدّات، والمدّات لا يتحرّكن أبداً»⁽⁵⁾.

ثانياً: المثلث الدلاليّ للمدّ الصّوتيّ المستغرق في القرآن الكريم واختلاف الدلالة

تختلف دلالة المدّ الصّوتيّ في الألفاظ القرآنيّة باختلاف مفهوم اللفظ ودلالته من جهة، والغاية التي جاء ليؤدّيها من جهة ثانية، والدلالة السّيّاقية العامّة للآيات القرآنيّة من جهة ثالثة. فيدلّ المدّ الصّوتيّ في القرآن الكريم، أحياناً، على إحدى الدلالات الثلاث: الاستمراريّة، الشّموليّة، اللامحدوديّة. ويجمع، أحياناً أخرى، في مواضع كثيرة الدلالات المذكورة جميعها لتشكّل مجتمعةً مثلثاً دلاليّاً يتحرّك ضمن نطاق الزمكان من جهة، وخارجه من جهة أخرى، وذلك عندما يتعلّق الأمر بمواضيع خارجة عن قدرة الإنسان العقليّة والنفسية والحسيّة.

- (1) ابن منظور، لسان العرب، مادة مدد.
- (2) مصطفى، إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربيّة الإدارة العامّة للمعجمات وإحياء التراث، الكتبة الاسلاميّة للطباعة والنشر والتوزيع، تركيا، استانبول، الطبعة الثانية، ج2، ص 876.
- (3) ابن منظور، لسان العرب، مادة صوت.
- (4) أبو الفتح عثمان بن جنيّ الموصلي، عالم نحوي كبير، ولد في الموصل عام 322هـ ونشأ وتعلّم النحو فيها على يد أحمد بن محمد الموصلي الأخفش، ويعد ابن جنيّ أول من قام بشرح أشعار ديوان المتنبّي وقد شرّحه شرحين الشرح الكبير والشرح الصغير، اشتهر ببلاغته وحسن تصريف الكلام والإبانة عن المعاني بوجوه الأداء ووضع أصولاً في الاشتقاق ومناسبة الألفاظ للمعاني. توفي سنة 392 هـ. من مؤلفاته، كتاب الخصائص، سر صناعة الإعراب.
- (5) ابن جني، أبو الفتح عثمان، سر صناعة الإعراب، دراسة وتحقيق الدكتور حسن هنداي، دار القلم، دمشق، الطبعة الأولى، 1985، ج1، ص 28.

أ- دلالة المدّ الصوتي في القرآن الكريم على الاستمرارية

يدلّ المدّ الصوتي القرآني على الاستمرارية في مواضع كثيرة من القرآن الكريم، وإثبات ذلك سيتمّ تسليط الضوء على مثالين:

1 - المثال الأول: في لفظة «الَّذِي» في قوله سبحانه وتعالى:

﴿سُبْحَانَ الَّذِي أَسْرَى بِعَبْدِهِ لَيْلًا مِنَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ إِلَى الْمَسْجِدِ الْأَقْصَى الَّذِي بَارَكْنَا حَوْلَهُ لِنُرِيَهُ مِنْ آيَاتِنَا إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ﴾¹.

﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَى عَبْدِهِ الْكِتَابَ وَلَمْ يَجْعَلْ لَهُ عِوَجًا﴾².

حملت لفظة «الَّذِي» في هاتين الآيتين الكريمتين مدًا طويلاً على الياء، وهي تعود إلى الله سبحانه وتعالى وتدلّ عليه، و «الله المبدئ الواحد الكائن الأول لم يزل واحداً لا شيء معه فرداً لا ثاني معه لا معلوماً ولا مجهولاً ولا محكماً ولا متشابهاً ولا مذكوراً ولا منسياً ولا شيئاً يقع عليه اسم شيء من الأشياء غيره ولا من وقت كان ولا إلى وقت يكون ولا بشيء قام ولا إلى شيء يقوم ولا إلى شيء استند ولا في شيء استكن»³. فهو مستمرٌ في الزمكان وخارجه، موجودٌ منذ الأزل ومستمرٌ في وجوده، دائمٌ سرمدى، لا يحده حدٌّ ولا يحكمه بعد. وقد ارتبطت اللفظة بالتسبيح والحمد، فتسبيح الله وحمده مستمرٌ لا يتوقف أبداً. لذا، جاء المدّ الصوتي المستغرق على الياء في لفظة «الَّذِي» دالاً على ذلك كله.

2 - المثال الثاني: في أداة النداء «يَا» ولفظة «أَمْنُوا» في قوله تعالى:

﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَوْفُوا بِالْعُقُودِ﴾⁴.

﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ﴾⁵.

﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّمَا الْحَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالْأَنْصَابُ وَالْأَزْلَامُ رِجْسٌ مِنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾⁶.

(1) سورة الإسراء، الآية 1.

(2) سورة الكهف، الآية 1.

(3) القمي، الشيخ الأقدم والمحدث الأكبر أبي جعفر الصدوق محمد بن علي بن الحسين بابويه المتوفي سنة 381، صححه وقدم له وعلق عليه: العلامة الشيخ حسين الأعلمي، منشورات مؤسسة الأعلمي للمطبوعات لبنان - بيروت، ج2، ص 153 - 154.

(4) سورة المائدة، الآية 1.

(5) سورة المائدة، الآية 11.

(6) سورة المائدة، الآية 90.

إنّ المدّ الذي صاحب النداء في الآيات الكريمة التي سبقت، يدلّ على استغراق في الزمان واستمرارية الحكم، وقد ارتبط هذا النداء بالذنين آمنوا وتوجّه إليهم، فجاء المدّ الصوّتيّ المستغرق على واو الجماعة في الفعل «آمَنُوا»، دالًّا على الاستغراق الزمّنيّ والاستمرارية في كلّ زمانٍ ومكان. فالمؤمنون كانوا موجودين منذُ بداية الخلق وما زالوا حتى يومنا هذا، وسيبقون إلى ما شاء الله. لذا، فإنّ الأمر أو الحكم المتوجّب عليهم مستمرٌّ باستمراريّتهم وبقائهم.

ب- دلالة المدّ الصوّتي في القرآن الكريم على الشمولية

يدلّ المدّ الصوّتيّ القرآنيّ على الشمولية في مواضع كثيرة من القرآن الكريم، ولإثبات ذلك سيتمّ تسليط الضوء على مثالين:

1 - المثال الأوّل: في لفظة «الرّزّيّ» في قوله سبحانه وتعالى:

﴿وَلَا تَقْرُبُوا الرّزّيّ إِنَّهُ كَانَ فَاحِشَةً وَسَاءَ سَبِيلًا﴾¹.

الرّزنا لغة: «إتيان المرأة من غير عقدٍ شرعيّ»². والفاحشة: «مؤثت الفاحش وهو القبيح الشنيع من قولٍ أو فعل»³. فالرّزنا فعلٌ قبيحٌ شنيع، يشتمل على أنواع من المفساد، وقد ذكر «فخر الدّين الرّازي»⁴ ذلك وفصّله فقال: «الرّزنا اشتمل على أنواع من المفساد، أولها: اختلاط الأسباب واشتباهاها، فلا يعرف الإنسان أن الولد الذي أتت به الزانية، أهو منه أو من غيره، فلا يقوم بتربيته ولا يستمر بتعهده، وذلك يوجب ضياع الأولاد، وذلك يوجب انقطاع النسل وخراب العالم. وثانيها: أنه إذا لم يوجد سبب شرعي لأجله يكون هذا الرجل لتلك المرأة، لم يبق في حصول ذلك الاختصاص إلا التواثب والتقاتل. وذلك يفضي إلى باب الهرج والمرج والمقاتلة، وكما سمعنا وقوع القتل الذريع بسبب إقدام المرأة الواحدة على

(1) سورة الإسراء، الآية 32.

(2) مصطفى، إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط، ج1، ص 403.

(3) م. ن، ج2، ص 675.

(4) أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن بن الحسين بن علي الرازي، الطبرستاني المولد، القرشي، التيمي البكري النسب، الشافعي الأشعري الملقب بفخر الدين الرازي وابن خطيب الري وسلطان المتكلمين وشيخ المعقول والمنقول. هو إمام مفسر فقيه أصولي، عالم موسوعي امتدت بحوثه ودراساته ومؤلفاته من العلوم الإنسانية اللغوية والعقلية إلى العلوم البحتة في: الفيزياء، الرياضيات، الطب، الفلك. ولد في الريّ. قرشي النسب، أصله من طبرستان. رحل إلى خوارزم وما وراء النهر وخراسان. وأقبل الناس على كتبه يدرسونها، وكان يحسن اللغة الفارسية. وكان قائمًا على نصره الأشاعرة، كما اشتهر بردوده على الفلاسفة والمعتزلة، وكان إذا ركب بمشي حوله ثلاثمائة تلميذ من الفقهاء، ولقب بشيخ الإسلام في هراة. له تصانيف كثيرة ومفيدة في كل فن من أهمها: التفسير الكبير الذي سماه «مفاتيح الغيب»، وقد جمع فيه ما لا يوجد في غيره من التفاسير، وله «المحصول» في علم الأصول، و«المطالب العالية» تأسيس التقديس في علم الكلام، ونهاية الإيجاز في دراية الإعجاز في البلاغة، و«الأربعين في أصول الدين»، وكتاب الهندسة. توفي الرازي في مدينة هراة سنة 606 هـ.

الزنا. وثالثها: أن المرأة إذا باشرت الزنا، استقدرها كل طبع سليم، وحينئذ لا تحصل الألفة والمحبة، ولا يتم السكن والازدواج، لذلك فإن المرأة إذا اشتهرت بالزنا تنفر عن مقارنتها طباع أكثر الخلق. ورابعها: أنه إذا فتح باب الزنا، فحينئذ لا يبقى لرجل اختصاص بامرأة وحينئذ لا يبقى بين نوع الإنسان، وبين سائر البهائم فرق في هذا الباب. وخامسها: أنه ليس المقصود من المرأة قضاء الشهوة، بل أن تصير شريكة للرجل في ترتيب المنزل وإعداد مهمّاته من المطعم والمشروب والملبوس، وأن تكون ربّة البيت وحافظة للباب وأن تكون قائمة بأمور الأولاد والعبيد، وهذه المهمّات لا تتم إلا إذا كانت مقصورة الهمة على هذا الرجل الواحد، منقطعة الطمع عن سائر الرجال، وذلك لا يحصل إلا بتحريم الزنا وسدّ هذا الباب بالكلية»¹. وغير ذلك من المفاصد التي يمكن أن تؤثر سلبيًا في المجتمع الإنساني.

بدأت الآية الكريمة بالنهاي عن الاقتراب من الزنا (ولا تقربوا الزنا)، أي ابتعدوا عنه، ولا يكون الابتعاد عن الفعل فقط، إنما يكون عن مسبباته أيضًا، فقد نهى الله سبحانه وتعالى في كتابه المبين عن مسببات الزنا أو مهيباته كغضّ البصر وحفظ اللسان وضرورة تسنّن المرأة واحتشامها، حتى لا تقع الفاحشة، وذلك في آيات عديدة منها:

- ﴿قُلْ لِلْمُؤْمِنِينَ يَعْضُوا مِنْ أَبْصَارِهِمْ وَيَحْفَظُوا فُرُوجَهُمْ﴾².
- ﴿وَقُلْ لِلْمُؤْمِنَاتِ يَعْضُنَّ مِنْ أَبْصَارِهِنَّ وَيَحْفَظْنَ فُرُوجَهُنَّ﴾³.
- ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَقُولُوا قَوْلًا سَدِيدًا﴾⁴.
- ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ قُلْ لِأَزْوَاجِكَ وَبَنَاتِكَ وَنِسَاءِ الْمُؤْمِنِينَ يُدْنِينَ عَلَيْهِنَّ مِنْ جَلَابِيبِهِنَّ ذَلِكَ أَدْنَى أَنْ يُعْرَفْنَ فَلَا يُؤْذِينَ﴾⁵.

فالزنا، إذًا، فعلٌ يشتمل على مفاصد عديدة نتائجها وخيمة على المجتمع الإنساني، وله عدد من المسيبات والمهيبات نهى عنها الله سبحانه. لذا، جاء المدّ الصوتي المستغرق على الألف في لفظة «الرّئي» دالًا على الشموليّة.

1 - المثال الثاني: في لفظة «دَلِيّة» في قوله سبحانه وتعالى:

- (1) الرازي، الإمام محمد ابن العلامة ضياء الدين عمر المشتهر بخطيب الري (544 - 604 هـ)، تفسير الفخر الرازي المشتهر بالتفسير الكبير ومفاتيح الغيب، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان - بيروت، الطبعة الأولى 1401 هـ - 1981 م، ج20، ص 199.
- (2) سورة النور، الآية 30.
- (3) سورة النور، الآية 31.
- (4) سورة الأحزاب، الآية 70.
- (5) سورة الأحزاب، الآية 59.

- ﴿وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ إِلَّا عَلَى اللَّهِ رِزْقُهَا﴾¹

فسر «الطبرسي»² هذه الآية الكريمة في مجمع البيان فقال: «أي ليس من دابة تدب على وجه الأرض ويدخل فيه جميع ما خلقه الله تعالى على وجه الأرض من الجن والإنس والطير والأنعام والوحوش والهوام إلا والله سبحانه يتكفل برزقها ويوصله إليها على ما تقتضيه المصلحة وتوجبه الحكمة»³.

تُظهر عملية رصد للمعاجم اللغوية أنّ لفظة الدابة تعني «كلّ ما يدبّ على الأرض»⁴، والفعل دبّ «دبّاً، ودببياً: مشى مشياً رويداً»⁵. فلفظة «دابة»، إذًا، تشمل المخلوقات التي تدبّ على الأرض كلّها. لذا، جاء المدّ الصوتي على الألف ليدلّ على هذه الشمولية.

هـ- دلالة المدّ الصوتي في القرآن الكريم على اللامحدودية

يدلّ المدّ الصوتي القرآني على اللامحدودية في مواضع كثيرة من القرآن الكريم، وفيه أربعة أقسام: لامحدودية المكان، لامحدودية الزمان، لامحدودية الكم، لامحدودية القدرة.

2 - القسم الأول: لامحدودية المكان (الأبعاد المكانية). على سبيل المثال لا الحصر: لفظة «السّمَاء» ومقابلها لفظة «البحار» في قوله سبحانه وتعالى:

- ﴿إِذَا السَّمَاءُ انْفَطَرَتْ﴾⁶.

- ﴿وَإِذَا الْبِحَارُ فُجِّرَتْ﴾⁷.

لا يعلم الانسان حدود السّمَاء، ولا يدرك أبعادها، بينما يُمكن أن يدرك حدود البحار وأبعادها على الأرض. لذا، جاء المدّ الصوتي المستغرق على الألف في لفظة «السّمَاء» دالاً على اللامحدودية المكانية.

3 - القسم الثاني: لامحدودية الزمان. على سبيل المثال لا الحصر: لفظة «قَضَى» في قوله سبحانه وتعالى:

- (1) سورة هود، الآية 6.
- (2) أبو علي الفضل بن الحسن الطبرسي المعروف بأمين الإسلام (469 هـ - 548 هـ). من أبرز علماء الشيعة الإمامية في القرن السادس الهجري. ولد في مدينة مشهد وتوفي في سبزوار. له مصنفات كثيرة منها تفسير مجمع البيان.
- (3) الطبرسي، أبو علي الفضل بن الحسن، مجمع البيان في تفسير القرآن، المجلد الثالث، 1355 هـ - 1936 م، مطبعة العرفان، صيدا (سوريا)، ج12، ص 144.
- (4) مصطفى، إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط، ج1، ص 268.
- (5) م. نفسه، ص 268.
- (6) سورة الانفطار، الآية 1.
- (7) سورة الانفطار، الآية 3.

- ﴿هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ طِينٍ ثُمَّ قَضَىٰ أَجَلًا وَأَجَلٌ مُّسَمًّى عِنْدَهُ ثُمَّ أَنْتُمْ تَمْتَرُونَ﴾¹.

الأجل هو «الوقت المضروب لانقضاء الأمد»². و«قيل فيه أقوال أحدها: إنه يعني بالأجلين: أجل الحياة إلى الموت، وأجل الموت إلى البعث وقيام الساعة. وثانيها: إنه الأجل الذي يحيا به أهل الدنيا إلى أن يموتوا، وأجل مسمى عنده: يعني الآخرة، لأنه أجل دائم ممدود، لا آخر له. وثالثها: إن أجلاً يعني به: أجل من مضى من الخلق، و (أجل مسمى عنده) يعني به: آجال الباقيين. ورابعها: إن قوله: (قضى أجلاً) عنى به النوم، يقبض الروح فيه، ثم يرجع إلى صاحبه عند اليقظة. (وأجل مسمى عنده): هو أجل موت الانسان»³. إذًا، فالرّمْن في ذلك غير محدود، إذ لا يعلمه إلا الله. من هنا، جاء المدّ الصّوتيّ المستغرق في لفظة «قَضَىٰ» دالًّا على اللامحدوديّة الرّمنيّة.

4 - القسم الثالث: لامحدوديّة الكمّ⁴. على سبيل المثال لا الحصر: لفظة «المَلَأْتِكَةَ»⁵ في قوله سبحانه وتعالى:

- ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ﴾⁶.

- ﴿فَنَادَتْهُ الْمَلَائِكَةُ وَهُوَ قَائِمٌ يُصَلِّي فِي الْمِحْرَابِ أَنَّ اللَّهَ يُبَشِّرُكَ بِيحْيَىٰ﴾⁷.

- ﴿لَنْ يَسْتَنْكِفَ الْمَسِيحُ أَنْ يَكُونَ عَبْدًا لِلَّهِ وَلَا الْمَلَائِكَةُ الْمُقَرَّبُونَ﴾⁸.

تحمل لفظة «المَلَأْتِكَةَ» أيما وردت في القرآن الكريم مدًّا طويلًا على الألف في وسطها، ولهذا المدّ دلالة، والملائكة مخلوقات خفية لا يعلم الانسان عددها. لذا، جاء المدّ الصّوتيّ معبرًا عن ذلك ودالًّا عليه.

5 - القسم الرّابع: لامحدوديّة القدرة. على سبيل المثال لا الحصر: توالي المدود على الألف في أواخر الألفاظ «إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا» في قوله سبحانه وتعالى:

(1) سورة الأنعام، الآية 2.

(2) الطبرسي، أبو علي الفضل بن الحسن، مجمع البيان في تفسير القرآن، المجلد الثاني، 1354هـ - 1935م، مطبعة العرفان، صيدا (سوريا)، ج7، ص 272.

(3) م. نفسه، ص 272 - 273.

(4) الكمّ هو العدد.

(5) خلق من خلق الله تعالى، خلقهم الله عز وجل من نور، مريويون مسخرون، عباد مكرمون، لا يعصون الله ما أمرهم ويفعلون ما يؤمرون، لا يوصفون بالذكر ولا بالأنوثة، لا يأكلون ولا يشربون، ولا يملون ولا يتعبون ولا يتناكحون ولا يعلم عددهم إلا الله.

(6) سورة البقر، الآية 31.

(7) سورة آل عمران، الآية 39.

(8) سورة النساء، الآية 172.

- ﴿إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَنْ يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾¹.

تتوالى المدود الصوتية المستغرقة على أواخر الألفاظ الثلاثة الأولى من الآية الكريمة، متخطية في استغراقها الطويل حدود الزمان، دالة على قدرة الله اللامحدودة في كل شيء وكل أمر، قدرة لا يعلمها غيره سبحانه.

الخاتمة

تُظهر عملية رصد للآيات القرآنية الكريمة أنّ في القرآن الكريم ظواهر صوتية كثيرة، تتصف بالاعجاز الصوتي والدلالي، ومنها ظاهرة المدّ الصوتي المستغرق. وقد بين البحث أنّ لهذا المدّ دلالات ثلاث، تختلف باختلاف مفهوم اللفظ ودلالته، والغاية التي جاء ليؤدّيها، والدلالة السياقية العامة للآيات القرآنية، وتشكّل مجتمعةً مثلثه الدلالي الذي يضمّ ثلاثة أضلاع دلالية متناسقة ومتجانسة هي: الاستمرارية، الشمولية، واللامحدودية. تتحرك جميعها ضمن نطاق الزمان² وخارجه، منها ما هو مرتبط بأقوال الانسان وأفعاله ومداركه ضمن نطاق وجوده في الزمان، ومنها ما هو خارج عن قدرته وإدراكه وحواسه ومتعلق بقدرة الله الواحد الأحد التي لا يحدها بعدّ أو زمن، فيتخطى نطاق الزمان.

تضمّن البحث محاولة متواضعة للكشف عن ظاهرة صوتية إعجازية قرآنية، تمثلت في «المدّ الصوتي المستغرق ومثلثه الدلالي في القرآن الكريم».

(1) سورة يس، الآية 82.

(2) هو دمج لمفهومي الزمان والمكان، وهو الفضاء بأبعاده الأربعة، الأبعاد المكانية الثلاثة التي نعرفها: الطول والعرض والارتفاع، مضاف إليها الزمن كبعد رابع، هذا الفضاء الرباعي يشكل نسيج أو شبكة تحمل كل شيء في هذا الكون.

بيان المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان، سرّ صناعة الإعراب، دراسة وتحقيق الدكتور حسن هندأوي، دار القلم، دمشق، الطبعة الأولى، 1985، ج1، ص 28.
- ابن منظور، لسان العرب، طبعة جديدة مصحّحة اعتنى بتصحيحها أمين محمد عبد الوهاب ومحمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت - لبنان، الطبعة الأولى، 1416 هـ - 1996 م.
- الرّازي، الإمام محمّد ابن العلامة ضياء الدّين عمر المشتهر بخطيب الرّيّ (544 - 604 هـ)، تفسير الفخر الرّازي المشتهر بالتفسير الكبير ومفاتيح الغيب، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان - بيروت، الطبعة الأولى 1401 هـ - 1981 م، ج 20.
- الطبرسي، أبو علي الفضل بن الحسن، مجمع البيان في تفسير القرآن، المجلد الثالث، 1355 هـ - 1936 م، مطبعة العرفان، صيدا (سوريا)، ج12.
- القمي، الشيخ الأقدم والمحدث الأكبر أبي جعفر الصدوق محمد بن علي بن الحسين بابويه المتوفى سنة 381، صححه وقدم له وعلق عليه: العلامة الشيخ حسين الأعلمي، منشورات مؤسسة الأعلمي للمطبوعات لبنان - بيروت، ج2.
- مصطفى، إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربيّة الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، الكتبة الاسلاميّة للطباعة والنشر والتوزيع، تركيا، استانبول، الطبعة الثانية، ج2.

شقّ الطريق إلى دوما في فترة المتصرفيّة سنة 1910

د. بطرس بعينو¹

مقدّمة

تُعدّ دوما من أهم القرى الجبلية في منطقة البترون، وقد شكّلت منذ القرن الثامن عشر وحتى نهاية عهد المتصرفيّة، سوقاً صناعياً وتجاريّاً مهماً. توقّرت في دوما مادّة الحديد بشكل أساس، فازدهرت صناعة الحديد على أنواعها، وبرزت الحدادة على اختلاف أصنافها، إذ لم يخلُ بيتٌ من هذه الصّناعة تقريباً. وشكّلت مادّة الحديد فرص عمل لأبناء البلدة. فصناعة الحديد بحاجة إلى عمّال يحركون المنافخ لإشعال نار المسابك، وإلى حطّابين لجمع الحطب للوقيد. وكانت كمّيّة الحديد المستخرجة كلّ يوم تتراوح ما بين 120 و150 رطلاً². ومن الصناعات الحديدية: البنادق، والسيوف، والمسامير، والأدوات الزراعيّة على أنواعها. هذا بالإضافة إلى صناعات أخرى كالمح، والصابون، والطحين، وأصناف الحبوب، والقماش، والقطن، والصوف، والجوخ، والحريز وما يتبع ذلك من التطريز، والتخريم للقمصان، والصدريات، والكبابيت، والشراويل، والكوبران، وشرايب الطرابيش، والزنانير، والصبغة بالنيل وقشر الرمان. وكانت بلاد البترون تنتج من الحريز في العام 1906 حوالي 113700 أفة³. وتُباع المنتجات النسيجية لأكابر القوم من الرجال والنساء والعرائس. هذا بالإضافة إلى صناعة هرم الدخان وخبز التنانير والنجارة. فدوما بالنسبة إلى المناطق المجاورة أقرب من طرابلس وأقلّ خطراً منها. لهذا تهافت إليها أهل القرى المجاورة من بلاد البترون وجبيل والكورة، إذ كانوا يحصلون على كل ما يحتاجون إليه من آلات الحديد، كذلك كان الصّتاع من أهل دوما يطوفون القرى المجاورة لبيع منتوجاتهم الصناعيّة وغيرها⁴.

- (1). أستاذ محاضر في الجامعة اللبنانية. كلية الآداب والعلوم الانسانية
- (2) وكان الرطل يتراوح ثمنه بين 800 درهم و1017 درهماً أو بين 465,2 كلغ إلى 552,3 كلغ. وفي شمال سوريا يساوي إقتين أو 465,2 كلغ. فالتر هنتس، المكايل والأوزان الإسلامية وما يعادلها في النظام المتري، ترجمه عن اللغة الألمانية كامل العسلي، منشورات الجامعة الأردنية، نيسان 1955، ص 30. 36؛ ورياض غنام، مقاطعات جبل لبنان في القرن التاسع عشر، دراسة وثائقية في التاريخ الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، بيسان، الطبعة الاولى، بيروت، 2000، ص 47. 48.
- (3) بلغت أفة الاسكندراني في العام 1911 حوالي 300 غرشاً. أما النوع المعروف بالبغلي وهو على جانب قليل من الحنافة وإنتاجه السنوي 12000 أفة فيوزع إلى أنوال بيروت والجبل وصيدا ودمشق وحلب وأزمير واستنبول وسعر أفته في العام 1911 ما بين 115 و118 غرشاً. بلغ إنتاج لبنان وسوريا في العام 1911 خمسمائة وأربعة وعشرين ألف كيلو صدر القسم الأكبر منه إلى مدينة ليون عن طريق مرفأ بيروت. الأمير موريس شهاب، دور لبنان في تاريخ الحريز، منشورات الجامعة اللبنانية، بيروت، 1968، ص 52.
- (4) تعتبر الحرف والصناعات التقليدية اللبنانية جزءاً مهماً من الثقافة الماديّة في تراثنا الشعبي، وأهميتها تأتي من

لقد اشتهرت دوما بسوقها التجاريّ، وقد شكّل السوق عصب البلدة. وتُسمّ وقتها إلى أزقة: كزقاق القردحجية، وزقاق التجارين، وزقاق الحدادين، وزقاق الكندرجية، وزقاق المقاهي.

أما سبب ازدهار التجارة في دوما فيعود إلى موقعها الجغرافي الاستراتيجي، حيث تقع على طريق القوافل بين الساحل من جهة، والداخل من جهة أخرى، لهذا أضحت حاجة تجارية في محيطها. من هنا عرف المثل الشعبي القائل «مثل العايز مشوار عا دوما». ولكن هذا لا يعني أنّ دوما لم تعرف الزراعة، فإنّها على غرار معظم القرى اللبنانية اعتمدت على القطاع الزراعيّ. لكنّ دوما بسبب افتقارها إلى المياه، اهتمت بتنشيط التجارة والصناعة. وهي حتى اليوم غالبية زراعتها بعلية¹.

إنّ محورية دوما في بلاد البترون على الصعيدين الصناعي والتجاريّ، جعلتها محطّ أنظار سائر القرى والمناطق من أجل التبادل التجاريّ. وقد لعبت الطرقات في عهد المتصرفيّة دوراً حيوياً في إعمار القرى الجبلية، وازدهار الاقتصاد الريفي، وتسهيل حركة تنقل عناصر الضابطة لحفظ الأمن، وقمع مخالفات المكلفين المعارضين لسياسة حكومة المتصرفيّة، أو الممتنعين عن تسديد رسومهم وضرائبهم. فأمنت بذلك تنفيذ الإجراءات العاجلة بالسرعة المطلوبة. وساهمت الطرقات في تسهيل التبادل التجاريّ وإمكانية تصديرها إلى خارج الجبل. كما ساهمت في حركة التنقل البشري بين القرى الجبلية من جهة، والمدن الساحلية والداخلية من جهة أخرى. وساعدت على نمو حركة التزوح الداخلي، والهجرة إلى الخارج².

أدرك أهل دوما أهمية الطرقات، فبدأوا في العام 1900 يبيعون من مشاعاتهم وجبالهم لشقّ طريق بطول 30 كلم إلى أميون. لكنّ المشروع توقّف في الزكزوك بسبب معارضة البطريركية المارونية. عندها التجأ أهل دوما إلى قنصل روسيا في بيروت لإقناع المتصرف

كونها لصيقة بكلّ ما له علاقة بأوجه حياتنا المتعدّدة على مرّ العصور. لقد اكتسبت أهمية خاصة لارتباطها بالمواد الأولية المتوفرة، فيرع أهل القرى ومنها أهل دوما في التفنّن والابتكار بالأدوات والمعدّات الضرورية التي حوّلت المواد الأولية إلى منتجات تفي بمتطلبات العيش، وتتمّ عن قدرات فائقة، مع التصميم والتشكيل والتنفيذ المتقن الذي لا يخلو من الإبداع والجمال والحسّ الشعبي. وأصبحت الصناعات التقليدية اليوم مهدّدة بالزوال والانقراض، إمّا لأنّ أصحابها الذين قطعوا شوطاً كبيراً من العمر، وإما نتيجة التغيّرات الكبيرة التي طرأت على أنماط العيش وأساليب الحياة في المجتمع، بالإضافة إلى غزو المنتجات الأجنبية لأسواقنا المحليّة.

(1) كذلك عرفت دوما الإدارات العامّة، كالكوميون البلدي، والمجلس البلدي، والسجن، والدرك، والمحكمة، والمخفر، والبريد، وغرفة الهاتف، ومأمورية النفوس. مازن عبود، **دوما حكاية قصبية مشرقية**، ص 39.

(2) عبدالله سعيد، **أشكال الملكية وأنواع الأراضي في متصرفية جبل لبنان وسهل البقاع 1861 - 1914**، بيروت، 1990، ص 127.

¹ والبطيريك بذلك. وفي العام 1905 زار المسيو ليشين دوما لتتويج نهاية المشروع ². وفي العام 1910 عملوا على شقّ طريق تصل إلى البلدة، لتصبح عملية التجارة والتواصل مع الجوار والمنطقة أسهل وأفضل، للخارجين والقادمين إلى دوما.

1. مصادر الدراسة

أ. الدفتر الأول: أجور العمّال

يخصّ سليم النّخل الحلو ³ الذي سجّل أسماء المعلمين والعمال الذين اشتغلوا على تصليح طريق «عربية» ⁴ دوما سنة 1910. وقد ورد في الدفتر ما يلي: «علم شغل طريق عرابية دوما حسب تفويض إبراهيم بك إسحق عن يد سليم النّخل ابتداء الشغل 24 كانون الثاني سنة 1910» ⁵.

الدفتر من الحجم الوسط 19 × 28. يتألف من 20 صفحة، منسوخ على قرص مدمج. بدأ العمل في شقّ الطريق في 24 كانون الثاني 1910 حتى 19 نيسان 1910. أما تسديد الحساب فقد استمر حتى 26 أيار. يحتوي على مصاريف الورشة من لوازم وأغراض

(1) لقد نشطت حركة شق الطرقات وإنشاء الجسور منذ بداية عهد المتصرفية في العام 1861. وقد شكّل المتصرف فرنكو نصري باشا (1868 . 1873) لجنة للاشغال العامة، دعاها قومسيون إدارة النافعة. وعيّن المعلم يوسف سماحة ناظرًا للطرقات بمعاش شهري قدره ست مئة قرش. أسد رستم، لبنان في عهد المتصرفية، منشورات المكتبة البولسية، طبعة ثانية، لبنان، 1987، ص 170. أما منطقة البترون فعرفت شقّ الطرقات وبناء الجسور مع المتصرفين نغوم باشا (1892 . 1902)، ومظفر باشا (1902 . 1907)، ويوسف باشا (1907 . 1912).

(2) مازن عبود، دوما حكاية قصب مشرقية، ص 72 و 73. لقد وُصلت بلدة دوما بطريق من جهة أميون الكورة. وفي دفتر مصارفات الطرق والجسور لعام 1905 تبين أن جسور طريق دوما قد كلفت 20، 27892 قرشاً. ونشرت جريدة الأرز في آذار من العام 1906 أنه «تسدد مؤقتاً إنشاء جسور على طريق دوما إلى أميون ببديل 6 آلاف قرش، بشرط قبول التنزيل لا أقل من 3 % لمرور 4 أيام من تاريخه». ميشال أبي فاضل، طرقات بلاد البترون في عهد المتصرفية، مجلة البيضاء، البترون، 1994، ص 73. كانت طريقة إنشاء الطرقات تجري على الأصول التالية: في أوّل الأمر انقسمت الطرقات إلى قسمين عمومية وخصوصية. الطرقات العمومية «صار إنشاؤها من أموال لبنان العمومية». ومن هذه الطرق طريق تمتد من فرن الشباك إلى بيت الدين والشويفات، ومن الشويفات إلى جسر نهر الأولي، ومن بعيدا إلى جسر رستم باشا والجديدة، ومن جسر بيروت إلى جونية، ومن البترون وكفرحزير إلى جسر البحصاص في طرابلس. إسماعيل حقي، لبنان مباحث علمية واجتماعية، نظر فيه ووضع مقدمته وفهارسه الدكتور فؤاد أفلام البستاني، الجزء الثاني، بيروت، 1970، ص 604. أما الطرقات التي مرّت في قرى بلاد البترون في عهد المتصرفية فهي: البترون . بجدرفل . كفرحي . مار يوحنا مارون 660،16 كلم، شعبة بجدرفل . عيرين 2،010 كلم، مفرق (أميون . كوسبا) . دوما 22،000كلم، مار يوحنا مارون . قنات(تحت الإنشاء) 26،380 كلم، البترون . دريا (تحت الإنشاء) 13،000 كلم، شعبة حامات. (تحت الإنشاء) 180، 3 كلم. شعبة كبا 650، 1 كلم. يكون مجموع الأمتار في منطقة البترون 880،84 كلم. إسماعيل حقي، لبنان مباحث علمية واجتماعية، ص 612؛ وميشال أبي فاضل، إبراهيم بك عقل، وجيه لبناني بارز في السياسة والإدارة والقضاء، مطبعة دكاش، برنتنغ هاوس . عمشيت، البترون، 2013.

(3) ورد اسمه في الدفتر على الشكل التالي: سليم النخل، أو سليم النخل الحلو.

(4) المقصود بطريق «عربية» أو «عرابية» التي تجرها الخيل. كانت الطرقات الملائمة لسير العربات تعرف بالشوسة باللغة التركية، والكروسة باللغة الفرنسية (La Carrosse).

(5) دفتر سليم النخل، العمل على طريق (العربية) في دوما، سنة 1910.

ضرورية لشقّ الطريق كالسلال، والفتيل، والبارود، والصابوريات، اللبن (الحجارة)، والحدادة. كذلك يتضمّن مصاريف المعلمين والعمّال طيلة هذه الفترة.

لم نلاحظ في الدفتر ترتيباً منظماً. يبدأ صاحب الدفتر سليم النّخل على أول الصفحة منه، وعن اليمين بكتابة مجموع المبلغ للمعلّم، أو العامل، أو المرأة العاملة. ثم يذكر الاسم في مقابل المبلغ، ودائماً على السّطر ذاته، وأحياناً مع ذكر العائلة، وأحياناً من دونها. بعدها يضع عدد أيام العمل بإشارة رقم واحد. وإذا كان عدد أيام العمل أكثر من يوم، يضع رقم واحد قرب الآخر، وهكذا دواليك. فعلى سبيل المثال هناك معلّمين وعمّال عملوا يوماً واحداً، وبعضهم يومان، أو أكثر، أو أسبوع. ووصل إلى تسجيل ثمانية أيام للعامل. بالإضافة إلى وجود نساء عاملات. ثمّ يضع أجرة المعلم أو العامل في اليوم. وفي بعض الصفحات كان يدوّن اسم المعلم أو العامل ومجموع المبلغ الواجب دفعه، دون ذكر عدد الأيام، وأجرته في اليوم. كذلك لاحظنا في بعض الصفحات اسم المعلّم، أو العامل مع عدد أيام العمل، ومن دون الأجرة. يمكن أن نخلص إلى القول أنّ صاحب الدفتر يفتقد إلى التنظيم والدقة في بعض صفحات الدفتر، خصوصاً وأنّ ما يقوم به عمل حسابي صرف.

ب . الدفتر الثّاني: أسعار وأجور

من الحجم الوسط 19 × 28 بعنوان «دفاتر الديون» منسوخ على قرص مدمج، يحتوي على لوائح أسعار وأجور ومصاريف متنوّعة. يتألّف من 99 صفحة في فترة تبدأ من سنة 1911 وتنتهي سنة 1915.

ج . تاريخ دوما للخوري قسطنطين الباشا المخلصي

شكّل لنا هذا الكتاب مصدراً مهماً وأساسياً للبحث. فمن خلاله اطّلعنا على تاريخ دوما الاجتماعي، وخصوصاً على تاريخ العائلات التي نزحت إلى دوما واستقرّت فيها، والتي هاجرت منها إلى بلدات أخرى. هذا بالإضافة إلى تاريخ دوما الاقتصادي، لا سيما مواردها الطبيعية، وأسواقها التّجاريّة، وطرقاتها الداخلية والخارجية.

د . زيارة ميدانية للطريق

قمنا بزيارة البلدة في 24 حزيران من العام 2016 للكشف ميدانياً على الطّريق التي تمّ شقّها في العام 1910، ومرّ عليها مائة وست سنوات. الطّريق لا تزال قائمة حتى يومنا هذا. وهي تقع شمالي غربي دوما في قسم كبير منها في سفح الجبل، وفي منطقة صخرية

وعرة جداً، تكثر فيها أشجار السنديان والعفص، وتمتاز بتعرجاتها (كواع) القاسية، ما ألزم في أحد الأمكنة بناء حائط دعم من الحجر، وبعلو مرتفع تأميناً للسلامة العامة. وما قاله لي نائب رئيس البلدية الدكتور أسد عيسى أنّ الطريق هذه ليست كما كانت عليه منذ تمّ شقّها عام 1910، بل وسعت وعبّدت حتى أصبحت اليوم على شكلها الحالي.

لم نجد على جانبي الطريق أيّ منزل، باستثناء معمل لصناعة الجفت، إذ يكبس الجفت على شكل قوالب لاستخدامه في التدفئة خلال فصل الشتاء. وقد تبيّن لنا على الأرض أنّ الطريق معبّدة، وصالحة لسير السيارات بالقرب من البلدة حيث بساتين الزيتون القائمة. أما في المنطقة الحرجية البعيدة عن منازل البلدة، فلا أثر للزفت على الطريق، ولم يبق منه إلا القليل، وهي بحاجة إلى تعبيد من جديد كي تصبح صالحة للاستخدام. لقد أصبحت الطريق في قسم منها من ذكريات الماضي، ولكن يمكن إحيائها من جديد، وإنماء المنطقة المتواجدة فيها إما زراعياً، أو سياحياً. يبلغ طول الطريق حوالي 3 كلم. وعرضها ثلاثة أمتار¹.

2. الساعون إلى شقّ طريق دوما

أ. إبراهيم بك إسحاق

والده إسحاق جبران فشفش. تعلّم مبادئ القراءة والكتابة على يد المعلم يزيك خير. ولما حضر إلى دوما المعلم إلياس، وفتح فيها مدرسة سنة 1877، كان إبراهيم في عداد طلابها. درس إبراهيم في كتاب فصل الخطاب في الصرف والنحو، وكتاب كشف الحجاب

(1) قمنا بزيارة بلدة دوما برفقة الدكتور عصام خليفة وبعض الزملاء، حيث اجتمعنا مع رئيس بلديتها الأستاذ جوزف خيرالله المعلوف، ونائبه الدكتور أسد عيسى. واطلعنا ميدانياً على الطريق بمساعدة الطالب فايز أسد عيسى. وحصلنا على بعض المعلومات الضرورية التي تخصّ موضوعنا. فلهم شكرنا جميعاً.

أما عرض الطريق بحسب « قانون الأبنية والطرق والاستملاك » فيكون على الشكل التالي: «تختلف سعة الطريق باختلاف مكانها وقد فرض القانون أن تكون سعتها من 8 أذرع إلى 20 ذراعاً على ما جاء في المادة الأولى من قانون الأبنية. أما الطرق غير النافذة فلا تتجاوز سعتها 8 أذرع ولا تكون أقل من 6 أذرع» «إنّ الأراضي والأبنية اللازمة للمنفعة العامة خارج الأستانة العلية، كالطرق والساحات وما أشبه توخذ من أصحابها بالثمن بحسب الشروط». إبراهيم الأسود، دليل لبنان لعام 1906، المرة الثالثة، المطبعة العثمانية في بعبدا، لبنان، ص 249. يتراوح الذراع ما بين 49 سم و 77 سم، وهو يختلف بحسب اختلاف المناطق والبلدان. فالتر هنتس، المكاييل والأوزان الإسلامية وما يعادلها في النظام المتري، ص 83 . 93. ومن أجل إعطاء فكرة واضحة عن عرض الطرقات العمومية في عهد المتصرفية، والذي قد بلغ حوالي أربعة أمتار. أما الطرقات الفرعية والخاصة، فكان عرضها ثلاثة أمتار، وجعلت في بعض القرى بعرض ثلاثة أمتار ونصف. وقد اتّخذ مجلس إدارة المتصرفية قراراً بجعل عرض الطريق الممتدّة من صيدا إلى طرابلس عشرة أمتار. وزيّنت بأشجار الإزدرخت (الزرنخت)، لجمال المنظر، وللاستظلال في فيّها للمتقلّين تحت ظلّها في فصل الصيف الحار، ومن أجل استعمال خشبها وأغصانها وورقها، إذ كانت الدولة تبيع كل ذلك إلى المزارعين ومرّبي المواشي والحطّابين. عبدالله سعيد، أشكال الملكية وأنواع الأراضي في متصرفية جبل لبنان وسهل البقاع 1861 . 1914، ص 129.

في علم الحساب والجغرافيا. تعلّم الخط والإنشاء العربي، وصار كاتب مراسلات وحسابات والده. وفي سنة 1886 أرسله والده إلى المدرسة البطريركية في بيروت برفقة موسى الحاج ليكمل دروسه العربية والفرنسية، ويدرس علم الفقه. ولما فتحت مدرسة كفتين في الكورة سنة 1888، التحق بها وأتقن علم الفقه على يد الفقيه المشهور أنطون شحيبر مدير دروسها، والشيخ إبراهيم الشّهال، وأصبح من أبرز وجهاء طائفة الروم الكاثوليك.

عيّن كاتباً للمجلس البلدي ونائباً للرئيس. وكان له في المجلس الرأي الصائب والكلمة النافذة. وفي سنة 1908 نال لقب بك مع النيشان المجيدي من السلطان عبد الحميد بواسطة المطران أثناسيوس صوايا، فكان الثّاني ممن نال لقب بك بعد يوسف بك بشير¹ والد أسعد وسليم. له الفضل والسعي في فتح طريق العربات من الكورة إلى دوما بمساعدة الأخوان أسعد بك بشير وسليم بشير². وقد نال إبراهيم بك إسحاق تفويضاً بذلك³. توفي سنة 1937⁴.

ب . أسعد يوسف بشير

ولد سنة 1855. والده يوسف بك بشير. أنجز دروسه العلمية والطبية سنة 1880، فكان أول من نال لقب دكتوراه من أهل دوما، وأول المتخرّجين منهم في مدارس بيروت. عيّن طبيباً رسمياً لبلدية بشري باقتراح راجي بك الظاهر مديرها ورئيس بلديتها. كذلك عيّن طبيباً رسمياً لبلدية دوما في السنة التي تألّف فيها مجلس بلدي سنة 1881⁵، وكان يعرف بالكومسيون البلدي، ثمّ خلفه أخوه الدكتور سليم.

(1) ولد في العقد الثاني من القرن التاسع عشر. والد أسعد وسليم. هو أول من نال لقب بك من أفراد طائفة الروم الأرثوذكس في لبنان بفرمان سلطاني. وأول من نال وظيفة قائمقام في طائفته من أهل لبنان. تسلّم من الأمير خليل أبي الممّح حاكم بلاد جبيل والبترون بعض وظائف الحكومة في دوما وجوارها سنة 1854. عيّنه داود باشا عضواً في محكمة قضاء البترون لطائفة الروم الأرثوذكس سنة 1865. وبعد سنة أو أكثر نقل إلى محكمة الكورة وعيّن فيها رئيساً. وسنة 1868 جعل قائمقاماً في الكورة بأمر من المتصرّف فرنكو باشا. ظل في هذه الوظيفة إلى سنة 1874، ومن ثمّ اعتزل وظائف الحكومة، وعاد إلى دوما يخدم أهله. توفي سنة 1883. قسطنطين الباشا، تاريخ دوما، المطبعة المخلصية، صيدا، لبنان، ص 217 . 219.

(2) قسطنطين الباشا، تاريخ دوما، ص 223 . 225.

(3) دفتر سليم النخل، العمل على طريق (العربية) في دوما، سنة 1910.

(4) قسطنطين الباشا، تاريخ دوما، ص 224.

(5) توليا رئاسة أول كومسيون بلدي لدوما (1881 . 1906)، الشيخ أنطون بك طريبه، والشيخ جرجس بك الخوري، مديرا الناحية الجردية لبلاد جبيل والبترون،. الجدير بالملاحظة أن جرجس الخوري تسلّم رئاسة المجلس بعد وفاة طريبه. وكان مدير الناحية يُعيّن من وجهاء الموارنة في بلدة تتورين، فغالبية الناحية من الموارنة، وكان يقيم في دوما مركز ناحيته. أما تعيين الأعضاء في المجلس البلدي بحسب إفاضة قائمقام البترون ومدير الناحية أنطون بك طريبه فهم: الدكتور أسعد بك بشير، وقيلان أفندي ناصر المعلوف، والخواج خليل يزبك الحاج، والشيخ سمعان بطرس عبد النور، والشيخ إلياس خير، وغصن يوسف غصن صوايا، وحنّا إلياس شلهوب، وأسعد جبور قسطنطين. قسطنطين الباشا، تاريخ دوما، ص 241 . 242.

جعل إقامته في كوسبا الكورة. تتقل بين دوما وبشري وكوسبا، فهو طبيب أهل البترون والجبّة والكورة. له الفضل لدى ناظر ومدير المدارس المسكوبية العام بتوصية ومساعدة البطريرك غريغوريوس الحداد وقنصل روسيا في دمشق، حتى جعل مدرسة الأولاد ومدرسة البنات في دوما على حساب ونفقة هذه الجمعية¹، فكانت تدفع أجرة المعلمين والمعلمات، وثمان الكتب والأوراق، وكلّ ما يحتاج إليه التلاميذ. له الفضل والسعي لفتح طريق العربات من الكورة إلى دوما لدى أعيان دوما ومجلسها البلدي ولدى قنصل روسيا العام في بيروت. توفي سنة 1916².

ج . سليم يوسف بشير

ولد سنة 1861. والده يوسف بك بشير. أتم دروسه العلميّة والطبيّة في الكليّة الأميركيّة، ونال رتبة دكتوراه سنة 1884. تزوّج من السيدة ماري كريمة إلياس الحاج، وهي من أشهر وأكبر أغنياء بلاد البترون. أنجب منها أولادًا علّمهم في مدارس بيروت. سنة 1907 انتخب رئيسًا للمجلس البلدي في دوما، واستمر في هذا المركز حتى سنة 1910، وهو أول رئيس لهذا المجلس من أهل دوما. أُعيد انتخابه رئيسًا للمجلس البلدي في دوما منذ سنة 1913 حتى سنة 1927. شارك شقيقه أسعد وسعى معه من أجل فتح طريق العربات من الكورة إلى دوما، كذلك شارك إبراهيم بك إسحاق بالتعهد والتزام العمل وإنجازه³.

3 . المنفّذون: المعلمون والعمّال

ويمكن من خلال الدفتر العائد إلى سليم النّخل أن نطلّع على أسماء العاملين في شقّ الطريق في دوما، والأجور التي كانوا يتقاضونها، إذ وضعنا جداول بأسماء هؤلاء، وتبيّن لنا أجر كلّ فرد، كذلك وضعنا جدولاً بأسماء الأغراض والأدوات التي تمّت الاستعانة بها لشقّ الطريق. وبعد إبراز الأسماء وأجورهم بالأرقام، ومن أجل الوصول إلى وقائع ملموسة لشقّ الطريق انطلاقاً من المعطيات المتوفرة بين أيدينا، جمعنا الحسابات المدوّنة، والتي أظهرتها التسجيلات الرقمية، والتي كشفت الكلفة، وفترة العمل، واختلاف أجرة المعلم عن العامل، كذلك أجرة النساء نسبة إلى الرجال.

(1) كانت جمعية المدارس المسكوبية تُثَقّ الأموال في سبيل المدارس المجانية في فلسطين ولبنان وسوريا. وأقامت في دمشق سنة 1897 مديراً عاماً مسكوبياً. اهتمت في شؤون عديدة تخصّ طائفة الروم الأورثوذكس. ساعدت السوريين على تحرّر البطريركية الإنطاكية من يد اليونان بعد مضي 175 سنة على استيلائهم عليها وعلى معظم كراسي مطارنتها. كان لدوما حظ من الجمعية المسكوبية بإنشاء مدرسة للصبيان والبنات بواسطة مديرها العام في دمشق المسيو ديمتري بوغدانوف الذي كان على علاقة صداقة مع أسعد بك بشير. بدأ العمل في بناء المدرسة سنة 1896 نظراً لأهمية طائفة الروم الأورثوذكس في دوما. قسطنطين الباشا، تاريخ دوما، ص 247 . 248.

(2) قسطنطين الباشا، تاريخ دوما، ص 219 . 221.

(3) قسطنطين الباشا، تاريخ دوما، ص 221.

وبعد كل هذه المعلومات أبدينا بعض الملاحظات الأساسية الأولية، وعملنا على المقارنة والتحليل والاستنتاج للأسماء والأرقام، مع المحافظة على ضوابط التحليل والاستنتاج، أي دون فسح المجال لأي استرسال أو خيال. ومن أجل إعطاء فكرة واضحة عن شقّ طريق دوما، ندرج 22 جدولاً بأسماء المعلمين والعمّال، وجدولاً واحداً بأسماء الأغراض والأدوات التي استعملوها في الورشة وذلك على الشكل التالي:

الجدول رقم 1

اسم المعلم أو الشغيل	أجرة المعلم أو الشغيل بالقروش ⁽¹⁾
محمود العكاري ومصطفى	160
داود سكندر	36
يوسف طراد واولاده	149 ونصف
حرمة دانيال	32
يوسف جرجس وحرمته وأخوه	63
موسي ديب واولادو	93
أسعد نخل واولادو	103 ونصف
حنا	58 ونصف
بطرس طراف ولدو سمعان	39
يعقوب ناصيف	24
بشاره حنا بشاره وأخوه	71
مخايل وأخوه	56
جرجس كلیم الشبطيني	18
جرجس حبيب نخل	8 ونصف
المجموع العام	912

الجدول رقم 2

أجرة المعلم أو الشغل بالقروش	اسم المعلم أو الشغل
63	حنا
57	يوسف يعقوب ناصيف
39	يوسف منصور واخوانه
209	المعلم حنا
28	سليم يوسف الخنشاري
34	يوسف دوميط وولده حنا يوسف
20	يوسف يعقوب المقدسي
52	سليمان داود وأخوه حنا داود
27	حنا طنوس بو نصار
186	المعلم فهيم
5	يوسف مخايل طراف
102	دانيال دوميط
143 وربع	ولده حبيب
20	مخايل جرجس وأخوه دانيال
54	داود اسكندر
70	بشارة عقل
96 ونصف	يوسف جرجس وأخوه وحرمته
61	طنوس طراف (زقاق على العجلة)
63 وثلاثة أرباع	حنا طنوس لحدود
18	حنا زير
116 وربع	حبيب جرجوره
23 وربع	أخوه يوسف
186	فهم
86	يوسف يعقوب المقدسي (زقاق على العجلة يومين)
86	طنوس طراف (زقاق على العجلة يومين)
1846 وربع ⁽²⁾	المجموع العام

الجدول رقم 3

المعلم طنوس إبراهيم	أجرة تركيب موئس	23 متر مقطّع ودك	سعر المتر 2 قرش	46 قرشاً
المعلم طنوس إبراهيم	أجرة تركيب موئس	33 متر مركّب من دون تقطيع	سعر المتر 1 قرش	33 قرشاً
المعلم طنوس إبراهيم	أجرة تركيب موئس	28 متر مقطّع ومركّب	سعر المتر 2 قرش	56 قرشاً
المعلم طنوس إبراهيم	أجرة تركيب موئس	46 متر مركّب	سعر المتر 1 قرش	46 قرشاً
المعلم طنوس إبراهيم	أجرة تركيب موئس	35 متر مقطّع مركّب	سعر المتر 2 قرش	70 قرشاً
حبيب	أجرة تركيب موئس	138 متر مركّب	سعر المتر 1 قرش	138 قرشاً
المجموع العام				389 قرشاً

الجدول رقم 4

اسم المعلم أو الشغل	عدد أيام العمل في الأسبوع	أجرة المعلم أو الشغل في اليوم (بالقروش)	المجموع بالقروش
سليم نخل الحلو	4	13	52
سليم يوسف الخنشارة	4	7	28
أسعد التّخل	4	8 ونصف	34
طنوس طراف	4	8	32
يوسف طراف	1	7	7
ولده دنيال	1	7	7
ولده الياس	1	5	5
موسى ديب	3	7	21
ولده ديب	4	6	24
ولده دانيال	4	4	16
نور البدوي	4	3 ونصف	14
يوسف حنا بشارة	نصف نهار	6 ونصف	3 وربع
تليجة البدوي	3	3 وربع وخمس بارات	9 وربع وخمس بارات
حرمة إبراهيم	3	3 وربع وخمس بارات	9 وربع وخمس بارات
حنا مخايل زير	3	8	24
جيبور منصور	3	4	12
يوسف موسى	2	3 وربع وخمس بارات	6 وربع
نعمه اسطفان	2	3 وربع وخمس بارات	6 وربع
بطريس طراف	1	8	8
ولده سجعان	1	3 ونصف	3 ونصف
إبراهيم نعمه	1	8	8
حنة ترّيح	1	3 وربع وخمس بارات	3 وربع وخمس بارات
المجموع العام			333 وربع وخمس بارات

الجدول رقم 5

اسم المعلم أو الشغلي	عدد أيام العمل في الأسبوع	أجرة المعلم أو الشغلي في اليوم (بالقروش)	المجموع بالقروش (3)
المعلم حبيب	3	22	66
حنا زير	1	7	7
سعد الله	1	4	4
حنا خليل	1	5	5 (4)
بشارة حنا بشارة	2	9	18
يوسف حنا بشارة	3	7	21
حرمة إبراهيم	1	3 وربع وخمس بارات	3 ونصف وخمس بارات
يوسف منصور	1	8	8
يوسف يعقوب مقدسي	2	10	20
وديع سليم (زقاق على العجلة)	3	43	129
سعدا مخلوف	1	3 ونصف وخمس بارات	3 ونصف وخمس بارات
سلمان داود	2	10	20
حنا أسعد	2	7	14
حنا داود	1	8	8
عبدالله مخايل	1	8	8
يوسف يعقوب ناصيف	1	11 ونصف	11 ونصف
أسعد نخل	1	9 ونصف	9 ونصف
طانوس أسعد	1	7	7
المجموع العام			363

الجدول رقم 6

اسم المعلم أو التشغيل	عدد أيام العمل في الأسبوع	أجرة المعلم أو التشغيل في اليوم (بالقروش)	المجموع بالقروش (5)
سليم التخل	4	13	52
المعلم فهيم	4	23 وربع	93
أخوه حبيب	4	23 وربع	93
أخوكم توفيق	4	11 ونصف وخمس بارات	46 ونصف
بشاره حنا	2	9	18
أخوه يوسف	2	7	14
أسعد نخل	4	9 ونصف	38
ولده طانوس	4	7	28
يوسف طراف	4	8 ونصف	34
ولده دانيال	3	8 ونصف	25 ونصف
حرمة دانيال	4	4	16
حنا زير	3	9	27
يوسف يعقوب	4	11 ونصف وخمس بارات	46 ونصف
بطرس طراف	3	9	27
ولده سمعان	3	4	12
المجموع العام			570 ونصف

الجدول رقم 7

اسم المعلم أو الشغل	عدد أيام العمل في الأسبوع	أجرة المعلم أو الشغل في اليوم (بالقروش)	المجموع بالقروش
حنا داود	3	8	24
حنا طنوس	3	9	27
أخوه عبد	3	6	18
حنا الشبطني	4	4	16
محمود العكاري	4	10	40
مصطفى العكاري	4	10	40
جرجس الشبطني	3	3	9 وربع وخمس بارات
جرجس كلنم	1	9	9
يعقوب ناصيف	4	8	24
ظريفة كلنم	3	3	10 ونصف
حرمة يوسف جرجس	3	4	13 ونصف
يوسف جرجس	3	11 ونصف وخمس بارات	35
أخوه نخلي	3	5	15
جرجس حبيب	1	8	8 ونصف
حنا أسعد	1	7	7
يوسف دوميط	2	8 ونصف	17
ولده حنا	2	8 ونصف	17
يوسف منصور	2	8	16
أخوه حيور	1	4	4
حرمة إبراهيم	2	3	6 وربع
جرجس حبيب ساسين	1	8 ونصف	8 ونصف
أخوه مخايل	1	5	5
طنوس مخايل	1	11 ونصف وخمس بارات	11 ونصف وخمس بارات
ولده جرجس	1	8	8
يوسف مخايل	1	5	5
داود اسكندر	1	9	9
مخايل جرجس	4	10	40
أخوه سعدالله	4	4	16
المجموع العام			460

الجدول رقم 8

اسم المعلم أو الشغل	عدد أيام العمل في الأسبوع	أجرة المعلم أو الشغل في اليوم (بالقروش)	المجموع بالقروش
المعلم فهيم	1	23 وربع	23 وربع
داود اسكندر	1	8	8
ظريفة كليم	1	3 ونصف	3 ونصف
يوسف موسي ديب	1	3 وربع وخمس بارات	3 ونصف وخمس بارات
المعلم فهيم	1	23 وربع	23 وربع
حيدر يوسف خليل	1	10	10
جرجس بطرس	1	9	9
خليل يوسف	1	7	7
حنا منصور	1	4	4
أخوه جرجس	1	3	3
المجموع العام			94 ونصف

الجدول رقم 9

اسم المعلم أو الشغل	عدد أيام العمل في الأسبوع	أجرة المعلم أو الشغل في اليوم (بالقروش)	المجموع بالقروش
المعلم فهيم	1	23 وربع	23 وربع
أخوه توفيق	2	11 ونصف	23
يوسف طراف	2	7	14
ولده دانيال	2	7	14
ولده الياس	2	5	10
ولده نعمة الله	2	3 ونصف وخمس بارات	6 وربع
طانوس أسعد	2	6	12
يوسف منصور	2	7 ونصف	15
أخوه حبور	1	4	4
حنا زير	1	7	7
حنا منصور الشبطيني	2	4	8
أخوه جرجس	2	3 وربع وخمس بارات	6 وربع
سعدالله جرجس	1	4	4
أخوه موسى	1	3 وربع وخمس بارات	3 ونصف وخمس بارات
يوسف موسى	1	3 وربع وخمس بارات	3 ونصف وخمس بارات
المجموع العام			153 وثلاثة أرباع وخمس بارات

الجدول رقم 10

اسم المعلم أو الشغيل	عدد أيام العمل في الأسبوع	أجرة المعلم أو الشغيل في اليوم (بالقروش)	المجموع بالقروش
سليم نخل الحلو	4	13	52 ونصف
طنوس طراف	2	8	16
بطرس طراف	2	8	16
ابنه سمعان	2	3 ونصف	7
ديب موسى	1	6	6
دانيال موسى	2	4	8
نور البدوي	2	3 ونصف	7
أحمد العكاري	4	9	36
مصطفى العكاري	4	9	36
طانوس بشارة	2	8	16
مخايل جرجس	4	8	32
إبراهيم نعمه	1	8	8
موسى جرجس	1	3 ونصف وخمس بارات	3 ونصف وخمس بارات
جبور منصور	2	4	8
يوسف موسى	1	3 ونصف وخمس بارات	3 ونصف وخمس بارات
تليجة (البدوي)	1	3 ونصف وخمس بارات	3 ونصف وخمس بارات
أسعد نخل	2	8 ونصف	17
ولده طانوس	1	6	6
حسين المصري	2	9	18
ساسين منصور	1	3 ونصف وخمس بارات	3 ونصف وخمس بارات
حرمة إبراهيم	2	3 ونصف وخمس بارات	6 وربع
سعد الله جرجس	3	4	12
حنا أسعد نخل	1	6	6
توفيق جرجورة	2	6	12
المجموع العام			339 وثلاثة أرباع

الجدول رقم 11

اسم المعلم أو الشغيل	عدد أيام العمل في الأسبوع	أجرة المعلم أو الشغيل في اليوم (بالقروش)	المجموع بالقروش (6)
سليم نخل	6	13	78
المعلم فهميم	6	23 وربع	139 ونصف
المعلم حبيب	4	23 وربع	93
أخوهم توفيق	6	11 ونصف وخمس بارات	70
داود اسكندر	6	9	54
حنا زير	2	9	18
حرمة يوسف جرجس	6	4 ونصف	27
نخلي جرجس	5	5	25
حنا طنوس	3	9	27
أخوه عيد	6	6	36
دانيال دوميط	6	9 ونصف	57
حبيب دانيال	6	13	78
يوسف بطرس	5	9	45
طانوس جرمانوس	4	13	52
حنا طنوس لحد	5 ونصف	8 ونصف	46 ونصف
مصطفى العكاري	6	10	60
يعقوب ناصيف	3	8	24
يوسف دوميط	5	8 ونصف	42 ونصف
ولده حنا	5	8 ونصف	42 ونصف
حنا الشبطيني	5	4	20
ظريفة كليم	5	3 ونصف	17 ونصف
يوسف جرجس	3	11 ونصف وخمس بارات	35
مخايل جرجس	1	10	10
أخوه دانيال	1	10	10
بشاره عقل	5	10	50
بطرس طراف	1	9	9
يوسف يعقوب المقدسي	1	10	10
محمود العكاري	1	10	10
المجموع العام			1186 ونصف (7)

الجدول رقم 12

اسم المعلم أو الشغل	عدد أيام العمل في الأسبوع	أجرة المعلم أو الشغل في اليوم (بالقروش)	المجموع بالقروش (8)
سليم نخل	2	13	26
المعلم فهيم	2	23	46 ونصف
دانيال دوميط	3	9 ونصف	28 ونصف
حنا الشبطيني	2	4	8
حنا لحدود	2	8 ونصف	17
توفيق جرجورة	2	11 ونصف وخمس يارات	23 ونصف
ظرفية كلیم	2	3 ونصف	7
طانوس نوهر	2	8	16
محمود العكاري	2	10	20
حبيب دانيال	3	13	39
طانوس جرمانوس	3	13	39
بشاره عقل	2	10	20
عبد طنوس	2	6	12
نخلي جرجس	1	5	5
حرمة أخوه	1	4 ونصف	4 ونصف
حنا يوسف دوميط	1	8 ونصف	8 ونصف
المعلم حبيب	1	23 وربع	23 وربع
يوسف دوميط	1	8 ونصف	8 ونصف
جرجس يوسف نوهر	1	8	8
المجموع العام			360 وربع (9)

الجدول رقم 13

اسم المعلم أو الشغيل	عدد أيام العمل في الأسبوع	أجرة المعلم أو الشغيل في اليوم (بالقروش)	المجموع بالقروش (10)
سليم التّخل	2	13	26
فهم جرجوره	2	23 وربع	46 ونصف
حبيب جرجوره	نصف يوم	23 وربع	11 ونصف وخمس بارات
بطرس نوهر	2	11 ونصف وخمس بارات	23 وربع
طانوس جرمانوس	2	23	46
حنّا سمور	1	8 ونصف	8 ونصف
توفيق جرجوره	2	11 ونصف وخمس بارات	23 وربع
منصور جرجي بزيك	1	9	9
ولده جرجي	1	4	4
يوسف يعقوب المقدسي	1	10	10
حنّا داود	1	8 ونصف	8 ونصف
يوسف دوميط	نصف يوم	8 ونصف	4 وربع
حنّا طنوس بو نصار	1	9	9
منصور الشبطيني	1	9	9
حبيب دانيال	1	13	13
بطرس طراف	1	9	9
سمعان بطرس	1	4	4
حنّا الخوري	1	8	8
مخايل جرجس	1	10	10
دانيال جرجس	1	10	10
سعدالله جرجس	1	4	4
ديب موسى	1	7	7
بولص نوهر	1	10 ونصف	10 ونصف
جرجس نوهر	1	8 ونصف	8 ونصف
طانوس يوسف نوهر	1	8 ونصف	8 ونصف
سليمان يوسف سمور	1	11	11
محمود العكاري	1	10	10
عيد طنوس	1	6	6
حنّا طنوس سمور	1	8 ونصف	8 ونصف
حنّا الشبطيني	1	4	4
بشاره عقل	1	10	10
المجموع العام			380 وثلاثة أرباع

الجدول رقم 14

اسم المعلم أو الشغيل	عدد أيام العمل في الأسبوع	أجرة المعلم أو الشغيل في اليوم (بالقروش)	المجموع بالقروش ⁽¹¹⁾
حبيب دانيال	4	13	52
دانيال دوميط	4	9 ونصف	38
جرجس نوهر	4	9	36
بطرس نوهر	4	11 ونصف وخمس يارات	46 ونصف
يوسف جرجس مبارك	3	10	30
سلمان داود	1	9	9
سلمان يوسف سمور	3	11	33
يولص نوهر	3	10 ونصف	31 ونصف
طانوس يوسف نوهر	2 ونصف	8 ونصف	21 ونصف
طانوس جرمانوس	3	13	39
طانوس الياس لحد	3	4 ونصف	13 ونصف
حنا الشيطيني	1	4	4
حنا يوسف دوميط	3	8 ونصف	25 ونصف
نوهر جرمانوس	3	13	39
طانوس جرمانوس بو نصر	3	11	33
توفيق جرجوره	3	11 ونصف وخمس يارات	35
حنا سمور	3	8 ونصف	25 ونصف
منصور الشيطيني	2	9	18
طانوس يوسف دوميط	1	3 ونصف	3 ونصف
الياس بو لحد	3	10	30
سليم نخل	4	13	52
طنوس مخايل	2	11 ونصف وخمس يارات	23 وربع
ولده جرجس	2	8 ونصف	17
جرجس كلیم	1	10	10
جرجس يوسف نوهر	1 ونصف	8 ونصف	12 ونصف
المعلم طنوس إبراهيم نوهر	1 ونصف	23 وربع	34 ونصف وخمس يارات
حنا طنوس	2	9	18
أخوه عبد	2	6	12
المجموع العام			742 وثلاثة أرباع وخمس يارات

الجدول 15

اسم المعلم أو الشغل	المجموع بالقروش ⁽¹²⁾
يوسف دوميط وأولاده	50
المعلم فهيم	46 ونصف
حننا طنوس بونصار	54
طنوس جرمانوس	156
عبد طنوس بونصار	29
طنوس مخايل وولده	40 وربع
سلمان يوسف سمور	44
نوهر جرمانوس وابنه	84
دانيال دوميط وولده	103
طنوس جرمانوس بونصر	33
يوسف جرجس مبارك	30
المعلم طنوس إبراهيم	116
وأجرة فاعل ⁽¹³⁾	34 ونصف وخمس بارات
حننا طنوس سمور	42 ونصف
يولص نوهر	42
بطرس نوهر	69 ونصف
منصور جرجي	13
سليمان داود	14 ونصف
حننا طنوس بو نصار	22
عبد طنوس	29 ونصف
يوسف يعقوب المقدسي	16 وربع وخمس بارات
المعلم حبيب	149 ونصف وخمس بارات
يوسف يعقوب المقدسي	16 وربع وخمس بارات
المجموع العام	1235 وربع

الجدول رقم 16

اسم المعلم أو الشغل	عدد أيام العمل في الأسبوع	أجرة المعلم أو الشغل في اليوم (بالقروش)	المجموع بالقروش (14)
سليم نخل	2	12	26
توفيق جرجوره	3	11 ونصف وخمس بارات	35
اسعد	1	10	10
خليل حسن	1	10	10
صالح حسن	1	10	10
تلجة	1	5	5
أحمد عيسى	1	10	10
ديبة كنعان	2	4	8
بشاره عقل	1	11 ونصف وخمس بارات	11 ونصف وخمس بارات
حنا اسعد	1	8	8
حنا يوسف دوميط	1	9	9
عيد طنوس	1	6 وربع	6 وربع
حنا إبراهيم	1	5	5
سعدا حنا	1	4	4
يوسف يعقوب المقديسي	1	11 ونصف وخمس بارات	11 ونصف وخمس بارات
سلمان داود	1	11	11
حنا داود	1	9	9
سمعان يعقوب	1	6 وربع	6 وربع
قسطنطين بركات	1	3 ونصف	3 ونصف
أخوه إبراهيم	1	3	3
طنوس طراف (على العجلة)	1	43	43
الياس بو لحدود	1	11	11
ولده طانوس	1	5	5
المجموع العام			261

الجدول رقم 17

المجموع بالقروش (15)	أجرة المعلم أو الشغل في اليوم (بالقروش)	عدد أيام العمل في الأسبوع	اسم المعلم أو الشغل
6 (16)	.	4	المعلم جرجوره
.	.	4	سليم التّخل
34 ونصف وخمس بارات	11 ونصف وخمس بارات	3	بولص نوهر
40	10	4	حنا طنوس يونسار
25	6 وربع	4	أخوه عيد
.	.	3 ونصف	طانوس يوسف
14	3 ونصف	4	سعدا حنا طنوس
15	5	3	سمعان
.	.	3	الياس بولجود
11 ونصف	11 وربع	2	سلمان سمور
27	9	3	جرجي طنوس خير
12	4	3	دانيال موسي
35	11 ونصف	3	بشارة عقل
18	9	2	جرجس يوسف نوهر
8	4	2	سعدو المزرعاني
28 ونصف	9 ونصف	3	يوسف بطرس
15	5	3	حنا إبراهيم
24	8	3	اسعد العكاري
16	8	2	عبود العكاري
24	8	3	اسعد (كروم)
21	7	3	عيد الحميد
15	5	3	احمد العكاري
15	5	3	بديرا (17)
105	35	3	طنوس طراف على المحدلة
11 ونصف	11 ونصف	1	محمود الحمصي
10	10	1	عازار صليبيا
8	8	1	حنا أسعد
.	.	نصف يوم	داود موسي جرمانوس
12	6	2	نقولا
8	4	2	جرجي منصور بيزيك
10	10	1	منصور بيزيك
5	5	1	تلجة العكاري
8	8	1	خليل العكاري
46 (18)	.	.	المعلم حبيب
200 (19)	.	.	المعلم طنوس بو أنطون
822			المجموع العام

الجدول رقم 18

اسم المعلم أو الشغيل	عدد أيام العمل في الأسبوع	أجرة المعلم أو الشغيل في اليوم (بالقروش)	المجموع بالقروش (20)
منصور يزيك	2	10	20
جرجي منصور	2	4	8
حنا طنوس بو نصار	5	10	50
سعد العكاري	4	9 ونصف	38
خليل العكاري	4	8 ونصف	34
صالح العكاري	6	8 ونصف	51
أحمد العكاري	6	5 ونصف	33
سليم النّخل	6	13	78
سليمان داود	1	11	11
سمعان الساكوعه	1	5	5
عبود العكاري	5	9	45
حنا طنوس سمور	1	8 ونصف	8 ونصف
المعلم جرجوره يوسف	6	.	1 ⁽²¹⁾
حنا يوسف دوميط	3	8 ونصف	25 ونصف
يوسف بطرس	5	9 ونصف	47 ونصف
عبد طنوس	5	6 وربع	31 وربع
عازار صليبا	4	10	40
أسعد (كروم)	6	9	54 ⁽²²⁾
أحمد عيسي	4	10	40
طانوس يوسف	6	9	54
أخوه جرجس	4	9	36
جرجي طنوس خير	3	9	27
مريم بطرس جرمانوس	6	3 ونصف	21
اختها جميلة	6	4	24
الحاج محمود	5	11	66
بطرس نهرا	2	11 وثلاثة أرباع	23 ونصف
بولص نهرا	1	11 وثلاثة أرباع	11 وثلاثة أرباع
مريم بطرس نهرا	4	3 ونصف	14
سعدا طنوس	4	3 ونصف	14
طنوس مخايل خير	1	11 وثلاثة أرباع	11 وثلاثة أرباع
بدر العكاري	1	5	5
تلجة العكاري	3	5	15
المعلم طنوس ابو انطون	1	15	15
المجموع العام			957 وثلاثة أرباع

الجدول رقم 19

اسم المعلم أو الشغل	عدد أيام العمل في الأسبوع	أجرة المعلم أو الشغل في اليوم (بالقروش)	المجموع بالقروش (23)
المعلم جرجوره	6		
سليم التّخل	6	13	78
يوسف نخلي (على المحدله)	2	35	70
بشاره عقل	1	11 وثلاثة أرباع	11 وثلاثة أرباع
بولس نهرا	4	11 وثلاثة أرباع	47
طانوس يوسف نهرا	6	9	54
جرجي نهرا جرمانوس	6	9	54
مريم بطرس نهرا	5	3	15
أسعد (عموم)	5	9	45
عبود العكاري	6	9 وربع	56
عبد الحميه	6	8 ونصف	51
أحمد العكاري	6	8 ونصف	51
صالح العكاري	6	8 ونصف	51
الحاج محمود	6	10 ونصف	63
أسعد مصطفى	5	9	45
أحمد (بهوب)	6	5	30
بدرا	6	5	30
تاجة	5	5	25
خليل حسين	4	9	36
طنوس مخايل خير	3	12 ونصف	37 ونصف
ولده جرجي	5	11	55
بطرس نهرا	5	11 وثلاثة أرباع	58 وثلاثة أرباع
جرجي يوسف نهرا	5	9	45
سليمان سمور	5	11	55
مريم بطرس جرمانوس	2	3 ونصف	7
اختها جميلة	5	4	20
حنّا سمور	4	8 ونصف	34
سليم العكاري	1	8 ونصف	8 ونصف
حنّا طنوس	4	10	40
أخوه عيد	4	6 ونصف	26
عساف ادعل	5	10 ونصف	53
سعدا طنوس	3	3 ونصف	10 ونصف
بشاره عقل على المحدله	1	11 وثلاثة أرباع	11 وثلاثة أرباع
المجموع العام			1274 وثلاثة أرباع

الجدول رقم 20

تسديد الحساب (24)	اسم المعلم أو الشغل
9	محمود العكاري
4	اسعد (عموم) (كروم) النصيري
31 وربع	يولص نوهر
41 ونصف	بطرس نهرا
3 ونصف وخمس يارات	جرجس طنوس
40	خليل النصيري ورفاقه
65	موسى ديب وأولاده
89 وربع	طائوس يوسف نوهر واخوه جرجس
8	سعدا المزرعاني
24	اسعد مصطفى
24	عبود النصيري
15	يدرا النصيري
8	خليل النصيري
15	أحمد النصيري
21	عبد الحميد
24	اسعد (عموم)
5	تلجة النصيري
11 ونصف وخمس يارات	يقولا بطرس
6 ونصف	قسطنطين بركات وأخوه
15 ونصف	سمعان الساكوعه
20	حنا ابراهيم
12	يوسف يعقوب المقدسي
25	جرجي طنوس خير
50	عازار صليبيا
90	عبد طنوس وأخته سعدا
45	مريم بطرس جرمانوس واختها
76	يوسف بطرس بو نصار
90	بشاره عقل
93	توفيق جرجوره
93	حنا طنوس
54	اسعد (عموم)
48	اسعد العكاري
30	احمد العكاري
54	عبود العكاري
51	عبد الحميد
34	خليل العكاري
15	تلجة
27	طنوس
37 وربع	بطرس نهرا
47 وثلاثة أرباع	محمود الحمصي
16 وثلاثة أرباع	طائوس يوسف
199	طنوس طراف
93	طنوس ابو انطون
55	يوسف التتوري
108 ونصف	داود موسى جرمانوس
1925 وربع	المجموع العام

الجدول رقم 21

اسم المعلم أو الشغيل	عدد أيام العمل في الأسبوع	أجرة المعلم أو الشغيل في اليوم (بالقروش) ⁽²⁵⁾	المجموع بالقروش ⁽²⁶⁾
المعلم جرجوره	8	.	.
خليل العكاري	8	10	80
أسعد	8	10	80
عبود العكاري	8	10	80
تلجة العكاري	7	5	35
بدرا	6	5	30
عساف دغل	7	11	77
طانوس يوسف نهرا	3	9	27
عيد طنوس	4	6 وربع	25
إبراهيم العكاري	4	10	40
الحاج محمود	6 ونصف	11	71 ونصف
حنا طنوس	3	10	30
اسعد طنوس	1	3 ونصف	3 ونصف
يوسف عيد	1	12 ونصف	12 ونصف
يوسف جرجي كפורي	4	10	40
خليل دريا	2 ونصف	10	25
طنوس إبراهيم حنا	2	4 ونصف	9
يوسف عيد (على المحدله)	3	35	105
سليم نخل	4	13	52
بطرس نهرا	1	11 وثلاثة أرباع	11 وثلاثة أرباع
أخوه بولص	1	11 وثلاثة أرباع	11 وثلاثة أرباع
طانوس حنا طنوس	1	3 وربع	3 وربع
المعلم حبيب	.	.	63
طنوس أبو أنطون	.	.	38
المجموع العام			950 وربع

الجدول رقم 22

اسم المعلم أو الشغيل	تسديد الحساب بالقروش (27)
اسعد (عموم)	45 وربع
صالح العكاري	51
الحاج محمود	63
سليم العكاري	8 ونصف
عبد الحميد	51
احمد العكاري	51
بولص نهرا	70
بنات بطرس جرمانوس	19 ونصف
عساف داغل	52
منصور وابنه	.
سليمان سمور	77
حنا طنوس سمور	42 ونصف
جرجي نهرا جرمانوس	54
طنوس مخايل خير وولده	62
عبد طنوس واخته سعدا	35 ونصف
منصور جرجس بزيك وولده	46 ونصف
الحاج محمود	70
هيكل عطالله واخته	100
سمعان يعقوب المقدسي	6
عساف داغل	75
حنا اسعد	.
طنوس ابراهيم بو نصار	27 وربع
يوسف بطرس بو نصار	30
حنا طنوس بونصار	100
عبد طنوس وأخوه طانوس وسعدا	63 وربع
يوسف نهرا	180
بطرس نهرا وابنه	180
عساف داغل	22
يوسف	24
بولص نهرا	11
طانوس يوسف نهرا	28
بطرس نهرا	38
جرجي نهرا	54
المجموع العام	1737 وربع

أما الأغراض التي تمّ شراؤها وفي فترات مختلفة فهي:

الجدول رقم 23

الأغراض	العدد	التمن	المجموع بالقروش
سلال	4	7 قروش ونصف	29
بارود			36 (28)
بارود			12 ونصف
بارود			43
صابورية			6 وربع
لين			28
سلال	5	8	40 (29)
ربطة فتيل			11
بارود			42
حدادة وربطة فتيل			57
المجموع			304 وثلاثة أرباع

أ . الكلفة والفترة الزمنية والتمويل

بلغت كلفة شقّ الطّريق: 17295 ألف قرش وربع. أما أغراض الورشة فقد بلغت كلفتها: 304 قروش وثلاثة أرباع.

ويكون المجموع العام للورشة: 17600 قرشاً. أما الفترة الزمنية التي استغرقت لنهاية المشروع فهي: من 24 كانون الثّاني سنة 1910 إلى 19 نيسان سنة 1910¹. وقد تمّ تمويل الطّريق من قبل الأهالي والبلدية والقنصل الروسي وحكومة متصرفية جبل لبنان².

وعن مصاريف الحكومة للطرق نورد ما يلي:

«إنّ نفقات إنشاء الطرق توزّع على مكلفي القرى القاطنين بها، وعلى المقيمين في القرية وإن كانوا معدودين في قرية أخرى؛ على أنّ المكلفين المستوطنين في غير قرأهم الأصلية يلزمهم أن يدفعوا في القرية المعدودين فيها مال العنق ومال الربع المجيدي لا غير» وكانت حكومة متصرفية جبل لبنان تدفع أكلاف إصلاح الطرق، فيلزم لكلّ متر اصلاح من كل

(1) دفتر سليم النخل، العمل على طريق (العربية) في دوما، سنة 1910.

(2) أما اليوم فإنّ كلفة شقّ الطريق نفسها تبلغ حوالي 46800 دولار أميركي أي ما يعادل 70 200 000 ليرة لبنانية.

سنة غرشان حسب تليزيم بعض الطرقات لمدة خمس سنوات، فيكون معدل كلفة إصلاح مجموعها سنويًا 18478 قرشًا. وقد بلغ طول أمتار طرق البترون 115595 مترًا¹.

ب . اختلاف الأجور

تبين لنا من خلال الدفتر، أنّ الفئات العاملة قد تألفت من: المعلمين والعمّال والنساء والأولاد. وتجدر الإشارة إلى أنّ كلّ من كان يستعمل عجلة أو محدلة ينال أجرًا مختلفًا عن أجر كلّ المذكورين آنفًا.

فقد حصل المعلمون: الأخوان فهيم وحبيب جرجورة، وطانوس جرمانوس، وطنوس إبراهيم نهرا²، وطنوس أبو أنطون. على أجور راوحت ما بين 22 و 23 قرشًا. أما طنوس ف 15 قرشًا³. وراوحت أجور العمّال ما بين 13 قرشًا كحد أقصى، و 3 قروش كحد أدنى، فيكون المعدل الوسطي للعامل 8 قروش يوميًا.

أما النساء، وقد بلغ عددهن 22 امرأة، فكانت أجورهن ثابتة، إذ تراوحت ما بين 3 ونصف و 5 قروش. وكثيرًا ما كان العمّال يستفيدون من تشغيل أولادهم معهم. وتختلف أجور الأولاد، فالبعض ينال كأجر أبيه، والبعض الآخر ينال أجرًا متدنيًا. ونذكر على سبيل المثال: يوسف طرّاف 7 قروش، وولده دانيال 7 قروش، وولده إلياس 5 قروش، وولده نعمة الله 3 قروش ونصف. ربما الأجر المتدني بسبب صغر السن. كذلك هناك الذين كانوا يعملون على الزقاق على العجلة أو الجر على المحدلة وهم:

. يوسف يعقوب المقدسي 43 قرشًا في اليوم زقاق على العجلة.

. وديع سليم 43 قرشًا في اليوم زقاق على العجلة.

. طنوس طرّاف 43 قرشًا في اليوم زقاق على العجلة.

. طنوس طرّاف 35 قرشًا في اليوم جر على المحدلة.

. يوسف نخلة 35 قرشًا في اليوم جر على المحدلة.

. يوسف عيد 35 قرشًا في اليوم جر على المحدلة.

(1) جرجي تامر، الهدية الوطنية، ص 159؛ 172؛ 181.

(2) عمل طنوس إبراهيم نهرا على تركيب « مونسات » للطريق كحماية للسلامة العامة.

(3) تجدر الإشارة إلى أنّ هؤلاء سبقت أسماؤهم في الدفتر كلمة معلم فأصبح بالإمكان تمييزهم عن الآخرين. هذا بالإضافة إلى ارتفاع أجورهم عن باقي العمّال.

يظهر ممّا تقدّم أنّ الأجور اختلفت بين معلّمين وعمّال، ونساء، كلّ بحسب قدراته، ومعرفته، وإمكاناته التي يمكن أن يوظّفها في العمل للحصول على أجر مرتفع. كذلك اختلفت ما بين الذين يعملون على العجلة، أو يجزّون المحدلة.

ج . نماذج عن بعض أسعار السلع في دوما بين سنة 1911 و1915

من خلال «دفتر الديون رقم 3» نبيّن بعض أسعار الأقمشة في بلدة دوما، والتي كانت على الشكل التالي:

الجدول رقم 24

نوع القماش	سعر الذراع ⁽³⁰⁾
فوال (Voile) أبيض مقلم	أربعة قروش ونصف وخمس بارات
تخريم	أربعة قروش
شيت	قرشان وربع
كتان	سنة قروش وربع
ديما ⁽³¹⁾	قرشان وربع
ستكروزا (حرير إيطالي)	خمسة قروش
مقصور	قرشان وخمس بارات
خام	قرشان وربع
محمل أسود	أربعة عشر قرشاً ونصف
قماش شراويل	ثمانية قروش ونصف
منديل	ثلاثة قروش وخمس بارات
فانيلا	ثلاثة قروش وخمس بارات

أما السلع المختلفة فقد راوحت أسعارها كما يلي:

الجدول رقم 25

السلع	الوزن	السعر (31)
فستق عبيد	رطل	سبعة قروش ونصف
فستق مالح	رطل	ثلاثة قروش ونصف
بذر أسود	رطل	عشرة قروش
راحة	مجمع	أربعة قروش وثلاثة أرباع
بسكويت	علبة	ثمانية عشر قرشاً ونصف
بقلاوة	رطل	واحد وعشرون قرشاً
حلاوة تنكة	تنكة	واحد وسبعون قرشاً
معكرونة	صندوق	سنة وثلاثون قرشاً
شعيرية	صندوق	إثنان وأربعون قرشاً
فلفل أسود	أقة	إحدى عشرة ونصف
كبريت	كروز	خمسة عشر قرشاً
كاز	تنكة	ثمانية وعشرون قرشاً
بن	أقة	خمسة قروش
ملح	أقة	قرش وربع
سكر	رطل	سنة قروش وربع
رز إنكليزي	رطل	سنة قروش ونصف
ذرة	رطل	ثلاثة قروش وخمس بارات
زوان	رطل	قرش وثلاثة أرباع وخمس بارات
معكرونة	أقة	سنة قروش وربع
لحم	أقة	قرش وخمس بارات
فلفل	أقة	قرشان ونصف
صابون	أقة	أربعة قروش
شمع	علبة	ثلاثة قروش وخمس بارات
دخان	رطل	خمسة عشر قرشاً
تتن	علبة	قرش
لفات سيكارة	صندوق	سبعة قروش وثلاثة أرباع
نيل	صندوق	قرش
عرق	ألفية	قرشان ونصف
جوز	سلّة	ثلاثة قروش ونصف

من خلال ما تقدم من أجور وأسعار، وإذا كان المعدل الوسطي للعامل قد بلغ ثمانية قروش في يوم العمل الواحد، فماذا يمكن أن يشتري له عمل يوم واحد من إحدى هذه السلع؟

. ذراعان من قماش التخريم.

. ذراع من قماش الشراويل.

. ذراع ونصف من قماش سنكروزا.

. أربعة أذرع من قماش المقصور.

. رطل من فستق العبيد.

. رطلان من الفستق المالح.

. مجمعان من الراحة.

. أقة ونصف من البين.

. رطل وربع من السكر.

. أقتين من الصابون.

د . الاستنتاجات

إنّ تواجد المؤسسات العلميّة والثقافيّة، كالمدارس والجمعيات، والمؤسسات الرسميّة، والصنّاعيّة، والسوق القديم، وازدهار التجارة، والمصاهرة التي كانت تربط دوما مع أهل الكورة، والتموليين الكبار الذين نسجوا علاقات تجارية داخل لبنان وخارجه؛ جعلت من دوما بلدة مميّزة بحاجة إلى المواصلات للتواصل أكثر مع محيطها، فكانت الطّريق التي ساهمت في تطوّر وازدهار كلّ النواحي الاقتصادية والاجتماعية، وساعدت على تفاعل أهل البلدة مع الجوار من القرى والبلدات والمدن.

تقودنا الدراسة إلى جملة من الاستنتاجات أبرزها:

. بيّنت أسماء العديد من عائلات العمّال بأنّ بعضهم من أبناء بلدة دوما. مثل بشير،

العكاري، المقدسي، إبراهيم، حنا، نهرا، بونصر، بركات، وخير¹. وتجدر الإشارة إلى أنّ

(1) إن آل بشير هم فرع من أسرة آل شلهوب. وآل شلهوب من أقدم سكان دوما الحاليين. ويقول البطريرك بولس مسعد (1806 . 1890) أنه لا يعرف لآل شلهوب وطنًا غير دوما، و« أنهم فيها منذ عهد قديم لا يدرك أوله ». أما آل أبي

العديد من أسماء المعلمين والعمّال لم تذكر أسماء عائلاتهم، كما أنّ بعضهم ذكر اسم بلدته بدلاً من عائلته (خليل دريا، وحنا الشبطيني، ويوسف التنوري) وبالتالي لم نستطع إحصاء نسبة المعلمين والعمّال الذين من دوما، مقارنة مع الذين من خارجها.

. كانت الورشة بشكل عام أهلية محلية، فقد جمعت الأخوة والأبناء والزوجة والأقارب.

. تعاون في الورشة العديد من أبناء دوما وبلدات الجوار كتتورين وشبطين ودريا وغيرها.

. جمعت الورشة عمّالاً مسيحيين ومسلمين.

. اختلفت أيام العمل في بعض أسابيع شهري شباط وآذار بسبب الحالة الطقسية. ففي بعض الأسابيع، لم يزد العمل على اليومين. بينما في شهر نيسان تمكّن العمّال من متابعة العمل طوال أيام الأسبوع.

. وردت أسماء لنساء عملن في الورشة تمّ التعريف عن بعضهنّ بأنها أخت أو ابنة أو زوجة فلان، أو نسبة إلى بلدتها. وقد شارك في العمل منذ بداياته حتى انتهائه. وقد وردت أسماءهن في معظم الجداول. ويمكن التساؤل بشأنهن ما كانت طبيعة عملهنّ؟ ونحن بدورنا نفترض أن يكون تأمين الطعام والمياه للشغيلي.

. شهدت أجور بعض العمّال ثباتاً واستقراراً منذ بداية الورشة حتى نهايتها، مثال ذلك سليم النّخل 13 قرشاً، وحنا الشبطيني 4 قروش.

. تراوحت أجور العمّال ما بين 13 قرشاً و3 قروش، وكانت غالبية الأجور تتراوح ما بين 8 و11 قرشاً في اليوم.

بشير فهم الفرع الخامس من آل صوابا، قدموا من كفرحونه (إقليم جزين)، وسكنوا في الشوير في أواسط القرن الثامن عشر. وفي العقد الرابع من القرن التاسع عشر قدموا إلى دوما. أما آل العكاري فهم فرع من فروع طائفة الشلاهية. نزحوا إلى رحبة في عكار ثمّ عادوا إلى البترون ودوما في منتصف القرن التاسع عشر. وكذلك آل المقدسي من أبناء بلدة دوما، وآل إبراهيم فرع من آل الطبرشاني الذين يرجعون إلى قرية طيشار في بلاد بعلبك، قدموا منها إلى الشوير ودوما. ولآل الطبرشاني عدة فروع في دوما والشوير. ومن فروعها آل عازار وآل باز وآل بركات. أما آل حنا أو أبي حنا المعروفة في الشويفات فنح إلى إياس حنا من دوما إلى الشويفات. ومن العائلات المارونية في دوما قسطنطين وأبي زيد ونهرا. أما آل نهرا فهم في الأصل موارنة يرجعون إلى آل الناكوزة. أصلهم من حنتون، قدم جدهم إلى دوما في العقد الرابع أو الخامس من القرن التاسع عشر من قرية صليما المتن. لم يكن لهم كهنة وكنيسة للموارنة في دوما فتبعوا ليتورجيا الروم الكاثوليك. وفي سنة 1864 اتّبع آل قسطنطين الطقس الماروني فالتحق بهم آل نهرا. ومن الأسر التي تنتسب إلى الشلاهية آل فياض وآل أبي نصر، وكلاهما في الأصل من أميون من مشايخ آل العازار، ومن أشهر وأقدم أسر الروم الأورثوذكس في لبنان. أما آل خير فأصلهم من معلولا، قدم خير عزيز إلى دوما من المحدثّة. قسطنطين الباشا، تاريخ دوما، ص 110، 126؛ 143؛ 184؛ 194؛ 196.

. تراوحت أسماء المعلمين والعمّال على الشكل التالي:

* 18 عامل أو معلم يحملون اسم طنوس (طانوس). طنوس طراف، طنوس إبراهيم، طنوس أسعد، طنوس مخايل، طانوس بشارة، طانوس جرمانوس، طانوس نوهر، طانوس يوسف نوهر، طانوس إلياس لحد، طانوس جرمانوس بونصر، طانوس يوسف دوميط، طنوس إبراهيم نوهر، طانوس يوسف، طنوس بو أنطون، طنوس مخايل خير، طنوس إبراهيم حنا، طانوس حنا طنوس، طنوس إبراهيم بو نصار.

* 17 عامل أو معلم يحملون اسم حنا. حنا، حنا طنوس بو نصار، حنا طنوس لحد، حنا زير، حنا مخايل زير، حنا خليل، حنا أسعد، حنا داود، حنا طنوس، حنا الشبطيني، حنا منصور، حنا أسعد التّخل، حنا يوسف دوميط، حنا سمور، حنا الخوري، حنا طنوس سمور، حنا إبراهيم¹.

* 17 عامل أو معلم يحملون اسم يوسف. يوسف طراد، يوسف جرجس، يوسف يعقوب ناصيف، يوسف منصور، يوسف دوميط، يوسف يعقوب المقدسي، يوسف مخايل طراف، يوسف حنا بشارة، يوسف موسي ديب، يوسف بطرس، يوسف جرجس مبارك²، يوسف نخلي، يوسف التتوري، يوسف جرجي كفوري، يوسف عيد، يوسف بطرس بونصار، يوسف نهرا³.

* 13 عامل أو معلم يحملون اسم جرجس. جرجس كلیم الشبطيني، جرجس حبيب نخل، جرجس بطرس، جرجس حبيب ساسين، جرجس يوسف نوهر، جرجس نوهر، جرجي طنوس خير، جرجي منصور يزيك، جرجي نهرا، جرجي منصور، جرجي نهرا جرمانوس، جرجس طنوس، جرجورة⁴.

* العديد من العمّال والمعلمين كانوا يحملون اسم داود، سليمان، موسى، إبراهيم، دانيال، ديب، يعقوب، بشارة، مخايل، نقولا، قسطنطين، سعد، سعدالله، عبدالله، سليم، أسعد، بطرس، بولس، فهيم، حبيب، توفيق، سمعان، نخلة، جبور، منصور، الياس، خليل،

(1) يمكن أن ينخفض العدد لاسم حنا من 17 إلى 16 إذا كان حنا سمور هو الشخص نفسه حنا طنوس سمور.
 (2) يمكن أن يكون يوسف جرجس هو نفسه يوسف جرجس مبارك، فيكون حاملو اسم يوسف قد انخفض من 17 إلى 16.
 (3) ورد اسم كل من يوسف التتوري، ويوسف جرجي كفوري، ويوسف عيد، ويوسف بطرس بونصار مرّة واحدة فقط في الجداول 20 و 21 و 22 أي في نهاية الورشة. بينما ورد أسماء المتبقين في معظم الجداول ومنذ بداية العمل حتى نهايته.
 (4) إذا كان اسم جرجس يوسف نوهر، وجرجس نوهر، وجرجي نهرا، يعود لرجل واحد، يكون حاملو اسم جرجس قد انخفض من 13 إلى 11.

حسين، صالح، عازار، عبود، عساف، هيكل، مصطفى، محمود، أحمد، ديب، نعمة، وديع، حيدر، ساسين، عيد، نوهر، بدر، عبد الحميد، بدر¹.

* عمل في الورشة 18 عاملة يحملن الأسماء التالية:

ثلجة البدوي، نور البدوي، ثلجة العكاري، ثلجة النصيري، سعدا مخلوف، سعدا حنا، سعدا المزرعاني، سعدا طنوس، سعدا أخت عيد طنوس، بدر العكاري، بدر النصيري، مريم بطرس جرمانوس، جميلة بطرس جرمانوس، مريم بطرس طنوس، مريم بطرس نهرا، ظريفة كليم، حنة تريتج، ديبية كنعان².

* بلغ عدد المعلمين والعمّال والعاملات حوالي 158 عاملاً تقريباً، إنّ إحصاء العمّال بشكل دقيق صعب جداً، لأنّ العديد منهم لم يسجل بوضوح. مثال ذلك «يوسف دوميط وولده حنا، يوسف منصور وأخوه جبور، عيد طنوس وأخته سعدا، طنوس مخايل خير وولده، منصور جرجس يزبك وولده». والأمثلة كثيرة³.

* هذه العيّنة من أسماء الرجال والنساء لم تعد مألوفة في معظمها. فإذا عدنا إلى سجلات اليوم في المدارس والجامعات، ودفاتر القيد في دوائر النفوس، وسجلات الكنائس، لم نجد من هذه الأسماء إلا ما ندر. وربما في المستقبل القريب ستتغيّر هذه الأسماء جميعها، كما يتغيّر العالم بشكل سريع مع الحداثة والعولمة على كافة الصعد.

(1) حاملو اسم داود 2، (داود اسكندر، داود موسي جرمانوس)، سليمان 2، (سليمان داود، سليمان يوسف سمور)، موسى 2، (موسي ديب، موسي جرجس)، إبراهيم 2، (إبراهيم نعمه، إبراهيم العكاري)، دانيال 3، (دانيال دوميط، دانيال موسي، دانيال جرجس)، ديب 1، (ديب موسي) يعقوب 1، (يعقوب ناصيف)، بشارة 2، (بشارة حنا بشارة، بشارة عقل)، مخايل 2، (مخايل، مخايل جرجس)، نقولا 2، (نقولا، نقولا بطرس)، قسطنطين 1، (قسطنطين بركات)، سعد 1، (سعد العكاري)، سعدالله 2، (سعدالله، سعدالله جرجس) عبدالله 1، (عبدالله مخايل)، سليم 3، (سليم يوسف الخنشاري، سليم النخل الحلو، سليم العكاري)، أسعد 6، (أسعد، أسعد النخل، أسعد العكاري، أسعد النصيري، أسعد مصطفى، أسعد طنوس)، بطرس 2، (بطرس طراف، بطرس نوهر)، بولس 1، (بولس نوهر)، فهيم جرجورة 1، حبيب 2، (حبيب جرجورة، حبيب دانيال)، توفيق 1، (توفيق جرجورة)، سمعان 4، (سمعان، سمعان الساكوة، سمعان بطرس، سمعان يعقوب المقدسي) نخلة 1، (نخلة جرجس)، جبور 1، (جبور منصور)، منصور 2، (منصور جرجي يزبك، منصور الشبطيني)، إلياس 1، (إلياس بولحدو)، خليل 4، (خليل حسين، خليل العكاري، خليل دريا، خليل النصيري)، حسين 1، (حسين المصري)، صالح 2، (صالح حسن، صالح العكاري)، عازار 1، (عازار صليبا)، عبود 2، (عبود العكاري، عبود النصيري)، عساف 1، (عساف ادغل)، هيكل 1، (هيكل عطالله)، مصطفى 1، (مصطفى العكاري)، محمود 3، (محمود العكاري، محمود الحمصي، الحاج محمود)، أحمد 4، (أحمد عيسى، أحمد العكاري، أحمد يهوب، أحمد النصيري)، نعمة 1، (نعمة اسطفان)، وديع 1، (ودييع سليم)، حيدر 1، (حيدر يوسف خليل)، ساسين 1، (ساسين منصور)، عيد 2، (عيد طنوس، عيد طنوس بونصار)، نوهر 1، (نوهر جرمانوس)، بدر 2، (بدر، بدر النصيري)، عبد الحميد 1، (عبد الحميد)، بدر 1 (بدر العكاري). معظم هؤلاء العمّال والمعلمين رافقوا الورشة منذ بدايتها حتى انتهائها. (2) تجدر الإشارة إلى أن بعض العاملات لم تدرج أسماؤهن في الجداول، فعزّف عنهن على الشكل التالي: حرمة إبراهيم، حرمة دانيال، حرمة يوسف جرجس، حرمة أخ نخلة جرجس. (3) يذكر اسم الولد مرّة باسمه، ومرّة من دونه. ربما يكون ذات الولد وربما لا، هنا يختلف عدد العمّال.

خاتمة

لم تكن سياسة الإدارة العثمانية مشجّعة ومهتّمة بتطوير وسائل المواصلات نظراً لكلفتها الباهظة. وكان سكّان الجبل يفضلون عدم شقّ الطرقات من قبل العثمانيين خوفاً من مهاجمتهم، والوصول إليهم، وإخضاعهم، وتحصيل الضرائب منهم بشكل سهل. وقد انعكس ذلك سلبيّاً على الوضع الاقتصادي، ممّا أبقى التّجارة منغلقة ضمن حدود ضيقة لا تتعدّى حدود البلدة أو المقاطعة. ولم يكن قبل العام 1860 طرقات بالمعنى الذي نعرفه اليوم، فكان هناك ممّرات ومسالك قليلة العرض يسلكها المشاة والمكارون. وكانت وسائل النقل الشائعة الدواب من البغال والحمير، وقد استعملت في الأماكن الجبلية، أما الجمال فقد استعملت في السهول. وكان عدم وجود الطرقات يعوّق تحرك السكّان، وكانت أول طريق داخلية في جبل لبنان بدأ بشقّها الفرنسي بورتاليس عام 1860 بطول سبعة كيلومترات، وتمتد من بلدة بحدون إلى كرخانته¹ الكائنة بالقرب من بلدة بتاتر الشوفية وعلى حسابه الخاص.

أمّا في ما يخص منطقة البترون، فقد بدأ العمل بشقّ الطرقات على عهد المتصرفيّة بدءاً من العام 1892، وقد شكّلت الطرقات وبناء الجسور عامل اتصال بين القرى والبلدات والمدن اللبنانية، وربطت المواصلات أجزاء البلاد بعضها ببعض، وسهّلت حركة التنقل البشري، أي التّزوج والهجرة داخل البلاد وخارجها، وساهمت في ازدهار ونمو حركة التّجارة، والنمو الاقتصادي، وحدّت من العزلة والانغلاق والتفوق، وكان لعامل الاستقرار النسبي الدور الأساس في حركة العمران والازدهار والتطور.

بعد خضوع لبنان للفرنسيين حافظت دوماً على أهميتها، واعتمدتها سلطات الانتداب «كمنفى للزعماء السياسيين المشرقيين في كلّ من لبنان وسوريا. وذلك لأسباب أهمها: وجود طريق إسفلتي وحيد يربطها بالساحل، وتوفّر كلّ مقومات العيش الكريم فيها، وبعدها النسبي عن مراكز صنع القرار في المشرق»².

(1) كاراخانة Karakhana معمل لتحضير شرائق الحرير، معمل للنسيج حيث يعمل معاً النساء والرجال مختلطين، أصبحت هذه الكلمة تعني فيما بعد في بلاد المشرق، نتيجة هذا الاختلاط: بيت بغاء. منير إسماعيل وعادل إسماعيل، تاريخ لبنان الحديث، الوثائق الدبلوماسية، القسم الأول، ص 233؛ والأمير موريس شهاب، الأمير موريس شهاب، دور لبنان في تاريخ الحرير، منشورات الجامعة اللبنانية، بيروت، 1968، ص 51؛ والخوري بولس قرآلي، فخر الدين المعني الثاني (1590 - 1635)، المجلة البيطريكية، السنة العاشرة، شباط. أيار 1935، مطبعة القديس بولس، حريصا، لبنان، ص 44. 47.

(2) مازن عبود، دوماً حكاية قسبة مشرقية، ص 97.

ربطت طريق دوما البلدة بسائر المناطق والأسواق والمدن الساحلية، وأهمها طرابلس. وبفضل طرقاتها اليوم تعدّ مصيفاً يجذب السياح إليها للتمتع بمناظرها الطبيعية، ناهيك عن جمال بناء المنازل بالحجر، والمطريش بالقرميد، وسوقها العتيق.

أما اليوم فإذا قرّر رئيس البلدية الأستاذ جوزف خيرالله المعلوف، والمجلس البلدي، والأهالي في دوما شقّ طريق جديدة في البلدة، بالتأكيد، ومن غير الممكن، أن يجدوا 158 عاملاً من دوما أو جوارها من اللبنانيين، حيث إن معظم شبابها اليوم يتوجّهون إلى اختصاصات وأعمال ووظائف لا تمتّ إلى شقّ الطرقات بأية صلة، وهم يجهلون تماماً ما هي الوسائل أو العدة التي كانت تستعمل في ذلك الوقت من أجل الحفر وبناء حيطان الدعم والأرصّة؟ لقد اختلفت وسائل شقّ الطرقات اليوم، وأصبحت الآلات من الوسائل الحديثة القادرة على تنفيذ أي مشروع، وإنجازه بالسرعة المطلوبة، حتى لو كان صعباً، أو من المستحيل تحقيقه.

هوامش الجداول

1. كانت عملية الحسابات في العهد العثماني تعتمد على القرش والبارّة كأساس لها. وكان القرش = يساوي 40 بارّة. أما الوحدات المتداولة فهي: القرش، والبارّة، والبشلك. وكان البشلك = خمس قروش، والمجيدية = 19 قرشاً، والليرة العثمانية = 26، 105، قروش، والليرة الانكليزية 109 قروش، والريال المجيدي 18 قرش ونصف، الفرنك 4 قروش، الزهراوي 5 قروش. وقد وجدنا في دفتر الحسابات العائد لسليم النخل، وعنوانه العمل على طريق (العربية) في دوما، سنة 1910، مصطلحات كسر القرش، وقد اعتمدها المذكور في أجور المعلمين والعمّال، وهي:

< = نصف قرش، و = ثلث، / = ربع قرش، ≤ = ثلاثة أرباع القرش، ه = خمس بارّات أو مصريّات وتسمّى فضة أيضاً. بيار مكرزل، نماذج عن الأسعار والأجور والمعاملات النقدية في بلدة دوما في مطلع القرن العشرين، ص3؛ ويوسف أبي صعب، تاريخ الكفور كسروان وأسرّها، مطابع الكريم الحديثة، جونيه، لبنان، 1985، ص 92؛ وجرجي تامر، الهدية الوطنية، دون صفحة، المعلومة ضمن الفهرس؛ ورياض غنّام، مقاطعات جبل لبنان في القرن التاسع عشر، ص 97.

2. تجدر الإشارة إلى أننا لم نعرف في الجدولين 1 و2 عدد أيام العمل لكلّ شخص، وأجرة المعلم أو العامل في اليوم. وقد تمّ تسديد حساب المعلمين والعمّال في فترة امتدت من 9 شباط إلى شهر آذار. دفتر سليم النخل، العمل على طريق (العربية) في دوما، سنة 1910.

3. دفتر سليم النخل، العمل على طريق (العربية) في دوما، في 7 شباط سنة 1910.

4. سدّد هذا المبلغ في 20 شباط سنة 1910.

5. دفتر سليم النخل، العمل على طريق (العربية) في دوما، في 14 شباط سنة 1910.

- 6 . دفتر سليم النخل، العمل على طريق (العربية) في دوما، في 21 شباط سنة 1910.
- 7 . سدّدت الفاتورة في 6 آذار.
- 8 . دفتر سليم النخل، العمل على طريق (العربية) في دوما، في 28 شباط سنة 1910.
- 9 . سدّدت الفاتورة في 6 آذار.
- 10 . دفتر سليم النخل، العمل على طريق (العربية) في دوما، في 7 آذار سنة 1910.
- 11 . دفتر سليم النخل، العمل على طريق (العربية) في دوما، في 15 آذار سنة 1910.
- 12 . تجدر الإشارة إلى أن في هذا الجدول لم يذكر عدد الأيام، ولا أجرة المعلم أو العامل في اليوم. وسدّدت الأموال إلى أصحابها في 19 و 20 آذار سنة 1910.
- 13 . لم يذكر اسم العامل. وتجدر الإشارة إلى أنّ بعض الجداول تفتقد إلى المجموع العام.
- 14 . دفتر سليم النخل، العمل على طريق (العربية) في دوما، في 21 آذار سنة 1910.
- 15 . دفتر سليم النخل، العمل على طريق (العربية) في دوما، في 31 آذار سنة 1910.
- 16 . لم يسجّل في الدفتر أجرة بعض المعلمين والعمّال.
- 17 . أبو بدر ممرجي يدعى يوسف موسى شلهوب. (إذا كان بدر هو نفسه أبو بدر). جوزف أبو نهرا، قسطنطين الباشا المؤرخ الرائد والباحث الناقد، ص 42.
- 18 . تركيب مونس بمسافة 46 متر، سعر المتر قرش.
- 19 . تركيب مونس بمسافة 200 متر، سعر المتر قرش.
- 20 . دفتر سليم النخل، العمل على طريق (العربية) في دوما، في 4 نيسان سنة 1910.
- 21 . لم تسجل أجرة المعلم جرجوره يوسف.
- 22 . تجدر الإشارة إلى أن هناك أخطاء في أجرة المعلمين أو العمّال، نذكر على سبيل المثال أسعد.
- 23 . دفتر سليم النخل، العمل على طريق (العربية) في دوما، في 11 نيسان سنة 1910.
- 24 . تجدر الإشارة إلى أنه في هذا الجدول لم يذكر عدد الأيام، ولا أجرة المعلم أو العامل في اليوم.
- 25 . دفتر سليم النخل، العمل على طريق (العربية) في دوما، في 19 نيسان سنة 1910.
- 26 . تجدر الإشارة إلى أنه لم نلاحظ في الدفتر أجرة المعلم جرجوره، وعدد أيام العمل للمعلمين حبيب وطنوس. كذلك نجد ولأول مرّة عدد أيام العمل في الأسبوع ثمانية أيام مدوّنة بالرقم.
- 27 . تجدر الإشارة إلى أنّ في هذا الجدول لم يذكر عدد الأيام، ولا أجرة المعلم أو العامل في اليوم. وتمّ تسديد حساب المعلمين والعمّال في 17 و 21 و 22 و 23 و 29 نيسان، و 1 و 2 و 4 و 8 و 16 و 26 أيار.
- 28 . ثمن أقة البارود 15 قرش ونصف وخمس بارات.

- 29 . تجدر الإشارة إلى أن سعر السلّة قد زاد عن الشراء الأول في بداية الورشة نصف قرشٍ.
- 30 . دفتر الديون رقم 3. وفيما يخصّ المقاييس كان الذراع يتراوح ما بين 49 و77 سنتمترًا بحسب المناطق والبلدان. وهناك عدد لا يستهان به من الأذرع كالاستنبولي، والدمشقي، والحلبي، والعراقي ألخ. فالتر هنتس، المكايل والأوزان الإسلامية وما يعادلها في النظام المتري، ص 83 . 93.
- 31 . أو ديمسكو أي النسيج الدمشقي د. حاتم سليمان، تاريخ القرية الاقتصادي والاجتماعي، أعمال المؤتمر الأول لتاريخ لبنان الريفي، الجمعية التاريخية اللبنانية، منشورات فيلون، لبنان، 1997، ص 117؛ Damasco وهي اسم لنسيج مشجّر تناوله الإفرنج من مدينة دمشق فسموه باسمها. عيسى أفندي معلوف، الصناعة في لبنان وسكب الأجراس، المشرق، السنة الثامنة، العدد 7، 1 نيسان 1905، ص 305.
- 32 . دفتر الديون رقم 3. كانت وحدات الوزن المعتمدة في العهد العثماني هي:
- الأقّة: تزن 400 درهم كلّ درهم 207، 3 غرام = 282، 1 كلغ، وهي تنقسم إلى ست أوقيات كلّ منها 6، 66 درهماً، أو 214 غراماً، أي أنّ الرطل كان يعادل إقتين. وهناك اختلافات محلية في دمشق كانت الأوقية تساوي 50 درهماً أو 2، 154 غراماً وفي حلب 60 درهماً أو 190 غراماً إلخ. فالتر هنتس، المكايل والأوزان الإسلامية وما يعادلها في النظام المتري، ص 19 . 20؛ رياض غنام، مقاطعات جبل لبنان في القرن التاسع عشر، ص 47 . 48.

المصادر والمراجع

- 1 . الباشا قسطنطين ، تاريخ دوما، المطبعة المخلصية، صيدا، لبنان.
- 2 . أبي صعب يوسف ، تاريخ الكفور كسروان وأسرها، مطابع الكريم الحديثة، جونيه، لبنان، 1985.
- 3 . أبي فاضل ميشال ، طرقات بلاد البترون في عهد المتصرفيّة، مجلة البيضاء، البترون، 1994.
- 4 . أبي فاضل ميشال، إبراهيم بك عقل، وجيه لبناني بارز في السياسة والإدارة والقضاء، مطبعة دكاش، برنتنغ هاوس . عمشيت، البترون، 2013.
- 5 . إسماعيل عادل ومنير، تاريخ لبنان الحديث، الوثائق الدبلوماسية، القسم الأول.
- 6 . النّخل سليم، العمل على طريق (العربية) في دوما، سنة 1910.
- 7 . أبو نهر جوزف ، قسطنطين الباشا المؤرخ الرائد والباحث الناقد.
- 8 . الأسود إبراهيم، دليل لبنان لعام 1906، المرة الثالثة، المطبعة العثمانية في بعداء، لبنان.
- 9 . تامر جرجي، الهدية الوطنية.
- 10 . حقي إسماعيل، لبنان مباحث علمية واجتماعية، نظر فيه ووضع مقدمته وفهارسه الدكتور فؤاد أفرام البستاني، الجزء الثاني، بيروت، 1970.
- 11 . رستم أسد، لبنان في عهد المتصرفيّة، منشورات المكتبة البولسية، طبعة ثانية، لبنان، 1987.

12. سعيد عبدالله، أشكال الملكية وأنواع الأراضي في متصرفية جبل لبنان وسهل البقاع 1861 . 1914، سلسلة التاريخ الريفي (1)، بيروت، 1990.
- 13 . سليمان حاتم، تاريخ القرية الاقتصادي والاجتماعي، أعمال المؤتمر الأول لتاريخ لبنان الريفي، الجمعية التاريخية اللبنانية، منشورات فيلون، لبنان، 1997.
- 14 . شهاب الأمير موريس، دور لبنان في تاريخ الحرير، منشورات الجامعة اللبنانية، قسم الدراسات التاريخية 14، بيروت، 1968.
- 15 . عبود مازن، دوما حكاية قصبية مشرقية.
- 16 . غنّام رياض، مقاطعات جبل لبنان في القرن التاسع عشر، دراسة وثائقية في التاريخ الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، بيسان، الطبعة الأولى، بيروت، 2000.
- 17 . قرألي الخوري بولس، فخر الدين المعني الثاني (1590 . 1635)، المجلة البطريركية، السنة العاشرة، شباط . أيار 1935، مطبعة القديس بولس، حريصا، لبنان.
- 18 . معلوف عيسى أفندي، الصناعة في لبنان وسكب الاجراس، المشرق، السنة الثامنة، العدد 7، 1 نيسان 1905.
- 19 . مكرزل بيار، نماذج عن الأسعار والأجور والمعاملات النقدية في بلدة دوما في مطلع القرن العشرين.
- 20 . هنتس فالتر، المكاييل والأوزان الإسلامية وما يعادلها في النظام المتري، ترجمه عن اللغة الألمانية كامل العسلي، منشورات الجامعة الأردنية، نيسان 1955.
- 21 . دفتر الديون رقم 3.

جبل عامل في زمن الحروب الصليبيّة

(1097 - 1290 م)

د. هيام عيسى

ملخص البحث

يطلق المؤرّخون اسم الحروب الصليبيّة على مجموعة من الصّراعات الدامية شهدتها القرون الوسطى، ترجمت نفسها إلى حروب بالسيف، وحروب اقتصادية وسياسية واجتماعية وثقافية، بين أهل الشرق وأهل الغرب الذين يفصل بينهم البحر المتوسط. فتسمية هذه الحروب بالحروب الصليبيّة قامت على أساس من دعوة البابا إليها كحرب مقدّسة لاسترداد بيت المقدس، هذا وقد بدأت أحداث الحروب الصليبيّة الفعلية، بالخطبة التي ألقاها البابا أربانوس الثاني في مدينة كلّرمون-فران الفرنسية، في تشرين الثاني عام 1095م، لقد حمل الاستعمار الفرنسي معه إلى منطقة الشرق نظمه الإقطاعية التي كانت سائدة في أوروبا؛ واتخذت منطقة جبل عامل من بين جميع المناطق اللبانية في هذا العهد طابعاً خاصاً بها. الكلمات المفتاحية: الحروب الصليبيّة، أربانوس الثاني، جبل عامل، الرّها.

Jabal Amel au temps des Croisades

(1097 - 1260 après JC)

Résumé de la recherche

Les historiens appellent les croisades une série de conflits sanglants observés au Moyen Âge, qui se sont traduits par des guerres par l'épée et des guerres économiques, politiques, sociales et culturelles entre les peuples de l'Est et les peuples de l'Ouest qui séparent la Méditerranée.

Appeler ces guerres les croisades était basé sur ce que le Pape appelait une guerre sainte pour récupérer Jérusalem. Avec lui à l'Est, il organisa les systèmes féodaux qui prévalaient en Europe, et la région de Jabal Amel, parmi toutes les régions libanaises de

cette époque, prit pour elle un caractère particulier.

Mots-clés Jérusalem, Croisades, Urbanos II, Jabal Amel, Édesse.

مُقَدِّمَةٌ

يطلق المؤرّخون اسم الحروب الصليبيّة على مجموعة من الصرّاعات الدامية شهدتها القرون الوسطى، ترجمت نفسها إلى حروب بالسيف، وحروب اقتصادية وسياسية واجتماعية وثقافية بين أهل الشرق وأهل الغرب الذين يفصل بينهم البحر الأبيض المتوسط. هذا وقد بدأت أحداث الحروب الصليبيّة الفعلية، بالخطبة التي ألقاها البابا أربانوس الثاني في مدينة كلّرمون - فزان الفرنسية، في تشرين الثاني سنة 1095م، وكانت هذه الخطبة الشهيرة خاتمة مجمع دينيّ عقده البابا، وجمع الأساقفة لمناقشة أحوال الكنيسة الكاثوليكية المتردّية.

فتسمية هذه الحروب بالحروب الصليبيّة قامت على أساس من دعوة البابا إليها كحرب مقدسة لاسترداد بيت المقدس، كما جاء من حمل قائدتها الروحي إديمار دي مونتييل أسقف بوي للصليب كشعار لهذه الحروب وعلامة ثابتة عليها. وكان القرن الحادي عشر الميلادي نقطة تحول في التاريخ الأوروبي، انتقل خلالها المجتمع إلى التوسع والتنظيم. لقد بدأت أوروبا الغربية تُدرك أنّ طاقتها الحضارية النامية أكبر من أن تستوعبها أراضيها الضيقة، فأخذت تسعى إلى إيجاد مخارج لها، كما بدأت تقيّد من عقول أفرادها في التنظيم الذي كان لا يزال بدائيًا. وكانت الحروب الصليبيّة جزءًا من التوسع والنمو الأوروبي كما أفادت من الشكل الأولي للتنظيم.¹

يعدّ تاريخ منطقة جبل عامل، منذ القرن العاشر الميلادي، فترة عنيدة في النضال ضدّ كلّ حركات الاستيطان التي باشرها الأوروبيون تارة في الحركة الصليبيّة المسلحة، وتارة أخرى في حركة التبشير المسالمة في ظاهرها، بعد أن تحطمت قوّتهم العسكريّة.

ونظرًا لأهميّة الفترة التاريخيّة التي خضع لها جبل عامل في العهد الصليبيّ، وما رافقها من مستجدات على صعيد النظم الإقطاعيّة التي كانت سائدة في أوروبا؛ نطرح التساؤلات التالية:

- هل اقتصرّت الحروب الصليبيّة على الدافع الديني، أم شملت دوافع أخرى اجتماعية

(1) محمّد سهيل طقوش، تاريخ الحروب الصليبيّة، ص 33.

-كيف كانت صورة الشرق العربي الإسلامي عشية الحروب الصليبيَّة آنذاك؟
-هل انطوت الحروب الصليبيَّة على طابع استعماري، من أجل السيطرة على ممالك
وأمارات إسلاميَّة؟

هذه التَّساؤلات لا بدَّ لها من إجابة، وإيجاد مقارنة تاريخية قدر المستطاع، على قاعدة معالجة دوافع الحروب الصليبيَّة إلى الشرق الإسلامي، والاختلاف في النظر إلى الحروب الصليبيَّة بين أهل الشرق وأهل الغرب.

وعلى الرِّغم من تنوع الدراسات، فيما خصَّ الفترة الصليبيَّة، لاسيما مؤرخو الحروب الصليبيَّة ممَّن درسوا فترة حروب الفرنج في الشرق، مثل: سعيد عبد الفتاح عاشور، والسيد الباز العريني، وستيفن رنسيومان، وقاسم عبده قاسم، وكلود كاهن وغيرهم؛ الَّذِينَ تناولوا النظام الفيوذالي الَّذي طبَّقه الفرنج في كياناتهم السياسيَّة التي أنشأوها في الشرق، من دون أن يعيروا الاهتمام لدراسة واقع المناطق في ظلِّ هذا النظام، لاسيما منطقة جبل عامل لما لها من أهميَّة تاريخية ونضالية. لذا ارتأيت أن أختار بحثاً تحت عنوان **جبل عامل في زمن الحروب الصليبيَّة**.

أولاً وضع أوروبا عشية الحروب الصليبيَّة

شكَّلت الحروب الصليبيَّة انعطافاً مهماً في تاريخ أوروبا الغربيَّة، إذ كانت الحروب الأولى التي خاضها الأوروبيون تحت راية عقيدة بعينها، اعتنقتها القوى الاجتماعيَّة في الغرب الأوروبي، وفسَّرتها تفسيراً خاصاً، وأظهرتها التفاعلات بين الإقطاع والكنيسة التي كانت تسعى إلى تحقيق الأهداف الكنسيَّة التي بلورتها البابوية من خلال نزاعها مع الإمبراطورية، وتتركز أساساً حول السيادة المطلقة للبابا على العالم الأوروبي المسيحي¹.

ولا بدَّ من أن فكرة الدعوة إلى حملة صليبيَّة، على النحو الَّذي تمَّ في كليرمون بعد عدة أشهر قليلة، قد اختمرت في وجدان البابا وعقله خلال الرحلة من إيطاليا إلى فرنسا. وهكذا كان الموقف عشية الحملة الصليبيَّة، إذ وجدت البابوية ذريعتها في سلسلة النداءات التي وجهتها إليها بيزنطية، إثر هزيمة قواتها، على يد السلاجقة، في معركة ملاذكرد أو منزيكرت Mantzikert عام 1070م، واحتلال هؤلاء برِّ الأناضول وأنطاكية،

(1) محمد سهيل طقوش، تاريخ الحروب الصليبيَّة، ص5.

وتهديدهم المباشر القسطنطينية، فرصة لتوحيد الفرنج تحت لوائها، كما وجدت في الحرب ضدّ المسلمين مجالاً لتحقيق حلمها القديم في فرض سلطانها الدينيّ والدنيويّ على العالم المسيحي، بشقيه الغربيّ والشرقيّ¹.

وكانت الحروب الصليبيّة، من ناحية أخرى، محاولة لتحقيق أهداف العلمانيين الذين خضعوا للنظام الإقطاعيّ، سواء كانوا من النبلاء وفرسانهم أو من الفلاحين. فقد كان الفرسان يهدفون إلى توسيع سلطانهم وأملكهم على حساب الملكية، فاصطدموا بها في الوقت الذي كانت فيه البابوية تحارب الملكية من أجل السيادة. وتطلّع النبلاء الإقطاعيون إلى تنمية سلطتهم الإقليمية على حساب الملكية، ولعلّ هذا ما دفع البابا أوربانوس الثاني إلى أن يُوجّه خطابه إلى الفرسان الفرنسيين بالذات، لأنّ فرنسا كانت لا تزال آنذاك الدولة الإقطاعيّة الوحيدة. ورأت القوى التجاريّة في الحركة الصليبيّة فرصة للسيطرة على تجارة البحر الأبيض المتوسط، ولهذا سارعت بالانضمام إلى المشروع الصليبيّ بعد أن أضحت حقيقة واقعة².

لقد كان الأقبان يشكّلون قطاعاً هاماً من سكان الريف الأوروبي عشية الحملة الأولى. وكان أولئك الأقبان يحتلّون مكانة في البناء الاجتماعيّ بين الفلاحين الأحرار من ناحية، وعبيد الأرض من الأرقاء من ناحية أخرى. ولم تكن أعدادهم أو نسبتهم متساوية في كلّ أنحاء أوروبا³.

ثانياً: دوافع الحروب الصليبيّة

إذا كانت الخلفية الدينيّة قد جذبت قوى المجتمع الأوروبي إليها، إلّا أنّ دوافع الحروب الصليبيّة لم تكن دينيّة فقط، على الرغم مما كتبه المؤرّخون الأوروبيون قديماً وحديثاً، عن الحجّ والحرب المقدسة، والذين عرّفوا الحروب الصليبيّة بأنها حروب دينيّة استهدفت عن طريق مباشر أو غير مباشر الاستيلاء على الأراضي المقدسة بالشام، مع الإشارة بأنّ الحماس الدينيّ قد فتر في بعض مراحلها، ثمّ تلاشى وسط التيارات السياسيّة والاقتصاديّة خاصّة، ثمّ إنّ الذين استجابوا لنداء البابا وخرجوا قاصدين الشرق الإسلاميّ، قد تركوا بلادهم، أمّا بدافع الفضول أو لتحقيق أطماع سياسيّة، أو للخلاص من حياة الفقر التي كانوا يعيشونها في ظلّ النظام الإقطاعيّ، أو للتهرّب من دفع ديونهم المرتفعة، أو لتحقيق

(1) أحمد حطيط، سكان لبنان في زمن الحروب الصليبيّة، ص 9.

(2) محمّد سهيل طقوش، تاريخ الحروب الصليبيّة، ص 31-32.

(3) G.G Coulton, The medieval scenes, p.23- 26.

مكاسب سياسية واقتصادية في بلاد الشرق¹.

أ- الدافع الاجتماعي

إنَّ الدافع الاجتماعي والاقتصادي لهذه الحرب لا يقلُّ أهميَّة عن الدافع الدينيِّ أو الدافع السياسيِّ، فالمجتمع الأوروبيُّ في ذلك الوقت كان يعيش ظروفًا اجتماعيَّة شجَّعته بطريقة أو بأخرى، على أن يستجيب للمشاركة في هذه الحروب، كما كانت الظروف الاقتصادية التي تمرُّ بأوروبا آنذاك تجعل المشاركة في هذه الحروب مخرجًا من ضوائق اقتصادية تخنق المجتمع الأوروبي.

أمَّا تركيب المجتمع الأوروبي من الناحية الاجتماعية فهو يتكون من ثلاث فئات:

أ- فئة رجال الدين: كنسيين وديرين. وهم قلة من حيث العدد.

ب- فئة المتحاربين: نبلاء وأمراء وفرسان وهم قلة كذلك.

ج- فئة الفلاحين: رقيق الأرض والأجراء. وهم الأكثرية الساحقة في المجتمع الأوروبي آنذاك².

هذا وقد انتشر النظام الإقطاعي في أوروبا زمن الحروب الصليبية بشكل واضح، وكان للسادة الإقطاعيين حقوق على أفصالهم لقاء حمايتهم أيَّامهم، أصبحت بمثابة التزامات يجب عليهم تأديتها في حدود ما قضى به العرف الإقطاعي، فظهر منها ما هو حربي، وما هو اجتماعي، وما هو مالي، إلى غير ذلك من أنواع التكاليف، ومن الطبيعي أن يكون التعاون في ميدان الحرب هو المحور الأساسي للعلاقات الإقطاعية بين السيد وأفصاله، لأنَّ المهمة الأولى للسيد الإقطاعي كانت حماية أفصاله وأراضيهم، في حين كان الواجب الأول على هؤلاء الأفصال هو الخدمة في جيش سيدهم³.

بالإضافة إلى هذه الواجبات الحربية، وجدت واجبات أخرى اجتماعية إلى جانب عبء ثقيل من الالتزامات المادية، تتمثل في ضريبة الحلوان التي كانت تدفع كلما تولَّى على الإقطاع وريث جديد. ثمَّ ضريبة المعونة، وهي أموال يقدمها الفصل لسيدة في مناسبات خاصة، كفدية السيد الإقطاعي، وزواج كبرى بناته⁴.

(1) محمد سهيل طقوش، تاريخ الحروب الصليبية، ص 33؛ نورمان ف. كانتور، التاريخ الوسيط، ج2، ص 329.

(2) علي عبد الحميد محمود، الغزو الصليبي، ص 143.

(3) علية عبد السمیع الجنزوري، الحروب الصليبية، ص 246؛ سعيد عبد الفتاح عاشور، أوروبا في العصور الوسطى، ج2، ص 51.

(4) سعيد عبد الفتاح عاشور، أوروبا في العصور الوسطى، ج2، ص 52، 55.

وقد اشترك في الحروب الصليبية عدد كبير من الفرسان والأقنان وعبيد الأرض وعامة الشعب. أما عن الفرسان، فقد كان من نتائج النظام الإقطاعي، أن تكونت قوة حربية منهم، وحرص السادة على ازدياد مواردهم، بما أبدوه من الاهتمام بإصلاح الأراضي وإنشاء المدن، ووجدوا في اشتراكهم في حرب ضدّ الشرق الإسلامي فرصة لإضافة أملاك جديدة إلى إقطاعاتهم، أو تملك من تعوزهم الإقطاعات أراضي، يتخذون منها إقطاعات تكفل لهم المعيشة¹.

أما الأقنان والعبيد وعامة الشعب، فكان اشتراكهم في تلك الحروب يعود عليهم بفائدتين: أولاهما تحريرهم من عبودية الإقطاع، وثانيهما خلاص نفوسهم من الأدران العالقة بها حسب ما وعدتهم البابوية².

وهكذا فإنّ الظروف الاجتماعية في المجتمع الأوروبي كانت من الدوافع الهامة للحروب الصليبية.

ب- الدافع الاقتصادي

يتمثل الدافع الاقتصادي للحروب الصليبية، في سوء الأحوال الاقتصادية في أوروبا في ذلك الوقت، سوءاً بلغ الغاية من الاضطراب والاختلال. والراجح أنّ هذه الحروب أضرت بالتجارة مادتها وطرقها، وبالزراعة عمالها وحقولها.

ولم يكن أمام الناس والحالة هذه إلاّ التعلق بالهجرة إلى مكان آخر يتخلصون فيه من هذا العناء، فلما انطلق النداء بالحروب الصليبية لبى الناس مسرعين. وكان معظم الذين ضمتهم الحملة الأولى من الفقراء والفلاحين.

وإضافة إلى هذا العامل الاقتصادي الذي دفع الناس إلى الحروب الصليبية؛ عامل آخر هو ما كان من تنافس تجاري بين مدن ثلاثة اشتهرت في أوروبا بأنها تعيش على التجارة وهي، البندقية وجنوا وبيزا، وأنّ أهل هذه المدن سارعوا للمشاركة في هذه الحروب بحثاً عن أسواق جديدة بعد أن كسدت سوق أوروبا إلى حدّ كبير. وما قامت به في هذا المجال من مساعدة للجيش الصليبي في نقلها بأساطيلها عن طريق البحر، ومن إمداد لهذه الجيوش

(1) السيد الباز العريني، الشرق الأوسط والحروب الصليبية، ج1، ص 121؛ عليّة عبد السميع الجنزوري، الحروب الصليبية، ص 248.

(2) جوزيف نسيم يوسف، العرب والروم واللاتين في الحرب الصليبية الأولى، ص 86-87، 90؛ عليّة عبد السميع الجنزوري، الحروب الصليبية، ص 249.

بعد أن تصل إلى الشرق الإسلامي بالسلاح والطعام¹.

وكان هدف هذه الجاليات الأول والأخير هو الريح والكسب المادي، ولم يكن يعينها الباعث الديني إلا بالفقر الذي يحقّق مصالحها، ويكفي أنّ شعار البنادقة الذين عرفوا به وقتذاك كان "لنكن أولاً بنادقة، ثمّ لنكن بعد ذلك مسيحيين"².

ج- الدافع الديني

عدّ الدافع الديني هو الدافع الأساسي لهذه الحروب، لتخليص وإنقاذ قبر المسيح، وإنقاذ الأراضي المقدّسة من قبضة المسلمين³.

ففي الوقت الذي تطلّع فيه الأوروبيون إلى مدّ أطماعهم إلى بلاد جديدة، يستند بهم البيزنطيون ضد أعدائهم السلاجقة، الذين أصبحوا بسبب منازعتهم الداخلية والخارجية مشتتني الأهواء، لذلك سارع الأوروبيون بالتوجّه إلى بلاد الشام في حملة كبيرة مستترين وراء هدف ديني مقدّس، وهو تخليص الأرض المقدّسة من المسلمين⁴ وهذه الحملة هي التي تعرف في التاريخ باسم الحملة الصليبيّة الأولى، لأنّها كانت بداية لسلسلة من الحملات التي وجّهها الغرب ضدّ الشرق، وعند سماع خطبة البابا، صاح الجميع هذه إرادة الله، ووضعوا شارة الصليب. ومن ثمّ كانت الحركة التي عرفت باسم الحركة الصليبيّة⁵.

وهكذا تدفّق المسيحيون من كلّ صوب للاشتراك في الحملة الصليبيّة الأولى التي اصطبغت بصبغة دينيّة واضحة، ألا وهي الحجّ إلى بيت المقدس، وتخليصه من أيدي المسلمين⁶.

ثالثاً الحملة الصليبيّة الأولى إلى الشرق

عشية الحروب الصليبيّة كان التمزّق السياسي والتناحر العسكري مخيماً على العالم العربي. وفي ظلّ هذه الظروف نجح الصّليبيون في زرع أمّارتهم ومملكتهم. لقد انتصرت الحملة الصليبيّة الأولى بفضل هذا التمزّق وحاز الفرنج انتصاراتهم الأولى، وتمّ محو الأمّارات العربيّة والإسلاميّة الصغيرة في بلاد الشام، واحدة تلو الأخرى في طيّات الموجة

(1) علي عبد الحليم محمود، الغزو الصليبي والعالم الإسلامي، ص 147 - 148.

(2) عليّة عبد السميع الجزوري، الحروب الصليبيّة، ص 249.

(3) عليّة عبد السميع الجزوري، الحروب الصليبيّة، ص 249.

(4) محمّد علي مكّي، لبنان من الفتح العربيّ إلى الفتح العثماني، ص 110.

(5) عليّة عبد السميع الجزوري، الحروب الصليبيّة، ص 255.

(6) عليّة عبد السميع الجزوري، الحروب الصليبيّة، ص 254.

الصليبية. وكانت أمارة سلاجقة الروم، وعاصمتها نيقية، أول ضحايا التشرذم السياسي من جهة، والهجوم الصليبي من جهة أخرى، ثم تلتها بقية الإمارات¹.

تميّزت الحملة الأولى بأنها لم تكن تحت قيادة أمير واحد، بل تمثل فيها الإقطاع الأوروبي أتمّ تمثيل؛ فكان لكلّ أمير، مشارك في الحملة، أتباعه ورجاله وأفصاله، بحيث تكوّنت هذه الحملة من أربعة جيوش: قاد الجيش الأول الكونت دي تولوز، ريموند دو سان جيل (المعروف بصنجيل)؛ وتولّى قيادة الجيش الثاني غودفروا دو بويون، دوق اللورين الأدنى وأخواه أوستاش، كونت بولونيا، ويودوان (المعروف ببغدوين أو الغندفري أو جفري) حسب المصادر الإسلامية؛ وكان الجيش الثالث بإمرة بوهيمند وابن شقيقه تنكريد، من أمراء النورمان في جنوب إيطاليا، أما الجيش الرابع فترعّمه روبرت، كونت نورمانديا، إضافة إلى الأساطيل الحربية للمدن الإيطالية، وخصوصاً جنوا والبندقية وبيزا، التي وُضعت في خدمة الحروب الصليبية.

حدّد الخامس من شهر آب سنة 1096م، موعداً لرحيل الجيوش إلى الشرق، وعيّن الكاردينال أديمار دو موننتي، أسقف لوبيوي، قائداً لها ومندوباً، والذي أصرّ على أنّ الحرب المقدّسة ينبغي أن تناط قيادتها بأحد رجال الدين².

وكانت الحملة الصليبية قد جمعت جنوداً من أصول مختلفة، ظلّت متميزة وأُسسّت دولاً منفصلة بل ومتعارضة أحياناً. بالرغم من وحدة الشرق اللاتيني في مواجهة الشرق الإسلامي، فقد جمعت بين دول الشرق اللاتيني ظروف معيشية متشابهة، ولكنها لم تمح كلّ ما تبقى من تقاليدھا الذاتية. فالتضامن بشكل خاص كان أبعد عن أن يكون تضامناً كاملاً بين الدول، إذ سرعان ما شوهد أمراء فرنج ومسلمين يتحالفون ضدّ أمراء آخرين فرنج ومسلمين، وإذا كان للأمراء وعي بفائدة الاستتجاد ببعضهم البعض في حالة الأخطار القصوى، فإنّ بارونات الدولة قلّما قبلوا الذهاب إلى دولة أخرى لخدمتها، ولاسيما إذا تطلّب ذلك مدة طويلة³.

هذا وكانت دول الشرق اللاتيني تتجاور من الجهتين مع آسيا الصغرى، التركية بالشمال ومصر الفاطمية بالجنوب. وكانت مصر الفاطمية قد سلّمت مؤقتاً من التفكّك الداخلي بفضل الإجراءات القويّة لإعادة التنظيم، وهي الإجراءات التي قام بها الوزيران الأرمينيان

(1) قاسم عبده قاسم، ماهية الحروب الصليبية، ص 94.
 (2) أحمد حطيط، سكّان لبنان في زمن الحروب الصليبية، ص 18.
 (3) كلّود كاهان، الشرق والغرب زمن الحروب الصليبية، ص 116.

اللذان اعتنقا الإسلام وهما بدر الجمالي وابنه الأفضل¹.

رابعًا احتلال الفرنج مدن الساحل اللبناني

دخلت الجيوش الصليبية لبنان من شماله، وأواخر القرن الحادي عشر للميلاد، وسارت على طول الساحل اللبناني حتى مدينة صيدا، (بوابة جبل عامل) التي امتنع أهلها عن التفاوض معهم على الرغم من تهديد الصليبيين بإتلاف الزرع وتخريب البساتين. ولمّا سقطت القدس أصبح لا بدّ أمام الصليبيين من السيطرة على الساحل اللبناني، لضمان وصول النجدات من أوروبا. فهاجموا مدنه وقراه حيث سقطت بأيديهم على التوالي: وكان سقوط جبيل عام 497/1104 وهي أولى المدن اللبنانية التي سقطت بأيدي الفرنج. أمّا طرابلس فقد جمع الفرنج شملهم، بقيادة بودوان، ملك بيت المقدس، وشدّدوا الحصار على طرابلس، برًا وبحرًا، بمؤازرة الأسطول الجنوبي، فسقطت المدينة عام 503/1109 وهكذا سقطت طرابلس وتحوّلت إلى كونتية صليبية².

تابع الفرنج زحفهم على مدن الساحل، فحاصروا بيروت، عام 503/1109، في البرّ وفي البحر، إلاّ أنهم اضطروا للابتعاد عنها بعد قدوم الأسطول الفاطمي، واستيلائه على بعض السفن المعادية. فتوجّه بودوان برفقة برتراند، صاحب طرابلس، إلى بلاد الغرب، ونهبها وأحرق قراها وقتل العديد من سكّانها، ثمّ تقدّم إلى بيروت وضيّق الحصار عليها، بمساندة السفن الجنوبية والبيزية الراسية في ميناء السويدية، جنوب أنطاكية، فأصبحت المدينة في وضع صعب، فسقطت عام 503/1110³.

سار بودوان مع جموع الفرنج إلى صيدا، بعد أن كان قد صدّهم عنها الأسطول الفاطمي، سنة 501/1108، فارتدّوا عن المدينة، بعد حصار برّي وبحري، دام خمسين يومًا، لقاء ستة آلاف دينار دفعها لهم الأهالي. ثمّ عاود الفرنج حصار صيدا بمساعدة بحرية من النروجيين والبنادقة، ولم يتمكن الأسطول الفاطمي وقوات طغتكين، صاحب دمشق من إنجادها، فاضطرّ أعيان صيدا إلى تسليم مدينتهم لبودوان لقاء الأمان، وذلك عام 504/1110، وخرج معظم أهاليها إلى صور ودمشق⁴.

(1) كلّود كاهان، الشرق والغرب زمن الحروب الصليبية، ص 117.

(2) محمّد علي مكّي، لبنان من الفتح العربيّ إلى الفتح العثماني، ص 115.

(3) أحمد حطيط، سكّان لبنان في زمن الحروب الصليبية، ص 31-32؛ محمّد علي مكّي، لبنان من الفتح العربيّ إلى الفتح العثماني، ص 120.

(4) حمد حطيط، سكّان لبنان في زمن الحروب الصليبية، ص 32؛ محمّد علي مكّي، لبنان من الفتح العربيّ إلى الفتح العثماني، ص 120-121.

وسقوط صيدا تكون المنطقة الجنوبية من لبنان قد أصبحت، ما عدا صور، بمعظمها في أيدي الصليبيين. وقد حصل البنادقة بفضل مساعدتهم لبودوان في احتلال صيدا على امتيازات تجارية كبيرة في عكا¹.

أما في جبل عامل، فقد بنى الصليبيون قلعة كبيرة في تبنين لمراقبة حصار مدينة صور. وقد تولى أمر تشييد قلعة تبنين الأمير الصليبي هيو فالكنبرغ حاكم طبريا والجليل عام 1105/498. وقد قتل هذا الأمير الصليبي على يد طغتكين. وتولى بعد هيو فالكنبرغ في الجليل وجبل عامل الأمير الصليبي جرفيه، فقتل بدوره على يد طغتكين عام 1108/501. وبقيت منطقة جبل عامل بعد عام 504/1110 المنطقة الوحيدة التي تربط دمشق بميناء بحري هو صور، لذلك كان طغتكين يهتم كثيرا بإبقاء المنطقة خارج الحكم الصليبي، بينما كان الصليبيون يرون في المنطقة، نقطة ضعف مستمرة، وأصبح تاريخها بعد سقوط صيدا مرتبطاً بمعركة وبمصير مدينة صور².

أما منطقة جبل عامل فقد امتنعت على الصليبيين، وذلك لوصول النجدات إليها من البر بواسطة السلاجقة، ومن البحر بواسطة الفاطميين. لذا صمم الصليبيون على فتحها للضرورات التالية:

أولاً: إنها تشكل الظهير العسكري لمدينة صور التي تصلها الإمدادات من دمشق.

ثانياً: إنها غنية بالموارد الزراعية التي تفتقر إليها مملكة بيت المقدس.

ثالثاً: إنها معبر للقوافل التجارية حيث تربط منطقة دمشق بميناء صور.

رابعاً: إنها تتحكم عسكرياً في الممرات الشمالية لأمانة الجليل التي تعتبر من الإمارات الصليبية المهمة. وهكذا بدأ التغلغل العسكري الصليبي في منطقة جبل عامل تدريجياً على أثر استيلاء الصليبيين على بيت المقدس، ووصول النجدات المتتالية إليهم عن طريق البحر.

استمر الصليبيون يسيطرون على منطقة جبل عامل بواسطة جاليات عسكرية أقاموها في المدن والقلاع والحصون المنتشرة في جميع أنحاء المنطقة. ولم تكن مناوشات السلاجقة للصليبيين لتعيق هذا الاحتلال حتى عهد نور الدين، الذي رفع من دمشق شعار المقاومة الذي كان يُعدّ من أهم مرتكزات الأساسية لإضفاء الشرعية على أية سلطة تستولي على

(1)

(2) محمد علي مكي، لبنان من الفتح العربي إلى الفتح العثماني، ص 124.

الحكم في المناطق الإسلامية.

وكان من الطبيعي أن تتوجّه أنظار الفرنج إلى صور، القاعدة الهامة التي ينطلق منها الأسطول الفاطمي لنجدة المدن الساحلية المهددة، كما أنّ غارات ولاية صور الفاطميين المتواصلة كانت تعيق حركة الفرنج على الطريق الرئيسية بين صور وطبرية، الأمر الذي دفع هوغ دي سانت أومر، خليفة تكريد في حكم طبرية، إلى بناء قلعة تينين، عام 498/1105، لتكون معقلًا على قمة الجبل المطلّ على صور، وقاعدة لشنّ الهجمات عليها. وكذلك أمر بودوان ببناء حصن على تلة المعشوق، في ظاهر صور، إبان حصاره لها عام 1108/501، فصانعه واليها على سبعة آلاف دينار، فقبضها منه ورحل عنه¹.

بدأ الحصار المنظم لصور عام 1111/505، بمساعدة بعض السفن البيزنطية، فاضطرّ واليها عز الملك أنوشتكين الأفضلي إلى طلب المعونة من طغتكين، فأجابه إلى طلبه، كما وصلت إلى صور إمدادات كثيرة من مدن الشام القريبة، فتعزّز صمودها، فغادرها الفرنج إلى عكا، وأضحت صور تحت سيطرة أتابك دمشق².

أرسل طغتكين إلى الوزير الأفضل الفاطمي يعلمه بواقع الحال تقديرًا منه لعواقب الأمور، مبدئيًا استعداده لإخراج قواته من صور، شريطة أن يتعهد الوزير الفاطمي بإرسال التعزيزات لحمايتها، فأبدى الأفضل موافقته على ذلك، وأمر شرف الدولة ابن أبي الطيّب، الوالي السابق لطرابلس، بالتوجه إلى صور، وزوّده بكلّ ما تحتاجه المدينة من مؤن³.

ويبدو أنّ حالة عدم الاستقرار التي كانت تعيشها صور، آنذاك، أدت إلى تأرجح ولائها بين طغتكين والفاطميين، حتّى ربيع الأوّل عام 518/1124، حين عاد الفرنج إلى مهاجمة صور، وضيّقوا الحصار عليها، فاستجد طغتكين بالفاطميين، فلم يستجيبوا له، ولما ضاق الرجاء بالأهالي، استسلمت المدينة للفرنج، في عام 1124/518 مقابل السماح لمن فيها من الجند والسكان بالخروج منها، وجعل ما يستطيعون حمله من أموالهم⁴.

ويسقط عسقلان، عام 548/1153، استكمل الفرنج سيطرتهم على المنطقة الشمالية من الشام، وعلى الشريط الساحلي الممتدّ من ميناء الاسكندرون حتى يافا وعسقلان، مع تبسّط قليل في الجنوب. أمّا المدن الداخلية، ومنها حلب، وحمّاه، وبعلبك، ودمشق، فلم

(1) أحمد حطيط، سكان لبنان في زمن الحروب الصليبية، ص 32-33؛ محمّد علي مكّي، لبنان من الفتح العربيّ إلى الفتح العثماني، ص 124.

(2) أحمد حطيط، سكان لبنان في زمن الحروب الصليبية، ص 33.

(3) أحمد حطيط، سكان لبنان في زمن الحروب الصليبية، ص 33-34.

(4) أحمد حطيط، سكان لبنان في زمن الحروب الصليبية، ص 34.

تذعن لمشينة الفرنج¹.

خامساً التنظيم الإداري في جبل عامل زمن الصليبيين

لم تسقط جميع المناطق اللبنانية تحت السيطرة الصليبية. فالبقاع مع بعلبك والشوف والمتن والأقسام العليا من الغرب، ظلت تحت حكم أمرائها الوطنيين المرتبطين فعلاً بدمشق. إلا أن وادي التيم ظلّ مدة طويلة في وضع مشبوه بين السلاجقة في دمشق والصليبيين. أما بقية المناطق اللبنانية فأصبحت تحت الحكم الصليبي. ومنذ أن سيطر الصليبيون على المنطقة، عمدوا إلى إنشاء مملكة عرفت تاريخياً بالمملكة اللاتينية. وقد كانت المناطق الصليبية في جنوبي لبنان ووسطه تابعة بكاملها إلى المملكة اللاتينية في القدس، ولكنها كانت تتمتع بكيانات ذاتية، وخاضعة في الوقت ذاته للنظام الفيودالي الأوروبي².

وكانت المملكة اللاتينية مقسمة إلى أربع بارونيات، وإلى اثنتي عشرة مقاطعة. وقد وقع جبل عامل إدارياً ضمن ثلاث مناطق. المنطقة الأولى هي تلك الواقعة شمالي نهر الليطاني، وكانت تتبع بارونية صيدا **La Sagette**. المنطقة الثانية كانت تمتدّ جنوب نهر الليطاني، وتشمل المنطقة الساحلية وتتبع مقاطعة صور وعكا **La Territoire de Tyr et Acre**، ومركزها مدينة صور. بينما كانت المنطقة الثالثة تتألف من الجبال المطلة على صور من جهة الشرق، والممتدة حتى نهر الحاصباني - الأردن وتتبع مقاطعة تبينين³ **La seigneurie de Toron**. وكلّ منطقة من هذه المناطق تنقسم إلى مجموعة من النواحي، تدعى كلّ ناحية منها **Fief**، يكون مركزها في قلعة كبيرة، عادة ما يتبعها عدد من الحصون أو القلاع الصغيرة⁴. ومنذ اللحظة التي استولى فيها الصليبيون على صور عام 1124 / 518، منح الملك اللاتيني تجار البندقية ثلث منطقتها واحتفظ بالثلثين⁵.

وكان للفرسان الأسيبتارية والداوية أهمية كبرى في حفظ القلاع والحصون في منطقتي صيدا وصور وإنشاء المزيد منها. وبالفعل لولا نشاط هذه المنظمات العسكرية الدينية

(1) أحمد حطيط، سكان لبنان في زمن الحروب الصليبية، ص 34-35؛ محمد علي مكّي، لبنان من الفتح

العربي إلى الفتح العثماني، ص 129.

(2) محمد علي مكّي، لبنان من الفتح العربي إلى الفتح العثماني، ص 129.

(3) رامز رزق، ميس الجبل لؤلؤة جبل عامل، ص 24.

(4) E., Rey, Les Colonies Franques de Syrie, p. 488.

(5) رامز رزق، ميس الجبل لؤلؤة جبل عامل، ص 25.

لانتهت الحروب الصليبية نهائياً في أيام صلاح الدين الأيوبي¹.

تجدر الإشارة إلى أنّ النواحي كانت تنشأ لمدة من الزمن ثمّ تزول، لينشأ نواح جديدة في أماكن أخرى بشكل متغير باستمرار ومرتبطة بالوضع الميداني العسكري. فكان سقوط أيّ منطقة بأيدي المسلمين يعني إلغاء الإدارة الصليبية القائمة، بينما كان استيلاء الصليبيين على إحدى المناطق يعني إنشاء ناحية جديدة². لقد استغرق الحكم الصليبي المباشر لجبل عامل أقلّ من قرن 1099-1187م وانتهى بسقوط مملكة القدس اللاتينية بأيدي المسلمين بعد النصر الذي أحرزه المسلمون في معركة حطين³.

سادساً العلاقات الاقتصادية والاجتماعية زمن الصليبيين

على الرغم من الصبغة الدينية التي اتسمت بها هذه الحروب، وعلى الرغم من انحياز بعض نصارى لبنان إلى جانب الصليبيين، فالتاريخ الاجتماعي يرفض اعتبارها انقساماً دينياً أو حرباً طائفية. لأنّ السبب الحقيقي لوقوف هؤلاء النصارى إلى جانب الصليبيين يرجع في أساسه إلى عاملين اثنين:

أولاً: إنّ النمط الاقتصادي في ذلك الوقت كان يتخذ شكلاً إقطاعياً. ولهذا كان من مصلحة أسياد لبنان من المسيحيين، بما لكلمة سيد من مدلول إقطاعي، أن يجبروا أتباعهم على الوقوف إلى جانب الفاتحين الجدد، الذين عملوا على تغييرهم طمعاً في كسب أراضي جديدة يضمونها إلى إقطاعاتهم، على حساب ولاية حكام الدولتين الفاطمية والسلجوقية.

ثانياً: إنّ جوهر العلاقات الاجتماعية التي كانت سائدة في مجتمعات العصور الوسطى هي الرابطة الدينية.

ولمّا كان امتلاك الصليبيين للأرض قد نشأ عنه بالضرورة امتلاكهم للسلطة، فقد نشأ امتزاج بين الأرض والسلطان في منطقة جبل عامل، جعل المجتمع يدين بدورته الاقتصادية للنظام الإقطاعي. ممّا أدى إلى خلق تراتبية اجتماعية يقف فيها السيد الإقطاعي على رأس الهرم، يليه أسياد المناطق الصغيرة التابعة له، ثمّ الطبقة الواسعة من الناس المرتبطة بمالكي الأرض، بحكم علاقتهم الاقتصادية التي رسختها العلاقات الحقوقية الموضوعية من قبل الإقطاعيين أنفسهم. وهكذا أصبح بحكم هذا النظام سكان جبل عامل أقتاناً عند هؤلاء، يقدمون الولاء والإخلاص والتموين أيام السلم والحرب، وهو ما يفسّر وقوف بعضهم

(1) محمد علي مكي، لبنان من الفتح العربي إلى الفتح العثماني، ص 133.

(2) رامز رزق، ميس الجبل لؤلؤة جبل عامل، ص 26.

(3) محمد علي مكي، لبنان من الفتح العربي إلى الفتح العثماني، ص 176.

إلى جانب الصليبيين في بعض المعارك¹.

وقد كان الطابع العامّ الغالب على الحياة الاقتصادية في منطقة جبل عامل قبل مجيء الصليبيين، هو الطابع الزراعي الرعوي، لذلك ارتبط الفلاح العاملي في مناطق سيطرة الفرنجة ارتباطاً وثيقاً بأرضه، فلم يكن يسمح له بتركها إلا نادراً، لئلا تتعرض الأرياف التي يسيطر عليها الصليبيون إلى خلل سكاني، فكان الفلاح ينتقل مع الأرض بانقالها من يد إلى يد، كونه مصدر الاستثمار الإقطاعي الوحيد في المجتمع الحربي إلى جانب التجارة، لذا كان يتمّ إلصاق الفلاح بالأرض بدلاً من تجريده منها².

لقد فرض النظام الفيودالي على الفلاحين المحليين، مسلمين ومسيحيين، أنواعاً مختلفة من الضرائب، على غرار ما كان معمولاً به في نظام الإقطاع السائد في المناطق الخاضعة للنفوذ الإسلامي، ومنها: ضريبة شخصية هي ضريبة الرأس³، وضرائب مرتفعة نسبياً مفروضة على الأراضي المزروعة، اختلفت نسبتها باختلاف أنواع المحاصيل الزراعية حبوب، كرمة، زيتون، كما أجبر الفلاحون، أحياناً، على دفع نسبة ثلث أو ربع محاصيلهم، فضلاً عن الضرائب المفروضة على الماشية، وقفائر النحل، والأفران، والطواحين، والمكايل، والأوزان⁴. في حين أنّ ضريبة الخراج كانت بما يعادل ثلث الغلّة من الحبوب، أو العنب، أو الزيتون، بالإضافة إلى الضريبة على الماشية، ومطالب أخرى. وتعدّ زراعة الحبوب من أهمّ الأنشطة الزراعية للفرنج، وذلك للتزوّد بالمواد الغذائية التي يحتاجونها. لذلك، نشطت زراعة الحبوب في السهول القريبة من أنطاكية، وطرابلس، وصور، وطبرية، والجليل.

وحيثما استقرّ الفرنج في الشام، وجدوا زراعات قصب السكر الكثيفة حول مدن طرابلس، وصيدا، وصور، وبطول وادي نهر الأردن، وأريحا⁵.

ونظراً إلى احتياج زراعة قصب السكر إلى المياه الغزيرة، فقد ركّز الفرنج زراعته في سهل مدينة صور، حيث مياه قناة رأس العين.

(1) ستيفن رنسيمن، تاريخ الحروب الصليبية، ج2، ص 474.

(2) أحمد حطيط، سكان لبنان في زمن الحروب الصليبية، ص 121-122.

(3) أحمد حطيط، سكان لبنان في زمن الحروب الصليبية، ص 123؛

L., Praver, The Latin Kingdom of Jerusalem, p. 508.

(4) ستيفن رنسيمن، تاريخ الحروب الصليبية، ج2، ص 478.

(5) الإدريسي، نزهة المشتاق في اختراق الأفاق، ج1، ص372؛ أحمد حطيط، سكان لبنان في زمن الحروب

الصليبية، ص 134.

ونتيجة للانتعاش الاقتصادي الذي شهدته المدن الفرنجية، والذي تمثل في ازدياد ثروتها وارتفاع مستوى المعيشة فيها، فقد بالغت مدن مثل: صور، وعكا، وأنطاكية، وطرابلس، في صناعة المواد الترفيهية، فانتشرت فيها صناعة الأوعية الزجاجية المرصعة بالذهب، وكذلك الأكواب، والأواني الزجاجية والأباريق، والشمعدانات، والمحابر، فضلاً عن جميع الأدوات المستخدمة في الاحتياجات اليومية¹ وكذلك تميّزت صور بصناعة السكر والزجاج والنسيج. وقد أشار الإدريسي إلى ذلك في رحلته قائلاً: "وفي صور يصنع أفخر الزجاج والخزف، ويصنعون أيضاً نوعاً من القماش الأبيض لا يعادله قماش آخر من حيث النوع وجودة الصنع، ويصدرونه إلى جميع البلدان، ولا يصنع قماش يضاهيه من حيث جودته في أي من الأقطار الأخرى"².

ولا أدلّ على الحياة الاجتماعية المشتركة التي عاشها المسلمون والنصارى في مدينة صور من وصف ابن جببر لعرس فرنجي يشترك فيه كلا الطرفين:

"خرجت العروس تتهادى بين رجلين يمساكنها من يمين وشمال، وهي في أبهى زي، وآخر لباس، تسحب أذيال الحرير المذهب سحباً على الهيئة المعهودة من لباسهم، وعلى رأسها وهي راقلة في حليها وحلها تمشي فترًا في فتر، مشي الحمامة أو سير الغمامة، نعوذ بالله من فنتة المناظر، والمسلمون وسائر النصارى من النظّار قد عادوا في طريقهم ينظرون فيهم ولا ينكرون عليهم ذلك"³.

وقد سبّب التقارب بين الصليبيين والوطنيين في لبنان وغيره من المناطق الصليبية في الشرق ظهور أجيال من الصليبيين يفهمون عادات الشرق وتقاليده وطرق معيشته. وهذه الأجيال نقت عليها فرجة أوروبا واتهمتها بالابتعاد عن الروح الصليبية، وأطلقوا عليها لقب Poulain، كما أنشأوا فرقاً عسكرية من مرتزقة مختلفة المذهب والعنصر؛ وعرفت هذه الفرق باسم توركوبولي Turcopol.

أمّا من الناحية العسكرية فإنّ الصليبيين اعتمدوا دائماً أسلوب الحرب السريعة الخاطفة، وذلك يجعل قوتهم العسكرية متحرّكة ومتمركزة في العديد من القلاع والحصون، ممّا سمح لهم بسهولة مراقبة تحركات القوى الإسلامية ومهاجمتها قبل أن تستكمل استعدادها⁴.

(1) أحمد حطيط، سكان لبنان في زمن الحروب الصليبية، ص 148.
(2) الإدريسي، نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، ج 1، ص 365-366.
(3) ابن جببر، رحلة ابن جببر، ص 263.
(4) محمد علي مكي، لبنان من الفتح العربي إلى الفتح العثماني، ص 134.

الخاتمة

تُعد دعوة بابوية القرون الوسطى لتخليص بيت المقدس من المسلمين في جوهرها دعوة دينية. فالعامة تقبلتها إثر الروايات المتواترة عن اضطهاد المسيحيين الحجاج وتخريب كنيسة القيامة. ومع ذلك طغت النزاع الدينية، حيث إن غالبية الصليبيين، من ملوك وقادة وبتشجيع من الجمهوريات الإيطالية التجارية، اشتركوا في هذا الغزو، بغية تحقيق مكاسب سياسية واقتصادية في الشرق العربي.

لقد حمل الاستعمار الفرنسي معه إلى منطقة الشرق نظمه الإقطاعية التي كانت سائدة في أوروبا. واتخذت منطقة جبل عامل من بين جميع المناطق اللبنانية في هذا العهد طابعاً خاصاً بها. إذ كانت سيطرة الصليبيين ومرحلة طويلة على المنطقة كلها، كما كانت تُعد من المناطق التي يجب على الفرنج، حفاظاً على بقائهم، التمسك بها، لكونها تمد مملكة بيت المقدس بالغلل، وتشكل مع أمارة الجليل سوراً حديدياً لها.

وقد استمرت هذه الحروب قرنين من الزمن، أقام فيها الوجود الصليبي على شكل ممالك متعددة في أرض فلسطين والشام، كان أهمها كونتية الرها ومملكة القدس، وعكا، وعسقلان، وطرابلس، وبيروت، وطبرية، وقيسارية، وتبنين، وصيدا، وصور.

أما ما تركه الفرنج من أثر في بلاد الشرق، فتمثل، أساساً، بالكنائس الواسعة الأجزاء، المحكمة الهندسة، على الطراز القوطي، الشائع، آنذاك، في أوروبا، فضلاً عما شيده من قلاع، وحصون، وأبراج، على طول الساحل الشامي، ومن أبرز هذه الآثار: قلعة صنجيل في طرابلس، وقلعتا البحر والقديس لويس في صيدا، وقلعة شقيف أرنون قرب مدينة النبطية، وقلعة تبنين.

وهكذا، تعددت وجوه الحروب الصليبية، وهي في جوهرها ذات وجه واحد هو السيطرة الاستعمارية على بلاد الشرق.

قائمة المصادر والمراجع

- ابن جبير، أبو الحسن محمد بن أحمد (614/1217)، رحلة ابن جبير؛ تقديم حسين نصّار، بيروت، دار المدى للثقافة والنشر، 2004.
- الإدريسي، أبو عبد الله محمد بن محمد (561/1166 - 1165)، نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، الطبعة الأولى، بيروت، عالم الكتب، 1989/1409، مجلدان.
- الجنزوري، عليّة عبد السميع، الحروب الصليبيّة، الطبعة الأولى، القاهرة، الهيئة المصرية العامة، 1999.
- حطيط، أحمد، سكان لبنان في زمن الحروب الصليبيّة (1097 - 1290 م)، الطبعة الأولى، بيروت، دار المحجّة البيضاء، 1431/2010.
- رزق، رامز، ميس الجبل لؤلؤة جبل عامل، الطبعة الأولى، بيروت، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، 1426/2005.
- رنسيان، ستيّفن، تاريخ الحروب الصليبيّة؛ تعريب السيد الباز العريني، بيروت، دار الثقافة، 1967، ثلاثة أجزاء.
- طقوش، محمد سهيل، تاريخ الحروب الصليبيّة، الطبعة الأولى، بيروت، دار النفائس، 1432/2011.
- عاشور، سعيد عبد الفتاح، أوروبا في العصور الوسطى، الطبعة الثالثة، بيروت، دار النهضة، 1972، جزءان.
- العريني، السيد الباز، الشرق الأوسط والحروب الصليبيّة، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1963، جزءان.
- قاسم عبده قاسم، ماهية الحروب الصليبيّة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب (عالم المعرفة 149)، مطابع السياسة، 1410/1990.
- كانتور، نورمان ف.، التاريخ الوسيط؛ ترجمة قاسم عبده قاسم، الطبعة الثانية، دار المعارف، 1986، جزءان.
- كاهن، كلّود، الشرق والغرب زمن الحروب الصليبيّة؛ ترجمة أحمد الشيخ، الطبعة الأولى، القاهرة، سينا للنشر، 1995.
- محمود، علي عبد الحليم، الغزو الصليبيّ والعالم الإسلامي، الطبعة الثانية، جدّة، عكاظ للنشر والتوزيع، 1402/1982.
- المطوي، محمد العروسي، الحروب الصليبيّة في المشرق والمغرب، الطبعة الأولى، تونس، 1374/1954.
- مكّي، محمد علي، لبنان من الفتح العربي إلى الفتح العثماني، بيروت، دار النهار للنشر، 1977.
- يوسف، جوزيف نسيم، العرب والروم واللاتين في الحرب الصليبيّة الأولى، دار المعارف، 1967.

- Coulton, G. G., The Medieval Scenes, Cambridge, 1930.
- Painter, Sidney, Western Europe on the eve of the Crusades, In Setton, A history of the Crusades, The University of Wisconsin Press, 1969.
- Praver, L., The Latin Kingdom of Jerusalem, London, 1973.
- Rey, E., Les colonies Franques en Asyrie aux XII et XIII siècles, Paris, 1883. p. 488.
- Southern, R.W., The Making of the Middle Ages, London, 1973.

الخليفة الراشدي الأول

باعثُ فِرقةٍ واقتتالٍ أم مؤسس دولةٍ وصمّامُ أمان؟!

(11-13هـ / 632-634م)

الدكتور نصر قرحاني¹

ملخّص البحث باللّغة العربيّة

لما ارتفعت روح الرسول محمد ﷺ ، أجمع المهاجرون والأنصار على بيعة أبي بكر الصديق لعدة أسباب:

(1) تفويض الرسول أبا بكر بأمامة المسلمين أثناء مرضه.

(2) صديق الرسول بـ ثاني اثنين.. في الغار.

(3) صلة أبي بكر القويّة بالرسول وصحبته له أثناء الهجرة إلى المدينة.

كان الخليفة أبو بكر عظيماً في قريش، وله مكانته وحضوره، ومعروف بكرمه ومروءته وكرم أخلاقه وحكمته.

عند وفاة الرسول واستلام أبي بكر الخلافة واجهته عدة أمور وكان أهمها حركة الردّة، وهي حركة سياسية مادّية ضدّ السلطة المركزية في المدينة، وقد أخذت بعض القبائل العربية ترتدّ عن الإسلام، وترفض دفع الزكاة المترتبة، ولا تعترف بسلطة أبي بكر الصديق بعد أن مات الرسول وادّعت أن قريشاً أخذت السلطة.

وبعد الاستشارة، كوّن أبو بكر جيشاً لمحاربتهم بقيادة القائد خالد بن الوليد، بعد أن أرسل إليهم عدة وساطات لعودتهم إلى الإسلام وذلك حقناً لدم المسلمين، ولكنهم لم يرتدعوا وبقوا على غيهم. ودارت عدّة معارك في جميع الاتجاهات، وانتصر المسلمون، وقضوا على حركة المرتدّين في مهدها. وأعاد إلى دولة الإسلام دعائمها. واتجه إلى الفتوحات وتوسيع دولة الإسلام. توفي أبو بكر، وخلفه الخليفة عمر بن الخطاب.

(1) دكتور في الجامعة اللبنانية، كلبية الآداب والعلوم الإنسانيّة - الفرع الثالث، قسم التاريخ:

dr.nasr.korhani@outlook.com

الكلمات المفتاحية:

أبو بكر الصّديق، الرّسول، الرّدة، الإسلام، النّبوة، الفتوحات.
ملخّص البحث باللّغة الفرنسيّة

Lorsque l'esprit du Messenger Muhammad, que la paix et les bénédictions soient sur lui, s'est élevé, les Muhajirun et les Ansar ont convenu à l'unanimité de prêter allégeance à Abu Bakr Al-Siddiq pour plusieurs raisons :

- 1 – L'autorité du Messenger Abu Bakr pour diriger les musulmans pendant la maladie du Messenger.
- 2 – L'ami du Prophète avec le deuxième des deux dans la grotte.
- 3 – La forte connexion d'Abou Bakr avec le Messenger et sa compagnie avec lui pendant la migration vers Médine.

Le calife Abu Bakr était grand parmi les Quraish, avait sa stature et sa présence, et était connu pour sa générosité, son esprit, sa générosité, sa morale et sa sagesse.

À la mort du Prophète et à l'ascension d'Abou Bakr au califat, il a été confronté à plusieurs problèmes, dont le plus important était le mouvement d'apostasie et la lutte contre les apostats...

L'apostasie est un mouvement politique et matériel contre l'autorité centrale de Médine. Certaines tribus arabes ont commencé à abandonner l'Islam, refusent de payer la zakat due et ne reconnaissent pas l'autorité d'Abu Bakr al-Siddiq après la mort du Prophète, et ont affirmé que les Quraish ont pris le pouvoir.

Abu Bakr a consulté les Compagnons et les Musulmans sur ce qu'il fallait faire face à ces problèmes, puis il a formé une armée

forte formée à la foi islamique. Avant de diriger les armées pour combattre les apostats, Abou Bakr leur envoya plusieurs médiateurs pour les ramener à l'islam, et ce afin d'épargner le sang des musulmans, mais ils n'apostasèrent pas et restèrent sur leur transgression. Les armées musulmanes l'ont combattu sous la direction du chef Khalid ibn al-Walid. Musaylimah et son armée ont été vaincus et tués en la bataille.

Plusieurs batailles ont eu lieu dans toutes les directions, et les musulmans ont gagné et éliminé le mouvement apostat dans son œuf

Abou Bakr élimina les apostats et restitua à l'État islamique ses piliers. Et se tourner vers les conquêtes et l'expansion de l'état de l'Islam. Abu Bakr est mort et a été remplacé par le calife Omar Ibn Al-Khattab.

Mots-clés:

Abou Bakr As-siddiq- Le Prophète Mohamed- L'apostasie- L'Islam- La Prophétie- Les conquêtes islamiques.

توطئة

بانتقال الرسول محمد ﷺ إلى الرفيق الأعلى في 12 ربيع الأول عام 11هـ/ 633م من حذيران؛ شعر المسلمون بفراغ واضطراب في خضم هذا الحدث الجلل، وأمسوا في حيرة من أمرهم في شتى شؤونهم الدنيوية والدنيوية... فما كان من الأنصار إلا أن اجتمعوا في مكان يُسمى السقيفة؛ لاختيار خليفة منهم يقود الأمة الإسلامية.. وكانوا يرون أنهم أحق بالخلافة، لأنهم هم الذين احتضنوا المهاجرين وناصروا الرسول ﷺ، وكانوا دعائم الإسلام في وجه المشركين.

ولما علم عمر بن الخطاب بهذا الاجتماع، لم يرض بأن يُقابله باجتماع آخر خاص في قريش، وإنما رأى أن يذهب إلى اجتماع السقيفة بصحبة أبي بكر الصديق وأبي عبيدة بن

الجراح؛ لاختيار خليفة واحد على الأمة، كيلا يقع الشقاق باختيار خليفتين... ولما التقى الفريقان وتداولوا الأمر ملياً، وقع الاختيار على أبي بكر الصديق، بعد أن سارع الصحابي الأنصاري بشير بن سعد الخزرجي إلى مدّ يده لمبايعته منهيًا احتدام النقاش، ولتعمّ البيعة من قبل المهاجرين ثم الأنصار؛ ويصبح أبو بكر الصديق هو الخليفة الأول على الأمة الإسلامية، وقائدها الذي ينبغي أن يسوسها بما يرضي الله.. فيعمل ليل نهار على لمّ شتات المسلمين، وتوحيد كلمتهم، وصولاً بهم إلى شاطئ النور والأمان، في ضلال القرآن الكريم وشريعة الله.

فهل كان هذا الخليفة كذلك، أم استأثر بالسلطة، وكان باعثاً لاقتتال المسلمين، وبثّ الفرقة فيما بينهم!؟

وللإجابة عن هذه الإشكالية، سننبع المنهج الوصفي التحليلي لاستنباط ما يميّز به عصر هذا الخليفة عن غيره.

أولاً- الخليفة الأول: أبو بكر الصديق (13-11هـ/634-632م)

قال ابن إسحاق: ثُمَّ أَسْلَمَ أَبُو بَكْرٍ بْنُ أَبِي قُحَافَةَ، وَأَسْمُهُ عَتِيقٌ وَأَسْمُ أَبِي قُحَافَةَ عُمَانُ بْنُ عَامِرِ بْنِ عَمْرِو بْنِ كَعْبِ بْنِ سَعْدِ بْنِ تَيْمِ بْنِ مُرَّةِ بْنِ كَعْبِ بْنِ لُؤَيِّ بْنِ غَالِبِ بْنِ فِهْرٍ. قَالَ ابْنُ هِشَامٍ: وَأَسْمُ أَبِي بَكْرٍ عَبْدُ اللَّهِ وَعَتِيقٌ لَقَبٌ لِحُسْنِ وَجْهِهِ وَعَتَقَهُ¹.

وقال رسول الله ﷺ: «ما دعوت أحداً إلى الإسلام، إلا كانت فيه عنده كبوة (التأخير وقلة الإجابة) ونظر، وتردد، إلا ما كان من أبي بكر بن قحافة، ما عكم (تلبث، وانصاع: ذهب) عنه حين ذكرته له وما تردد فيه»².

وفي السيرة الحلبية: أسلم من الصحابة أبو بكر الصديق رضي الله عنه، وقال بعضهم في إسلامه أنه كان صديقاً لرسول الله ﷺ يكثر غشيانه في منزله، ومحادثته، وكان سمع قول ورقة بن نوفل لما ذهب معه إليه. فكان متوقفاً لذلك، فهو مع حكيم بن حزام في بعض الأيام، إذ جاءت مولاة لحكيم وقالت له:

(1) وقيل، سمّي عتيقاً، لأن أمه كانت لا يعيش لها ولد، فنذرت إن ولد لها ولد أن تسميه عبد الكعبة، وتصدق به عليها. فلما عاش، وشيبت سمي عتيقاً، كأنه أعتق من الموت. وكان يسمى عبد الكعبة إلى أن أسلم، فسمّاه رسول الله ﷺ،

وقيل سمّي عتيقاً لأن رسول الله ﷺ قال له حين أسلم: أنت عتيق من النار، وقيل بل كان لأبيه ثلاثة من الولد: معتق، ومعتيق، وعتيق، وهو أبو بكر (ابن هشام، السيرة النبوية، ج1، ص366).

(2) المصدر نفسه، ج1، ص369-268.

«إِنَّ عَمَّتَكَ خَدِيجَةَ تَزَعَمُ فِي هَذَا الْيَوْمِ أَنَّ زَوْجَهَا نَبِيٌّ، مَرَسَلٌ مِثْلَ مُوسَى، فَانْسَلَّ أَبُو بَكْرٍ حَتَّى أَتَى رَسُولَ اللَّهِ ﷺ فَسَأَلَهُ عَنْ خَبْرِهِ، فَقَصَّ عَلَيْهِ قِصَّتَهُ الْمُتَضَمِّنَةَ لِمَجِيءِ الْوَحْيِ لَهُ بِالرِّسَالَةِ، فَقَالَ: صَدَقْتَ بِأَبِي أَنْتَ وَأُمِّي، وَأَهْلُ الصِّدْقِ أَنْتَ، أَنَا أَشْهَدُ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَأَنَّكَ رَسُولُ اللَّهِ، فَيُقَالُ إِنَّهُ سَمَّاهُ يَوْمَئِذٍ الصِّدِّيقَ، وَهَذَا يَدُلُّ عَلَى أَنَّ إِسْلَامَ أَبِي بَكْرٍ تَأَخَّرَ إِلَى نَزُولِ ﴿يَا أَيُّهَا الْمُدَّثِّرُ﴾ بَعْدَ فِتْرَةٍ مِنَ الْوَحْيِ، وَكَوْنَهُ سَمَّاهُ يَوْمَئِذٍ الصِّدِّيقَ، لَا يَنَافِي مَا سَيَأْتِي أَنَّهُ سَمَّى بِذَلِكَ صَبِيحَةَ الْإِسْرَاءِ لَمَّا صَدَّقَهُ، وَقَدْ كَذَّبَتْهُ قُرَيْشٌ، لِحَوَازِ أَنَّهُ لَمْ يَشْتَهَرْ بِذَلِكَ إِلَّا حِينُنْذُ¹.

وقد جاء في تفسير قوله تعالى: ﴿وَالَّذِي جَاءَ بِالصِّدْقِ وَصَدَّقَ بِهِ﴾ إِنَّ الَّذِي جَاءَ بِالصِّدْقِ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ، وَالَّذِي صَدَّقَ بِهِ أَبُو بَكْرٍ. وَلَمَّا سَمِعْتَ خَدِيجَةَ مَقَالَةَ أَبِي بَكْرٍ، خَرَجْتَ وَعَلَيْهَا خَمَارٌ أَحْمَرٌ، فَقَالَتْ: «الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي هَدَاكَ يَا ابْنَ أَبِي قَحَافَةَ»، وَاسْمُهُ عَبْدُ اللَّهِ: أَي سَمَّاهُ بِذَلِكَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ، وَكَانَ اسْمُهُ قَبْلَ ذَلِكَ عَبْدَ الْكَعْبَةِ، فَأَبُو بَكْرٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ أَوَّلَ مَنْ غَيَّرَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ اسْمَهُ، وَلَقَّبَهُ عَتِيقَ لِحُسْنِ وَجْهِهِ، أَوْ لِأَنَّهُ عَتَقَ مِنَ الدَّمِّ وَالْعَيْبِ، أَوْ نَظَرَ إِلَيْهِ ﷺ فَقَالَ: هَذَا عَتِيقٌ مِنَ النَّارِ، فَهُوَ أَوَّلُ لِقَبِّ وَجَدَ فِي الْإِسْلَامِ². وَقِيلَ سَمَّاهُ بِذَلِكَ أُمَّهُ، لِأَنَّهُ كَانَ لَا يَعِيشُ لَهَا وَلَدًا، فَلَمَّا وُلِدَتْهُ اسْتَقْبَلَتْ بِهِ الْكَعْبَةَ، ثُمَّ قَالَتْ: اللَّهُمَّ هَذَا عَتِيقُكَ مِنَ الْمَوْتِ فَهَبْهُ لِي، فَعَاشَ³.

وفي رواية: "مَا كَلَّمْتُ أَحَدًا فِي الْإِسْلَامِ إِلَّا أَبِي عَلِيٍّ، وَرَاجَعْنِي فِي الْكَلَامِ، إِلَّا ابْنَ أَبِي قَحَافَةَ، فَإِنِّي لَمْ أَكَلِّمُهُ فِي شَيْءٍ إِلَّا قَبْلَهُ، وَاسْتَقَامَ عَلَيْهِ، وَمَنْ ثُمَّ كَانَ أَشَدُّ الصَّحَابَةِ رَأْيًا، وَأَكْمَلُهُمْ عَقْلًا"⁴.

وقال الزَّمَخْشَرِيُّ: وَلَعَلَّهُ كَتَبَ بِأَبِي بَكْرٍ، لِابْتِكَارِهِ الْخِصَالَ الْحَمِيدَةَ، وَكَانَ نَقَشَ خَاتَمَهُ: "نِعْمَ الْقَادِرُ اللَّهُ" وَكَانَ نَقَشَ خَاتَمِ عَمْرِ: "كَفَى بِالْمَوْتِ وَاعْظًا يَا عَمْرُ"، وَكَانَ نَقَشَ خَاتَمِ عَثْمَانَ: "أَمَنْتُ بِاللَّهِ مَخْلَصًا"، وَكَانَ نَقَشَ خَاتَمِ عَلِيٍّ: "الْمَلِكُ اللَّهُ"، وَكَانَ نَقَشَ خَاتَمِ أَبِي عُبَيْدَةَ بْنِ الْجَرَّاحِ: "الْحَمْدُ لِلَّهِ"⁵.

وَكَانَ أَبُو بَكْرٍ صَدْرًا مَعْظَمًا فِي قُرَيْشٍ، عَلَى سَعَةِ مِنَ الْمَالِ، وَكِرَمَ الْأَخْلَاقِ مِنْ رُؤَسَاءِ قُرَيْشٍ، وَمَحَطَّ مَشُورَتِهِمْ، وَكَانَ أَعْفَى النَّاسِ، وَكَانَ رَئِيسًا مَكْرَمًا سَخِيًّا يَبْذُلُ الْمَالَ، مُحِبًّا

(1) علي بن برهان الدين الحلبي، السيرة الحلبية، ج1، ص441-440.

(2) المصدر نفسه، ج1، ص441.

(3) ابن هشام، السيرة النبوية، مصدر سابق، ج1، ص266.

(4) السيرة الحلبية، مصدر سابق، ج1، ص442.

(5) المصدر نفسه، ج1، ص442.

في قومه، حسن المجالسة، وكان من أعلم الناس بتعبير الرؤيا، ومن ثم قال ابن سيرين، وهو المُقَدِّم في هذا العلم اتفاقاً: كان أبو بكر أُعْبِرَ هذه الأُمَّة بعد النَّبِيِّ ﷺ وكان أعلم النَّاسِ بأنساب العرب¹. وجاء الحسن بن علي، وهو صغير، إلى أبي بكر وهو يخطب على المنبر، فقال له: انزل عن مجلس أبي، فقال: مجلس أبيك والله لا مجلس أبي، وأجلسه في حجره وبكى. فقال علي: والله ما هذا عن رأي، فقال أبو بكر: والله لا أتهمك².

ووقع نظير ذلك لسيدنا عمر مع سيدنا الحسين، حيث قال له وهو يخطب: انزل عن منبر أبي، فقال له عمر: منبر أبيك لا منبر أبي، من أمرك بهذا. فقام علي وقال له: ما أمره بهذا أحد. ثم قال للحسين: لأوجعتك يا غدر، فقال عمر: لا توجع ابن أخي، صدق منبر أبيه³.

ونادى منادي أبي بكر من بعد الغد من متوفى رسول الله ﷺ قال: ليمتبع أسامة، ألا لا يبقين بالمدينة أحد من جند أسامة إلا خرج إلى عسكره بالجرف. وقام في الناس، فحمد الله وأثنى عليه؛ وقال:

يا أيها النَّاس، إنما أنا مثلكم، وإني لا أدري لعلكم ستكفونني ما كان رسول الله ﷺ يطيق، إن الله اصطفى محمداً على العالمين، وعصمه عن الآفات، وإنما أنا متبع، ولست بمبتدع، فإن استنمت فتابعوني، وإن زغت فقوموني، وإن رسول الله ﷺ قبض، وليس أحد من هذه الأمة يطلبه بمظلمة سوط فما دونها؛ ألا وإن لي شيطاناً يعتريني⁴، فإذا أتاني فاجتنبوني لا أؤثر في أشعاركم وأبشاركم، وأنتم تغدون، وتروحون في أجل قد غيب عنكم علمه، فإن استطعتم ألا يمضي هذا الأجل إلا وأنتم في عمل صالح فافعلوا، ولن تستطيعوا ذلك إلا بالله، فسابقوا في مهل آجالكم من قبل أن تسلمكم آجالكم إلى انقطاع الأعمال، فإن قوماً نسوا آجالهم، وجعلوا أعمالهم لغيرهم، فإياكم أن تكونوا أمثالهم، الجدَّ الجدَّ، والوفا الوفا، والنجاة النجاة، فإن وراءكم طالباً حثيثاً أجلاً مره سريع، احذروا الموت، واعتبروا بالآباء، والأبناء والإخوان، ولا تعبطن الأحياء إلا بما تغبطون به الأموات، أين من تعرفون من أبنائكم وإخوانكم! قد انتهت بهم آجالهم فوردوا على ما قدموا فحلوا عليه، وأقاموا للشقوة والسعادة فيما بعد الموت، ألا إن الله لا شريك له، ليس بينه وبين أحد من خلقه سبب يعطيه به خيراً، ولا يصرف عنه سوءاً إلا بطاعته، وأتباع أمره، واعلموا أنكم عبيد مدينون،

(1) المصدر نفسه، ج1، ص442.

(2) المصدر نفسه، ج1، ص442.

(3) المصدر نفسه، ص442-443.

(4) الطبري: تاريخ الطبري، مصدر سابق، ج2، ص516. وراجع: السيوطي، تاريخ الخلفاء، ص21.

وإنّ ما عنده لا يُدرِك إلاّ بطاعته، أما لا خير بخير بعده النّار، ولا شرّ بشرّ بعده الجنّة. وقال: لبيتمّ بعث أسامة، وقد ارتدّت العرب، إمّا عامّة، وإمّا خاصّة في كلّ قبيلة، ونجم النّفاق، واشربّت اليهود، والنّصارى، والمسلمون كالغنم في اللّيلة المطيرة الشّاتية لفقد نبيّهم، وقتلّهم، وكثرة عدوّهم، فقال النّاس: إنّ هؤلاء جُلّ المسلمين والعرب -على ما ترى- قد انتقضت بك؛ فليس ينبغي لك أن تفرّق عنك جماعة المسلمين.

فقال أبو بكر: والذي نفس أبي بكر بيده، لو ظننت أنّ السّباع تخطفني لأنفذت بعث أسامة كما أمر به رسول الله ﷺ، ولو لم يبقَ في القرى غيري لأنفذته¹.

ورود عن عليّ بن محمّد بإسناده قالوا: أقام أبو بكر بالمدينة بعد وفاة رسول الله ﷺ وتوجيهه أسامة في جيشه إلى حيث قتل أبو زيد بن حارثة من أرض الشّام، وهو الموضع الذي كان رسول الله ﷺ أمره بالمسير إليه لم يحدث شيئاً، وقد جاءته وفود العرب مرتدّين يقرّون بالصّلاة، ويمنعون الزّكاة، فلم يقبل ذلك منهم وردّهم، وأقام حتّى قدّم أسامة استخلفه أبو بكر على المدينة، وشخص. ويقال استخلف سنناً الضّميريّ على المدينة، فسار ونزل بذي القصة في جمادى الأولى، ويقال في جمادى الأخيرة. وكان نوفل ابن معاوية الدّيلميّ بعثه رسول الله ﷺ، فلقبه خارجة بن حصن بالشّربة، فأخذ ما في يديه، فردّهم على بني فزارة، فرجع نوفل إلى أبي بكر بالمدينة، قيل قدوم أسامة على أبي بكر. فأولّ حرب كانت في الرّدة بعد وفاة النبي ﷺ حرب العنسي، وقد كانت حرب العنسي باليمن، ثمّ حرب خارجة بن حصن، ومنظور بن زيان بن سيار في غطفان، والمسلمون غازون، فانهاز أبو بكر إلى أكمة فاستتر بها، ثمّ هزم الله المشركين².

ثمّ خرج أبو بكر حتّى أتاهم، فأشخصهم، وشيّعهم وهو ماش، وأسامة راكب وعبد الرّحمن بن عوف وقال: لا أنزل، ولا أركب، وما عليّ أن أغبر قدمي في سبيل الله ساعة، فإنّ للغازي، بكلّ خطوة سبعمائة حسنة تكتب له، وسبعمائة درجة ترتفع له، وترفع عنه سبعمائة خطيئة، حتّى إذا انتهى قال: إن رأيت "يا أسامة" أن تعينني بعمر فأفعل، فأذن له.

إنّ أوّل ردة كانت في الإسلام باليمن، كانت على عهد رسول الله ﷺ على يدي ذي الخمار عبهلة بن كعب، وهو الأسود في عامة مذحج. خرج بعد حجة الوداع، كان الأسود كاهناً شعباءً، وكان يريهم الأعاجيب، ويسبي قلوب من سمع منطقه، وكان أوّل ما خرج

(1) المصدر نفسه، ج2، ص517-516.

(2) المصدر نفسه، ص523.

أن خرج من كهف خبان، وهي كانت داره، وبها ولد ونشأ، فكاتبته مذحج، وواعدته نجران، فوثبوا بها، وأخرجوا عمرو بن حزم، وخالد بن سعيد بن العاص، وأنزلوه منزلهما، ووثب قيس بن عبد يغوث على فروة بن مسيك، وهو على مراد، فأجلاه، ونزل منزله، فلم ينشب عبهلة بنجران أن سار إلى صنعاء، فأخذها، وكتب بذلك إلى النبي ﷺ من فعله ونزوله صنعاء، وكان أول خبر وقع به عنه من قبل فروة بن مسيك، ولحق بفروة من ثم على الإسلام من مذحج، فكاتبوا بالأحوية، ولم يكاتبه الأسود، ولم يرسل إليه، لأنه لم يكن معه أحد يشاغبه، وصفا له ملك اليمين¹.

يستفاد من الطبري، وابن الأثير، واليعقوبي أن أبا بكر أمر أمراء، وعقد لهم بالمسير لقتال المرتدين، وعقد الألوية، فعقد أحد عشر لواء²، لأحد عشر أميرًا، ومنهم خالد بن الوليد، وقد كتب أبو بكر عهدًا بذلك.

وفيما يلي، نورد نسخة العهد كما وردت عند الطبري:

بسم الله الرحمن الرحيم...

هذا عهد من أبي بكر، خليفة رسول الله ﷺ لفلان حين بعثه فيمن بعثه لقتال من رجع عن الإسلام، وعهد إليه أن يتقي الله ما استطاع في أمره كله، سره وعلايته، وأمره بالجد في أمر الله، ومجاهدة من تولى عنه، ورجع عن الإسلام إلى أمانى الشيطان، بعد أن يعذر إليهم فيدعوهم بداعية الإسلام، فإن أجابوا أمسك عنهم، وإن لم يجيبوه شيء غارته عليهم حتى يقرؤا له، ثم يبنبهم بالذي عليهم، والذي لهم فيأخذوا ما عليهم، ويعطيهم الذي لهم لا ينظروهم، ولا يرد المسلم من قتال عدوهم، فمن أجاب إلى أمر الله عز وجل، وأقر له قبل ذلك منه، وأعافه عليه بالمعروف، وإنما يقاتل من كفر بالله على الإقرار بما جاء من عند الله، فإذا أجاب الدعوة ولم يكن عليه سبيل، وكان الله حسيبه بعد فيما استسر به، ومن لم يجب داعية الله قتل وقوتل حيث كان، وحيث بلغ مراغمه لا يقبل من أحد شيئاً أعطاه إلا الإسلام، فمن أجابه وأقر قبل منه، وعلمه، ومن أبى قاتله، فإن أظهره الله عليه قتل منهم كل قتل بالسلام، والنيان، ثم قسم ما أثار الله عليه إلا الخمس، فإن يبلغناه، وأن يمنع أصحابه العجلة والفساد، وألا يدخل فيهم حشواً حتى يعرفهم، ويعلم ما هم لا يكونوا عيوناً، ولئلا يؤتى المسلمون من قبلهم، وأن يقتصد بالمسلمين، ويرفق بهم في السير، والمنزل،

(1) المصدر نفسه، ج2، ص503. وراجع: ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج2، ص318. وراجع: أحمد بن إسحاق، تاريخ اليعقوبي، ج2، ص130-129.

(2) ابن الأثير، الكامل في التاريخ، مصدر سابق، ج2، ص346.

وينفقد هم، ولا يعجل بعضهم عن بعض، ويستوصي بالمسلمين في حسن الصحبة، ولين القول¹.

أما عن كتاب أبي بكر إلى القبائل المرتدة، ووصيته للأمرء، ف جاء فيه:

بسم الله الرحمن الرحيم

من أبي بكر، خليفة رسول الله ﷺ إلى من بلغه كتابي هذا، من عامّة وخاصّة، وأقام على إسلامه، أو رجع عنه، سلام على من اتّبع الهدى، ولم يرجع بعد الهدى إلى الضلال والعمى، فإنّي أحمد إليكم الله الذي لا إله إلا هو، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأن محمداً عبده ورسوله، نفرّ بما جاء به، ونكفر من أبي، ونجاهده.

أما بعد، فإن الله تعالى أرسل محمداً بالحق من عنده إلى خلقه بشيراً ونذيراً، وداعياً إلى الله بإذنه، وسراجاً منيراً، لينذر من كان حياً ويحقّ القول على الكافرين، فهدى الله بالحق من أجاب إليه، وضرب رسول الله ﷺ وقد نفذ لأمر الله، ونصّ لأمرته، وقضى الذي عليه، وكان الله قد بين له ذلك ولأهل الإسلام في الكتاب الذي أنزل فقال: ﴿تَكَ مَيْتٌ وَإِنَّهُمْ مَيْتُونَ﴾². وقال: ﴿وَمَا جَعَلْنَا لِبَشَرٍ مِّن قَبْلِكَ الْخُلْدَ أَفَإِن مَّتَّ فَهُمُ الْخَالِدُونَ﴾³. وقال للمؤمنين: ﴿وَمَا مُحَمَّدٌ إِلَّا رَسُولٌ قَدْ خَلَتْ مِن قَبْلِهِ الرُّسُلُ أَفَإِن مَّاتَ أَوْ قُتِلَ انْقَلَبْتُمْ عَلَى أَعْقَابِكُمْ وَمَن يَنْقَلِبْ عَلَى عَقْبَيْهِ فَلَن يَصُرَ اللَّهُ شَيْئًا وَسَيَجْزِي اللَّهُ الشَّاكِرِينَ﴾⁴. فمن كان إنمّا يعبد محمداً، فإن محمداً قد مات، ومن كان يعبد الله وحده لا شريك له فإن الله له بالمرصاد، حيّ قيوم لا يموت، ولا تأخذه سنة ولا نوم، حافظ لأمره، منتقم من عدوه ويجزيه؛ وإنّي أوصيكم بتقوى الله وحظكم ونصيبيكم من الله وما جاء به نبيكم وأن تهتدوا بهداه، وأن تعتصموا بدين الله، فإن كلّ من لم يهده الله ضالّ، وكلّ من لم يعافه مبتل، وكلّ من لم يعنه الله مخدول، فمن هداه الله كان مهتدياً، ومن أضله كان ضالاً. قال الله تعالى: ﴿مَنْ يَهْدِ اللَّهُ فَهُوَ الْمُهْتَدِ وَمَنْ يُضِلِّ فَلَن تَجِدَ لَهُ وَلِيًّا مُّرْشِدًا﴾⁵. ولم يقبل منه في الدنيا عمل حتى يقرّ به، ولم يقبل منه في الآخرة صرف، ولا عدل. وقد بلغني رجوع من رجع منكم عن دينه بعد أن أقرّ بالإسلام، وعمل به اعتزازاً بالله وجهالة أمره، وإجابة للشيطان. قال الله تعالى: ﴿وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ كَانَ مِنَ الْجِنِّ فَفَسَقَ عَنْ أَمْرِ رَبِّهِ﴾

(1) ابن كثير، البداية والنهاية، ج6، ص315.

(2) سورة الزمر، الآية 30.

(3) سورة الأنبياء، الآية 34.

(4) سورة آل عمران، الآية 144.

(5) سورة الكهف، الآية 17.

أَفْتَحْذُونَهُ، وَذَرِّبْتَهُ، أَوْلِيَاءَ مِنْ دُونِي وَهُمْ لَكُمْ عَدُوٌّ يَسَّ لِلظَّالِمِينَ بَدَلًا ﴿٥٠﴾¹

ثانيًا: الردّة

الردّة، إذن، حركة سياسية ماديّة موجّهة ضدّ الخضوع للسلطة المركزية في المدينة؛ وفي حديث بين عمر بن الخطاب وأبي بكر الصديق يقول: «يا أبا بكر، كيف تقاتل الناس، وقد قال رسول الله ﷺ: أمرت أن أقاتل الناس حتى يقولوا لا إله إلا الله، فمن قال لا إله إلا الله، فقد عصم منّي ماله، ونفسه، إلا بحقه وحسابه على الله؟ قال أبو بكر، والله لأقاتلنّ من فرق بين الصلاة والزكاة، فإنّ الزكاة حقّ المال. والله لو منعوني عقال بعير كانوا يؤدونه لرسول الله ﷺ لقتلتهم على منعها². ويوضح هذا الحوار أنّ عمر بن الخطاب نفسه لم يكن يرى في رفض لقبائل دفع الزكاة ردّة دينيّة بل حركة سياسيّة. كما أنّ فيه اعترافًا صريحًا من عمر بأن المرتدين كانوا مقيمين على الإسلام، وأنّ حركتهم كانت ذات أهداف سياسيّة. وهنا لا بدّ لنا أن نلاحظ أنّ الرّكاة، أيام الرّسول، كانت تُجمع من كافّة الأطراف المسلمة، وترسل إلى المدينة، حيث يقوم الرّسول بتوزيعها على المستحقّين من المسلمين، من الديار كافّة.

وقد يكون نقل زكاة القبائل إلى المدينة، وصرّفها على الوجه الذي يراه من يحكم في المدينة بعد الرّسول، من الأسباب التي دفعت القبائل إلى رفض دفع الرّكاة إلى أبي بكر، لأنّ القبائل رأت أنّ هذا عبئًا ثقيلًا عليها لا ترى له مبررًا؛ ولهذا، نرى أنّ الدّولة بعد الردّة لجأت إلى تدبير جديد يتلخّص في أن تجمع الرّكاة من الأطراف، وينفق منها على المستحقّين في هذه الأطراف، ويرسل الفائض، بعد هذا، إلى بيت مال العاصمة، وهذا التدبير أَرْضَى القبائل لأمد، وهذا من ثورتهم.

وبعد أن أخذ أبو بكر ثورات المرتدّين على النحو المعروف، وجاء عمر، فوجّه قبائل الردّة للمشاركة في عمليات الفتح، هذا التّيّار البدوي مؤقتًا، ولكنّه ما لبث أن عاد ليطلّ برأسه، وبحدّة كبيرة، من خلال الصّراع الذي عاشته الدّولة، بعد فتنة عثمان، بين عليّ ومعاوية، وتمثّل في شكله الجديد بحركة الخوارج التي رفضت مبدأ قرشيّة الخلافة، وجعلتها مشاعًا بين من يصلح لها من عامّة المسلمين.

ومن هنا نرى أنّ تلك الأحداث تعبّر عن وجود ثلاثة تيّارات كبرى في الجماعة الإسلاميّة،

(1) سورة الكهف، الآية 50.

(2) راجع: ابن الأثير، أسد الغابة في معرفة الصحابة، ج3، ص334.

حين طرحت مشكلة الحكم، لأوّل مرّة، بعد وفاة الرّسول. وفي هذه التّيّارات تكمن مؤشّرات لم تكن واضحة آنذاك، ولكنّها تنبئ عن المسار الذي ستتخذه الأحداث.

فالتيار الذي مثله الأنصار في اجتماع السقيفة، والحجج التي برّروا بها أحقيّتهم بالخلافة، هو الأصل، والمنطق الحقيقي، لحركة الزهد التي مثلتها فئة القراء، التي اعتزلت السياسة بعد أن يئست من أن يكون لها فيها نصيب، واقتنعت بزعامة مدرسة الحديث التي نمت وترعرعت في المدينة، وأوجدت بذلك لنفسها وصاية دينيّة اعتبرتها أرفع مقامًا من الممارسة السّياسيّة، ونفّست عن حقدّها هذا فيما بعد، كلّما أتيح لها ذلك، وعبرّت عنه بالقول والفعل. كما يمكن أيضًا أن نرجع أصول حركة الإرجاء في هذا التّيّار إلى جانب عقائديّ، قعود تام عن المشاركة في الحمل السّياسي.

أمّا التّيّار القرشيّ، والذي ضمّ بين جناحيه عامّة الصّحابة الأوّل من قريش. فقد انقسم إلى قسمين، أصبحا، فيما بعد، حزبين سّياسيين دينيين هما: الحزب العثمانيّ (نسبة إلى عثمان بن عفّان ومن بعده بني أمية، وحزب آل البيت الذي قامت حركته حول حركة الشّيع).⁽¹⁾

أمّا التّيّار البدويّ، فتمخّض عن حركة الخوارج التي حملت لواء المعارضة للحزبين القرشيين: العثماني، والشّيع لآل البيت. وفي هذه البواكر الأولى يجد الباحث أصول الحزبيّة السّياسيّة في الإسلام¹.

ومن زاوية أخرى، نرى أنّ الحديث عن الغزوات وانتشار الإسلام، أنّ الإسلام بدأ ينتشر بعد صلح الحديبية سنة 6هـ، وأنّه بعد هزيمة هوزان وثقيف بدأت الوفود ترد إلى رسول الله تعلن إسلامها، وكان ذلك في سنة 9هـ، ومن هذا يتّضح أنّه عند وفاة الرّسول ﷺ لم يكن الإسلام قد تعمّق في قلوب جميع العرب، فمنهم من أدخله مع الدّاخلين، دون دراسة، ودون إيمان، ومنهم من رأى الحروب، ولم يفهم أنّها دفاعيّة، فدخل الإسلام تجنّبًا لخوض الحروب ضدّ المسلمين، ومنهم من دخل الإسلام طمعًا في مغنم أو جاه، فلمّا توفّي الرّسول ارتدّ كثير من هؤلاء عن الإسلام، وضعاف الإيمان هؤلاء كانوا يُظهرون عدم ولائهم للإسلام، كلّما سنحت لهم فرصة، كما فعل المنافقون بعد غزوة بني المصطلق، وفي مطلع غزوة تبوك، وكالأعراب الذين وصف القرآن إيمانهم في الآية: ﴿قَالَتِ الْأَعْرَابُ آمَنَّا قُلْ لَمْ نُؤْمِنُوا وَلَكِنْ قُولُوا أَسْلَمْنَا وَلَمَّا يَدْخُلِ الْإِيمَانُ فِي قُلُوبِكُمْ﴾². ولكنّ وفاة الرّسول كانت

(1) راجع: نبيه عاقلة، «مشكلة الحكم في الإسلام».

(2) سورة الحجرات، الآية 14.

أعظم فرصة لهؤلاء ليظهروا ما أخفوا وليعلنوا ارتدادهم.

وقد حارب الإسلام العصبية، ودعا لتكوين أسرة واحدة، هي أسرة الإسلام، ولكن العصبية كانت تتجدد من حين لآخر، وكان الرسول عدو العصبية، يهجم عليها بعنف، كلما ظهرت، ومع ذلك لم تمت العصبية، بل ظلت تظهر كلما أتاحت لها فرصة، وكان كثيرون من العرب يرون في الإسلام وسيلة فرضت عليهم سلطان قريش.

فلما مات الرسول، وظهر للعرب أنّ قريشاً أخذت السلطة، ولن تدعها، قويت هذه الحركات واشتدت، فظهر في كثير من القبائل من ادعى النبوة، وأيده قومه باسم العصبية، مع أنه كان واضحاً لهم كذبه وبهتانه. وهناك فريق ثالث أساء بعض آيات القرآن، أو أساء فهمها، فضّل واتبع طريقاً غير طريق المسلمين.

ولهذه الأسباب نجد الجزيرة العربية تنقلب على عقبها، بعد وفاة الرسول، ونجد الإسلام يواجه أزمة قاسية أو شكت أن تقوض أركانه، فهنا جماعة ارتدوا عن الإسلام، وهناك آخرون أعلنوا أنهم أنبياء، وتبعهم حواريون وأشباع، وفريق ثالث منعو الزكاة، وتمردوا على ما سمّوه الإتاوة والضريبة.

وهكذا ظهر المرتدون، والمتنبّون، ومانعو الزكاة، وشمل هؤلاء أغلب قبائل الجزيرة العربية، ولم يبق لدين الإسلام إلا مكة والمدينة والطائف، وقد قامت هذه المدن بواجبها خير قيام، ولم تبخل بشيء لإعادة الإسلام، وإعلاء شأنه، وحملت قريش أكبر العبء في ذلك.

واستشار أبو بكر الصحابة المسلمين فيما يفعل أمام هذه المشكلات العظام، فرأى أكثرهم ألا طاقة لهم بحرب العرب أجمعين، كما رأى بعضهم أنه لا داعي لحرب مانعي الزكاة ما داموا ثابتين على إيمانهم، ولكنّ أبا بكر صاح مقسمًا ليحارب الجميع حتّى يثوب الجميع إلى الحقّ، أو حتّى يموت أبو بكر مجاهدًا في سبيل إعلاء كلمة الله، فاستجاب أغلب المسلمين، أو كلّهم، إلى اتجاه أبي بكر، ووضعت قريش أفلاذ أكبائها تحت إمرته، وبدأ يعمل، فكون أحد عشر جيشاً¹ يقود كلاً منها بطل من أبطال العرب المشاهير، مثل: خالد بن الوليد، وعمرو بن العاص، وعكرمة بن أبي جهل، وشرحبيل بن حسنة، وغيرهم. وقد هزّت هذه الجيوش الجزيرة العربية، وقبل أن يوجهها أبو بكر في اتجاهاتها المرسومة، أرسل كتاباً للخارجين، أجاز لهم فيه عن الشبه التي كانت قد خطرت لهم، ودعاهم إلى

(1) ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج3، ص346.

العودة إلى رحاب الإسلام، وأنذرهم، إن استمروا على غيهم، اتجهت لهم الجيوش، وكانت جولتها ناجحة، فظفرت، فلم تلبث أن دكت الأرض حولهم. ومن أهم المعارك التي خاضها المسلمون ضدّ المنتبئين، معركةهم ضدّ أربعين ألفاً¹. من بني حنيفة، وأتباعهم التفوا حول مسيلمة الكذاب، ولما التقى الفريقان سرعان ما سقط الخائن الدجال، ثم شدّ المسلمون على أعدائهم، فنقهقروا، وأراد مسيلمة أن يحتمي بحديقة فسيحة لها سور مرتفع، فترجع لها، ونادى أصحابه أن يلحقوا به، ولكنّ المسلمين تسوروا عليها، ودارت بها معركة عنيفة، سقط فيها الآلاف من الفريقين، حتى سميت «حديقة الموت» وقتل فيها مسيلمة على يد وحشي، قاتل حمزة، وقيل على يد معاوية، وقيل اشترك في قتله جماعة من المسلمين²، وفي طليعتهم وحشي الذي رماه بحربة، وعبدالله بن زيد بن عاص الأنصاري، الذي أجهز عليه بسيفه³، وكان قائد جيش المسلمين البطل خالد بن الوليد.

وانهزمت كذلك جيوش طليحة بن خويك، وفرّ النبيّ المزعوم، واختفى، ثمّ أسلم في عهد عمر، وحسن إسلامه، أما الأسود الذي كان يلقب نفسه «رحمان اليمن» فكان قد قتل ذلك غيلة. وعلى كلّ حال، فقد جالت الجيوش الإسلامية جولة في الجزيرة العربية، أعادت خلالها الثائر إلى الاستسلام، والضالّ إلى الهدى، وعادت الجيوش إلى المدينة وقد عادت إليها وحدثها، وتمسّكها بالدين الحنيف، بعد أن زالت الشبهات والترهات بالحكمة عند من عرفها، أو بالسيف عند من دفعته العصبية الضالّة إلى السيف، ولم تعرف الحكمة إلى نفسها سبيلاً⁴.

تذكر المصادر إن أن العرب «ارتدّوا» بعد وفاة الرسول، ويفهم عامّة الناس من ذلك أن العرب رجعوا عن الإسلام إلى الوثنية. فإذا نحن تتبّعنا تلك المصادر، رأينا، أنّ تلك الردّة كانت، في الدرجة الأولى، ثورة على السلطة المركزية في الحكم، وفي النظام الاقتصادي، وليس بين أيدينا نصّ واحد على أن قبيلة من قبائل العرب «كفرت» بالله أو تركت صلاة أو زكاة، وقد تبدّى النزاع في الردّة حول الأمور التّالية:

1. لم يشأ سكّان البادية (الأعراب) أن يستمروا في الخضوع لسكّان المدن (الحضر). لقد احتجّوا بأنّ خضوعهم الأوّل كان لرسول الله ﷺ طوعاً، أو كرهاً. أمّا وقد توفّي

(1) المصدر نفسه، ج2، ص361.

(2) المصدر نفسه، ج2، ص362.

(3) النووي، تهذيب الأسماء، ج1، ص268.

(4) أحمد شلبي، التاريخ الإسلامي والحضارة الإسلامية، ص241-240.

رسول الله ﷺ فليس لأحد غيره أن يقتضيه تلك الطاعة، وذلك في قول الحطيئة¹:

أطعنا رسول الله إذ كان بيننا فيا لعباد الله، ما لأبي بكر
أيورثها بكرًا، إذا مات بعده وتلك لعمرُ الله، قاصمة الظهر

2. وكذلك كانت الردة نزاعًا بين شرقي شبه جزيرة العرب، وبين غربيها. فقد كان مسلمة بين حبيب (مسليمة الكذاب) سائدًا في اليمامة من قبل مبعث رسول الله ﷺ، ثم حارب بعد موت الرسول، وقتل في المعركة.

3. كانت الزكاة في أيام الرسول ﷺ تحمل من أطراف بلاد العرب إلى المدينة، وكان الرسول يتولى توزيعها على مستحقيها، وفي وجوها في كل مكان. فلما توفي الرسول ﷺ رأى الولاة، في أطراف بلاد العرب، أن يجمعوا الزكاة، ثم ينفقوا منها أولاً على الأقطار التي جمعت فيها، فإذا زاد منها شيء بعثوا به إلى المدينة، ولم يمنع أحد الزكاة، وهذا واضح في قول أبي بكر: «والله لو منعوني عقال بغير كانوا يؤدونه إلى رسول الله ﷺ لحاربتهم عليه».

4. كان مدعو النبوة يحتجون بأمر ليست من صلب الإيمان، أو الإسلام. إذ كان معظمهم يرمون إلى تولي الحكم على المناطق التي ثاروا فيها، والرواة الذين أرادوا التهكم على مدعي النبوة زعموا أن مسيلمة، لما خطب سجاح، جعل صداقها إسقاط صلاة العصر عن بني حنيفة. إن هذه «الفكاهة» تتطوي على حقيقة بالغة هي أن الصلاة الإسلامية كانت قائمة في القبائل المرتدة، وكان لها قيمة، كما كان لها رهبة في النفوس².

ثالثاً - وصية أبي بكر إلى عمر حين استخلفه

قال أبو بكر الصديق لعمر بن الخطاب عند موته حين استخلفه:

أوصيك بتقوى الله، إن الله عملاً بالليل لا يقبله النهار، وعملاً بالنهار لا يقبله بالليل، وإنه لا يقبل نافلة تؤدي الفرائض؛ وإنما ثقلت موازين من ثقلت موازينهم يوم القيامة باتباعهم الحق وثقله عليهم، وحق لميزان لا يوضع فيه إلا الحق أن يكون ثقيلًا، وإنما خفت موازين

(1) تاريخ الطبري، ج2، ص524. وراجع: ابن كثير، البداية والنهاية ج6، ص313.
(2) عمر فروخ، تاريخ صدور الإسلام والدولة الأموية، ص95-94، 1970. وانظر: ابن الأثير، الكامل في التاريخ، ج2، ص378-342. وانظر: الطبري، تاريخ الطبري، ج2، ص552-517. وراجع: أحمد بن إسحاق، تاريخ البيهقي، ج2، ص134-128. وراجع: ابن كثير، البداية والنهاية، ج6، ص331-311.

من خفت موازينهم يوم القيامة باتباعه الباطل في الدنيا، وخفته عليهم، وحق لميزان لا يوضح فيه إلا الباطل أن يكون خفيفاً، وإن الله ذكر أهل الجنة، فذكرهم بأحسن أعمالهم، وتجاوز عن سيئاتهم، فإذا سمعت بهم قلت: إنني أخاف أن لا أكون من هؤلاء، وذكر أهل النار بأقبح أعمالهم، وأمسك عن حسناتهم، فإذا سمعت بهم قلت: أنا خير من هؤلاء، وذكر آية الرحمة مع آية العذاب، ليكون العبد راغباً راهباً لا يتمنى على الله غير الحق، فإذا حفظت وصيَّتي، فلا يكوننَّ غائبَ أحبِّ إليك من الموت، وهو آتيك، وإن ضيَّعت وصيَّتي فلا يكوننَّ غائبَ أكره إليك من الموت، ولن تعجزه¹.

رابعاً - وفاة أبي بكر الصديق

عن الليث بن سعد²، عن الزهري³، قال:

أهدي لأبي بكر طعام، وعنده الحارث بن كده، فأكلا منه، فقال الحارث، أكلنا سمَّ سنة، وإني وإياك لميتان عند رأس الحول. فماتا جميعاً في يوم واحد عند انقضاء السنة؛ وإنما سمَّته يهود، كما سمَّت النبي ﷺ بخبير في ذراع شاة. فلما حضرت النبي ﷺ الوفاة قال: «ما زالت أكلة خبير تعاودني حتى قطعت أبهري». وهذا مثل ما قال الله تعالى: ﴿ثُمَّ لَقَطْنَا مِنْهُ الْوَتِينَ﴾⁴. والأبهر والوتين: عرقان في الصلْب إذا انقطع أحدهما، مات صاحبه.

عن عائشة قالت: «اغتسل أبو بكر يوم الإثنين لسبع خلين من جمادى الآخر، وكان يوماً بارداً، فخم خمسة عشر يوماً، لا يخرج إلى صلاة، وكان عمر يصلي بالناس، وتوفي ليلة الثلاثاء، لثمان بقين من جمادى الآخرة سنة 10 هـ من التاريخ. وغسلته أرمأته أسماء بنت عميس⁵، وصلى عليه عمر بن الخطاب بين القبر والمنبر أربعاً⁶.

وكان أول كتاب كتبه عمر إلى أبي عبيدة بن الجراح يوليه على جند خالد، قال:

(1) ابن عبد ربه الأندلسي، العقد الفريد، ج3، ص139. وراجع: الطبري، تاريخ الطبري، مصدر سابق، ج3، ص591. وراجع: ابن سعد، الطبقات، ج2، ص274.

(2) ابن عبد ربه الأندلسي، العقد الفريد، مصدر سابق، ج4، ص253-252.

(3) المصدر نفسه، ج4، ص253.

(4) سورة الحاقة، الآية 46.

(5) أسماء بنت عميس بن معد، بن تميم، بنت الحارث الخمصي: صاحبيه، أسلمت قبل دخول النبي ﷺ دار الأرقم، تزوجها علي بن أبي طالب عليه السلام بعد أبي بكر، فولدت له يحيى، وعوفاً، وماتت بعد علي نحو سنة 40 هـ. وانظر: ابن سعد، الطبقات، ج8، ص205.

(6) ابن عبد ربه الأندلسي، العقد الفريد، مصدر سابق، ج4، ص254.

أوصيك بتقوى الله الذي يبقى، ويفنى ما سواه الذي هدانا من الضلالة، وأخرجنا من الظلمات إلى النور، وقد استعملته على جند خالد بن الوليد، فقم بأمرهم الذي يحقّ عليك، لا تقدم المسلمين إلى هلكة رجاء غنيمة، ولا تنزلهم منزلًا قبل أن تستردّه لهم، وتعلم كيف أمّأته، ولا تبعث سرية إلا في كثف من الناس، وإياك وإلقاء المسلمين في الهلكة، وقد أهلك الله بي، وأبلاني بك، فغمض بصرك عن الدنيا، وأله قلبك عنها وإياك أن تهلك، كما أهلكت من كانت قبلك. فقد رأيت مصارعهم¹.

الخاتمة

وبهذا كلّه يتبيّن لنا أنّ اختيار أبي بكر الصّدّيق، في بيعة السّقيفة، كان اختيارًا دقيقًا وصائبًا؛ إذ رأى فيه المجتمعون من كلا الفريقين صفات وشمائل أكّدتها التجارب والأحداث طوال عهد خلافته، فلقد بقي زاهدًا في مغريات الدّنيا، وشديد الغيرة على جوهر الدّين وأصالته... وهو الأصلب في مجابهة المخاطر التي كانت تحقّق بالمسلمين، منذ بداية الرّدة وظهور المتنبّين، وفي الفتوحات الإسلاميّة المُذهلة التي تحقّقت في أيامه. وهذه صفات لم يكن لينكرها أحد في حياة الرّسول ﷺ ولا بعد وفاته.

ويمكننا القول باطمئنان: إنّ مبايعة هذا الرّجل الكريم الشّمائل، المتماسك في المواقف والمخاطر، كانت قدرًا مقدّرًا من عند الله. ولعلّ ما يبرّج هذا الرّأي هو أنّنا لو افترضنا أنّ المبايعة بدأت بالإمام عليّ كرم الله وجهه، لَمَا تعاقب على الخلافة من بعده الخلفاء الرّاشدون الذين سبقوه إليها في حياتهم؛ لأنّهم ماتوا جميعًا قبل الإمام. وقد كان جلّ همّ كلّ واحد من هؤلاء الكواكب الزّهر الأربعة، هو المنافسة على تطبيق أحكام القرآن وشريعة الله، ونشر العدل، وصيانة وحدة المسلمين. فهل سيعي الفرقاء في عصرنا ما وعاه الرّاشدون من قبل، ويعودون إلى التّهلّ من ينبوع واحد كما كان الأمر أيام الرّسول ﷺ وخلفائه الأتقياء الأتقياء؟!

(1) الطّبري، تاريخ الطّبري، مصدر سابق، ج2، ص591.

المصادر والمراجع

1. أبو الفداء إسماعيل بن عمر الدمشقي: البداية والنهاية. دار الفكر، بيروت، ط1، 1986م.
2. أحمد بن إسحاق: تاريخ اليعقوبي. دار الكتب العلميّة، بيروت، 2002م.
3. أحمد بن عبد ربه الأندلسي: العقد الفريد. دار الكتب العلميّة، بيروت، 1983م.
4. الصّلابي (علي محمد):
1. الانتسراح ورفع الضّيق في سيرة أبو بكر الصّدّيق، شخصيّته وعصره. دار ابن كثير، دمشق، لا تا.
2. الإيمان بالقرآن الكريم. دار ابن كثير، دمشق، ط2، 2013م.
5. عاقلة (نبيه): مشكلة الحكم في الإسلام. مجلة دراسات تاريخية، جامعة دمشق، العدد الثاني عشر، شعبان هـ/ أيار 1983.
6. عبد الرّحمن بن أبي بكر السّيوطي: تاريخ الخلفاء. تحق حمدي الدّمرداش، مكتبة نزار مصطفى الباز، القاهرة، ط1، 2004م.
7. عبد الملك بن هشام: السيرة النبوية. تحق مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبد الحفيظ شلبي، المكتبة العلميّة، بيروت، لا تا.
8. عزّ الدّين ابن الأثير (علي بن أبو الكرم الشّيباني الجزري):
3. الكامل في التاريخ. تحق عمر عبد السّلام تدمري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1997م.
4. أسد الغابة في معرفة الصحابة، دار ابن حزم، ط1، 2012م.
9. علي بن برهان الدّين الحلبيّ: السّيرة الحلبيّة: إنسان العيون في سيرة الأمين المأمون. المطبعة الأزهرية، القاهرة، ط1، 1400هـ.
10. فروخ (عمر): تاريخ صدور الإسلام والدولة الأموية. دار العلم للملايين، بيروت، 1970.
11. محمّد بن جرير الطّبري: تاريخ الطّبري. تحق محمّد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1967م.
12. محمّد بن سعد الزّهرّي: كتاب الطبّقات الكبير. تحق علي محمّد عمر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 2001م.
13. محيي الدّين بن شرف النّووي: تهذيب الأسماء واللّغات. دار الفكر، بيروت، ط1، 1996م.
14. شلبي (أحمد): التاريخ الإسلامي والحضارة الإسلامية. مكتبة النّهضة المصريّة، القاهرة، 1983م.

ظاهرة التعلّم من بُعد وأثرها على العمليّة التعلّمية

مكرم أبي فراج¹

الدكتورة آسيا المهتار²

المُقدّمة

كثيراً ما يتمّ إعداد مقدّمة وخاتمة عن التعلّم من بعد فيما يتمّ القيام به من أبحاث حوله، وهو ما يحدث من فصل بين المعلّم والمتعلّم والكتاب، وهو أحد الظواهر الحديثة في مجال التعلّم، وقد ظهرت مع التطوّر التكنولوجي المتسارع في جميع أنحاء العالم، والذي يهدف إلى إتاحة فرصة التعلّم لمن لا يتمكّن من الطّلاب الحصول عليه بالظروف العادية، وقد بدأت فكرة التعلّم عن بعد منذ نهاية السبعينيات من قبل بعض الجامعات الأمريكيّة والأوروبيّة، حينما كانت تقوم بإرسال مختلف الموادّ التعلّميّة إلى الطّالب من خلال البريد؛ والتي تضمّنّت شرائط التسجيل، الكتب، وشرائط الفيديو لتدريس المواد وشرحها، حيثُ يدلّ هذا الشيء على أنّ التعلّم من بُعد ليس وليد اليوم، وليس نمطاً تعليمياً جديداً بل كان مُستخدماً في تلك الحقبة الزمنيّة آنذاك في عدّة دول.

ففي عام 1937، اجتاح الوياء (بوليو) مدينة شيكاغو، وابتدأ هذا النوع من التعلّم لما قرّرت مدارس المدينة إعطاء الدروس (أونلاين عبر الراديو) فكان المعلّمون يقومون بشرح الدرس، والمتعلّمون يستمعون عبر (الراديو) ويدونون المعلومات جميعها.

وبالتّمط ذاته كان يحدث التّواصل من قبل المتعلّم مع الواجبات الدّراسيّة والفروض، مع اشتراط المدارس تلك على المتعلّمين الحضور إلى المدرسة في موعد الاختبار النهائي فقط، حيث يتمّ وفقاً له احتساب العلامة، أمّا في نهاية الثمانينيات فأصبح الأمر أكثر تطوّراً من حيث التّواصل فيما بين المعلّم وطلابه من خلال المحطّات الإذاعيّة والتلفاز، ثمّ عقب ظهور الإنترنت كانت بداية وسيلة التّواصل بين الطّالب والمعلّم البريد الإلكتروني، حتى بدء القرن الجديد، فصار هناك المواقع الإلكترونيّة المتخصّصة بذلك المجال، والتي سهّلت من التّواصل والتعلّم، كما أتاحت حلقات الاتصالات المباشرة والنقاش ومن خلال البرامج والمواقع المتخصّصة بذلك، والتي تعدّ أحد المعايير التي يتوقف على اتباعها ترتيب الدول من حيث التعلّم. قد اعتدنا منذ عشرات السنين على رؤية الأولاد ينتظرون حافلة المدرسة،

(1) طالب ماستر في كلية التربية - الجامعة اللبنانية أستاذ في مدرسة اللسيه ناسينوال.

(2) أستاذة في كلية التربية الجامعة اللبنانيّة.

أو يتوجّهون إلى صفوفهم صباحًا وعلى ظهرهم حقيبة.

لكنّ المشهد اختلف هذه السنة، فلا حافلات تنتظر الأولاد، والحقيبة المدرسيّة بقيت مكانها في إحدى زوايا البيت بعد اقتحام فيروس كورونا المستجد حياة المتعلّمين على حين غرّة، ماغيّر أسلوب حياتهم، وفرض عليهم مسافات اجتماعيّة، محوّلًا الصفوف التعلّميّة التقليديّة إلى صفوف افتراضيّة. ولم يكن نقل المتعلّمين من الصفوف التقليديّة إلى الصفوف الافتراضيّة انتقالًا جغرافيًا جسديًا، بل هو أكبر وأعمق بكثير من ذلك، إنّهُ متعلّق بالعقليّة التي تتحكّم بكيفية تقبّل هذا التغيير المفاجئ، والقدرة على التماشي مع التكنولوجيا الحديثة. بعض الدول المتقدّمة رقميًا استطاعت التماشي مع هذا الأسلوب الجديد في التعلّم، لأنّها تمتلك بنى تحتيّة تساعدها على إنجاح العمليّة التعلّميّة. أمّا في لبنان، فالتعلّم من بعد تحدّي يومي يعيشه الطّلاب والمدرسون والأهل، في ظلّ نقص العديد من التقنيات الرقميّة، بالإضافة إلى انقطاع الكهرباء المستمر، وضعف الإنترنت والاتصالات.

فكان لكلّ شخص في المُجتمع معاناته الخاصة مع التعلّم من بُعد، أولهم الأهل الذين لم يتأهّلوا لهذه المرحلة الصعبة من حيث الأمور التقنيّة و الوسائل التكنولوجيّة، و من جهة أخرى العبء المادي، فإنّ الانتقال إلى التعلّم الافتراضي جلب معه أعباء اقتصادية مرهقة لبعض الأهالي. ففي ظلّ الظروف المعيشيّة والاقتصاديّة الصعبة، والضغوط النفسيّة، والخوف على مستقبل أولادهم، مازال مفروضًا على أهل التلاميذ تسديد القسط المدرسي كاملًا، مع تأمين المستلزمات التقنيّة اللازمة لمتابعة أولادهم هذا العام الدراسي. كما عليهم تعلّم استخدام التطبيقات التعلّميّة، ودخول المواقع الإلكترونيّة لمساعدة أولادهم على التأقلم مع هذا العالم الجديد .

هذا من ناحية الأهل؛ أمّا طلاب الجامعات والمعاهد وتلاميذ المدارس والثانويات الخاصة والحكوميّة، فالكلّ بلا استثناء يشكو من بطء الإنترنت الذي يُعيق عملية التّواصل خلال المحاضرة الرقميّة، وانقطاع الكهرباء الذي يسبّب لهم الخروج من الحصّة وخسارة بعض الوقت لمعاودة الدخول، وبالتالي يسبب التوتر والتشتت. أمّا الأمر الأصعب بالنسبة إلى غالبية الطّلاب فهو البقاء أمام شاشة الحاسوب لساعات دراسة متواصل دون توقف. خاصة المتعلّمين صغار السنّ الذين تتراوح أعمارهم بين الأربع سنوات و ما فوق.

كيف لطفل بهذا العمر أن يحصل على كامل المُقومات التّربويّة، ويركّز على الأهداف

والنشاطات داخل شاشة صغيرة!¹

المُشكلة :

إنّ المُشكلة التي نودّ أن نعالجها في هذه الدّراسة مُعقّدة جدّاً، وتتفرّع لأكثر من مُشكلة، بل هي مُشكلات، فإنّ هذه السنة كانت من أصعب السنين التي مرّت على المتعلّمين، حيثُ كان المتعلّمون يشكون من عدة أمور متنوّعة، أكان من المُحيط الخارجي، أو المُحيط الداخلي، وحتّى مشاكل من المنهج والمُحتوى؛ فإنّ المشكلة في لبنان ليست فقط بالإمكانيات التّقنيّة المحدودة، أو حتّى بالإنترنّت البطيء. المناهج في الجامعات و المدارس بعيدة كلّ البعد عن «الرقمنة»، مناهج تتطوّر في موادها وليس في أسلوب تقديمها. منذ صدور قرار التّعبئة العامة حاولت المدارس الخاصّة والرسميّة الإسراع لتدريب أساتذتها على استخدام المنصّات المفروضة من المؤسّسات التّربويّة، ولكنّ ذلك لا يمكن أن يتمّ بين ليلة وضحاها؛ وعلى الرغم من ذلك حاول بعض الأساتذة أن يبذلوا جهدهم بكلّ معنى الكلمة، ويقدموا أفضل ما لديهم كي يخلقوا صفّاً افتراضياً وشبه حضوري بعض الشيء .

فإن كان للتّعلّم عن بُعد تأثيرات عديدة إيجابية منها وسلبية، ولم يكن باليد حيلة غير هذه الطريقة كي يستطيع المتعلّمون إنهاء العام الدراسي، وكسب الوقت من خلال هذه العملية . فكان هناك أمور متوقّعة و أمور غير متوقّعة؛ لقد أكّد الباحثون بأنّ الذكاء الاصطناعي سيبدأ من هذه المرحلة، وأنّ استخدام الكتاب الإلكتروني سيصبح أكثر شهرةً في السنين المقبلة، فمن الممكن أن تصبح الكتب جميعها على التطبيقات والمنصات الإلكترونيّة، وتلغي دور الورق الملموس، فلا عتب على الكتب إذا غابت في الوقت الذي لم يعد فيه الصّفّ موجوداً ، فجميع الأمور أصبحت افتراضية، والخوف الأكبر من أن يأتي يوم ويصبح الأساتذة أيضاً شبه افتراضيين أيضاً.

لا يُمكننا أن ننكر بأنّ التّطوّرات التكنولوجية قد حققت نجاحا باهرا خلال هذه السنوات، ولكن دائماً نقول أن هذه التّطوّرات سلاح ذو حدّين، فهي تُفيد المُجتمع من جهة، وتضرّه من جهة أخرى... أمّا بالنسبة إلى التّعلّم من بُعد فهو من تلك التّطوّرات الباهرة التي نقلت مُجتمعنا بكامله إلى شاشة صغيرة.

فإنّ فيروس كورونا قد فرض علينا في جميع أنحاء العالم أن نتعلم من بُعد ونُكمل العام الدراسي بسلام، ولكنّ المُضحك المُبكي في الموضوع هو أنّ تلك العملية قد تعكس وجهها

(1) إسماعيل، زاهر. (2009). التعلّم الإلكتروني و الجودة الطبعة الأولى .عالم الكتاب: القاهرة، مصر. ط. 1 .

إيجابيا وآخر سلبيًا على مُتعلِّمٍ صغير، قد أُعطيتُ صفة الجندي الصغير الذي صارع
الوباء والغلاء وتمكّن من النجاح (رغم كل شيء!)

فيبقى السؤال (الإشكالية): ما هي تأثيرات التعلّم من بُعد على المتعلّمين من نواحٍ
مُتعدّدة؟

أهداف الدراسة

لا يوجد دراسة بدون هدف، فلكل دراسة أهداف تُفيد المُجتمع والقطاعات المُتعدّدة، وهذه
الدراسة تُفيد القطاع التربوي، وتصب لصالح التربويين، وتُسلّط الضوء على هذه المُشكلة،
فإنّ دراسة (التعلّم من بُعد) من الدراسات الجديدة التي تتداول على ألسن البشر في العالم
كلّه، ومن الأقليات في عصرنا هذا من يتحدث عن التعلّم الإلكتروني وتأثيراته على الفرد
بشكل خاص، وعلى المُجتمع بشكل عام .

1 - إنّ من أهم أهداف هذه الدراسة الكشف عن المعلومات الجديدة، حيث تفيد هذه
الحلول في علمية تقديم العلاج لبدائل، وتساعدنا في زيادة فهمنا للأبعاد المختلفة للعملية
التعليمية، وبالتالي تقوم بإعطائنا طرقًا نطور من خلالها العملية التربوية نحو الأفضل
عبر التطورات التكنولوجية والبرامج التربوية.

2 - تعرف بمُشكلة التعلّم من بُعد.

3 - استنتاج العوامل المؤدية إلى مُشكلة التعلّم من بُعد.

4 - يهدف البحث إلى اكتشاف مكامن القوة والضعف في الأنظمة التربوية، وبالتالي
معالجة الجو العام للتدريس من بعد (المحيط المناسب)

5 - يساهم هذا البحث في تحسين وتطوير عمل الأنظمة التربوية، كما يساهم في زيادة
الكفاءة الداخلية والخارجية لها لتعزيز العملية التعليمية.

6 - معرفة الطرق الفعّالة والمفيدة، والتي يجب على المعلم استخدامها على المنصة
(الصف الافتراضي) لكي تصل المعلومة إلى التلاميذ ببسر وسهولة، والعمل على
تطوير هذه الطرق باستمرار.

7 - تطوير الجوانب النوعية والكمية للمخرجات التعليمية التربوية .

8 - إيجاد الحلول المناسبة من أجل التخلّص من المشاكل التي يعكسها التعلّم التكنولوجي.

أهمية الدراسة

تمثل هذه الدراسة أهمية مميزة حيث تُسلط الضوء على عدة مواضيع، كما وأنها تُسهم في خلق مجالات عديدة في العلم، وتفسح المجال لاكتشاف مُشكلات ظاهرة التعلّم من بُعد. ومن هذه الأهميات:

1. تدريبُ الباحثين على الاطلاع والقيام بالدراسات والبحوث في مُختلف مجالات التربية السليمة، وذلك عن طريق تنمية قدرات الدارس من خلال البحوث، والإلمام بالمفاهيم والأسس التي يقوم عليها البحث التربوي.
2. مُساعدة الدارس على الاختيار السليم للمُشكلة، وتحديد أفضل الأساليب لدراستها، والتوصّل إلى نتائج جيّدة ومناسبة لحلّها، لأنّه يجب دائماً تفسير النتائج من البحث التربوي ضمن السياق الذي تمّ اكتشافه، لأنّها قد لا تكون قابلة للتطبيق في كلّ زمانٍ ومكان.
3. تمكين مفاهيم العلم والبحث العلمي ومنهجيّته لدى الباحث، لأنّه عندما يتمّ دراسة طرق التعليم والتربية المفيدة يُمكن فهم أهميّتها للطالب.
4. تقوم بتزويد الباحث بالخبرات من خلال القراءة التحليلية الناقدة للبحوث وملخصاتها، ومدى الاستفادة منها في التطبيق والعمل.
5. يستفيد منها الميدان الذي يحتاج إلى نتائج البحث التربوي ودراسات التربية وطرقها.
6. تُسلط الضوء على ظاهرة التعلّم من بُعد.
7. تعطي هذه الدراسة أهمية كبيرة من حيث العلاجات لمعوقات عملية التعلّم التكنولوجي، وتُفيد بإعطاء التوصيات والنصائح التربوية والاجتماعية.

أسئلة الدراسة

قد طرحنا في هذا البحث التربوي عدّة أسئلة نودّ أن نسلط الضوء عليها، وفي الحقيقة فهي ليست مجرد أسئلة عادية بل أسئلة قد طرحها المجتمع بأسره، وللأسف هناك أشخاص لم يجدوا الجواب الكافي والشافى من أجل إشباع حاجتهم العلمية التربوية، ووجود الحلول لعدة مُشكلات (التعلّم من بُعد) لذلك سنطرح الأسئلة، ونجاوب عنها عبر عينة قد استعنا بها في البحث كي تدعم الدراسة بشكل صحيح وسليم، وهناك أمر ضروري لا بدّ أن

نوضحه، فليست العينة المُستعان بها في البحث تمرّ وحدها بالمشاكل التّعليميّة التكنولوجية، بل هناك شريحة كبيرة تشكو من ذلك الشيء المُزعج كما وصفه المتعلّمون.

الأسئلة:

- 1 - كيف يُمكن تحسين و تطوير عملية التّعلّم من بُعد ؟
- 2 - ما هي آثار ذلك على الصحة الجسدية و النفسية و كذلك الآثار المادية على المتعلّم ؟
- 3 - كيف تؤثر عملية التّعلّم من بُعد على العلاقات العائلية والاجتماعيّة ؟
- 4 - هل أثبتت هذه الطريقة نجاحها في المدارس ؟

فرضيات المشكلة:

استناد البحث على عدة فرضيات قد يمكننا من وضعها حلولاً لعدة مشاكل وأجوبة لعدة أسئلة، لذلك فإنّ الفرضيات تُساعد على انتقاء أفكار وحلول من المُمكن أن تُساعد في حلّ الصعوبات وفكّ التعقيدات لمُشكلة التّعلّم من بُعد، ومن أبرز تلك الفرضيات:

1. إذا استخدمت المدرسة منصات أكثر تطوراً فذلك سيجعل المتعلّم أكثر حماسة و نشاطاً مثل (الجم بورد _ تطبيق زوم _ غوغل ميت _ ميكروسوفت تيمز وغيرها من التطبيقات ...

كذلك لو قامت وزارة التربية بالتعاون مع المدارس بحملات إرشاد و تدريب على كيفية استخدام المنصات التكنولوجية وأساليب تقنية التّعلّم من بُعد لما حصلت مشاكل تقنية وفنية، وتلك العملية ستساهم في خلق صف افتراضي مليء بالنشاطات والتمارين التّربويّة التّعليميّة .

2. على الدولة مُساندة الأهل والمدارس، خاصة في هذه الظروف الصعبة معنوياً ومادياً للتخفيف من العبء المعيشي والصعوبات الاجتماعية، والعمل على تأمين المُستلزمات التكنولوجية والأجهزة وتوفير الكهرباء دائماً، خاصة بعد وصول جائحة كورونا التي غيرت ملامح المُجتمع ووظيفته، كذلك تأمين جوّ دراسي داخل الصف للراحة النفسية والصحية.

3. إذا استخدم المتعلّم غرفة خاصة له تتألف من مقعد وبجانبيها مكتبة صغيرة تتناول

جميع المُستلزمات التعلّيميّة، ويجلس بطريقة صحيحة وأمام شاشة كبيرة وبعيدة عن النظر، فهذا سيساعد على عدم الضرر صحياً أو نفسياً. كذلك إذا أمكن في كل فترة أن يخرج المتعلّم إلى الطبيعة لاكتشافات متنوعة، والتأمل والإصغاء لدقائق، هذا سيجعله مُرتاحاً صحياً ونفسياً ويكون له الكُمون و الاصطفاء الذهني، لعدم وقوع التوتر والحوادث ومنها الصدمات العقلية و النفسية ...

4. إذا قام الأهل وأشركوا الأُولاد داخل المنزل بالنشاطات والمسؤوليات، وحفّوزهم على المشاركة في ورش العمل والنشاطات الاجتماعية، بغض النظر إذا كانت للتواصل عن بُعد، ولكن هذه الطريقة ستجعل الولد مُقرباً أكثر للمُجتمع ومُحتكاً به دائماً.

5. إذا قام المتعلّم بعرض المحتوى من النشاطات والكتابات التي تُخصّه على مشاركة الشاشة سيشعر بأهمية وجوده وسيكون هو مُحرك الصف مع المتعلّم .

فالاعتماد على النشاطات والتحليلات والابتعاد عن المحاضرات والحشو الكمي من المنهج، ذلك سيساعد على تنمية التحليل والتركيز والاعتماد على المناقشة والمُحادثة كي لا يبتعد المتعلّم كثيراً عن جوّ الحوار وتبادل الأفكار ويصبح فقط آلة روبوت لحفظ الأرقام والمعلومات فقط، فهذه الطريقة ستُنجح و تفلح فيما بعد. الطويجي، حسين. (1984). وسائل الاتصال و التكنولوجيا في التعلّم. دار القلم: الكويت، الكويت. ط.9 .

منهج الدّراسة

اعتمدنا في هذا البحث على المنهج الوصفي والمنهج التحليلي، والمنهج الإجمالي، حيثُ شهد البحث مُنذُ المقدمة (البداية) على منهج الوصف، إذ وصفنا طريقة التعلّم من بُعد والمشاكل التي يمرّ بها المتعلّم، وكما ووصفنا حالة المتعلّم في هذه الفترة التي يمرّ بها، واعتمدنا وصف الوسائل المستخدمة في هذه العملية، بالإضافة إلى وصف الواقع داخل المنزل وخارجه والمشاكل و التأثيرات التي يمرّ بها المعنيون.

كذلك فقد استند البحث إلى المنهج التحليلي، حيثُ حلّلنا المعطيات التي تقدمت لنا من استمارة ومُقابلة، وبعدها قمنا بتحليل النتائج والأراء من المعنيين بالموضوع، وتمكّننا بعدها من تحليل أسباب مُشكلات وتأثيرات التعلّم من بُعد.

بعدها قمت أنا كباحث تربوي باعتماد المنهج الإجمالي، حيثُ وضعت الحلول الإجرائية التي سأحدث عنها في ضوء عرض البحث. «استنتاج التعلّم من بُعد» (2021). بحث

أعدته اليونسكو. تم استرجاعه بتاريخ 2021/3/12

واستخدمنا منهج الوصف والتحليل والإجراء في البحث، إذ ساعدت هذه المناهج على إعطاء المعلومات الوصفية للحالة و الدراسة التي نود مناقشتها، والتحليل الذي ساهم في تحليل المُستجدات العلمية التربوية، واستخلاص التحليل الجيد للبحث، وإقامة الإجراءات المناسبة للمكان والزمان الذي نعيش فيه .

عينة الدراسة:

بعد التدقيق في مشكلة التعلّم من بُعد بشكل عام، كان لا بُدّ من وجود الحلول من أجل مُساندة و مُساعدة المتعلّمين؛ لذلك اعتمدنا في بحثنا على عينة ، كي نتمكن من رصد التأثيرات التي تنتجها عملية التعلّم من بعد. فقد وضعنا تلميذ مدرسة في الصف السادس الأساسي الذي يعاني من مُشكلة التعلّم من بُعد كسائر رفاقه في لبنان ، حيثُ وصف التلميذ عملية التعلّم من بُعد بكلّ حلاوتها وصعوبتها (سلبياتها وإيجابياتها)؛ لذلك لا يُمكننا أن نضع معلومات ومُعطياتك تربوية لخدمة الدراسة دون الاستعانة بالعينة (التلميذ)، كذلك قمنا بالمقابلات مع الأهل والمتعلّمين، كذلك قمنا بوضع استمارة تربوية (إلكترونية) سنعرضها ونحلل المعطيات لاحقاً، لكن لنقف الآن عند دراسة العينة، والنظر في مشكلتها لنتمكن من وضع حلول لها. ويمكننا مساعدة العينة والأهل والمدرسة كي تعكس فيما بعد على المُجتمع أجمع .

يعاني سامي كسائر رفاقه في الصف من عملية التعلّم من بُعد، وهو في الصف السادس الأساسي، هذا التلميذ الذي يبلغ من العمر الثانية عشرة. يقول: (يقعد كل يوم على التلفون 5 ساعات) حيثُ يدرس طوال الأسبوع خمس ساعات متواصلة من الصباح لغاية الظهر، يخاف أن تتراكم عليه الدروس، والأصعب من ذلك كله أنه يخاف أن يخسر من علاماته بسبب عدم الحضور والمشاركة، لديه ثلاثة أخوة ولا يمتلكون غير (كمبيوتر) واحد، ولا تستطيع الأم أن تنظّم وقتها مع ثلاثة أولاد و مسؤوليتها داخل المنزل، كذلك العبء المادي الذي سببته عملية التعلّم من بُعد، فقد تكلف الإنترنت داخل البيت حوالي (60 ألف ل.ل) شهرياً، هذا من حيث الماديات. ناهيك عن الوسائل والأدوات التي ينبغي أن يستخدمها في تطبيق النشاطات و التمرينات.يجلس سامي على طاولة صغيرة وكرسي غير طبية أو صحية ليست مُلائمة للجلوس عليها طوال الوقت، حيثُ كان يجلس 5 ساعات متواصلة أمام الشاشة الصغيرة كما سبق ذكره.

لدى سامي غرفة صغيرة يدرس فيها كل يوم، ولكن وللأسف، فإنّه لا يستطيع استخدام الكمبيوتر، لأنّ لدى سامي أخًا أكبر في الصف التاسع، فكانت الأم تقوم بأعطاء الهاتف ومساعدته قدر الإمكان في الدرس، لكننا كانت نتشغل عنه بسبب أخته الصغيرة التي تدرس في المنزل أيضا وهي مازالت في حلقة الروضات.

وعانت الأمّ مع أولادها بسبب عدم قدرتها على معرفة حلّ مصاعب الأمور التقنية أو الفنية داخل كل جهاز، حيثُ شرحت لنا معاناتها كل يوم، والوعود التي وعدتها بها الدولة. وفي بعض الأحيان كانت العائلة تختلف مع بعضها بسبب موضوع الأجهزة والأعطال التقنية، أو انقطاع التيار الكهربائي، أو حتى بطء في الإنترنت...كلّ هذه المشاهد السينمائية الدرامية تحدث كل يوم، هذا من حيثُ المشاكل داخل البيت، أما بالنسبة إلى المنصة والمدرسة فكان الأساتذة والمعلّمت غير مهيّتين لإعطاء هذه الطريقة للمتعلّمين، ولم تجري الدولة أو المدرسة التدريبات والمحاضرات للأساتذة، فوصف سامي الصف بأنه شبه حبس إلزامي: الجلوس أمام الشاشة وسماع صوت المعلّمة وتدوين المعلومات... حيثُ كانت حصة مملّة، كذلك حضرت معه حصة (جغرافيا) وكان الدرس عن الدول العربية، حيثُ كانت المعلّمة فقط تعطي المعلومات دون مشاركة الصور والخرائط على الشاشة (فكيف لطفل مثل سامي أن يستطيع تحديد البحر الأحمر بين المملكة العربية السعودية ومصر دون أن يرى بعينه على الخرائط الموقع ويحدده) ناهيك عن موضوع التشتت الذهني الذي يُصيب المتعلّمين ومنهم سامي، كالتأمّل بالسقف أو بصور زملائه! لا يوجد نشاطات أو تمارين يدوية أو تحليلية داخل الصف الافتراضي، فكانت جميع الحصص تقليدية تلقينية، والمعلّم هو الأمر النهائي في عملية التعلّم من بعد .

و بعد الحديث مع سامي بدأ يشكو لي أوجاعه الصحية والنفسية، لم يوضح بشكل خاص، ولكنني استنتجت أنّ سامي يشكو من وجع العيون. وقال لي: (عم نام بلا ما حس) فإنّ تلك العملية أدّت إلى مشاكل صحية خطيرة قد نتجت عن التعلّم من بُعد، وربما نتيجة للتأثير الصحي سيظهر فيما بعد، لذلك كونوا مُستعدين لارتفاع نسبة الأمراض التي سيدفع ثمنها المعلّمون والمتعلّمون بسبب الجلوس الدائم أمام الشاشة. كثير من المتعلّمين يجلسون أمام الشاشة لساعات طويلة، ولا يعلمون أنّ هذا قد يسبب أمراضا صحية خطيرة على المدى القريب والمدى البعيد، وعن تلك المخاطر الصحية حدّث ولا حرج؛ فقد حدّر أطباء من مشكلات يسببها نظام التعلّم من بعد تتعلق بصحة الطّلاب والمتعلّمين. من أبرزها

ما قد يحدث لهم من اضطرابات أثناء النوم نتيجة تداخل الضوء المنبعث من شاشات الحاسوب أو الهواتف الذكية. تعرضهم للأشعة الضارة المنبعثة من تلك الأجهزة ما يؤدي إلى ضعف النظر وتحسس العين، بالإضافة إلى مشاكل صحية أخرى مثل السمنة الزائدة بسبب قلة الحركة والجلوس الدائم أمام الشاشة، والأكل غير النظامي و الصحي، والأكل الدائم، ناهيك عن آلام عظلية ومشاكل عصبية وآلام في منطقة الرقبة والكتف بسبب الجلوس بوضعية غير سليمة وغير صحية لفترات زمنية طويلة، من دون تحرك أمام تلك الأجهزة، مما يؤدي إلى اعوجاج في العمود الفقري، وإصابات الإجهاد المتكرر، والكسل وعدم الرغبة في الخروج من المنزل، كذلك ينخفض تدفق الدم إلى العضلات بسبب قلة الحركة والرياضة والتثقل داخل المنزل. فإن سامي سيمر بتلك الحالات كلها، وبدأ يمر بمشكلة النظر والوجع في الرقبة، وقال لي أنه يشعر بالكسل طوال اليوم بسبب عدم الخروج من المنزل، أو أنّ المدرسة أيضًا ألغت حصة الرياضة والرسم التي تُعدّ اليوم من أهم الحصص التعلّمية في المدرسة، والتي تُعزز السيكوحركة لدى المتعلّم.

هذا بالنسبة إلى موضوع المُشكلات الصحية؛ أمّا من ناحية المشاكل النفسية والسلوكية لدى سامي فقد وضّحت لنا أمّه أنّه يشعر بالاكتئاب طوال الوقت، والوحدة بالرغم من وجود أخوته بجانبه، ولكن هذه الدوامة اليومية وضعت سامي في هذه الحالة النفسية، حيث يبكي ويصرخ بعض الأحيان دون سبب، فهذا لعدم إفراغ الطاقة والميول الرياضية والحركية، فأصبح لدى سامي نوع من الكبت الحركي والفكري، فالتعلّم من بُعد يُسبب ضغوطا نفسية كبيرة لدى المتعلّمين والمعلّمين في الوقت ذاته، لأنّ الجلوس أمام الشاشة والتركيز معها قد يجعل النفس والجسد محصورين بمكان صغير مُحدّد جدًا، فقد يُسبب نوعا من الملل والكلل النفسي ولا يرغب بشيء آخر، ناهيك عن الاكتئاب الذي يتطور يوما بعد يوم أمام الشاشة التعلّمية، كما ذكرنا في حالة سامي، فقد أكّد الباحثون وأطباء الأمراض النفسية بأن الجلوس أمام الوسائل التكنولوجية يحبس النفس حتى تنتج الضغوطات والاكتئاب، ويشعر نفسه رجلا أليّا لا يقوم بشيء سوى تسجيل وحفظ المعلومات مثل الكمبيوتر، فذلك بسبب الانغلاق والتباعد الاجتماعي بين الشباب، وقد ظهرت أيضًا عوارض التشنّت العقلي بسبب التركيز الدائم أمام الشاشة، ما يؤدي إلى العصبية والبكاء بشكل لا إرادي، والكسل في جميع الأوقات. هذا يعني أنّ دراسات الأبحاث التي أجروها وفق التعلّم من بعد بدأت تظهر لدى الصغار بسبب تلك العملية.

يمر سامي بعدة مُشكلات، وليس هو الضحية الوحيدة في لبنان التي تعاني من تلك المشاكل، بل آلاف المتعلّمين الذين يشكون من تلك المعاناة والمصائب اليومية.

وحين تكلمت معه بدأت أدخل في موضوع العالم الخارجي لدى سامي، إذا كان يقوم بالزيارات أو الخروج إلى الحديقة أو أي مكان آخر، لكن و للأسف بسبب جائحة كورونا لم يخرج سامي من المنزل لمدة طويلة، حيثُ وضعت تلك المدّة حاجزاً وجداراً من حديد بين الإنسان والعالم الخارجي (المُجتمع).

إنّ التعلّم من بعد قد أدّى إلى مُشكلات عديدة، وأثر على الفرد بشكل سلبي جداً، لذلك فإنّ جميع المشاكل التي قد عكست على الصف الافتراضي قد سببت أيضاً بخلق مشاكل اجتماعيّة داخل المنزل وخارجه، فمن الممكن ذكر خلاف الأهل الدائم بسبب شبكة الإنترنت وبطنها، أو بسبب عدم تواجد الأجهزة وعدم القدرة على التعامل معها كتقنية تكنولوجية جديدة، هذا من حيث الوسيلة، أما بالنسبة إلى الفرد فقد أدت تلك الشاشة إلى عزل الكبار والصغار عن العالم الخارجي، وعدم الاحتكاك فيها بشكل طبيعي أو تبادل الأفكار والمشاريع، والانخراط المُلائم من أجل تمكين وتوطيد العلاقات الاجتماعية الخارجية، ومن ضمن العلاقات الاجتماعية الخارجية تغيير نظام الصف والقواعد، حيثُ أصبح المتعلّم شبه رجل آلي لا يفعل شيئاً من العادات الاجتماعية والنقائيد والبروتوكولات المدرسية سوى تسجيل المعلومات، وإعطاء الإجابات، هذا إذا كان الصوت واضحاً ومسموعاً، لأن وصف سامي أن الصوت منقطع وغير واضح في بعض الأحيان بسبب الطقس أو البطء في الإنترنت ! ... كذلك التعلّم من بُعد قد شكّل صدمة اجتماعيّة كبيرة من حيث التلاعب والكذب لدى المتعلّمين، فبدأت طريقة الغش والنقل أكثر متوفرة لدى المتعلّمين أثناء الاختبار. فقد أخبرنا سامي أنه حين ينتهي من كتابة الإملاء ويغلق الكاميرا كي يرسلها إلى المعلّمة واتساب، فكان يكتب الإملاء نسخاً عن الكتاب وينقلها حرفياً، وكذلك الكذب الذي أرغم المتعلّمين أن يقولوا (لا يوجد إنترنت أو كهرباء من أجل الحضور داخل الصف الافتراضي) كذلك فقد فقدت ميزة التعلّم التعاوني والتعلّم بالمجموعات أدّى إلى عزلة اجتماعيّة لا يستطيع المتعلّم إنشاء فريق مع الآخرين، فقد وضح لنا أنهم لم يقوموا طوال السنة بعمل فرريقي أو نشاط يجمعه هو ورفاقه سوياً، وأدت إلى مُشكلات تربوية صعبة، وعدم القدرة على المناقشات الحية التي تثري العقل وتمنحه إمكانيات أكبر على فهم المعلومات ونقدها، وإنّ بقاء المتعلّمين في المنازل يفقدهم الشعور بأهمية التعلّم ذاته،

ويفقدهم أهم عنصر ناتج عن الذهاب إلى المدرسة، وهو اكتساب خبرات حياتية بطريقة إنسانية متدرجة، فالمدرسة ليست مجرد مبنى، بل هي وعاء لبناء الشخصية من خلال الاحتكاك مع الزملاء الآخرين، وتكوين الصداقات واكتشاف السمات الشخصية للآخرين، كما أنها مساحة للجري والرياضة والتأمل، وكلها عناصر مهمة لبناء وصقل الشخصية الاجتماعية المهمة والتميزة ...

إذا نحنُ أمام جيل يتشكل بطريقة مُختلفة، من أبرز سمات تكوينه العزلة الإجبارية والأنطواء على الذات حسب التّواصل الإنسانيّ الطبيعي. سوف يكون لهذا الجيل احتياجات مختلفة وطموحات غير محدّدة بدقة، وسيفتقد سلوكيات اجتماعية إيجابية كانت من الممكن أن تساعده على حلّ عدة مشاكل .

وللأسف الشديد تلك هي بعض الحالات التي يمرّ بها ابن الثانية عشرة الذي ما زال من البراعم الصغيرة التي علينا في هذا الوقت أن نحميها و نرعاها مع رفاقه قدر الإمكان، في الوقت الذي أصبح سامي يشكو من مشاكل صحية ونفسية لم يشك منها ابن الثمانين سنة! للأسف، فإنّ التعلّم من بُعد مشكلة تلد الأخرى في ظلّ العزل المنزلي؛ واضطربنا جميعنا لمُتابعة تحصيلنا العلمي دون نقاش أو جدال، وجميعنا دفعنا الثمن وليست هذه النتيجة نهائية، بل الآتي أعظم لأن التأثيرات الصحيّة والنفسية والعقلية ستظهر مُستقبلياً لدى هذا الجيل، لذلك علينا وضع خطة استراتيجية جيدة وفعالة لتتخلص من تلك المشاكل، ونتخطاها بطريقة لا تؤذينا أكثر. ومن الحلول التي يمكن اتباعها:

1 - التحفيز الذاتي :

على الأهل والمعلّمين أن يحفزوا المتعلّمين قدر المستطاع؛ مثلاً: عرض ما ينتج على رفاقه و معلميه لتلقي الدعم من (أبحاث، مشاريع ، رسومات ...)، كذلك مكافأة الذات عند تحقيق الإنجازات الصغيرة، والتذكير الدائم بالهدف الذي يقف خلف تعلمه وترغيب نفسه بالنتيجة الإيجابية التي يتوقعها، بالإضافة إلى جعل مكان الدّرس يشبه شخصيه المتعلّم من جهة الألوان والتّصميم والصّور والأقوال التي يحبها (الغرفة). فمثلاً قد رأينا عن سامي عدة الصور والمشاريع والنشاطات التي قام بها كتطبيق على الدّرس وكان حزيناً لأنّه لم تتح له الفرصة أن يعرض تلك الأمور، بالإضافة إلى غرفته التي كان من المستحسن وضع طاولة و كرسي مثل الصف، مع وجود التجهيزات و الوسائل التي يودّ أن يستعملها.

2 - إدارة الوقت :

على المعلم أن يقسم وقته على الحصة بشكل فعال وغير مملّ، أو عدم التركيز على أشخاص معينين، لذلك من المهم تدريبه على كيفية إدارة أوقاته دون تضييع ساعات وأوقات على جملة واحدة أو شيء عادي، وعليه تحديد وقت نهائي، وأن يعلم بأن هناك متعلمين يسرقون الوقت من أجل التسلية، وبهذا يكون قد خسر الحصة التعليمية بدون إكساب المتعلمين أي فائدة أو معلومة، أو تشجيع الآخرين على التكلّم لأنّ سامي كان يعاني من مشكلة التّواصل الدائم مع المعلم بسبب الخجل، فذلك دفع بالمعلم إلى التركيز على شريحة معينة داخل الصف الافتراضي .

3 - التطبيق الذاتي :

على المتعلمين أن يعلموا بأنّ المعلم لم يستطيع أن يرافقه إلى المنزل، فعليه بعد انتهاء الحصة أن يطبق الدّرس على تمارينات ليسهل على نفسه وعلى المعلم الكثير من إيصال الأهداف والمحتوى داخل الصف الافتراضي، ففي حين أنّ نظامنا التعليمي يحرم المتعلمين من خوض العديد من التجارب خلال العام الدراسي، خاصة في المواد العلمية التي تحتاج إلى التطبيق و المشاهدة بالعين بصورة حية ومباشرة، فعليه هو في المنزل إعادة النظر إلى تلك المسألة كي يتمكن من معرفتها، وعلى سامي إعادة التركيز مرة أخرى بالدّرس وتطبيق التمارينات عليها.

4 - التّواصل الجيد عبر الإنترنت :

العلاقة مع الزملاء في الصف يصعب أن يكون بسبب التباعد الاجتماعي، لذلك علينا تقوية العلاقات مع الزملاء، ومنها السماح لهم بالنقاشات وإقامة مشاريع وأبحاث بشكل عمل جماعي وفريقي، وتعزيز التّواصل الدائم، كذلك مع المعلم، لأنّ التّواصل الجيد مع المتعلمين و معلمهم يعدّ حاجة أساسية لنجاحهم الأكاديمي والمهني في الحياة. فكما ذكرنا سابقاً، وكما قال لنا سامي أن المعلم داخل الصف لا يسمح لهم بإقامة العمل الفريقي أو التداخلات عبر المناقشة أو الحوار أو الجدل .

5 - امتلاك المهارات التقنيّة ومهارات البحث:

لا شكّ في أن جيل التكنولوجيا يستخدم وسائل التكنولوجيا بشكل تلقائي، لكنه يفتقد إلى بعض المهارات اللازمة لعملية التّعلم من بعد، أ كان المعلم أو المتعلم، ويجب إقامة دورات

تقنية جيدة من أجل التحفيز الفني والتقني ومعرفة جميع الخطوات بنجاح وامتنياز، فذلك يُشكل راحة لدى المُعلِّم والمتعلِّم، ومعرفة ما يجري معه من صعوبات وتعييدات، كذلك مهارة البحث والتقيب عن المعلومات من أجل تثبيت الفكرة أو توسيعها فيما بعد للعالم العربي، ومن المُعيب أن تشرح معلمة الجغرافيا درس الدول العربية و توزيعها على الخريطة دون مُشاركة الصور والمُستندات والخرائط على الشاشة أمام المتعلِّمين، بالإضافة إلى عدم إعطائهم بحثاً صغيراً حول خريطة دول العالم العربي، أو أن يقول لهم: اذهبوا على جوجل واجلبوا صورة عن العالم العربي أو أحد المدن.

6 - الحصول على الراحة الحقيقية:

لا يمكن للمتعلِّم أو المُعلِّم الجلوس أمام الشاشة لوقت طويل دون وجود قسط من الراحة تجعلهُ نشيطاً ومرتاحاً صحياً طوال اليوم، لذلك عليه القيام بحركات رياضية وتمارين من أجل تريح العضلات وتنشيطها، كذلك تمارين التأمل وتمارين التنفس والتأمل بالطبيعة أو السماء، مما يجعل الشخص أقل عدوانيةً وشجاراً مع الذات والآخرين وأقل عصبية، تفرغ الأفكار من خلال الرسم أو الموسيقى أو الكتابة ويقصد إخراج ما يخطر على البال من دون قواعد، كذلك تناول الطعام الصحي والاستمتاع به بعيداً عن إرهاق العين بأضواء الشاشات أثناء الأكل، وكما ذكرنا سابقاً أنّ الحصص السيكوحركة قد ألغيت مثل الرسم والرياضة والموسيقى، فكان سامي فقط يجلس خمس ساعات من دون حركة أو فعل نشاط، ما يُحرك له الدّورة الدموية والتّفكير الجيد.

7 - المُساعدات المادية:

على الدولة ووزارة التربية ومنظمة الصحة العالمية والشركات الكبيرة وشركة الاتصالات أن تؤمّن قسطاً من الأموال، أو تأمين الإنترنت للمتعلِّمين الذين لا يستطيعون تأمين مستلزمات التعلُّم من بُعد، لأنّ والدته سامي كانت تشكو من القسط المدرسي و زيادة عن ذلك كانت تقوم بدفع الاشتراك الشهري للإنترنت والكهرباء، بغض النظر عن الغلاء المعيشي والجلوس داخل المنزل بدون عمل بسبب الأوضاع الراهنة التي أصابت لبنان .

هذه هي المخاطر و المشاكل التي من الممكن أن ينتجها التعلُّم من بُعد، لذلك علينا تجنب هذه المشاكل أو أن نجد لها الحلول بأسرع وقت كي لا تتفاقم الحالة على المُعلِّم والمتعلِّم، وتسبب مشاكل أكبر فيما بعد.

«استنتاج التعلّم من بُعد». (2021). بحث أعدته اليونسكو. تمّ استرجاعه بتاريخ 2021 /3/21 على الرابط

<http://unesco.res.edu.gov>

أدوات الدّراسة و تحليلها

استند هذا البحث إلى استخدام الاستمارة الإلكترونية التي شارك فيها ما يقارب 220 تلميذاً من عدة مدارس ومن مختلف الصفوف والأعمار، حيثُ أفسح لهم المجال أن يُشاركوا آراءهم في تجربة عملية التعلّم من بُعد، بالإضافة إلى الكشف عن أمور كثيرة كنا لا نسمع بها أو نعلّمها حتى، لذلك ساعدتنا هذه الاستمارة بكشف عدة مواضيع ومشاكل قد سببها التعلّم عن بُعد وهم كانوا متحمسين لهذا الموضوع لأنّ الاستمارة كانت (فشة خلق) عن ما يحدث معهم، وقد تنوعت الاستمارة بأسئلة عديدة وكانت مُجزأة إلى عدة أقسام :

الجزء الأول : المنصة المُستخدمة

الجزء الثاني : الوسائل والتقنيات

الجزء الثالث : المحتوى الإلكتروني

الجزء الرابع : فاعلية التدريس

الجزء الخامس : التقييم

الجزء السادس : التفضيل

من المعلوم أن البحث التربوي الوصفي هو الذي ينصب على دراسة مجموعة من القضايا والظواهر التّربويّة والديداكتيكية ، بالتركيز على مواقف الناس، واستبيان آرائهم، وتحديد تطلعاتهم، ورصد أفكارهم، إن وصفا وإن تحليلاً . لذلك، يتطلب البحث الوصفي التسلح بمجموعة من الآليات التّربويّة، مثل: الإستمارة، والمقابلة والعينة، ويعد الاستبيان الاستجواب أو الاستفتاء من أهم الآليات التي يستند إليها البحث التربوي بصفة عامة، فالاستبيان من التقنيات الأساسية التي تسعف الباحث التربوي في جمع البيانات والمعطيات حوال الظواهر والمشاكل التّربويّة والديداكتيكية ، بغية فهمها وتفسيرها من جهة، واستقراء حمولاتها إحصائياً وإعلامياً، وذلك تركيباً واستنتاجاً وتقويماً. ويعني هذا أن الاستمارة وسيلة من وسائل البحث التي تساعد الدارس على إستكشاف المشاكل والحلول بطريقة وصفية مباشرة.

التوصيات :

بعد تسليط الضوء على أهم ما تتطلبه عملية التعلّم والتعليم من بُعد، ولجعلها عملية قائمة وفق تخطيط مدروس وذات فعالية وجودة عالية، ولضمان وصولها إلى كلّ المتعلّمين تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص، نضع بين أيديكم جملة توصيات من شأنها تحسين نواتج التعلّم من بُعد. وهي:

1. تنفيذ التعلّم من بُعد بصورة تراعي التنوع في كلّ مجتمع لضمان حصول جميع المتعلّمين على فرصة تعليمية عادلة.
2. وضع خطط على مستوى الدول والوزارات والمُنظمات المعنية للانتقال نحو «الرقمنة الإلكترونية»
3. إيلاء علم البيانات الضخمة أهمية في المستقبل القريب لتسهيل عمليات التحليل واتخاذ القرارات وتجويد النواتج .
4. تأهيل الكادر البشري (الهيئات الإدارية والتعليمية والمتعلّمين) وإطلاعهم على كلّ ما يلزم من التقنيات الأساسية لمواكبة التعلّم من بُعد

الخاتمة

أخيراً التعلّم من بعد هو عملية أداء أنشطة التدريس والتعلّم في البيئات التي يكون فيها المعلّم والمتعلّم في أماكن وأوقات مادية مختلفة، يتم تقديمه للطلاب من بُعد دون استخدام الفصول الدراسيّة، أو التفاعل وجهًا لوجه مع محاضريهم ، وقد يتضمن هذا التدريس والتعلّم استخدام مواد تعليمية نصيّة تعتمد على الكمبيوتر . على الرغم من العديد من العيوب، فإنّ التعلّم من بُعد يوفر للطلاب الذين يرغبون في الحصول على قدر أكبر من الراحة والتنوع في متابعة دورة تدريبية العديد من خيارات التعلّم، تتمثل المزايا الرئيسية للتعليم من بُعد في أنه يسمح للطلاب باستخدام الحد الأدنى من الموارد المالية للوصول إلى أدوات التعلّم المختلفة، يجعل استخدام أدوات مؤتمرات الفيديو التعلّم عبر الإنترنت أكثر شمولاً، هذا يزيد من القدرة على جمع المعلومات حول موضوع معين والحفاظ عليها، ومع ذلك، فإنّ التعلّم من بعد يحدّ من التفاعل الاجتماعي، ويتطلّب استخدام تقنية معقدة، ويرى بعض أصحاب العمل ذلك بشكل سلبي، يجب على أي طالب يرغب في التسجيل للحصول

على دبلوم أو درجة الدراسات العليا أن يوازن بين المزايا والعيوب من أجل تقرير ما إذا كان هذا هو الخيار الصّحيح. عادة ما يكون التدريب عن بعد هو الخيار الأمثل للطلاب العاملين، لكن للمتعلّمين الصغار لا تكون طريقة سلسلة ولا سهلة، فعلياً جميعاً أن نتأقلم مع الوضع وأن نُغير ونطور هذه العملية إلى الأفضل، إذا ظلّ الوضع على هذا الحال، ولكن لو تحسن الوضع ستبقى التطورات التكنولوجية هي التي تُسيطر على المجتمع دون نزاع، حتى ولو عدنا جميعنا إلى المدرسة أو الجامعة، وكذلك على الدولة أن تقدم كل ما لديها من مُساعدات معنوية ومادية وتدريبية كي تُساعد المتعلّمين والمعلّمين في هذه الأزمنة الصّعبة!

الفوائد التي قد تركها التعلّم من بُعد مُتعددة وملحوظة، ولكن؛ تُجدر الإشارة إلى أهمية أن لا يتمّ تحويل النظام التعلّمي بالكامل إلى نظام رقمي فقط، بل على الهيئات والمؤسّسات التعلّميّة أن تتيح الفرصة للطلاب الحضور إلى الحرم الجامعي أو المدرسة أو غيرها من دور العلم من وقت لآخر، واللقاء بالآخرين من أهل العلم والثقافة، ولا سيما أنّ البيئات التعلّميّة المتمثلة في الدور التعلّميّة بجميع أنواعها هي أفضل مكان يُمكن للطلاب أن يلتقي من خلالها بشخصيات مرموقة ذات علم وثقافة، بالإضافة إلى أنّ المتعلّم بحاجة ماسة إلى التفاعل الضروري داخل الصف، لأنّ الاحتكاك المُباشر قد يُسهم في فهم المعلومة %40 من وضوح الصوت، ولغة العينين والجسد، وكثرة النشاطات داخل حرم الصف الذي يجعل المتعلّم ناشطاً اجتماعياً فيما بعد، ويسهل عليه عملية التحليل والتنظيم، ويبعده عن العالم الافتراضي ولا يشعر نفسه رجلاً ألياً أو حاسوباً يسجل المعلومات فقط. سلامة، سعد. (2005). مدخل إلى تكنولوجيا التعلّم. دار الشرق: عمان، عمان.

الاختيار للزواج في ظلّ التغيرات الاجتماعية المعاصرة

نسرین جواد¹

إن مبدأ الاختيار للزواج ينطلق من قناعات قيمية وثقافية عند الشريكين، تتأثر بالتغيرات الاجتماعية التي تصاحب المجتمعات كافة.

مقدمة

تختلف العادات والتقاليد بين المجتمعات حول كيفية اختيار الشريك، وذلك باختلاف القناعات والحاجات والوعي عند الطرفين. علماً بأنّ نظرة الرجل تتباين ونظرة المرأة في عملية الاختيار هذه، وذلك لاختلاف الحاجات والرغبات ونظرة كلّ طرف إلى الآخر. إلا أنّ هناك ثوابت أساسية في هذه العملية لا يمكن الاستغناء عنها، ترتبط بشكل مباشر بأسس الكيان الأسري ومرتكزاته، وتهدف إلى بنائه بناءً صحيحاً، وحفظه من الأخطار التي طالما أطاحت بالأفراد والأسر والمجتمعات قديماً وحديثاً ولا تزال مؤثرة إلى اليوم.

يشكّل قرار اختيار شريك الحياة أمراً مفصلياً في حياة الرجل أو المرأة، ويعتبر من أهم القرارات التي يتخذها الإنسان في حياته، لأنّ الزواج هو مرحلة انتقالية من المراهقة وعدم المسؤولية، إلى مرحلة الوعي وتحمل المسؤولية، أي الانتقال إلى مرحلة النضج الاجتماعي. فنجاح عملية الاختيار يترتب عليها نجاح الزواج ليشكل هذا النجاح القاعدة الأساسية للسعادة الأسرية. بالمقابل الفشل في الزواج يعود أحياناً إلى الاختيار غير السليم للشريك². بذلك يصبح الاختيار السليم مدخلاً لسعادة الأسرة واستمرار كيانها الاجتماعي، لأنه بالمقابل يعد سوء الاختيار الزواجي سبباً مهماً للتفكك الأسري، وما ينتج عنه من آثار سلبية على جميع أفراد الأسرة.

فالشريك هو شخص من المفترض أنه سيرافق الإنسان إلى آخر العمر، وسيؤتمن على الأسرار الشخصية والحياة الخاصة، وسيكون الأب والأم للأولاد. إنّ طبيعة اختيار الشريك لها تأثير خاص على تشكيل هوية الطفل في المستقبل، ما يقتضي توفر صفات وخصائص معينة عند كل من الزوجين قبل الزواج، التي يفترض أنّها ستستمر معهم بعد الزواج وقبل وبعد الإنجاب، لأنّ الصفات والخصائص الذاتية لمن سيكون زوجاً أو زوجة

(1) طالبة دكتوراه في جامعة القديس يوسف (USJ)، قسم علم الاجتماع.

(2) موسى عبد الفتاح، زواج الشباب المصري من الأجنبية الأسباب والآثار، بحث ميداني بمديني الأقصر والغردقة، مجلة كلية الآداب بقنا، مجلد 15، ص: 212-260.

غير منفصلة عن الحياة التي عاشها كلّ منهما.

لذلك، تكون عملية اختيار الشريك عملية دقيقة ذات ضوابط ومعايير اجتماعية ودينية ولكنها تختلف بين الرجل والمرأة. ذلك لأن « المرأة بطبيعتها مسؤوليتها الحساسة في إنجاب الأبناء وتربيتهم تتمتع بمقدار أوفر من العواطف والمشاعر والأحاسيس، في حين أن الرجل، وطبقاً لهذا القانون، تناط به مسؤولية الواجبات الاجتماعية التي تستلزم قوة الفكر والابتعاد عن العواطف والأحاسيس الشخصية أكثر¹.

هنا لا بد من الإشارة إلى أنّ حقوق المرأة حقّ ضمنته تشريعات وسنن الإسلام في ضوء الأحاديث الشريفة. كما أنه في الخطاب القرآني الإلهي الذي منهج حياة الإنسان ويلور خصائصه الوجودية، خلق الرجل والمرأة من نفس واحدة، ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾². لكن هذه المساواة بالتكريم لا تلغي الرجل كونه رجلاً بما يمتاز به من خصائص ذاتية كامنّة في نفسه كالأبوة مثلاً، وكذلك لا تلغي المرأة بوصفها امرأة بما خصّها الله من خصائص ذاتية كامنّة في نفسها كالأومة مثلاً. لذا فإنّ حق المساواة لا يعني إلغاء الفوارق بين الرجل والمرأة من حيث خصائصهما، فتقسيم الأدوار بين الرجل والمرأة ليس تفرقة بل تنظيماً لسير النظام الاجتماعي³.

من هنا فإنّ اختيار الشريك لدى البعض يرتبط بشكل مباشر بالقيم الدينية والاجتماعية، على اعتبار أنّ الدين يشكل مبدأً أساسياً لدى أغلبية أفراد المجتمع. مع الإشارة إلى أنّ قانون الأحوال الشخصية، وعملية الزواج، لا يزالان خاضعين لمبادئ الدين التي يعبر عنها رجال الدين، ما يجعل القيم الدينية ذات أثر واضح في العلاقات بين الأزواج وبين الأهل والأولاد. كما أن قانون الزواج المعترف به في أغلب الدول العربية هو الزواج الديني. يتأثر الزواج كما الاختيار للزواج في أي مجتمع بالتغيرات التي تحدث على صعيد الأنظمة الاجتماعية، التي تساهم بدورها في عملية تبدل القناعات والحاجات بين أفراد المجتمع، والتي أدت إلى تغيير تفكير الشباب في مجال اختيار الشريك، ما ساهم فيها بشكل كبير انتشار التعلم بين الشباب وخاصة الفتيات. ليصبح التغيير ضرورة تكيف الأفراد

(1) أحمد عودة، المرأة في القرآن: حقوقها ودورها وكماالاتها، جمعية القرآن الكريم للتوجيه والإرشاد، بيروت، ط1، 2013، ص:194.

(2) القرآن الكريم، سورة الإسراء، آية: 70

(3) فادي إسماعيل بودية، المرأة بين حضارة الفكر وتخلّف المجتمعات، دار بلال للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 2009، ص:52.

لمقتضياته ووفقاً لما يتطلبه من مستحدثات.

إنّ لكل مجتمع عاداته وتقاليده الخاصة، التي توجه أفرادها عند اختيار الشريك، منها دينية وأخرى مجتمعية، تختلف باختلاف الأديان والمجتمعات. يحدد الإسلام، كدين، الشروط التي يجب توفّرها عند الطرف الآخر قبل الزواج، والسبب هو أنّ هذين الزوجين هما منشأ ظهور فرد أو مجموعة من الأفراد، حتى يكونا من الصالحين في المجتمع، ولتحقيق ذلك يحدد المواصفات كلّ من الزوج والزوجة، والأعمال والأخلاق التي ينبغي توفّرها فيهما، وطبيعة الوسط العائليّ الذي تربّيا فيه، ثم يحدد كيفية تعاملهما بعد الزواج، وآداب الحمل وما بعده، وآداب الولادة، ثم حضانة الطفل¹. والهدف من كل هذه الآداب هو أن تكون ثمرة هذا الزواج حياة أسرية وعلاقة زوجية مبنية على السكن، والود، والرحمة، والتفاهم، والانسجام، لتتكامل الأدوار للوصول إلى حياة أسرية هانئة.

قبل تبيان المعايير المطلوب توفّرها في الزوج والزوجة، تجدر الإشارة إلى أنه في القرن الواحد والعشرين، ومع التقدم العلمي الكبير، أصبحت الفوارق بين المرأة والرجل أكثر وضوحاً وتحديداً، ولكن لا علاقة لهذه الفوارق بكون المرأة أو الرجل جنساً أفضل والثاني جنساً أدنى أو أحقر أو أنقص. فإنّ لقانون الفوارق هذه قصداً آخر في ذلك، كتوثيق العلاقات العائلية بين المرأة والرجل وتقوية أساس الوحدة بينهما، علماً بأنّ وجودها هو من أجل توزيع المسؤوليات بين المرأة والرجل، وتحديد الحقوق والواجبات الأسرية. لذلك انطلقاً من هذه الفوارق ومع التغيير الاجتماعيّ الحاصل برزت عدة معايير للاختيار تواكب الحاجات المعاصرة للرجل والمرأة، لذلك سنبين معايير الاختيار بشكل عام، وأهم التغييرات الاجتماعية التي تسهم في تبدل تلك القناعات في الاختيار.

أولاً- معايير اختيار الشريك

تتعلق عملية اختيار الشريك بمجموعة من المعايير التي تميز الشخص، وتجعل المقبلين على الزواج يبحثون عن هذه الصفات لكي يحددوا الموقف من الاختيار. ستعرض هذه المعايير مشتركة بين الزوج والزوجة، فالمرأة كما الرجل، يحق لها اختيار زوجها والقرار في نهاية الأمر يعود لها. بالمقابل، تختلف أساليب اختيار الشريك باختلاف البيئة والوضع الاجتماعيّ وبالرؤية الشخصية والمعايير الاجتماعية والثقافية. فطرائق الاختيار تتفاوت بين الاختيار عن طريق الأهل والأقارب، أو عن طريق الأصدقاء، أو المعارف، أو من

(1) جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، المنهج الجديد في تربية الطفل الرؤية الإسلامية للأبعاد والميادين، دار المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، ط1، 2016، ص:194.

خلال الأنترنت، أو من خلال معرفة شخصية.

على الزوجين أن يلتفتا إلى عدد من الصفات التي ينبغي أن تتوفر في زوج/زوجة المستقبل، لأجلهما ولأجل نسلهما، ويعتبرانها شروطاً يجب الالتزام بها عند اتخاذ قرار الاختيار في الزواج، وهي معايير اجتماعية عامة، مع وجود معايير دينية خاصة، تختلف باختلاف المجتمع.

• المعايير الاجتماعية

- **نضج الشخصية:** يقوم التوافق الزوجي على نضج شخصية الزوجين، وقدرتهما على تحمل المسؤولية في الحياة. لذا يفضل قبل اتخاذ قرار الزواج، معرفة شخصية الزوج (أو الزوجة)، بالسؤال عن عاداته وأخلاقه، وعلاقاته الاجتماعية، وقيامه بواجباته، وتحمل مسؤولياته في العمل والأسرة، ويسأل عن أصدقائه، وعن علاقاته بالديه وأهله. فإنّ إحدى النتائج الإيجابية والمهمة للزواج هي نمو شخصيتي الرجل والمرأة، وكمالهما المعنوي، فعلى الصعيد المعنوي الزواج يصون عفة المرء وأخلاقه¹، كما يجب أن يرحح الأخلاق على الجمال وذلك لأن الجمال يبلى، ولكن الأخلاق صفة ثابتة إذا حافظ الإنسان عليها.

- يتفق علماء الاجتماع العائلي على أن نضج شخصية الزوج أو الزوجة وتوفر الصحة الجسمية أهم من الجمال والمال والتعليم في نجاح الحياة الزوجية². أشارت نتائج عدة من البحوث إلى أنّ النضج وقدرة الشريك على تحمل المسؤولية من العوامل المهمة في عملية الاختيار لما يترتب عليها من أهمية كبرى في التوافق الزوجي مستقبلاً³. لذا يفضل قبل اتخاذ قرار الزواج معرفة شخصية الشريك ومدى قدرته على تحمل المسؤولية في العمل والأسرة والاستقلالية ومدى اتزانه ونضجه⁴. بالمقابل نضج الشخصية يساهم في الفهم الصحيح لواقع الحياة الزوجية. فالبعض يرسم للحياة الزوجية صوراً خيالية حاملة، يختار على أساسها الطرف الآخر، وعندما يتفاجأ بواقع الزواج يجد أن الأمر مختلف، وأنه ليس مجرد كلمات حلوة عذبة تقال فقط، بل يلقي

(1) مصدر نفسه، ص: 29.

(2) كمال مرسي، العلاقة الزوجية والصحة النفسية في الإسلام وعلم النفس، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، 2، 1995، ص: 57.

(3) Eagly, A. H., & Wood, W. (1999). The origins of sex differences in human behavior: evolved dispositions versus social roles. *American Psychologist*, 54, 408-823.

(4) Jane E.M., Jayamala, M., & Lynne R. T. (2005). Marriage satisfaction and Wellness in India and the United States: a preliminary comparison of arranged marriages and marriages of choice. *Journal of Counseling & Development*, 83, 183-190.

على عاتق الزوجين العديد من المسؤوليات والواجبات، وعندما تؤدي هذه الواجبات بحب وإخلاص يكون ذلك سبباً للسعادة.

- **التناسب في العمر:** يبدأ سن الزواج بعد سن النضج البيولوجي بكثير أو قليل، تبعاً لظروف الشخص المقبل على الزواج. كما أنه باستطاعة الشخص أن يختار من يتزوجه سواء كان مماثلاً له في السن أو أكبر أو أصغر سناً. يعتبر فارق السن بين الزوجين من الأمور المهمة والمثيرة للجدل، كما يختلف الأمر من شخص لآخر، وذلك بحسب العادات والتقاليد والمستوى الثقافي والاقتصادي، فهناك من يرفض زواج الرجل بامرأة تكبره سناً، بينما لا يرى البعض مانعاً في زواج الرجل بفتاة تصغره بعشرات السنين. بينما يفضل الزوج أن يختار زوجة تصغره في العمر. وقد بينت بعض الدراسات أن كلا الجنسين يفضلون أن يكون الفارق العمري بينهما متباعداً¹.

- **الجو الأسري:** وهو يمثل نموذج العلاقات السائدة في الأسرة وقد يكون ودياً أو عدائياً أو ديمقراطياً أو تسلطياً². وقد أثبتت عدة دراسات وبحوث أن الأسر التي تسودها الصراعات والخلافات المستمرة بين الزوجين، تخلو علاقتهما من التفاهم والدفء، وتترك أثراً سلبياً على اتجاهات أبنائهم نحو الزواج³. من جهة أخرى فإن الأسر التي يسودها جو من الألفة والمحبة والانسجام والاحترام المتبادل بين الزوجين من ناحية، وبين الأهل والأبناء من ناحية ثانية، يترك أثراً إيجابياً على اتجاهات أبنائهم نحو الزواج واختيار الشريك⁴. أن ينشأ الشريك في عائلة وبيئة اجتماعية تتصف بالصفات الخلقية الحسنة، كما أن تجربته بالاستقرار الأسري مع والديه في الطفولة والمراهقة من عوامل نجاحه في الزواج. كما تأثير البيئة والوراثة على عملية التربية، وسيكون الأهل من العناصر المؤثرة في توجيه وتربية الأولاد⁵.

- **التشابه في الثقافة والعقيدة والخلفية الاجتماعية:** يفضل عند اختيار الزوج أو الزوجة

(1) Regan, P.C., Levin, L., Sprecher, S., Christopher, F., & Cate, R. (2000). Partner Preferences: What characteristics Do Men and Women Desire in Their Short-Term Sexual and Long-Term Romantic Partners?. Journal of Psychology & Human Sexuality, 12(3), 1-12.

(2) العزة سعيد، الإرشاد الأسري نظرياته وأساليبه العلاجية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000.

(3) Valerian, A. V. (2002). The relationship between the family of origin processes and attitude towards marriage and the likelihood to divorce among college students. Dissertation Abstracts International: Section B. Sciences and Engineering. 62(9), 42-78.

(4) - Akers-Woody, M. D. (2004). Understanding the attitudes toward marriage of never-marriage female young adult children of divorce using Bowen theory. Dissertation International Abstracts International: Section B. Sciences and Engineering, 64(10), 5204-5306.

(5) مركز نون للتأليف والترجمة، التربية الأسية، دار المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، ط1، 2013، ص: 26.

مراعاة التشابه في العقيدة وفلسفة الحياة، والخلفية الثقافية والاجتماعية والحضارية لكل من الشاب والشابة، فاحتمالات استمرار الزواج تتزايد عندما يكون الزوجان من مجتمع واحد، متشابهين في العقيدة والثقافة والمستوى الحضاري والاقتصادي، وغير ذلك من العوامل التي تجعلهما متشابهين في العادات والتقاليد.

ينصح علماء الاجتماع اليوم، بضرورة انتماء الشريكين إلى طبقة اجتماعية واحدة، حيث التقارب في العادات والتقاليد والبيئات الثقافية والقيم، وهذا ما يزيل بعض معيقات الزواج. وقد أشارت عدة دراسات وبحوث إلى أنّ الإناث يفضلن اختيار الشريك الذي يتوافق معهن بعوامل مشتركة مثل: العمر، والمستوى التعليمي، والاقتصادي، والاجتماعي.¹

- **الكفاءة العلمية:** التفاوت بين الزوجين في مستوى التحصيل العلمي ينتج عنه اختلاف في الحاجات والاهتمامات وطرائق التفكير، وتباين في أسلوب الحوار وطريقة التواصل مع الآخرين، وتفاوت في الطموحات، حتى في الرؤية للحياة الزوجية والأسرية، واختيار الأصدقاء. أما التقارب في مستوى التحصيل العلمي بين الزوجين فيفترض أن يقرب وجهات النظر والرؤية السليمة للحياة الزوجية، التي ستكون مبنية على هذا التقارب في الحاجات والأهداف. يعتبر التعلم من الأسس التي أصبحت تؤخذ في الاعتبار عند اختيار الشريك، فالمستوى العلمي للفرد يساهم في تحديد مكانته الاجتماعية. لمّا كان التعليم يتصل اتصالاً مباشراً بالنجاح الاجتماعي والاقتصادي في أذهان الناس، أصبح صفة ترغب الأنثى بأن تجدها في شريك حياتها.²

- **الانسجام الفكري:** يعد الانسجام أو التقارب في التوجهات الفكرية بين الزوجين أحد أهم مقومات نجاح الحياة الزوجية السعيدة والهائلة واستمرارها، لأن الزوجين حينما يكونان منسجمين أو متقاربين في التوجهات الفكرية تصبح هناك مساحات مشتركة بينهما في الأفكار والرؤى، وهذا بدوره ينعكس على مشاعرهما تجاه بعضهما بصورة إيجابية، ويكون مدعاة للتوافق النفسي والوجداني والعاطفي فيما بينهما.

- **الانسجام العاطفي:** من العوامل التي أدت إلى انتشار هذا الأسلوب في الاختيار الزواجي، عمليات التحديث والتحضّر والعولمة الثقافية مما أتاح للجنسين الالتقاء

(1) Robert, B. Burriss., Lisa L. Welling., & David, A. Putsa. (2009). Men s attractiveness predicts their preference for femal facial femininity when judging for short-term, but not long-term, partners. Personality and Individual Differences, 50(5), 542-546.

(2) نسيم الخوري، الزواج مقارنة نفسية واجتماعية، دار المنهل اللبناني، بيروت، ط1، 2008، ص: 98.

والتعارف والتواصل، وتطوير فرص هذا الاختيار¹.

- **الكفاءة الاقتصادية:** أن يكون هناك نوع من التوازن الاقتصادي بين الطرفين، ولا يكون هناك تفاوت كبير بينهما في هذا الجانب، لأن ذلك قد يؤدي إلى العديد من المشكلات المستقبلية التي تؤثر على العلاقة الزوجية.

- **سمات الشخصية:** يشير الباحثون إلى تأثير سمات الشخصية في عملية الاختيار الزواجي، وكما بينت نتائج عدة بحوث أن الذكور يفضلون اختيار الزوجة التي تتسم ببعض السمات كالجاذبية الجسدية، والوجه الجميل، والمطبعة والودودة، وغير الأنانية.² بينما تفضل الإناث أن يكون شريك الحياة ذا شخصية قوية، واجتماعية، ولطيفاً، وذا مركز مرموق، ويحترمها أمام الآخرين، وصريحاً³.

• المعايير الدينية

من الناحية الإيمانية، تعتبر الصفة الأولى التي لا بد أن تلاحظ في شريك المستقبل والحياة هي التدين والالتزام بالأحكام الشرعية⁴. فيعد الدين، بالنسبة إليهم، من أهم المعايير التي تؤخذ في الاعتبار عند اختيار الشريك، فهم يعتبرون أن الرجل أو المرأة الملتزمين بالدين، يجب أن يكونا حسني الخلق. لأنه في الأصل أن المرأة المتدينة تحرص على حسن معاشرته وزوجها، وتؤدي حقوقه وتقوم بواجباته، وتقوم على تربية الأطفال تربية صحيحة، وتعمل على تشكيل شخصياتهم من خلال التوجيه المباشر وبالتالي الاقتداء بطبائعها وصفاتها الحسنة، وكذلك هو الرجل. كما بينت السنة النبوية من خلال الكثير من الأحاديث حول صفات الاختيار الزواجي ومنها أن تكون الزوجة ولودا وودودا، وعفيفة، تحفظ زوجها في نفسه وماله وتعاونه وتظهر له الحب، ولا تغضبه وتحفظ أسراره، وتحترمه، وتكون ذات الجمال والدين⁵. وأن يكون الزوج متديناً حسن الأخلاق، وعفيفاً وميسوراً، وغيوراً، وأميناً،

(1) يوسف أبو ليلي، وآخرون، علم الاجتماع الأسري، مطبوعات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن، 2015، ص: 13-14.

(2) Maliki, A. (2010).gender differences in preferences in marriage partner s selection amonge university undergratuates in south zone of Nigeria. Journal of psychology, 2(1), 7-12.

(3) – Furnham, A., & Tsoi, (2012). Personality, gender, and background predictors of partner preferences North American. Journal of Psychology, 14(3), 435-454.

(4) مركز نون للتأليف والترجمة، فقه العلاقات الزوجية، دار المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، ط1، 2013، ص: 25.

(5) مركز المعارف للتأليف والتحقيق، الزواج في الإسلام، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، 2016، ص: 44-48.

ويصون زوجته ويكرمها ويدارها¹.

ثانياً: التغير الاجتماعي

لعل أبرز سمة يتميز بها المجتمع العربي في الوقت الحالي أنه مجتمع متغير. كما أن التغير في عالمنا المعاصر قد اتخذ اتجاهًا سريعًا. إن التغير الاجتماعي هو ذلك التحول والتبدل والتغير الملاحظ الذي يحدث للبنية المورفولوجية للبناء الاجتماعي حيث شكله ووظائفه نتيجة للتغيرات التي تعرضت لها مختلف الأنظمة الاجتماعية المكونة للمجتمع (الاجتماعية والسياسية و الاقتصادية ، والدينية والأسرية ...إلخ) ، مما يحدث طفرة في أنساق تلك النظم المختلفة ، بسبب تغير مختلف أنماط العلاقات الاجتماعية السائدة بين مختلف أفرادها خلال فترة زمنية معينة².

فما هو مقرر عند علماء الاجتماع أن التغيير الاجتماعي هو وليد نظرية تعبر عن واقع وتحمل تصوراتها وتعبر عن مفاهيمه وعناصره البنائية والتنظيمية³. فالتغير الاجتماعي هو عملية التعديل في تركيبة الجماعات والنظام، كما يطال العلاقات بين الأفراد والجماعات ويطال الأدوار الاجتماعية، وهو التحول الذي يحدث داخل المجتمع، أو التبدل الذي يطرأ على البناء الاجتماعي خلال فترة من الزمن.

إن المجتمعات لحقتها عدة تغيرات في مختلف المجالات، أكان من الناحية الاجتماعية أو الاقتصادية أو الثقافية أو التكنولوجية. بالمقابل نجد أن التغيرات الاجتماعية مرتبطة ومتداخلة مع العامل الاقتصادي كما الثقافي والتكنولوجي، التي انعكست بدورها على الواقع الاجتماعي للزواج وتأثرت بها أهم خطواته، وهي عملية اختيار الشريك. ذلك أن الاختيار للزواج يتأثر في أي مجتمع بالتغيرات التي تحدث على مستوى الأنظمة الاجتماعية، لتبرز لدينا عدة مسوغات للتغير الاجتماعي التي تسهم في تبديل خيارات الاختيار للزواج. تقسم عوامل التغير الاجتماعي إلى قسمين:

أولاً: العوامل الخارجية، وهي العوامل التي ترتبط بمؤثرات لا دخل للإنسان فيها، والتي تحدث تغيراً تلقائياً كالتغيرات البيئية أو التغيرات الطبيعية في السكان أو الثقافات الدخيلة.

(1) مصدر نفسه، ص: 60-56.

(2) الجموعي مؤمن بكوش، التغير الاجتماعي وانعكاسه على القيم الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، الجزائر، أطروحة دكتوراه في جامعة محمد خيضر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2017، ص: 61.

(3) علي بودريال، منهج التغير الاجتماعي في الفكر الإسلامي، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2005، ص: 46.

ثانياً: العوامل الداخلية الناتجة عن تفاعلات داخلية، منها ما هو مرتبط بالأنظمة المجتمعية، وأخرى بالأدوار التكنولوجية، أو بأدوار الأفراد المؤثرين في تغيرات مجتمعية بارزة¹. لكن كلتا العوامل الداخلية والخارجية تتداخل مع بعضها البعض، لأن التغيير غالباً ما يحدث في ضوء تفاعل العوامل مجتمعة. لذلك فإن أهم عوامل التغيير الاجتماعي التي تؤثر في عملية الاختيار للزواج هي:

- العامل الاقتصادي: يقصد بالعامل الاقتصادي شكل الإنتاج والتوزيع والاستهلاك وتوزيع الملكية الموجود في المجتمع، وكذلك عملية التصنيع وهي تلعب دوراً بارزاً في عملية التغيير الاجتماعي.

يرتبط العامل الاقتصادي بالعامل التكنولوجي والثقافي وغيرها من العوامل كالبشري والسكان. وعليه يعدّ هذا العامل ذا أهمية كبرى في الإسراع بالتغيير الاجتماعي، ولكنه ليس العامل الحتمي لأنه يتفاعل مع بقية العوامل لتغيير المجتمع².

يرى عبد الله الرشدان في كتابه «علم اجتماع التربية»، أنّ العوامل الاقتصادية حسب «كارل ماركس» هي العوامل الحاسمة في التغيير، وقد وضع نظرية تطور المجتمعات إذ ترى أن طريقة الإنتاج في الحياة المادية هي التي تحدد الصفة العامة لأسلوب الحياة من النواحي الاجتماعية والسياسية والروحية. وتشير الدراسات التاريخية والثقافية المقارنة التي أجريت على العلاقة بين الاقتصاد والمجتمع إلى أنّ الأنشطة والعلاقات الاقتصادية لها أهمية أساسية في الحياة الاجتماعية، وهذا لا يرى أن العامل الاقتصادي هو العامل الوحيد في التغيير بل يتكامل مع عوامل أخرى تتحكم في التغيير وتوجهه³.

- العامل التكنولوجي: لقد حظي مفهوم التكنولوجيا على اهتمام الباحثين، لكونه مفهوماً معاصراً له تأثير واضح على مختلف الجوانب بما فيها التغيير الاجتماعي، ويشير هذا المفهوم إلى المعرفة المنظمة التي تتصل بالمبادئ العلمية والاكتشافات والعمليات الصناعية التي تتم تطبيقاً لهذه المبادئ والنظريات والاكتشافات العلمية التي تتضمنها ثقافة المجتمع. إن الثورة المعلوماتية ساهمت بشكل واسع في عملية تبدل وتغيير اجتماعي في القيم والمعايير والعلاقات الاجتماعية، وذلك يساهم في تغيير قنوات الكثيرين حول المرأة ومشاركتها في الحياة الاجتماعية وبناء المجتمع.

إنّ للنقد التكنولوجي أثراً كبيراً على المجتمعات، فكان للإختراعات الحديثة أثرها في

(1) دلال ملحم استيتة، التغيير الاجتماعي والثقافي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 3، ط، 2010، ص:44.

(2) مرجع نفسه، ص:54.

(3) عبد الله الرشدان، علم اجتماع التربية، دار الشروق، عمان، الأردن، 1999، ص:274.

إحداث تغيير كبيراً في المجتمعات الإنسانية، مما جعل الكثير من العلماء يرون التكنولوجيا السبب الأساس في إحداث التغيير الاجتماعي، كما يرى شنيدر أن معظم التغيرات الاجتماعية ليست ناتجة عن التغيير في العمل أو الدولة لكن نتيجة للتغيرات التكنولوجية، ويعتبر أن التغيير التكنولوجي يساهم في استمرار التغيير الاجتماعي¹. من هنا نجد أن التكنولوجيا ترتبط بالمجتمع ارتباطاً وثيقاً، فهي انعكاس لثقافة المجتمع المادية والفكرية، ويرى أنصار هذا الاتجاه أن التكنولوجيا هي علة التغيير الاجتماعي، لأنها تأتي استجابة لحاجات الأفراد من أجل تحقيق أهدافهم بأقل جهد ممكن وبأقل تكاليف².

- العامل الديمغرافي: يقصد بالعامل الديمغرافي الآثار المترتبة عن الوضع السكاني من حيث الزيادة والنقصان ومعدلات النمو والهجرة والخصوبة والوفيات وغيرها من المؤثرات الأخرى. وكلها لها تأثير على التغيرات الاجتماعية التي تصاحب الأفراد والمجتمعات. فإن السكن بين الريف والمدينة يساهم في تحديد اهتمامات وقناعات أفراد المجتمع، ولقد ساهم النزوح من الريف إلى المدينة في تغيير تفكير الشباب في عدة مجالات ومن أبرزها عملية الاختيار للزواج، فبعد القيود الصارمة التي فرضها الريف على الفتيات بناء للقيم المجتمعية السائدة فيه، كانت المدينة مكاناً للاختلاط، وانتشار الثقافة الذي يسمح للشريكين بأن يلتقيا قبل الزواج للتعرف، ويكون كل طرف حراً في اختيار الشريك المناسب له. كما ساهم النزوح أيضاً في انتشار مفهوم التعليم، وكان تغيير واضح في الانتقال من الجهل إلى التعلم الذي لا يؤثر فقط في تأخير سن الزواج، بل إنه قد يغير عامل النضج لدى الأفراد الذي يصاحبه تبدل في قيم وقناعات الفرد نحو الزواج واختيار الشريك³.

- العامل الثقافي: لقد ركز العديد من العلماء الاجتماعيين ومن بينهم وليام أوجبرن وسوروكين على العامل الثقافي، واعتبروا الثقافة من أهم العوامل في إحداث التغيير. من هنا يرى أنصار هذا العامل أن الثقافة أساس أي تطور أو تغيير اجتماعي، فعندما يحدث تغيير ثقافي داخل المجتمع سواء أكان ذلك التغيير مادياً أو معنوياً تحدث تغيرات اجتماعية، فتتغير بعض العادات والتقاليد والأعراف أو تتعدل أو تختفي كلياً⁴. لقد تولت

(1) دلال ملحس استيتة، مرجع سابق، ص: 58. -

(2) محمد عبد المولى الدقس، التغيير الاجتماعي بين النظرية والتطبيق، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2005، ص: 117.

(3) السعيد بن عزة، حقيقة الأسرة في ظل التغيرات الاجتماعية المستمرة وفق منظور السوسولوجي، جامعة الوادي الجزائر، مجلة المحكمة للدراسات الاجتماعية، مجلد9، العدد: 03(2021)، ص: 67.

(4) جودت بني جابر، علم النفس الاجتماعي، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004، ص: 161.

التغيرات الاجتماعية والثقافية على المجتمعات في العقود القليلة الماضية وخاصة في المجتمعات العربية، ولعل من أبرز هذه التغيرات ظهور ظاهرة العولمة وما رافقها من ثورة معلوماتية، حيث أحدثت تغييراً في المواقف والاتجاهات والقيم الإنسانية لدى أفراد المجتمع¹. وكما جعلت التحولات سريعة والتي ساهمت في انتقال المفاهيم والقناعات والمفردات والأذواق فيما بين الثقافات والحضارات، وهي التي نقلت العالم من مرحلة الحداثة إلى مرحلة ما بعد الحداثة، وبالتالي دخوله في عصر العولمة، الأمر الذي ساهم في تغير الثقافة الموروثة للمجتمعات، وأصبحت ثورة المعلومات والاتصال تؤثر في تشكيل ثقافة وسلوكيات الأفراد والمجتمعات².

كل هذه التغيرات أحدثت تأثيراً داخل المجتمع والفرد، فبعد أن كانت المرأة عنصراً مغلقاً اجتماعياً، لا مكانة اجتماعية لها أمام نفوذ الرجل وسلطته، وذلك بسبب سيطرة مفهوم العشيرة على الأنظمة والقوانين المجتمعية، لتصبح اليوم فرداً مؤسساً لكافة الأنظمة المجتمعية وللبناء الاجتماعي. هنا لا بد من الإشارة إلى أن المرأة تحررت من سيطرة المفاهيم الجاهلية حولها، وكانت البدايات عندما سطع الإسلام ليجعل لها مكانتها مقابل مكانة الرجل وليتشكل بالتالي دور المرأة في العمل المجتمعي. هنا برز نظام الحقوق والواجبات لكلا الجنسين حول العلاقات الزوجية، لينظم دور المرأة والرجل كما العلاقات الزوجية انطلاقاً من خاصية اختيار الشريك وذلك من أجل أن تتكامل الحياة الزوجية، وذلك بناء لمعايير منظمة وفق الضوابط الدينية في الإسلام. هنا أصبح للمرأة كما الرجل، بناءاً للانفتاح المجتمعي والغزو التكنولوجي لمجتمعاتنا وسيطرة مفاهيم العولمة، خيارات للاختيار تختلف عن ما سبقهم أسلافهم وذلك لاختلاف الحاجات وتبدلها، بعد التغيرات الاجتماعية التي بدأت تسود مجتمعاتنا. وهناك خيارات حددتها التغيرات الأخيرة التي أصابت المجتمعات عامة والمجتمع العربي خاصة، حول جائحة كورونا المترافقة مع الأزمة الاقتصادية العالمية، ليشكلا معاً صدمة أمام المقبلين على الزواج لتتغير المعايير الموضوعية عند كلا الطرفين. هنا بدأ الرجل يشعر أن عمل الزوجة أصبح معياراً أساسياً، لتعاونه على تخطي متطلبات الأسرة. من هنا بدأ الرجل في عملية الاختيار للزواج يفكر ملياً بإضافة عامل هو أن تكون المرأة منتجة، بعد أن كانت العولمة والثقافات الجديدة نشرت مبدأ تعلم المرأة، ليصبح خيار أكثر الرجال امرأة متعلمة ومثقفة ومنتجة، لتكون له عوناً لتخطي الأزمات المنتشرة حول قلة الأجور وغلاء المعيشة. بالمقابل تساهم العولمة

(1) ماجد زبود، الشباب والقيم في عالم متغير، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص:53.

(2) حسن سمير، الثورة المعلوماتية عواقيها وآفاتنا، مجلة الجامعة دمشق، العدد1، 2002، ص:234.

في دفع الفتيات نحو التعلم والعمل من أجل إثبات الذات، وتشكيل رادع أمام صعوبات الحياة . هذا الانفتاح ساهم في تشدد الفتيات بخياراتهن للشريك، وأصبحن يرفضن الزواج قبل إكمال دراستهن الجامعية وبعضهن قبل العمل المنتج. ليشكل ذلك باباً أمام ارتفاع سن الزواج عند الرجال والفتيات لانتشر ظاهرة العزوبية عند كلا الطرفين، وخاصة عند الفتيات. مع الإشارة إلى أن الرجل في مجتمعنا العربي، هو من يتقدم لطلب الفتاة للزواج، وذلك يعني أن خياراته أوسع من الفتيات اللواتي يرغمن على الاختيار للزواج من بين الرجال الذين تقدموا لخطبتهن. وبالتالي تضطر الفتاة أحياناً إلى تقديم تنازلات عن بعض قناعاتها من أجل بناء أسرة، كي لا تدخل بالمقابل في حرب فرضها المجتمع الظالم عليها بإعطائها لقب «العانس» بسبب تخطيها سن الزواج. وساهم نشر الثقافات الجديدة وحرية المرأة من تبديل في السلطة الوالدية في عملية الاختيار لتصبح مرهونة بالدرجة الأولى بيد الشريكين بعد أن كانت سابقاً منوطة بموافقة الأهل فقط. وأصبح للفتاة حرية اختيار الشريك لتتري مدى التناسب بينها وبينه، وذلك مع احترام السلطة الوالدية من خلال اعتبار موافقة الأهل ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها، وذلك لأن للأهل أيضاً دور النصيح والتوجيه بناء لرؤيتهم لمصلحة أولادهم.

من هنا فإن تغير العامل الثقافي يؤدي إلى تغير أنماط الزواج، وقد يساهم في تبديل قناعات لدى الأفراد حول تأخر سن الزواج وارتفاع عدد العزاب¹، حتى أن التغير الثقافي ساهم أيضاً في تغير حجم الأسرة من خلال سياسة خفض الخصوبة². ومن ناحية ثانية، ساهمت أزمة كوفيد 19 في تغير بعض القيم الثقافية داخل المجتمعات لتتبدل بعض العادات والتقاليد المجتمعية بناء لتبديل القناعات والحاجات. ونجد من أهم مؤشرات هذا الجانب ما حدث من تفكك وتحلل للروابط العشائرية نتيجة الهجرة إلى المدن. ومن بين الأسباب، البحث عن فرص العمل وتحسين مستويات المعيشة والدخل، كما أن ذلك أدى إلى تبني قيم المدينة ومعاييرها والتخلي عن كثير من التقاليد العشائرية والقبلية. كذلك في الجانب الأسري نلاحظ ظهور النزعة الفردية وسيادة اتجاه الأبناء نحو انشطار الأسرة الممتدة والاستقلال عن سلطة الوالدين وانتقالهم إلى بيوت مستقلة لتكوين أسر خاصة بهم، أيضاً هناك انخفاض في معدلات الخصوبة، وهذا كله حصيلة عملية التغير الاجتماعي بكل عوامله³.

(1) السعيد بن عزة، حقيقة الأسرة في ظل التغيرات الاجتماعية المستمرة وفق منظور السوسولوجي، جامعة الوادي الجزائر، مجلة المحكمة للدراسات الاجتماعية، مجلد9، العدد:03(2021)، ص:66.

(2) مرجع نفسه، ص:63.

(3) عثمان إبراهيم، قيس النورري، التغير الاجتماعي، الشركة العربية للتسويق، القاهرة، 2009، ص:68.

خاتمة:

استنادًا إلى ما تقدم نجد أنّ معايير الإختيار الزّواجي تختلف بدورها من فرد إلى آخر كل حسب حاجاته وقناعاته، كما تختلف من مجتمع إلى آخر حسب ثقافة المجتمع، كما العادات والتقاليد وما نشأ من قيم وضوابط مجتمعية. بما أن التغير الاجتماعيّ حتمية مجتمعية، وبما أن الزّواج يتأثر كنظام اجتماعي بذلك، بالتالي ينعكس ذلك على الاختيار الزّواجي. ومع التّغيرات الاجتماعيّة والتكنولوجية والاقتصاديّة والقيمية في البناء الاجتماعيّ الكلي نجد تغيرا في عملية الاختيار الزّواجي الذي كان يعتمد سابقا على الاختيار الوالدي، لنرى الآن الاعتماد على أصحاب الشأن أنفسهم. وكما أصبحت حاجات المرأة من تعلم وعمل وإنتاج من اهتمامات الطرفين في الاختيار، ليأخذ معيار الميل العاطفي حيزًا كبيرًا بعد أن كان هذا المعيار معدومًا سابقًا بل من غير المسموح الكلام عنه أو حتى البوح به. من هنا نجد أن عمليات التغير الاجتماعيّ ساهمت في تغير القناعات عند الأفراد حول اختيار الشّريك، وكان للعوامل التكنولوجية والثقافية والاقتصاديّة مدخلًا أساسيًا لتبدل المفاهيم حول الزّواج واختيار الشّريك. لذلك يجب على الطرفين أن يهتما بالنضج الاجتماعيّ كما الفكري لبعضهما البعض، كون هذا الشّريك سيرافق شريكه في مسيرته العائلية والمجتمعية. وعليه يعدّ العمر أيضا مقياسا مهما في الاختيار لأن الوعي الفكري يرتبط بالنضج والعمر، على اعتبار أن فارق العمر يساهم في تحسين مستوى التوافق بينهما لأن الفارق المعتدل في العمر بينهما يساهم في تقارب القناعات. من هنا الحث على دعم الأسر بداية من خلال مراكز للإرشاد الأسري التي تعنى بتقديم المشورة والنصح للمقبلين على الزّواج كما للمتزوجين بشؤونهم الأسرية كافة، من أجل تقديم بناء سليم لأسرة سوية، وتربية صحيحة للأبناء. وعلى الأهل الوعي الكافي لما يقدمونه من أسوة لأبنائهم حول الحياة الأسرية، لأن ذلك ينعكس على أبنائهم حول كيفية اختيارهم الشّريك والتأسيس لأسرة جديدة.

يجب على كلا الطرفين، الاطلاع على المستوى الثقافي والاجتماعي والعلمي للآخر لفهم توجهاته وحاجاته، ويجب على كل طرف أن يضع معايير تتناسب مع أهدافه وميوله كما حاجاته، ويجب الأخذ بالحسبان أن عملية الاختيار ليست عملية حسابية ثابتة بل هي عملية مرنة قابلة للتغيير والتبدل حسب الظروف المعيشية والمجتمعية للأطراف أصحاب العلاقة، ويجب على كل طرف أن يقدم بعض التنازلات وعدم التشدّد برأيه وذلك لتحقيق أفضل النتائج من التوافق الزّواجي بالنسبة لعملية الاختيار.

كما يجب على الجميع الانتباه إلى خطر العولمة التي تسهم في رسم قناعات جديدة ليست واقعية وغير قابلة للتحقق نوعاً ما، حتى لا يتفاجأ الشريكان بواقع الحياة الزوجية المختلف عن وسائل التواصل الاجتماعي. وبالتالي، يجب الأخذ من الثقافات الدخيلة ما يتناسب مع مبادئنا وأعرافنا حتى لا نخرج عن المبدأ المتعارف عليه في الزواج. أخيراً تجدر الإشارة إلى أن عملية الاختيار رغم تأثرها بالتغيرات المجتمعية إلا أن الاختيار حتى لو كان سليماً ومناسباً يحتاج بعدها إلى إدارة واعية من الطرفين كي يتفاديا الكثير من المشكلات الأسرية.

المراجع

- أحمد عودة، المرأة في القرآن: حقوقها ودورها وكمالاتها، جمعية القرآن الكريم للتوجيه والإرشاد، بيروت، ط1، 2013.
- الجموعي مؤمن بكوش، التغيير الاجتماعي وانعكاسه على القيم الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، الجزائر، أطروحة دكتوراه في جامعة محمد خيضر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2017
- السعيد بن عزة، حقيقة الأسرة في ظل التغيرات الاجتماعية المستمرة وفق منظور السوسولوجي، جامعة الوادي الجزائر، مجلة المحكمة للدراسات الاجتماعية، مجلد9، العدد:03(2021).
- العزة سعيد، الإرشاد الأسري نظرياته وأساليبه العلاجية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000.
- القرآن الكريم، سورة الإسراء، آية70.
- جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، المنهج الجديد في تربية الطفل الروحية الإسلامية للأبعاد والبياديين، دار المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، ط1، 2016.
- جودت بني جابر، علم النفس الاجتماعي، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004.
- حسن سمير، الثورة المعلوماتية عواقبها وآفاتها، مجلة الجامعة دمشق، العدد1، 2002.
- دلال ملحس استيتة، التغيير الاجتماعي والثقافي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط3، 2010.
- عبد الله الرشدان، علم اجتماع التربية، دار الشروق، عمان، الأردن، 1999.
- عثمان إبراهيم، قيس النوري، التغيير الاجتماعي، الشركة العربية للتسويق، القاهرة، 2009.
- علي بودريال، منهج التغيير الاجتماعي في الفكر الإسلامي، الجزائر، دار قرطبة للنشر والتوزيع، ط1، 2005.
- فادي إسماعيل بودية، المرأة بين حضارة الفكر وتخلف المجتمعات، دار بلال للطباعة والنشر، بيروت، ط1، 2009.
- كمال مرسي، العلاقة الزوجية والصحة النفسية في الإسلام وعلم النفس، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ط2، 1995.
- ماجد زبود، الشباب والقيم في عالم متغير، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006.
- محمد عبد المولى الدقس، التغيير الاجتماعي بين النظرية والتطبيق، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2005.

- مركز المعارف للتأليف والتحقيق، الزّواج في الإسلام، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، 2016.
- مركز نون للتأليف والترجمة، فقه العلاقات الزوجية، دار المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، ط1، 2013.
- مركز نون للتأليف والترجمة، التربية الأسية، دار المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، ط1، 2013.
- موسى عبد الفتاح، زواج الشباب المصري من الأجنيبات الأسباب والآثار، بحث ميداني بمدينتي الأقصر والغردقة، مجلة كلية الآداب بقنا، مجلد 15.
- نسيم الخوري، الزّواج مقارنة نفسية واجتماعية، دار المنهل اللبناني، بيروت، ط1، 2008.
- يوسف أبو ليلى، وآخرون، علم الاجتماع الأسري، مطبوعات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن، 2015.
- Akers-Woody, M. D. (2004). Understanding the attitudes toward marriage of never-marriage female young adult children of divorce using Bowen theory. Dissertation International Abstracts International: Section B. Sciences and Engineering, 64(10), 5204-5306.
- Eagly, A. H, & Wood, W. (1999). The origins of sex differences in human behavior: evolved dispositions versus social roles. American Psychologist, 54, 408-823.
- Furnham, A., & Tsoi, (2012). Personality, gender, and background predictors of partner preferences North American. Journal of Psychology, 14(3), 435-454.
- Jane E.M., Jayamala, M., & Lynne R. T. (2005). Marriage satisfaction and Wellness in India and the United States: a preliminary comparison of arranged marriages and marriages of choice. Journal of Counseling & Development, 83, 183-190.
- Maliki, A. (2010). gender differences in preferences in marriage partner s selection amonge university undergratuates in south zone of Nigeria. Journal of psychology, 2(1), 7-12.
- Regan, P.C., Levin, L., Sprecher, S., Christopher, F., & Cate, R. (2000). Partner Preferences: What characteristics Do Men and Women Desire in Their Short-Term Sexual and Long-Term Romantic Partners?. Journal of Psychology & Human Sexuality, 12(3), 1-12.
- Robert, B. Burriss., Lisa L. Welling., & David, A. Putsa. (2009). Men s attractiveness predicts their preference for femal facial femininity when judging for short-term, but not long-term, partners. Personality and Individual Differences, 50(5), 542-546.
- Valerian, A. V. (2002). The relationship between the family of origin processes and attitude towads marriage and the likelihood to divorce among college students. Dissertation Abstracts International: Section B. Sciences and Engineering. 62(9), 42-78.

السّلام الحجاجيّة في خطاب السيّد موسى الصّدر

مريم حجازي

المقدّمة

أبرز ما يميّز الخطاب الحجاجيّ هو التسلسل والتدرّج في عرض الحجج، ما يمهد الطّريق للوصول نحو النتيجة المبتغاة، التي يرومها المرسل من خطابه. بناء على ذلك، جاء هذا البحث مسلّطاً الضّوء على الأبعاد الإقناعيّة التي يصنعها السّلم الحجاجيّ في خطاب السيّد موسى الصّدر، على أن يتكوّن البحث من تمهيد للتعريف بماهيّة السّلام الحجاجيّة ودورها الإقناعيّ، ثمّ الوقوف عند أنواعها الثلاثة (التّصاعديّة، التّنازليّة، والتّراكميّة) وكيفيّة بناء الحجج من خلال تلك الأنواع، والتي مثلتها الشّواهد المنتقاة من خطاب السيّد موسى الصّدر بالاعتماد على ثلاثة نصوص له هي: محاضرة «الطّائفيّة والشّباب في لبنان»¹، رسالة «إلى المغترب اللّبناني»²، و خطاب «نريد الصّحافة والمؤسّسات اللّبنانيّة رائدة»³، ثمّ ختم البحث بخاتمة تعرض أبرز النّتائج، التي تمّ التّوصّل إليها.

التمهيد

لا بدّ في بداية هذا البحث من توضيح المدلول الاصطلاحيّ للسّلام الحجاجيّة وتبيان أبرز قوانينها قبل الشّروع في انتقاء شواهد مناسبة لها، تمكّن من فهم كيفيّة استناد السيّد موسى الصّدر لتلك السّلام والاستفادة منها في إقناع المتلقّي بمضمون خطابه.

1 - المدلول الاصطلاحيّ للسّلم الحجاجيّ

يعرّف الباحث المغربيّ «طه عبد الرّحمن» السّلم الحجاجيّ بأنّه «عبارة عن مجموعة غير فارغة من الأقوال مزوّدة بعلاقة ترانتيّة»⁴ وهذا ما يعني أنّ ترانتيّة الحجج هي التي تؤدّي إلى تحقيق نجاح الفكرة، التي يحاول الكاتب الإقناع بها. وتتفاوت درجة وقوّة كلّ حجة حتّى تكون مرتبّة حجاجيّاً. كما يشترط «طه عبد الرّحمن» وجود شرطين للسّلم الحجاجيّ:

- «كلّ قول يقع في مرتبة ما من السّلم يلزم منه ما يقع تحته، بحيث يلزم من القول

(1) يعقوب ضاهر، مسيرة الإمام السيّد موسى الصّدر، ج2، بيروت: دار بلال للطباعة والنّشر، ص363.

(2) علي عبد الهادي جابر، الإسلام القرآنيّ، ج1، بيروت: دار المعارف الحكميّة، 2019، ص205.

(3) ضاهر، المرجع نفسه، ج5، ص219.

(4) طه عبد الرّحمن، اللّسان والميزان، ط1 (الذّار البيضاء: المركز الثقافيّ العربيّ، 1998، ص277).

الموجود في الطرف الأعلى جميع الأقوال التي دونه.¹ أي أنه لا يمكننا أن نطلق مصطلح «سَلْم حجاجي» على مجموعة حجج مبعثرة، لا تتضمن الدفاع عن فكرة واحدة، بل لا بد لها أن تكون مرتبة، وتصبّ في خدمة فكرة واحدة يريد الكاتب الإقناع بها.

- «كلّ قول كان في السَلْم دليلاً على مدلول معيّن، كان ما يعلوه مرتبة دليلاً أقوى عليه.»² أي أنّ أقوى الحجج ما كان أعلى مرتبة ممّا تحتها، وهذا ما يدلّ على حجاجية الفكرة.

وهكذا يعدّ السَلْم الحجاجي أداة حجاجية فعّالة، يتوسّلها المحاجج لردّ حجج المخالف تبعاً، أو لرصّ الحجج بغية الوصول إلى نتيجة محدّدة يقنع بها المتلقّي، وذلك عن طريق استدراجه، لنقبّل مقدّمات أقلّ غزارة في مردودها الإقناعي، نحو مقدّمات أكثر عمقاً وتركيزاً لأجل التسليم بالنتائج المترتبة عنها.

2- قوانين السَلَام الحجاجية: للسَلْم الحجاجي قوانين أبرزها ما يأتي:

- «قانون النفي (قانون تبديل السَلْم): إذا كان القول دليلاً على مدلول معيّن، فإنّ نقيض هذا القول دليل على نقيض مدلوله.

- قانون القلب: إذا كان أحد القولين أقوى من الآخر في التّداول على مدلول معيّن، فإنّ نقيض الثاني أقوى من نقيض الأوّل في التّداول على نقيض المدلول.

- قانون الخفض: أي أنّه إذا صدق القول في مراتب معيّنة من السَلْم، فإنّ نقيضه يصدق في المراتب، التي يقع تحتها.»³

ويشير ديكرود Ducrot إلى أنّ «الحجج بمختلف أنواعها وتباين أنماطها تعرف تراتباً يكون متسلسلاً في الدّرجة، بحيث يكون الحكم أو الاختيار من قبيل المعنى مؤسّسين على درجتي القوّة والضعف وليس الصّدق أو الكذب.»⁴

يعتمد بناء السَلْم الحجاجي على ذلك التّفاوت الموجود بين الحجج، التي تنتمي إلى نفس الفئة الحجاجية، من قوّة وضعف لخدمة نتيجة معيّنة. يقول ديكرود Ducrot: «إنّ أيّ

(1) عبد الرّحمن، المرجع نفسه، ص 277.

(2) عبد الرّحمن، المرجع السابق، ص 277.

(3) عبد الرّحمن، المرجع السابق، ص 277.

(4) محمّد سالم محمّد الأمين الطلبة، الحجاج في البلاغة المعاصرة، بيروت: دار الكتاب الجديد المتّحدة، 2008، ص 194.

حقل حجاجي ينطوي على علاقة ترتيبية نسميه سلماً حجاجياً، ما يعني بأن الحجج حينما تتفاوت ضمن نفس الحقل الحجاجي تكوّن سلماً حجاجياً.¹ تقع الحجج الأضعف في أسفل السلم، وهكذا تترتب الحجج صعوداً نحو الأقوى وصولاً إلى أعلى السلم حيث الحجّة الأقوى، بالقرب من النتيجة.

وبهذا يكون السلم الحجاجي مبحثاً تداولياً نسعى من خلال مقارنته إلى إبراز وظائف مختلف المعطيات اللغوية وغير اللغوية المساهمة في تحقيق الوجهة الحجاجية للحجاج. فلا يمكننا عزل البنى اللغوية عن جانبها التداولي الذي صيغت فيه، بل إن عزلها يمنعنا من إظهار القيمة الحجاجية للغة، والذي ينبغي أن يحكمه تنظيم الحجج للنظر في معيار التفاوت في درجات قوة وضعف الحجج على سلمية تجمع بين الحجّة الأكثر قوة والحجّة الأكثر ضعفاً. والبنى اللغوية تمثل الفيصل والمعيار في التراتبية، كونها تتضمن قيمة حجاجية تعمل على توجيه الخطاب وجهة حجاجية.

3. السّلام الحجاجية في خطاب السيّد موسى الصدر:

1.3. سلمية المعجم: تظهر السلمية في المعجم بوضوح، «وحسبنا مثلاً بعض النماذج التي قدمها ديكرود Ducrot في كتابه السّلام الحجاجية من قبيل الصّفة التي تطلق للتعبير عن حالة الطّقس (منعش، بارد، قارس)،»²

ويندرج ضمن سلمية المعجم، الكميات والمسورات (بضع، بعض، كل...).

وتعدّ الصّفات أكثر أقسام الكلام تعبيراً عن السلمية في اللغة، ومنطلق هذا «أنّ المعجم بأقسامه ومقولاته تحكمه سلمية تؤكدها الوظيفة المرجعية للغة.»³

ومن الأمثلة الواردة عن ذلك في محاضرة «الطائفية والشباب في لبنان» ما يأتي: «المواطن يشعر بشيء من الارتياح والاطمئنان والثقة وبشيء من عدم الحاجة إلى التوسّل إلى العائلية أو الطائفية»⁴:

(1) عبد النّظيف عادل، بلاغة الإقناع في المناظرة، ط1 (بيروت: منشورات صفاف، 2013، ص101)
 (2) عزّ الدين النّاجح، العوامل الحجاجية في اللغة العربية، تونس: مكتبة علاء الدين للنشر والتوزيع، 2011، ص123.
 (3) النّاجح، المرجع نفسه، ص124.
 (4) يعقوب ضاهر، مسيرة الإمام السيّد موسى الصدر، ج2، بيروت: دار بلال للطباعة والنّشر، ص373.

- عدم الحاجة إلى التوسل إلى العائليّة أو الطائفية.
- الثقة
- الاطمئنان
- الارتياح



إنّ الصّفة، التي تقع في أسفل السّلم هي أقلّ صفات السّلم الحجاجي، وأضعفها قياماً بعملية التّوجيه الحجاجي، في حين أنّ الصّفة، التي تقع في أعلى السّلم هي الصّفة التي تحتوي السّمات المشتركة وغير المشتركة، التي تتوفّر في باقي الصّفات، وبالتالي فهي أكثر مفردات السّلم حجاجية. وبالعودة إلى المثال الذي بين أيدينا، وفي أثناء الحديث عن المطلوب من شباب اليوم، نلاحظ وجود سلميّة في المعجم، إذ يعمد المرسل من خلال القول «المواطن يشعر بشيء من الارتياح والاطمئنان والثّقة وبشيء من عدم الحاجة إلى التّوسل إلى العائليّة أو الطائفية» إلى تبيان المردود المعنويّ لتضافر أبناء الطوائف مع بعضهم البعض معتمداً على أربع صفات أوردها بشكل متسلسل تصاعدياً من حيث القوّة الحجاجية، فالارتياح حسب قوله، حالة شعوريّة ناجمة من شعور الأبناء من غير الجنوب بمدى الأخطار والظّروف العصيبة المحدقة بالجنوب، ثمّ يستخدم صفة أقوى وأعمق، ليعدّ هذا التّضافر المعنويّ مؤدياً لحال من الاستقرار والطمأنينة، ثمّ ما يلبث أن يرفع من طاقة الصّفة الحجاجية ليعدّ ذلك التّكاتف مولداً للثّقة المتينة بالآخر، إلى أن يصل إلى فكرة عميقة ذات مردود حجاجي واسع قوامها أنّه متى تآزر أبناء الوطن وأحسّوا بهموم بعضهم البعض فذلك يعني أن لا حاجة بعد ذلك أن يبقوا أسرى لقيود الطائفية أو العائليّة.

2.3. سلميّة النّظام البلاغي: والمقصود بها «ما يوفّره المكوّن البلاغيّ للمفوض من قيمة مضافة عبر تلوّنات جهازه ليحتلّ درجة مهمّة من السّلم الحجاجي». ¹ ممّا يعني أنّ هذا المكوّن البلاغيّ يصبح مشحوناً بطاقة حجاجية تدفع المنقّب إلى الإذعان والتّسليم.

وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى أنّ سلميّة نظام البلاغيّ تُدرك من خلال درجتي الخطاب (حقيقي، مجازي)، فالمجاز في حدّ ذاته قائم على التّراتبيّة، وذلك يتّضح إذا ما عدنا إلى أنواع التّشابهية وأضرب الاستعارات وصروف الكنايات.

(1) النّاجح، المرجع السابق، ص 127.

وإذا بدأنا بالحديث عن التشابيه من ناحية السّلمية الحجاجية، لوجدنا أنّ كلّ نوع من أنواعها يختلف من حيث طاقته الحجاجية، ولو أردنا أن نرتّب أنواع التشابيه من الأضعف إلى الأقوى، لرتّبناها في سلّم على النحو الآتي:

- التشبيه الضمني
- التشبيه التمثيلي
- التشبيه المقلوب
- التشبيه البليغ
- التشبيه المجمل
- التشبيه المؤكّد
- التشبيه المفصل/المرسل
- التشبيه التام



وفي هذا الإطار لا بد من استحضار تشبيه من خطاب «زيد الصحافة والمؤسسات اللبنانية رائدة»، لنقف عند نوعه ونتبين مدى قوّته الحجاجية. ومن الأمثلة على ذلك:

_ « يا قادة الرّأي، إنكم مرآة الرّأي العام...»¹

إنّ هذا التشبيه هو تشبيه بليغ، كونه يتألّف من طرفي التشبيه فحسب، أي المشبه (قادة الرّأي)، والمشبه به (مرآة الرّأي العام)، وقد حذفّت أداة التشبيه ووجه الشبه، ويقدر هذا الأخير بلفظة «الانعكاس». وبالعودة إلى السّلم الحجاجي الخاصّ بأنواع التشابيه، نلاحظ أنّ التشبيه البليغ يقع في الدّرجة الخامسة من حيث الطّاقة الحجاجية، التي يوفرها، بمعنى أنّ له قيمة حجاجية متقدّمة أكثر جلاء من تلك الموجودة في التشبيه التامّ والمفصلّ والمؤكّد والمجمل. وقد أمكن لهذا التشبيه الوارد في المثال المطروح أن يدفع المتلقّي إلى التفكير في السّمة المشتركة بين قادة الرّأي والمرآة، وبالتالي إلى إعمال العقل لاكتشاف الدّلالة المضمرّة من الكلام، والتي تكمن في تبيان الإمام أنّ الصحافيين القيمين على الرّأي

(1) يعقوب ضاهر، مسيرة الإمام السيّد موسى الصدر، ج5، بيروت: دار بلال للطباعة والنشر، ص220.

يجسّدون الانعكاس التامّ والمباشر لطبقة الرأى العامّ. هذه الطبقة تنظر إلى الصحافة على أنّها غير مستقيمة وتقوم بردّات فعل تجاهها، وتمارس بحقّها أسوأ الرّدود.

والسّلميّة الحجاجيّة لا تقف عند الصّور البيانيّة فحسب، إنّما تظهر أيضًا في الجمل الخبريّة، فمن المعلوم أنّ أصناف الخبر ثلاثة: الابتدائيّ الذي يخلو من أدوات التوكيد، والطلبّي الذي يقوم على مؤكّد واحد، والإنكاريّ الذي يحتوي على مؤكّدين أو أكثر. وإثر دراسة الخبر ضمن سلميّة اللّغة يظهر لدينا السّلم الحجاجيّ الآتي:

- الخبر الإنكاريّ
- الخبر الطلبّي
- الخبر الابتدائيّ

وفيما يأتي نورد مثالاً عن حضور الخبر الإنكاريّ في رسالة «إلى المغترب اللّبنانيّ»:

« إنك وأيم الله لا تزال أقوى من أن تستسلم لمحيطك.»¹

في أثناء مخاطبة الإمام للمغترب، يورد السيّد موسى الصّدر هذا الكلام، معتمداً على أداتي توكيد، الأولى هي «إنّ» والثانية هي صيغة القسم «وأيم الله»، وبذلك يكون هذا الخبر إنكاريّاً، أي أنّه يقع في أعلى السّلم الحجاجيّ، وبالتالي فإنّ فيه طاقة حجاجيّة كبيرة. والمعلوم أنّه في هذا النّوع من الخبر، يكون المتلقّي منكرًا للحكم، أو غير ملتفت له وهذه ما ينطبق على المثال الذي بين أيدينا، إذ إنّ المغترب قد يقع فريسة براثن البيئة الجديدة التي هاجر إليها، ما يجعله عرضة للتخلّي عن مسؤوليّاته الدّينيّة تجاه نفسه وأولاده، لذا، لم يكن الإتيان بأداتي توكيد عبثاً، إنّما الهدف منه إقناع المتلقّي بضرورة المحافظة على التزامه الدّينيّ وعدم الانغماس بطروف البيئة الجديدة في المهجر المؤدّية إلى إهمال الجانب الدّينيّ والتّغاضي عنه.

ومن الأمثلة على الخبر الطلبّي في خطاب « نريد الصحافة والمؤسّسات اللّبنانيّة رائدة» ما يأتي:

«إنّها (السلطة) تلاحق الصحافة...»²

(1) علي عبد الهادي جابر، الإسلام القرآنيّ، ج1، بيروت: دار المعارف الحكميّة، 2019، ص207.
(2) يعقوب ضاهر، مسيرة الإمام السيّد موسى الصّدر، ج5، بيروت: دار بلال للطباعة والنّشر، ص220.

يصنّف هذا الخبر في إطار الخبر الطلبيّ، لأنّه يحتوي على أداة توكيد واحدة هي «إنّ»، ويقع هذا النوع من الخبر استناداً إلى السّلم الحجاجيّ في الدّرجة الثّانية، إذ يتضمّن طاقة حجاجيّة أقوى من أن يقول «تلاحق السّلطة الصّحافة»، وكلّ ذلك عائد إلى سعي الإمام الصّدّر إلى إقناع المتلقّين أي الصّحافيين بأنّ ما تعرّضوا له من قمع حرّيّات من قبل السّلطة هو شكل من أشكال الحرمان الذي تمارسه الأخيرة بحقّهم بدل أن تسعى إلى تكريمهم وتقديم العون لهم، ولترسيخ ذلك في الدّهن، ألفيناه عمد إلى استخدام أداة التّوكيد «إنّ»، والتي تواتر حضورها في النّصّ لأداء الغرض الحجاجيّ ذاته، ولكن في سياقات مختلفة. ولا تقتصر السّلام الحجاجيّة على إيراد بعض الجمل، وربطها وربطها حجاجيّاً، بل هناك آليّات كثيرة لا يمكن حصرها، يمكن للمحاجج أن يستند إليها في ترتيب حججه، منها على سبيل المثال:

أ. صيغة أفعل التّفصيل: وهو «اسم مشتقّ على وزن أفعل يدلّ - في الأغلب - على أنّ شيئين اشتركا في المعنى، وزاد أحدهما على الآخر فيه.»¹

ويتّضح ذلك من خلال المثلّ الآتي الوارد في خطاب «الطائفية والشّباب في لبنان»:

_ «الأكثر إيلاماً من تجاهل المركز للجنوب هو تجاهل الشّعب للجنوب...»²

النتيجة(ن): تهميش الشّعب اللّبنانيّ لأبناء الجنوب .

↑ ح 2: تجاهل الشّعب للجنوب.
ح 1: تجاهل المركز للجنوب.

تعدّ الحجّة الثّانية (ح2) أقوى من الحجّة الأولى (ح1)، وقد أمكن لاسم التّفصيل (الأكثر) تبيان ذلك. ونلاحظ هنا في قول الإمام الصّدّر أنّ أفعل التّفصيل (أكثر) قد أسهم في الزّيادة من قوّة الحجّة الثّانية في التّوجّه نحو النتيجة؛ ما أسهم في الزّيادة من القوّة الحجاجيّة في دفع المتلقّي، للتّسليم بالنتيجة. وما المراد ممّا أورده المرسل في هذا الكلام سوى تبيان مدى ضعف اهتمام الشّعب اللّبنانيّ بالجنوب وأهله رغم الخطر المحدق بهم. لذا، عمد المرسل إلى استخدام اسم التّفصيل (أوثق) لبيّن أنّه من الأجدى التّحلّي بالإنسانيّة بعيداً من الطائفية ومشاركة أهل الجنوب أزماتهم من خلال الدّفاع عنه، وعدم القيام بذلك برأي الإمام يخلف المآ عميقاً وحرزاً في النّفس.

(1) عباس حسن، النّحو الوافي، ط3(مصر: دار المعارف، 1974، ج3، ص395).

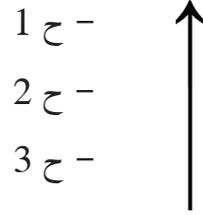
(2) ضاهر، المرجع نفسه، ج2، ص373.

3.3. القسم الحجاجي:

يعرّف ديكرود Ducrot القسم الحجاجي قائلاً: «إنّ المتكلّم في وضعيّة خطاب محدّدة، يمكن أن يضع ملفوظين في قسم حجاجي واحد يفضي إلى نتيجة (ن) بشرط أن يكون الملفوظان يقودان ويخدمان نفس النتيجة (ن)»¹، ما يعني أنّ المرسل يقدّم مجموعة أقوال تعدّ حججاً، والتي تخدم نتيجة واحدة ينشد الوصول إليها.

ولو أردنا تمثيل القسم الحجاجي لخلصنا إلى الترسّيمة الآتية:

(ن) النتيجة



تمثّل (ح1، ح2، وح3...) مجموعة حجج يعضد بعضها بعضاً، في سبيل دفع المتقبّل إلى الإذعان والتّسليم بما يقدّمه المرسل، أي الاقتناع بالنتيجة المراد بلوغها. وهنا لا بدّ من الإشارة، إلى أنّ تعدّد الحجج ضرورة تقتضي ترتيبها وفق معيار قوتها وضعفها، لأنّه ليس من المعقول أن تتساوى الحجج وإلاّ لما تعدّدت. وهكذا فإنّ تعدّد الحجج وتعدّد المقامات مدعاة للتّرتيب والسّلميّة، وترتيب الحجج وسلميّتها يعضده ما للملفوظ من طاقة على الظّفر بالنتيجة، وفي هذا السّياق يقول موشلار Moeschler وريبول Reboul: «إنّ الحجج التي تنتمي إلى قسم حجاجي واحد، إنّما تحكّمها علاقة الرّتبة، بعضها قويّ وبعضها ضعيف.»² لذا، فإنّ مفهوم القسم الحجاجي يحتوي على حجج غير متساوية في القيمة الحجاجيّة، وهذا ما استدعى وجود نظريّة السّلام الحجاجيّة كجزء متمم للحدث الحجاجيّ.

وبما أنّ التدرّج في الأقوال سمة ظاهرة امتازت بها اللّغة، التي عُرِفَتْ أنظمتها التّداوليّة والدّلالية بكونها ذات تراتبيّة سلّميّة، لذلك على المتكلّم أن يرتّب حججه وفق سلّم حجاجيّ، إذ يضع كلّ حجّة في موضعها المناسب، ولكي تكون الحجج أكثر فاعليّة، ينبغي أن

(1) Ducrot, Les echelles argumentative, (Minuit: Editions de Minuit ,1980), p.17.

(2)Reboul (A) et Moeschler (J), Dictionnaire Encyclopedique de pragmatique, (Seuil: Editions de Seuil, 1994), p. 281.

تصاغ صياغة لغوية مناسبة وبصورة تسلسلية موجّهة «بواسطة الروابط التي تقوي الملفوظ ليأخذ درجة من السلم»¹

ولو نظرنا في كيفية تجلّي قوانين السلم الحجاجي ومفاهيمه في مدوّنتنا، نجد أنّ «رسالة الحقوق» لا تخلو من تمثّلات لهذا النوع الحجاجي اللغوي، الذي يكشف عن قوّة الحجج وتراتبيتها في القول، بل لا بدّ لكلّ قول بطبيعته أن يخضع لسلمية وتراتبية معينة، بغضّ النظر عن صحّة الترتيب من عدمها، في خدمة النتيجة أو القول برمته. وللتدليل على ذلك نأخذ الأمثلة الآتية وفقاً للتسلسل العائد لإيراد الحجج:

أ. سلم الحجج التصاعديّة: وفق هذا النوع من السّلام الحجاجية، فإنّ المتكلّم يبدأ بإيراد حججه تصاعدياً، أي من الحجّة الضعيفة، فالقوية، ثمّ الحجّة الأقوى. بمعنى أنّ الحجج في هذا النمط من السّلام يمكن تصنيفها بأنّها نوع من مؤكّدات الخطاب، لأنّ الغاية وراء استعمال هذا النوع من الحجج والإتيان بها هو «السعي إلى ترسيخ دلالة هذه الحجج في ذهن المخاطب»²

وبما أنّ الحجاج ينطلق من أسفل السلم، فغالباً ما تكون الحجّة المطروحة في الخطاب مهياًة للمتلقّي، ومحفّزة لذهنه على التّواصل والمتابعة، لما سيأتي بصورة تصاعديّة على وفق قوتها لاستمالة المتلقّي وإدعائه. ومن الأمثلة على ذلك ما ورد في رسالة «إلى المغترب اللبّاني» ما يأتي:

«ازدهرت المعرفة، وازدهرت الحضارة، وخطت لأجيالنا دروب التربية...»³

بدأ الإمام في هذا الشّاهد يطرح الحجج، الواحدة تلو الأخرى، تصاعدياً مستعيناً بالرباط «الواو»، وهو في ذلك يعرض المردود الإيجابي لإسهامات المهاجر في وطنه، بأسلوب تدرّجيّ تقدّم فيه الحجج بشكل متسلسل من حيث القوّة الحجاجية، ولو وضعنا تلك الحجج في السلم تكون على النحو الآتي:

النتيجة المضمرة(ن): دور المهاجر البناء في إعلاء شأن وطنه.

- ح 3: خطت لأجيالنا دروب التربية.

- ح 2: ازدهرت الحضارة.

- ح 1: ازدهرت المعرفة.



(1) فائزة بو سلاح، السّلام الحجاجية في القصص القرآني، الجزائر: منشورات جامعة وهران، 2014، ص116.
 (2) عايد جدوح حنون، «السّلام الحجاجية في شعر أحمد الوائلي»، مجلة أوروك، المجلد9، العدد2 (2016)، ص83.
 (3) علي عبد الهادي جابر، الإسلام القرآني، ج1، بيروت: دار المعارف الحكيمية، 2019، ص206.

نلاحظ أن الحجج الثلاثة جاءت مترابطة بواسطة الزابط «الواو»، والمعروف أن الواو «تجمع بين حجتين لهما نفس التوجه الحجاجي»¹ وهكذا فإننا نلاحظ أن الحجّة الواقعة أسفل السلم عبّرت عن نمو المعرفة وتقدّمها نتيجة عطاءات المهاجر وتضحياته، ثمّ يعمد الإمام إلى إيراد حجّة ثانية يبيّن من خلالها مردوداً إيجابياً آخر لبذل المهاجر، ألا وهو تطوّر الحضارة وارتقائها إلى الأفضل، وبعدها ينتقل إلى حجّة أقوى هي أن العطاءات المتنوّعة التي بذلها المهاجر في سبيل وطنه ساهمت في رسم مسار تربيويّ صحيح ومستقيم للأجيال الواعدة. وقد ساعد مجيء هذه الحجج متدرّجة على هذا الشكل التصاعديّ، في أن يكون وسيلة حجاجية تساهم في إقناع المخاطب للمثول لصاحب الحجّة.

ولأنّ الحجاج يقوم على حسن اختيار الحجج وصوغها وتنظيمها، فإنّ تنظيم الحجج وفق هذا المسار التصاعديّ يمنح المتكلّم الحيز الأكبر لكسب قبول مخاطبه، لأنّه يعمل على صوغ حججه ابتداءً من الأضعف، ما يجعل مخاطبه مثلهفًا لسماع أقوى الحجج وصولاً إلى الحجّة الأخيرة، التي تستقرّ في أعلى السلم لتكون الأقرب إلى النتيجة المقصودة من الخطاب، وهذا ما لوحظ في جزء من خطابات الإمام الصّدر.

ب. سلم الحجج التنازليّة: هذا النمط من الحجاج يسير على عكس النمط الأوّل، حيث يبدأ المرسل بطرح حججه تنازلياً، أي بدءاً من الحجج الأقوى وصولاً إلى أضعف حجّة في سلم الخطاب. وغالباً ما يلجأ المحاجج إلى هذه الطريفة لعلّمه أنّ البدء بالحجج الضعيفة قد يواجه رداً من المتلقّي بحجج أقوى، لذلك يبدأ كلامه مدافعاً عن الوجهة التي يريد، وهذا ما يقيد المتلقّي، ويجعله أخذاً بطريق القبول لما قاله المحاجج، ولا سيّما إذا كان المتلقّي من النوع الشاكّ الذي لا تجدي معه البدايات بالحجج الضعيفة. وفيما يأتي نورد مثلاً عن ذلك ما جاء في خطاب السيّد موسى الصّدر في رسالة «إلى المغترب اللبناني»:

«أسأل الله تعالى أن يجعلك في يومك وغدك مثل أمسك، معتمداً عليه، ساعياً لكسب رضاه معتبراً عملاً جهاداً وأن يوقّك للقيام بدورك الرّساليّ لخدمة أبناء بلاد الاغتراب...»²

نلاحظ أنّ المرسل ربّ حججه بتدرّج، وتراتبية من الأكثر قوّة وصولاً إلى الأضعف حجّة في سلم الخطاب، لخدمة النتيجة المضمرة من خلال مجموعة من الحجج يمكن أن نرسم لها:

(1) أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، ط1 (الدار البيضاء، العمدة في الطبع، 2006، ص72).
(2) علي عبد الهادي جابر، الإسلام القرآني، ج1، بيروت: دار المعارف الحكيمية، 2019، ص207.

التَّنازليّ واضح في الخطاب، وأيضًا يوضّحها السَّلْم الآتي:
النتيجة المضمرة(ن): الدّعاء للمغترب بالتّوفيق والسّداد.

- ح1: معتمدًا عليه(الله).
- ح2: ساعيًا لكسب رضاه.
- ح3: معتبرًا عمك جهادًا.
- ح4: وأن يوقّك للقيام بدورك الرّساليّ لخدمة أبناء بلاد الاغتراب.



لقد جاءت هذه الحجج متساندة ومتساوقة نحو النتيجة، والحجّة الأولى جاءت أقوى من سابقتها، إذ إنّها تمثّل الحجّة الأعلى المتجسّدة بالدّعاء للمغترب بالاعتماد على الله في مختلف أيّامه. ثمّ يعود الإمام إلى الانتقال إلى حجّة جديدة هي الدّعاء بالعمل لأجل كسب رضا الله ورحمته. بعدها يعمد الإمام إلى إيراد حجّة جديدة قومها الدّعاء للمغترب بأن يكون سعيه وعمله جهادًا في سبيل الله، ثمّ ما يليث الإمام أنّ يعتمد على الرّابط الحجاجيّ «الواو»، وهي ككلّ أدوات الرّبط الحجاجيّة تستثمر دلاليًا في «ترتيب الحجج ونسجها في خطاب واحد متكامل»¹، حيث يظهر بعد «الواو» ابتهاجًا جديدًا إلى الله بحقّ المغترب ألا وهو التّوفيق في خدمة أبناء الاغتراب وتوجيههم نحو الاتّجاه السّليم.

إنّ ما تحويه الحجّة الأقوى من رصانة ومصداقية، وما لها من أهميّة في ردع كلّ من يشكّ، أو يتردّد في حجج الطّرف الآخر، يجعل المحاجج يلجأ إليها في مثل هذه المواضع في أعلى درجات الكلام، لما تحقّقه من إذعان ومقبوليّة، يجعل ما بعدها مسلّمًا به دون شكّ، وهذا ما عمل به الإمام، كما لوحظ في الشّاهد المتقدّم.

ج. سلّم الحجج التراكميّة: ينتمي الحجاج لهذا النوع من السّلام حيث تتعدّد فيه الحجج وتتراكم، دون مراعاة لمبدأ التدرّج من الأقوى إلى الأضعف أو العكس، ومن دون مراعاة للتّفاوت الحاصل في القوّة الدّلاليّة لتلك الحجج. فكلّ حجّة تكون أقوى وأكثر فاعليّة في اللّحظة التي تستعمل فيها، وهو أكثر عفويّة وتلقائيّة من النوعين السّابقين. أي أنّ الحجج المنتمية لهذا النوع من السّلام، تزدهم متخذة نوعًا من الاستقلال لكلّ حجّة، وما يدلّ على

(1) عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيات الخطاب، بيروت: دار الكتاب الجديد المّحدة، 2004، ص472.

ذلك أن نقض أيّ حجة من تلك الحجج، يؤدي إلى نقص الحجة، التي تليها أو تسبقها. وأبرز أشكال هذا النوع من السّلام ما يأتي:

ـ التكرار: عدّ الحجاجيون التكرار آلية حجاجية تساعد على الإقناع نظراً لدلالاته النحوية، فهو «دلالة اللفظ على المعنى مردداً»¹، أي أنه يدلّ على إعادة اللفظ أو المعنى في الكلام لتحقيق التأكيد والترسيخ للمعنى المراد. كل ذلك جعل من التكرار رافداً فاعلاً في العملية الحجاجية، فهو يوفّر للحجج طاقة مضاعفة، تؤثر في المتلقّي تأثيراً واضحاً، وتعين على إقناعه وجعله يسلم بما يقوله المتكلّم، لأنّه بالدرجة الأولى يساعد على تبليغ المخاطب وإفهامه قصد المحاجج من كلامه، وبالدرجة الثانية يؤدي إلى ثبوت الفكرة وترسيخها في ذهنه، فإذا «بدأ المحتجّ بتكريره لحجّته، فإنّ ذلك يقود إلى بيان مقاصدها، وإدراك مراميها، وتصبح واضحة جليّة لدى المتلقّي؛ فتتحو به نحو القبول»².

والتكرار بهذه الفاعلية لا يقصد به ذلك المولد للرتابة والملل، إنّما هو التكرار المبدع، الذي يدخل ضمن عملية بناء النصّ. لذلك تجده يعمل على عدم رفض المتلقّي للرأي الذي يعرض عليه، بل يميل به نحو القبول. من هنا، فإنّ التكرار يعدّ موجّهاً حجاجياً يضطلع بدور إقناعي مؤثّر في القول، نظراً لكونه أسلوباً يتجاوز وظيفة الإخبار والإبلاغ إلى وظيفة التأثير والإقناع، وهي وظيفة تنتج عن التكرار بما يثير من دلالات الإلحاح

والمبالغة في التأكيد، بل تدفع بعض حالات التكرار إلى تغيير أسلوب المخاطب. ومن هذا المنطلق، فإنّ التكرار في مضاعفة توكيد الحجة، وكثافة توجيهها، عدّ من أبرز الآليات، التي تزيد النصّ الحجاجي توجيهياً وإقناعاً.

ـ الوصف: يؤدي الوصف دوراً مهماً في عملية الإقناع، فالصفة تهض بدور حجاجي يعبر عن وجهة نظر المتكلّم من الموضوع، وليس ذلك فحسب، فالصفة تأتي لتبيّن موقف المرسل الذي يحكم به على الموصوف، فهي تعدّ «من الأدوات، التي تتملّ حجة للمرسل في خطابه، وذلك بإطلاقه لنعته معين في سبيل إقناع المرسل إليه»³، لذلك عدت الصفات بأنواعها المختلفة من نعت واسم تفضيل وصيغة مبالغة من أكثر أقسام الكلام تعبيراً عن السلمية، بمعنى أنّ الصفة، التي ترد في أسفل السلم الحجاجي هي أقلّ الصفات قيماً بالدور الإقناعي، في حين تكون الصفة الواقعة في أعلى السلم أكثرها توجيهياً للملفوظ،

(1) ضياء الدين ابن الأثير ابن أبي حديد، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ج3، القاهرة: دار نهضة مصر، ص3.

(2) سامية الزبيدي، الحجاج في الشعر العربي، إربد: عالم الكتب الحديث، 2008، ص168.

(3) عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، 2004، ص486.

وبالتالي أكثرها حاجية.

وعليه تعدّ الصفات أدوات في الفعل الحجاجي، ومن العلامات الدالة عليه، فدور المرسل لا يقتصر على توظيف المعنى المعجمي لها، أو تأويله في خطابه، بل لا بدّ من تصنيفها وتقويمها، وإبداء النتائج، التي يريد الحصول عليها، وهذا ما يجعلها تمتاز بالطواعية والمرونة، التي تعدّ من خصائص الخطاب الطبيعي في العملية الحجاجية، لتجعل المرسل يصنّف لأكثر من فعل، ويوجّه ذهن المتلقّي إليه ليصل به إلى مرتبة من الإقناع.

ـ النفي: النفي أيضاً من العوامل، التي أدت غرضها الحجاجي الفاعل في خطاب الإمام الصدر، وقد تمّ التطرّق إليه أيضاً بوصفه عاملاً حجاجياً. ولكن نظراً لشيوع هذا النوع من السّلام في كلامه، وجدنا أنّه لا بدّ من تناوله في هذا المقام، ليشكّل بمعية التكرار والوصف سلماً تراكمياً، يعمل على إبطال ما لدى المتلقّي من حجج، مع الأخذ بعين الاعتبار أنّ هذه الآليات قد تجتمع، أو تنفرد، أو يجتمع إثنان منها فقط في السّلم الواحد.

ومن أمثلة هذا النوع من السّلام ما ورد في محاضرة «الطائفية والشباب في لبنان»:

ـ «فليس هناك من أخذ ولا عطاء. فليس هناك من تفاعل. فليس هناك من مجتمع.»¹

يشير السيّد موسى الصدر في هذا الشاهد إلى ضرورة وجود تفاوت بين أبناء المجتمع كي تحصل عملية التفاعل فيما بينهم مصدرًا حججه بـ«ليس» الدالة على تحقيق النفي»²، التي عقبها اسم الإشارة (هناك). لقد بني السّلم في هذا الكلام، معتمداً النفي رافداً حجاجياً، بالإضافة إلى التكرار، حيث تكرر حرف النفي «ليس» ثلاث مرّات، ولا شكّ أنّ لهذا «التكرار اللفظيّ بهذه الأشكال المختلفة وقعا في القلوب، وأثراً بليغاً في الأسماع والأذهان.»³ كلّ ذلك يجعل الكلام موضع رضا وقبول من المتلقّي، ويمكن صنع سلّم تراكمي ازدحمت فيه الحجج، لتتوازن من دون علوّ للواحدة على أخرى:

ـ فليس هناك من أخذ ولا عطاء.

ـ فليس هناك من تفاعل.

ـ فليس هناك من مجتمع.

إنّ هذا التكرار التراكمي للنفي لم يكن لغاية اعتبارية، بل لغاية حاجية، إذ إنّ هذا

(1) يعقوب ضاهر، مسيرة الإمام السيّد موسى الصدر، ج2، بيروت: دار بلال للطباعة والنشر، ص364.

(2) الصادق خليفة راشد، دور الحرف في أداء معنى الجملة، بنغازي: منشورات جامعة قاروينس، 1996، ص62.

(3) سامية الدريدي، الحجاج في الشعر العربي، إربد: عالم الكتب الحديث، 2008، ص171.

التّرديد الذي يحدثه المرسل في خطابه، ينتج زيادة حضور الفكرة في ذهن المتلقّي، الأمر الذي يودّي إلى الاقتناع بها، ففي هذا الشّاهد الذي بين أيدينا، نجد أنّ جلّ ما أراه الصّدْر هو أن يظهر عدم إمكانية بناء مجتمع قائم على التّطابق بين كفاءات أفرادها، لأنّ ذلك من شأنه أن يمنع حصول تبادل وتفاعل وتأثّر وتأثير بين أفراد المجتمع، وقد تخيّر لهذه الغاية الّيتين ناجعتين هما النّفي والتّكرار، لما لهما من سلطة حاجيّة لها تأثيرها العميق في إقناع المتلقّي.

كما يظهر السّلم التّراكميّ في مواضع أخرى في المحاضرة ومنها:

_ «... في كفاءة واحدة واستعداد واحد وغنى واحد وفقر واحد وشكل واحد...»¹

تتراكم الحجج في هذا الكلام، بحيث يحتوي على خمس حجج متراكمة متتالية وراء بعضها البعض، لم يرد بينها سوى الرّابط «الواو» ليشير إلى الجمع، وأبرز ما يلاحظ على هذه الحجج، هو أنّ تبديل أيّ حجة مكان الأخرى لا يشكّل فارقاً دلاليّاً لتسلسل هذه الحجج في الخطاب. فالحجة الأولى يمكن أن تكون الثّانية أو الثّالثة... أو حتّى الأخيرة، وهكذا بقيّة الحجج، فترتيبها على النّحو الموجود في الكلام، لا يخلق مفاضلة بينها، فكّلها حجج تشير إلى أمر واحد، هو إمكانات الإنسان، وتبتغي نتيجة ضمنية واحدة، هي أن يعي الإنسان أنّ تطابق القدرات والإمكانات لدى أبناء المجتمع الواحد.

ويمكن رسم تلك الحجج على النّحو الآتي، مع إمكانية أن تأخذ كلّ واحدة منها مكان الأخرى:

- في كفاءة واحدة.
- استعداد واحد.
- غنى واحد.
- فقر واحد.
- شكل واحد.

لقد أمكن للمرسل من خلال هذه الحجج التّراكميّة القائمة على التّكرار للصفة المتجسّدة في لفظة «واحد/واحدة» وعلى تكرار «واو العطف» أن يظهر للمتلقّين أنّه لا بدّ من وجود تفاوت بين أبناء المجتمع من مختلف النّواحي لأجل حصول عملية تفاعل فيما بينهم، تسهم (1) يعقوب ضاهر، مسيرة الإمام السيّد موسى الصّدْر، ج2، بيروت: دار بلال للطباعة والنّشر، ص364.

في الأخذ والعطاء لأجل إفادة المجتمع بمختلف أطيافه وتشعباته.

«...لأنّ هناك في السّير العامّ نحو المجتمع الأفضل ظروفًا اجتماعيّة خاصّة: من ظروف ماليّة ومن ظروف تراثيّة ومن ظروف تعود للصّدْف...»¹

في إطار حديث السيّد موسى الصّدْر عن أهمّيّة العمل بنظام الكفاءات، عمد إلى استخدام الحجج التّراكميّة عبر تعداد الطّروف، الّتي قد تطرأ في المجتمعات، لتبدو أكثر إقناعًا. وهكذا تولت الصّفات في سياقها الإقناعيّ القائم على المصدر الصّناعيّ (اجتماعيّة، ماليّة، تراثيّة) والجملة الواقعة في محلّ جرّ نعت (تعود للصّدْف)، بالتّزامن مع وجود التّكرار للفظ «ظروف» وللحرف «من» و«او العطف»، ما ساهم في جلب انتباه المتلقّي، وفي تبيان مدى تحكّم الطّروف على اختلافها بتنمية الكفاءة عند البعض على حساب البعض الآخر، وبالتالي وصول أصحاب تلك الكفاءات إلى المراكز الّتي يسعون إليها قبل سواهم. هذا التّكرار والتّرديد للصّفات ساهم في صنع سلّم تراكميّ في كلام الإمام الصّدْر، وكلّ حجة من هذه الحجج تمثّل بنية مستقلّة بذاتها، وحجة دامغة تدعو المتلقّي لاتباع المحاجج، كما شكّلت كثافة تدليليّة جعلت كلّ واحد منها أشدّ تأثيرًا وأكثر حضورًا عند إيرادها في الكلام، ويمكن تجسيد ذلك على النّحو الآتي:

- ...ظروفًا اجتماعيّة خاصّة.

- من ظروف ماليّة

- ومن ظروف تراثيّة

- ومن ظروف تعود للصّدْف

هذه الكثافة اللّغويّة في الوصف، الّتي توصلها السيّد الصّدْر، ساهمت في استجلاب ذهن المتلقّي، ليعلم، بما لا يقبل الرّيبه، أنّ ثمة ظروفًا لا بدّ من الإشارة إليها والوقوف عندها، فالوضع الاجتماعيّ المتجسّد بالأوضاع الاقتصاديّة والأوضاع التّراثيّة والأوضاع الطّائرة قد يكون عاملاً جوهرياً مساهماً في ترقية كفاءات على حساب أخرى. كلّ هذه الصّفات مجتمعة برزت في الشّاهد، الّذي بين أيدينا كسلطة حاجيّة، لها من القوّة ما يساعد مؤلّفها على بلوغ مرامه، دون أن يكون لترتيبها مفاضلة بينها.

ومن الملاحظ في هذه الأمثلة، أنّ العلاقة السّلميّة تبنى من المحاجج بناء ذاتيّاً، وهي

(1) يعقوب ضاهر، مسيرة الإمام السيّد موسى الصّدْر، ج2، بيروت: دار بلال للطباعة والنّشر، ص368.

من الأمور النسبية، التي تتدخل فيها طبيعة النتيجة المراد التوصل إليها بواسطة العطف، «ومن القيم الحجاجية المتولدة عن العطف محاولة من المتكلم في نقل مخاطبه، من صورة إلى أخرى، إذ إن من دلالات العطف الاشتراك في الحكم، حيث ينزل المعطوف منزلة المعطوف عليه، واستعمال العطف في النص دليل على القوة أيضاً، وبذلك يحقق المرسل هدف الإقناع والتأثير.»¹

إنطلاقاً مما تقدم، تبين أن نماذج الخطاب العائدة للسيد موسى الصدر مقدره لغوية تحمل في طياتها قيمة حجاجية واسعة، تضاعف قدرتها على جذب انتباه المتلقي نتيجة استخدام السلاّم الحجاجية بشكل متنوع يعتمد على ترتيب الحجج وتدرجها من الأقوى إلى الأضعف أو العكس أو على تراكم الحجج بحسب السياق الذي يفرضه المقام الذي يحضر فيه المتلقي.

الخاتمة

بعد إنجاز هذا البحث لا بدّ من تدوين النتائج التي تمخّضت عنه، والمتمثلة بما يأتي:

1- إنتم خطاب السيد موسى الصدر من خلال النماذج المختارة بظاهرة التراتبية السلمية التي جاءت مناسبة لوضعية المتلقين وللمواضيع المطروحة من قبل المرسل.

2- حضرت السلاّم الحجاجية بأنواعها الثلاثة في خطابات السيد موسى الصدر المنتقاة، فبدا يعرض حججه بشكل تسلسلي متدرج كي يحظى باقتناع المتلقين، فالسلم التصاعديّ جسّد نوعاً من مؤكّدات الخطاب التي سعى المتكلم من خلالها إلى ترسيخ حججه في ذهن المتلقين، أمّا السلم التنازليّ فقد وجّه الصدر للمتلقي الذي يمتلك حججا مضادة، ما جعل المرسل يبدأ بأقوى الحجج كي يستميل المتلقي ويجعله يُعرض عن رأيه منذ البداية.

3- لقد أمكن لبعض الحجج أن لا تخضع لمبدأ الأقوى أو الأضعف بل إنّ اكتنازها الدلاليّ جعل كلّ واحدة منها مستقلة عن الأخرى.

4- برز التكرار والوصف والنفي ضمن الآليات التي شكّلت السلم التراكميّ في خطاب

السيد الصدر، وساهمت بغنى هذا النوع من السلاّم، لا سيّما حين تجتمع سوياً في سلم (1) خديجة محفوظي، بنية الملفوظ الحجاجي للخطبة في العصر الأمويّ، الجزائر: منشورات كلية الآداب واللغات من جامعة منتوري، 2007، ص 67.

واحد أو اثنان منها، ما أسهم في تكثيف الحجج الملقاة على المخاطب وجعلها تنتشط أكثر لتمهّد المسير نحو اقناع المتلقين بالمنشود.

المصادر والمراجع:

- ابن الأثير، ضياء الدين ، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ج3، القاهرة: دار نهضة مصر .
 بو سلاح، فايزة ، السلالم الحجاجية في القصص القرآني، الجزائر: منشورات جامعة وهران،
 2014.
- الدرّيدي، سامية ، الحجاج في الشعر العربي، إريد: عالم الكتب الحديث، 2008.
- جابر، علي عبد الهادي ، الإسلام القرآني، ج1، بيروت: دار المعارف الحكيمية، 2019.
- حسن، عباس ، النحو الوافي، ط3، مصر: دار المعارف، 1974.
- حنون، عايد جدوح ، «السلالم الحجاجية في شعر أحمد الوائلي»، مجلة أروك، المجلد9، العدد9،
 (2016).
- خليفة راشد، الصادق ، دور الحرف في أداء معنى الجملة، بنغازي: منشورات جامعة قاربيونس،
 1996.
- الشهري، عبد الهادي بن ظافر ، استراتيجيات الخطاب، بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، 2004.
- زاهر، يعقوب ، مسيرة الإمام السيد موسى الصدر، ج2 و5، بيروت: دار بلال للطباعة والنشر .
 الطلبة، محمد سالم محمد الأمين ، الحجاج في البلاغة المعاصرة، بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة،
 2008.
- عادل، عبد اللطيف ، بلاغة الإقناع في المناظرة، ط1، بيروت: منشورات ضفاف، 2013.
- عبد الرحمن، طه، اللسان والميزان، ط1، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، 1998.
- العزاوي، أبو بكر ، اللغة والحجاج، ط1، الدار البيضاء، العمدة في الطبع، 2006.
- محفوظي، خديجة، بنية الملفوظ الحجاجي للخطبة في العصر الأموي، الجزائر: منشورات كلية الآداب
 واللغات من جامعة منتوري، 2007.
- النّاجح، عزّ الدين ، العوامل الحجاجية في اللغة العربية، تونس: مكتبة علاء الدين للنشر والتوزيع،
 2011.
- Ducrot, Les echelles argumentative, (Minuit: Editions de Minuit ,1980).
- Reboul (A) et Moeschler (J), Dictionnaire Encyclopedique de pragmatique,
 (Seuil: Editions de Seuil, 1994).

مسألة الالتزام في الأدب والمجتمع الفلسطيني أنموذجاً

سارة ضناوي¹

ملخص البحث

ولدت فكرة الالتزام عند العربيّ منذ بداية الاعتداءات الأجنبية على البلدان العربيّة، فدافع الأدباء المعنيون عن الوطن واستنكروا الاستعمار بكلّ أشكاله وطلبوا الحرية والانتصار. وسار على نهجهم الباحثون والدّارسون للأدب الملتزم وكلّ موهوب بالكتابة الشعريّة والأدبيّة. ولكن ما أردنا الحديث عنه هو التوافق بين الأدب الملتزم فنّاً وأدباً من جهة والأهداف المحدّدة من الكتابة، وقد أقدم على هذا العمل غسان كنفاني ومحمود درويش ومحمد دحبور وغيرهم ممّن لهثوا وراء المسائل الإنسانيّة الوطنيّة.

Abstract

The idea of commitment appeared by Arab in the beginning of foreign aggression against the Arab peoples. the authors concerned Defending home and asking for freedom and victory.

Their approach has been followed by literature scholars, and talents for poetic has literary writing. But what we talked about was the convergence of committed literature, as an art and literature. On The other hand, specific goals of writing. This work was carried out by Ghassan kanafani, Mahmoud Darwish, Muhammad Dahbour and others who pursued national humanitarian issues.

المقدمة

الأدب الملتزم هو مشاركة النّاس همومهم الاجتماعيّة والسياسيّة ومواقفهم الوطنيّة، والوقوف بحزم لمواجهة ما يتطلّبه ذلك إلى حدّ إنكار النّفس في سبيل ما يلتزم به الأديب، سواء أكان شاعراً أم ناشراً، وإطلاعنا على أدبنا القديم وشعرائه يعرّفنا أنّهم كانوا في العهود

(1) جامعة الجنان اطرابلس - العام الدراسي : 2022-2023

والعصور العربيّة في الجاهليّة والإسلام أصوات جماعاتهم كافة. كذلك قَبِلَ كلٌّ واحدٍ منهم أن يعاني من أجل جماعته أو قومه. فلا يمكنك إلا أن تشعر بأنّ هذا الالتزام ينساب عبر الكلمات، يَصوّر هذا الإيمان، وتلك العقيدة دون أن يساوره أدنى شكّ، أو حيرة، أو تردّد في تحديده المشكلات التي يواجهها، والتي تتعلّق بمصيره، ومصير سواه من أبناء قومه في القبيلة أو الحزب أو الدّين.

فلفظة الالتزام قديمة في الاستعمال اللّغوي¹، لكن التّطوّر الفكريّ الحديث قد أفاض عليها معنًى اصطلاحياً جديداً، وهي أكثر ما تطلق اليوم في معرض الكلام على الفكر والأدب والفنّ، حيث نجد في مضامينها مشاركات واعية في القضايا الإنسانيّة الكبرى السياسيّة والاجتماعيّة والفكريّة².

إنّ التّجربة الفلسطينيّة المعاصرة قاسية لا ترحم، ولا تترك ناحية من نواحي الحياة دون التّدخّل في أعماق تفاصيلها، وليس هنالك من فلسطينيّ يفلت من قبضتها أو كاتب يستطيع تفاديها. وهي تجربة لا يمكن نسيانها، كما لا يمكن تجاوز لوعتها، وسواء أكان الفلسطينيّون في فلسطين المحتلّة، أم في الضّفة الغربيّة، وغزّة، أم في الشتات، فإنّهم ملزمون بحكم هويّتهم الفلسطينيّة ذاتها، بأن يعيشوا حياة تتحكّم بها أحداث وظروف نابغة من رفضهم للأسر، والاحتلال وضياح الوطن، مثلما تتحكّم بها نوايا الآخرين وشكوكهم، ومخاوفهم... وقد شكّلت مأساة 1948 تحدياً للتّراث الأدبيّ، وأتاحت الفرصة للمفكرين، والمنقّفين، أن يُخضعوا هذا التّراث للتّمحيص التّقديّ، وكان من شأن هذا الفحص التّقديّ، أن يكون ظاهرة صحيّة، لو أنّه لم يدفع ببعض الكتاب لاتخاذ موقف الرّفص المطلق، فأنكروا، ولو على حساب نزاهة البحث العلميّ ودقّته، أيّ قيمة لهذا الأدب الكلاسيكيّ

(1) جاء في لسان العرب لابن منظور: «لزم الشيء، يلزمه لزماً ولوازماً. ولازمه ملازمة ولزماً، والتزمه وألزمه إيّاه فالتزمه. ورجلٌ لُزِمَ الشيء فلا يفارقه. واللّزام الملازمة للشيء والدّوام عليه. والالتزام: الاعتناق. مجلد 12، بيروت، دار صادر، 1956، ص 542-541. وجاء في القاموس المحيط للفيروزآبادي: لزم الشيء ثبت ودام. لزم بيته: لم يفارقه. لزم الشيء: تعلّق به ولم يفارقه. التزمه: اعتنقه. التزم الشيء: لزمه من غير أن يفارقه. التزم العمل والمال: أوجبه على نفسه. دار المأمون، ط 4، 1938، ج 4، ص 175. وجاء في موسوعة لاروس Larousse تحت مادة (ملتزم) (Engage): و«التزام» (Engagement) و«التزم» (Engager-S'engager)، ما يلي: الملتزم: هو الذي يتخذ موقفاً من النزاعات السياسيّة والاجتماعيّة معبراً عن أيديولوجيّة طبقة ما، أو حزب أو نزعة. (الأدب الملتزم، الكاتب الملتزم، الفكر الملتزم). الالتزام: هو المشاركة في القضايا السياسيّة والاجتماعيّة (التزام الكاتب). يقول كوكتو (1889-1963): أنا محايد: أتردّد أمام الالتزام، الالتزام يعني التّقدير والمشاركة والمسؤوليّة (عسكري-ماركسي-وجودي-شخصاني).

ابن منظور: «لسان العرب». دار صادر، بيروت، مجلد 12، 1956، ص 542-541.

- القاموس المحيط للفيروزآبادي: دار المأمون، ط 4، ج 4، ص 175، 1938

- Larousse, Petit Dictionnaire Français, 1990 pour l'édition originale: 222

(2) أبو حاقّة، أحمد: الالتزام في الشّعر العربيّ. دار العلم للملايين، ص.ب. 1085، بيروت، ط 1، 1969.

الفنيّ المتنوع.

ونستطيع أن نرى في حالة الكتاب، والمنقّفين، والأدباء والملتزمين القضية، كيف أن عبقريتهم التي استجابت، بشكل مرهف، للإمكانات الفنيّة التي سادت في أيامهم، كان عليها أن تصارع عبء الالتزام النقيّل الذي كان يشعر بهم هؤلاء أنّهم مدينون به لشعبهم، بوصفهم الفئة الأكثر تطلّعًا لما يحصل أمامهم، وبوصفهم مسؤولين كرّسوا حياتهم لقضيتهم.

إنّ القضية الفلسطينيّة في الشّعْر والأدب الفلسطينيّ هي مسألة الحقّ في مواجهة استراتيجيّة استغلّت هذا الحقّ في العقود الأولى من هذا القرن، لتنفيذ سياسة تقوم على العدوان والترويع، ونتج عنها آلاف المآسي، كما ورد في قصّة «ورقة من الرّملة» لغسان كنفاني¹.

إنّ الحرّيّة والعدالة التي يطالب بها الشعب الفلسطينيّ الملتزم، لا يمكن تجزئتهما، لأنّهما قيمتان شموليّتان، والمأساة أينما حدثت وبغضّ النّظر عمّن تمسّ، فإنّها تتخطّى الرّمن، ويظلّ لها وجهًا واحدًا هو الوجه الإنسانيّ، وهي ما زالت تؤثر بالشّعوب الملتزمة تجاه القضية، وخاصّة الشّاعر والكاتب الفلسطينيّ، وعلى رأسهم محمود درويش، وغسان كنفاني. فعندما نقرأ عنهما، نرى التّأثير واضحًا في كتابتيهما، فقصّة المعاناة الإنسانيّة، والسّعي الإنسانيّ، تُروى في آداب الأمم وإبداعاتها.

لم يقتصر الدّفاع عن القضية على الشّعراء والمنقّفين والأدباء، بل ظهر جيل جديد من أصحاب المهن الحرّة، والمنقّفين، والعقائد السياسيّة كالأطباء والمهندسين والمحامين والمعلمين، والكتاب، وأساتذة الجامعات، والصّحفيين، والمفكرين، والموظفين المدنيّين والعسكريّين، والطّلاب، والعمّال، وصغار التّجار، وسواهم ممّن ينتمون إلى الطّبقة الوسطى²، الذين سعوا إلى إنشاء صيغة جديدة للحياة العربيّة، القادرة على الخروج من هذا التّخلف، وراحوا يتطلّعون إلى ثورة تتناول صميم الوجود العربيّ في جميع مظاهره السياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة والفكريّة، وتؤدّي إلى انقلاب كامل في بنية هذا الوجود المفلس، لإقامة بني جديدة قادرة على مواجهة التّحدّي الكبير الذي يعترض مسيرة الحياة العربيّة في الحاضر والمستقبل³.

(1) كنفاني، غسان: أرض البرتقال الحزين. مؤسسة غسان كنفاني الثقافيّة، سلسلة أعمال غسان كنفاني 2، بيروت، ط4، 1987.

(2) أنور عبد الملك، الفكر العربيّ في معركة النهضة، دار الآداب، بيروت، 1974، ص 23.

(3) مرجع سابق: الالتزام في الشّعْر العربي. ص 304-303.

أهداف الدراسة

تهدف دراسة هذا النوع من الأدب إلى تعريف ماهية الالتزام، وتقديم نظرة عامة عن الأدب الملترزم عند الشعب الفلسطيني، والتطرق إلى الالتزام عند غسان كنفاني ومحمود درويش في مؤلفاتهم ومن ثم المقارنة بين فنهم وإبداعهم من جهة والتزامهم من خلال أهداف وضعوها بأنفسهم.

جرت دراسات في الأدب الملترزم وكان لكل كاتب وجهة نظره في الموضوع أو الهدف الذي يصبو إليه. وفي دراسة للأدب الملترزم في شعر التهامي حيث تطرّق إلى الرؤى الإنسانية والقضايا الوطنية والعروبة وأخيراً فلسطين ومثبّتا لبنية اللغة وصورها بالإضافة إلى الحديث عن تجربته الشخصية في الالتزام¹. وفي مقال بعنوان «هاينرش بول»² الذي سطر سيرة طفولته المحرومة ومعاناته، كما عاش الحرب العالمية الثانية وترك بصماته الأدبية القاسية وكان أحد رواد أدب ما بعد الحرب. وفي مقال آخر بعنوان: «الأدب الملترزم!»³ وأبرز ما صوّبه هو تعامل الكاتب الحقيقي مع اللّغة وكتابته ليست إلاّ كشفاً لصورة نفسه وتجاربه اللاذعة إثر واقعة عاشها وسجّل أثرها. ودراسة «الالتزام في الأدب... فكرة لا تقبل التّقدم»⁴ والهدف منها محض تساؤل حول ما قدمه الأستاذان عبد العظيم أنيس ومحمود أمين في كتابهما (الثقافة المصرية) وما ورد به من قضايا تتوافق والعصر الحالي؟ وهل يمكن اعتبارها من النتاج الذي يحاكي فكرنا الجديد؟ وفي دراسة «أيدولوجية الأدب الملترزم: الثورة الجزائرية عند الشعراء العرب» أنموذجاً⁵ والهدف أن يتحدث الكاتب عن ألمه ونضاله بمسؤولية وتوضيح صورة الإنسانية المقيدة في تحت وطأة الاستعمار والخراب.

تحديد الإشكالية

يركّز الأدب الملترزم على أهداف معينة يسعى للتعبير عنها، وللتأثير من خلالها. الإشكالية الأساسية هنا، كيف يوفق الأديب، أو الشاعر، والقصّ، بين التزامه، وأهدافه

(1) علي البابلي، فؤاد عمر: الالتزام في شعر محمد التهامي دراسة تحليلية. الجامعة الإسلامية، غزة، رسالة ماجستير، العام الجامعي 2003-2004.

(2) مقال: «هاينرش بول: الأديب الملترزم بقضايا الإنسانية». مجلة داون. كوم. 2020.

(3) مقال: الدجاني، مريم: «الأدب الملترزم». مدونات الجزيرة، 2017.

(4) مقال: عبدالله، يسرى عبد الغني: الالتزام في الأدب... فكرة لا تقبل التّقدم «. مجلة الكلمة، العدد 41 سبتمبر 2010.

(5) مقال: «أيدولوجية الأدب الملترزم الثورة الجزائرية عند الشعراء العرب أنموذجاً». مجلة معين المعرفة. كوم. لات.

المحدّدة من جهة؟ وبين محافظته على المستوى الأدبيّ والفنيّ من جهة ثانية؟

محمود درويش، غسان كنفاني، سميح القاسم، أحمد دحيور، الكتاب والشعراء الملتمزمون بأدبهم، وحياتهم العلميّة، والملتمزمون بالقضيّة الفلسطينيّة وتفاصيلها، يسعون إلى عدم إعطاء كتاباتهم صيغة عن القضيّة، فهم يسعون إلى التوفيق بين الالتزام والمستوى الأدبيّ الفنيّ، فهل استطاعوا ذلك؟ وكيف؟

أ- المنهج المتبع: المنهج الموضوعاتي¹ والمناقشة :

سأعتمد في هذا البحث، المنهج الموضوعاتي، لما فيه من تحليل شافيّ، وكافٍ يروي ظمأً في تحليل بحثي، ولا بدّ من الاستعانة بجزءٍ يسير من بعض المناهج الأخرى، لإتمام البحث على أرقى درجة ممكنة.

ينطلق رواد الموضوعاتيّة، من اعتبار الأدب موضوع تجربة ذات جوهر روحيّ، ما ينسجم مع اعتبار الرومنطيقية مصدرًا للموضوعاتيّة الأدبية، وقد تأثّر روادها بالتحليل النفسيّ، والظواهرية، والوجودية، بنسب متفاوتة، وما تأثّرهم هذا، سوى دليل على انتصار أدب وعي الذات، إنّما الأديب، وليد تجربة، ومنتج معنى يؤثّر في الحياة، ومغامرة مصير روحيّ تتحقّق في حركة إنتاجه.

يرتبط مفهوم الموضوع، في الموضوعاتيّة الأدبية، بالرومنطيقية التي أحدثت ما يشبه الثورة «الكوبر نيكية» من زاوية النّظر إلى العمل الأدبيّ، التي بات معياره الخلق، والإبداع، إذ فيهما تكمن أصالته.

فالموضوع هو وحدة من وحدات المعنى، وحدة حسية علائقية مشهود لها بخصوصيتها عند كاتب ما، وحدة تنمو نموًّا شبكيًّا، إشعاعياً، أو خطوطياً، أو جدليًّا، أو منطقيًّا بواسطة العالم الخاص بالكاتب. أمّا سمة الموضوع الأهمّ في الموضوعاتيّة الأدبية، فتتمثّل بتوسّعه الشبكيّ ليسط عالم الكاتب الخاصّ، أو كونه الخالي الحسيّ، فالموضوع وحدة استبدالية، تكوّن جزءًا من النظام الدلاليّ للنصّ، يُعبّر عن خصوصية الكاتب. وللموضوعاتيّة مرتكزات أساسية، أهمّها:

(1) نبيل أيوب، نصّ القارئ المختلف (2)، ط 1، مكتبة لبنان للنشر. 2011.

- أ- الموضوع، وعنصر التشكيل.
- ب- الأنا الإبداعي، وأنا الكاتب.
- ت- الحسيّة والخيال.
- ث- الكليّة.
- ب- ماهية الالتزام:

الالتزام مشاركة الشّاعر أو الأديب النَّاس همومهم الاجتماعيّة، والسّياسيّة، ومواقفهم الوطنيّة، والوقوف بحزم لمواجهة ما يتطلّب هذا الأمر إلى حدّ إنكار الذات في سبيل ما التزم به الشّاعر أو الأديب. «ويقوم الالتزام بالدرجة الأولى على الموقف الذي يتّخذه المفكّر، أو الأديب، أو الفنّان، فيها؛ وهذا الموقف يقتضي صراحة، ووضوحًا، وصدقًا، واستعدادًا، من المفكّر؛ لأن يحافظ على التزامه دائمًا، ويتحمّل كامل التبعيّة التي يترتّب عليها هذا الالتزام»¹.

فالالتزام كما ورد في معجم المصطلحات «هو اعتبار الكاتب فنّه وسيلة لخدمة فكرة معيّنة عن الإنسان، لا لمجرد تسليّة، غرضها الوحيد المتعة والجمال»².

وقد جاء في الآية الكريمة ﴿وَأَلْزَمَهُم كَلِمَةَ التَّقْوَى﴾³، ويشير سارتر إلى الدّور الكبير الذي يلعبه الأديب في مصير المجتمعات، فالأديب مسؤول عن الحرّيّة، وعن الاستعمار، وعن التطوّر، وكذلك عن التخلّف.

فالأديب ابن بيئته، والنّاطق باسمها، وكلمته سلاحه، فعليه تحديد الهدف جيّدًا، وتصويبها عليه بدقّة، «فالكاتب بماهيّته وسيط، والتزامه هو التوسّط»⁴. وظروفنا الاجتماعيّة الحالية الحافلة بالقلق والملينيّة بالمشكلات، تدعو ويشدّد إلى الأدب الملتمزم.

والالتزام هو أن يكون الأدب مرآة قصّة الإنسان، وخلاصة تجربته، وزيادة ما يستتبطه من عمق أعماقه، من أجوبة عن حيرته وتساؤلاته، ومن هذا الوجدان أو الحدس الإلهيّ الذي هو الفكر، والعقل، وما فوق العقل، والخيال، والعلم، والمعرفة، مع الانطلاق مجرّبًا

(1) المرجع السابق : الالتزام في الشّعر العربيّ، دار العلم للملايين، 1979.

(2) مجدي وهبي، معجم مصطلحات الأدب، مطبعة دار القلم، بيروت، ط 1974، ص 79.

(3) القرآن الكريم، سورة الفتح 26:48.

(4) جان بول سارتر، الأدب الملتمزم، ترجمة: جورج طرابيشي، منشورات دار الآداب، 1967، ص 44.

في كليته الشمولية¹. وسنعمد إلى إلقاء نظرة عامة عن الالتزام في القضية الفلسطينية من ثلاث نوافذ:

أ- الالتزام بالأرض.

ب- الالتزام بالقضية.

ت- الالتزام بالإرث.

أ- الالتزام بالأرض:

كوكب الأرض، هو الكوكب الثالث بعد عطارد، والزهرة من حيث البعد عن الشمس، وهو الكوكب الوحيد المعروف حتى الآن الذي يمكن أن تسكنه الكائنات الحية، وهو خامس أكبر كوكب في النظام الشمسي، والوحيد الذي يحتوي على مياه سائلة على سطحه، وتحوي تركيبته على الصخور والمعادن.

إن الالتزام بالأرض الفلسطينية، الالتزام الواعي، هو الإطار الذي استطاع أن يقود خطوات أدب المقاومة في فلسطين المحتلة، نحو مسؤولياته، دون أن يفقد أي بُعد من أبعاده، وهذه الأبعاد التي تدور في فلك واحد هو المعركة ضد الاحتلال الإسرائيلي، وخير من مثل هذا، الأديب غسان كنفاني عندما كتب: مجموعة قصصه تحت عنوان: «أرض البرتقال الحزين»، في هذه المجموعة حاول كنفاني أن يصور لنا الشخصية الفلسطينية أمام قدرها، سواء في الداخل أو في الشتات، فنتجلى صورة الأرض في قوله: «رَجَّوْا أمَّهم، باعوا أرضهم، ولكن سرعان ما تنتفض وتدافع عن شرفها، وسمعتها، وتُخَيِّب ظنَّ من اتَّهمها، مؤكِّدة براءتها، إذ هي بتول طاهرة. فالأرض التي سلبتها سطوة الغاصب من أصحابها أبناء الأرض، والتي رفضت أن تُدنَّس من بغيه، وجوره، بقيت على ولائها لأهلها. «أنفض كفي من غباري، فتفتح أمي الباب ما الذي فعلت؟ لم أيها الهامشي إني بتول»².

الأرض أم تنادي، ونداؤها مستجاب مهما صعب، هي صاحبة الحق، ولها أن تستجد بأولادها وقت الشدة. فلسطين أم العروبة بنظر أبنائها، لأنها تحمّلت من النكبات ما يجعلها فوق الجميع مكانة. رضاها وفرحها حين يبرُّ أبنائها بوعد الوفاء والدفاع عن وطنهم .

(1) محمود تيمور، مجلّة القصة، العدد الخامس، السنة 1965، القاهرة.

(2) أحمد دحبور، الديوان، عن د. وداد الأيوبي، المرأة في الشعر الفلسطيني، بيروت، 2000. ص 658،

ياجيرة الوادي الحزين تحية¹ حمراء أنطقها دم الأكباد¹

ومن ضاع منه الوطن، ضاعت منه الرموز، والقيم، الجزء من أرض الوطن، فإن ضاع الكلّ، ضاعت الأجزاء، وضاع انتماء الوطن، واهتزّت جذوره في طين الاغتراب. وكما قال معين بسيسو نائراً الأمل في استعادة الأرض من جديد:

يُضيء لنا أرض آبائنا ووأرض طفولتنا والشباب²

فالأرض هي ما يدافع عنه المثقفون، لأنها المركز الرئيس لبقائهم، والأرض هي المكان الوحيد الذي يزرع فيه الإنسان، وجوده، ومزروعاته، التي هي سبب بقاءه في أرضه، فالأرض الفلسطينية هي غير الأراضي الأخرى، لماذا؟ لأنها تسقى بدم الشهداء.

فمعظم القصص الفلسطينية، جاءت لتجسد مفهوم الأرض لدى الإنسان الفلسطيني، بتجلياته العميقة، مثال ذلك ارتباطه بأرضه، ومدى تجذره لحبّ الأرض، وتوقه العارم إلى ترابها، وتمسّكه بأرضها، وأشجارها، وعشقه لرائحتها، كما ويؤكد الكتاب والروائيون الفلسطينيون على أهمية الأرض بالنسبة للإنسان الفلسطيني الذي اقتلع منها، وطوّح به إلى المنفى في مختلف أرجاء المعمورة، بعيداً عن أرضه ووطنه. وأنّ هذا الإنسان لا يساوي شيئاً، ولا قيمة له تذكر؛ بل لا معنى لحياته، حياة القهر، واللجوء، والتشرد، طالما بقي مشرداً خارج أرضه، ووطنه، وبعيداً عنهما. إنّ هذه القصة ترسم الأوجه المتعددة لمأساة الإنسان الفلسطيني الذي يتنفس رائحة الأرض، كأنه يريد من القصة أن تكون مرآة الواقع والذاكرة. وكما قال غسان كنفاني في (مجموعة أرض البرتقال الحزين)، «ألست تريد الرجوع إلى فلسطين، قال وهو يضحك... حتماً أريد الرجوع»³.

ب- الالتزام بالقضية:

إنّ موضوع القضية الفلسطينية، شغل الكتاب محلياً وعالمياً، وخاصة، الكتاب، والروائيين العرب، وتحديداً الفلسطينيين، و ما من موضوع كتّب به أكثر من الالتزام بالقضية الفلسطينية؛ وذلك لأنّ أثره في حياة الملايين من البشر لمدة طويلة من الزمن. فالشعب الفلسطيني لن ييأس، هو أولاً صاحب حقّ، وعلى صاحب الحقّ أن يثابر دائماً، أن يعلن لماذا يرفع بندقيته في وجه الظلم والطغيان، وهو ثانياً يؤمن أنّ العالم أسرة واحدة، بالرغم من وجود مصاصي الدماء من أفراد، وطبقات، وأنظمة، وتكتلات مصلحة، يفرقون بين

(1) الكرمي، عبد الكريم: ديوان أبي سلمى، دار العودة، بيروت، ط1، 1987، ص 14.

(2) بسيسو، معين: الأعمال الشعرية الكاملة، دار العودة، بيروت، ص52-51.

(3) مرجع سابق، غسان كنفاني، الآثار الكاملة، ص 301.

الشعوب وبضللون الجماهير، ويؤمن أن ثورته، إنما هي جزء عضويّ من ثورة جميع المضطهدين في العالم، وبالتالي «إنّه يجب أن يفهم إخوانه، وزملاءه حقوقه، ومشاكله وظروفه، وأهدافه حتّى لا يبقى لوحده على الجهاد، وحتّى تكملّ ثورته جهود إخوانه في بقاع أخرى من العالم نحو التحرّر والنّموّ»¹.

فالرّجال الفلسطينيّون باعوا كل ما يملكون من أجل الدّفاع عن القضيّة، وفي دفع المغتصب خارج بلادهم، وعندما بدأت حرب فلسطين الأخيرة، باع كلّ شيء واشترى أسلحة كان يوزّعها على أقاربه، ليقوموا بواجباتهم في المعركة. لقد انقلبت دكانه إلى مخزن للمتفجّرات والأسلحة»².

فكانت المعارك تقام في كلّ مكان ضدّ العدو، والتزاماً بالقضيّة، لكن مقابل ذلك، لم يدع اليهوديّ فرصة سانحة إلّا واغتنمها لقتل الشعب الفلسطينيّ، فألقى يهوديّ قنبلة على حارث فلسطينيّ، فأرداه قتيلاً، حينها دبّ الحماس في الشّباب الفلسطينيّ العامل، وبدأوا بمعركة طاحنة، فلم يتركوا يهودياً إلّا وقتلوه، غير أبهين البتّة لتوسّلات اليهود الذين كانوا «يقولون إنّنا عمال أكلنا العيش والملح سوياً»³.

هذا بالإضافة إلى لقب «أبو علي»، الذي يرمز إلى: الشّجاعة، القوّة، العنفوان والكرامة. ويدلّ أيضاً على الرّجل المسؤول الذي يصبر على الملمات الصّعبة، ويتمتّع بالشّجاعة والقوّة الخارقة التي لا يستطيع أيّ إنسان أن يفوز عليه، ولو كان ذلك سيكلّفه غالياً. حتّى ولو كلفه حياته كلّها.

أمّا بالنّسبة إلى القنّباز الذي يرتديه الفلسطينيّ، فكان تراثاً وما زال يلتزم به الشعب الفلسطينيّ؛ لأنّه من التّراث الأوّل المتين، فكان لباس الرّجل الفلسطينيّ التّقليديّ، ويسمّونه أيضاً القنّباز، وهو رداء طويل مشقوق من أمام، ضيق من أعلاه، يتّسع قليلاً من الأسفل، ويردّون أحد جانبيه على الآخر، وجانباه مشقوقان حتّى الخصر، وقنّباز الصّيف من كتّان، وألوانه مختلفة. أمّا قنّباز الشّتاء فمن الجوخ، ويلبس تحته قميص أبيض من قطن يسمّى المنتيان.

وكانت المرأة في المجتمع الفلسطينيّ أخت الرّجال، تضاهيهم بأعمالهم: الجهاديّة، العقليّة، والدّفاعيّة، وكانت شريكهم في اللّباس أيضاً، وهي من المدافعات عن أرضها

(1) مجلّة شؤون فلسطينيّة، حزيران، يوني 1972، رقم 10.

(2) مرجع سابق غسان كنفاني، الآثار الكاملة ص 327.

(3) المرجع نفسه.

ومن اللواتي دفعن حياتهنّ ثمن ذلك، تنزيًا بزّي الرّجل. هذا بالإضافة إلى أنّها كانت تفعل المستحيل في سبيل إرضاء زوجها، كانت أمّ عثمان تحمل الطّعام الساخن إلى أبي عثمان إلى دكانه وتنتظره حتى ينتهي من الطّعام لتعود بالأواني النّحاسيّة الفارغة إلى المنزل لتحضّر الطّعام لأولادها.

فالالتزام بالتّراث قيمة اجتماعيّة، يتمسّك بها الرّجل العربيّ، وخاصّة الفلسطينيّ الملتزم إلى أبعد الحدود بأشجار البرتقال والأرض. وعند تهجير الفلسطينيّين إلى لبنان أوقفوا سيّارتهم بجانب فلاح ليشتّموا رائحة البرتقال الذي يضفي على النّفس والروح الرّفاهيّة والحبّ والعطاء. وفتح القلب شقّين ليضمّ البرتقال، فتعدّي القلب والروح والنّفس. تمدّم بشعور خفي لا يعرف كنهه إلّا الله. ويُعتبر البرتقال: السيّد، الشّيخ، العظيم، القائد والقوة للشّعب الفلسطينيّ المقاوم المتمسّك بالأرض والوطن. وبدأت النّسوة يأخذن حبّات البرتقال، وينتحن حتى ملات أصواتهنّ أرجاء المكان، ولم يستطعن البقاء ناظرات إلى البرتقال، وكذلك الأطفال والرّجال «نزلت النّسوة من بين الأمتعة وتوجّهن إلى فلاح كان يجلس القرفصاء واضعًا سلّة برتقال أمامه مباشرة»¹. وحملن البرتقال ينظرن إليها كما تنظر الأمّ التّكلى إلى رضيعها الوحيد، وأنّ هذه الحبّات الكبيرة النّظيفة هي شيء عزيز.

وعندما وصلنا إلى النّاقورة، العائلة كلّها بدأت بالبكاء تاركين البرتقال إلى اليهود الملاعين يتمتّعون فيه كيف يشاؤون، وهي تلتمع كما تلتمع الدّموع في العيون «وكانت تلتمع في عيني أبيك كلّ أشجار البرتقال التي تركها لليهود كلّ أشجار البرتقال النّظيف التي اشتراها شجرة شجرة ترتسم لماعة في دموع لم يتماسكها أمام ضابط المخر»². وبعد الاستلاء على الأرض، ونهب خيراتها، عمد الاحتلال بقوة كيانه المفعل إلى الهجوم على التّراث الفلسطينيّ المتجذّر في تاريخ الإنسانيّة، لما يشكّل هذا التّراث من تهديد لاستمرار وجوده من جهة، وكعنصر بقاء من جهة ثانية. ووجود الفلسطينيّ على أرضه ووطنه. والهدف من ذلك هو القضاء على الإنسان الفلسطينيّ بعد الاستيلاء على أرضه.

ج- الالتزام بالتّراث:

إن التّراث ثروة كبيرة من الأداب، القيم، العادات، النّقايد، والمعارف الشّعبيّة والنّقاويّة الماديّة، والفنون النّسكيلية والموسيقية. وهو علم يدرّس الآن في الكثير من الجامعات والمعاهد الأجنبيّة والعربيّة، لذا فإنّ الاهتمام به من الأولويات الملحّة، وهو ما خلقه الأجداد

(1) غسان كنفاني، الآثار الكاملة ص 305.

(2) غسان كنفاني، الآثار الكاملة، ص 364.

لكي يكون عبء من الماضي، ونهجا يستقي منه للأبناء الدروس ليعبروا بها من الحاضر إلى المستقبل.

التراث في الحضارة بمثابة الجذور في الشجرة، فكلما غاصت وتفرعت الجذور كانت الشجرة أقوى، وأثبت وأقدر على مواجهة تقلبات الزمن. ومن الناحية العلمية هو علم ثقافي قائم بذاته يختص بقطاع معين من الثقافة (الثقافة التقليدية أو الشعبية)، ويلقي الضوء عليها من زوايا تاريخية، جغرافية، اجتماعية ونفسية. والتراث الشعبي عادات الناس وتقاليدهم وما يعبرون عنه من آراء وأفكار ومشاعر يتناقلونها جيلاً بعد جيل. ويتكوّن الجزء الأكبر من التراث الشعبي من الحكايات الشعبية مثل: الأشعار والقصائد المتعنى بها، قصص الجن الشعبية، القصص البطولية والأساطير.

ويشمل التراث الشعبي أيضاً على: الفنون، الحرف، أنواع الرقص، اللعب، اللهو، الأغاني، الحكايات الشعرية للأطفال، الأمثال الثائرة، الألغاز، الأحاجي، المفاهيم الخرافية، الاحتفالات والأعياد الدينية. كذلك فكل الناتج الثقافي للأمة يمكن أن نقول عنه تراث الأمة. وهو الهوية الشاهدة على الحضارة، والوجود الفلسطيني، يسعى الاحتلال إلى محوه وطمسه من الذاكرة، وسرقته مما يستدعي ضرورة التمسك به، وإبرازه في الاحتفالات والمناسبات. فالرجل العربي مشهور بالقيم الاجتماعية كافة. والشورى هي القيمة النبيلة التي يتمسك بها كل حرّ ومدافع ومهتمّ وملتزم بأمر ما، وكما قال تعالى: ﴿والذين استجابوا لربهم وأقاموا الصلاة وأمرهم شورى بينهم ومما رزقناهم ينفقون﴾¹

إنّ قوّة القلب والعزم على الأمور، التي كان يحاول الفلسطيني الاستعداد لها في جميع الملمات، جعلته الرجل الهام المتمسك بالتراث، والملتزم به لا ينفك عرى هذا الالتزام قبل انحلال العدو الغاشم. وكان الفلسطيني يحسب لعمله الجهادي ألف حساب قبل أن يقوم به "شال الكوفيّة والعقال عن رأسه ثمّ أسقط العقال في عنقه وربط الكوفيّة حول خاصرتيه وانحنى فرفع طرف رداءه وثبته تحت الحزام في وسطه"².

فاللباس أيضاً من ميزات التراث الفلسطيني و ما زال الناس يتشرفون به حتى الآن، ويعبر هذا اللباس عن مدى الالتزام بالتراث الفلسطيني، والأرض الفلسطينية أيضاً. أمّا السروال الأبيض الطويل الضيق عند رسغي الساقين، فإنّه لا يعيق شيئاً، فمعنى سروال في المعجم الفني: لباس يغطّي النصف الأسفل من الجسم، أيّ من السرة إلى القدمين، ويجمع الرجلين

(1) القرآن الكريم، سورة الشورى 38:42.

(2) غسان كنفاني، الآثار الكاملة، ص 305.

المنفصلين (يذكر ويؤنث) جمع سراويل، جمع الجمع سروالات.

النتائج والتوصيات

- التزم الأدباء المذكورون أعلاه بعدة أمور:
- الارتباط بالأرض واعتبارها الأم الحنون والنفس الوحيد للعيش .
- إبراز الإرث الفلسطيني من لباس وعادات وفن وقيم .
- احترام قضية الإنسان ومشاركته آلامه عبر الأدب الملتزم .
- دور المرأة واهتمامها بالأرض .
- الاهتمام بالقضية الفلسطينية واعتبارها مسألة حياة ومصير .
- الموازاة بين الصور الإيجابية المعبرة عن موهبة وإبداع من جهة وتوظيفها في رسم مسائل الإنسان القاسية والقضية الفلسطينية بشكل خاص .
- لم يبتعد الأدباء عن هدفهم الأسمى في الإبداع الشعري وإطلاق رائعة فنية بلون الثورة والنضال.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

- ابن منظور: لسان العرب. دار صادر، بيروت.
- أبو حاققة، أحمد: الالتزام في الشعر العربي. دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1969.
- أيوب، نبيل، نصّ القارئ المختلف (2)، ط 1، مكتبة لبنان للنشر. 2011
- البابلي، علي، عمر، فؤاد: الالتزام في شعر محمد النّهامي دراسة تحليلية. الجامعة الإسلامية، غزة، رسالة ماجستير ، العام الجامعي 2003-2004.
- بسيوسو، معين الأعمال الشعرية الكاملة، دار العودة، بيروت.
- تيمور، تيمور، مجلّة القصّة، العدد الخامس، السنة 1965، القاهرة.
- دحبور، دحبور، الديوان، عن د. وداد الأيوبي، المرأة في الشعر الفلسطيني، بيروت، 2000،
- سارتر، جان بول، الأدب الملتزم، ترجمة: جورج طرابيشي، منشورات دار الآداب، 1967.
- عبدالله، يسرى عبد الغني : الالتزام في الأدب ...فكرة لاتقبل النقاد . مجلّة الكلمة ، العدد 41 سبتمبر 2010 .
- عبد الملك، أنور، الفكر العربيّ في معركة النّهضة، دار الآداب، بيروت، 1974.
- الفيروز آبادي، القاموس المحيط دار المأمون.
- الكرمي، عبد الكريم : ديوان أبي سلمى، دار العودة، بيروت ، ط1، 1987.
- كنفاني، غسان: أرض البرتقال الحزين. مؤسسة غسان كنفاني الثقافية، سلسلة أعمال غسان كنفاني 2، بيروت، ط4 ، 1987.
- مجلّة شؤون فلسطينيّة، حزيران، يوني 1972، رقم 10.
- مقال: «أيدولوجية الأدب الملتزم الثورة الجزائرية عند الشعراء العرب أنموذجًا » . مجلّة معين المعرفة كوم . لا ت
- موقع الكتروني: هاينرش، بول: الأديب الملتزم بقضايا الإنسانية. «مجلّة داو ن. كوم. 2020».
- موقع الكتروني: النجاني، مريم:«الأدب الملتزم.» مدوّنات الجزيرة، 2017.
- وهبي، مجدي، معجم مصطلحات الأدب، مطبعة دار القلم، بيروت، ط 1974.
- Larousse, Petit Dictionnaire Français ,1990 pour l'édition originale :222

توظيفات الجملة الشرطية عند (ديك الجن الحمصي)، دلالاتها وأبعادها النفسية

أحمد مرعي لحسين¹

حفل ديوان (ديك الجن الحمصي)² بحيزٍ واسعٍ من أسلوب الشرط، وإن كانت أدوات الشرط غير الجازمة حظيت بالخط الأوفر. ومعنى الشرط هو «تعليق حصول مضمون جملة بحصول مضمون أخرى. وأدوات الشرط هي حروف وأسماء تدل على التعليق. والجملة الواقعة بعد الأداة تسمى جملة الشرط. والتي بعدها تسمى جملة الجواب أو الجزاء.. أدوات الشرط نوعان: نوع يجزم الفعل المضارع.. ونوع لا يجزم وهو: لو، لولا، لوماً، وإذا، لماً، كلاً، أما»³.

تناول الشاعر أغراضاً مختلفة في أسلوب الشرط كالفخر والغزل والرثاء والخمرة وغير ذلك، وإن كان غلب عليها الغزل. يقول مُتغزلاً. من الطويل:

أَمَالِي عَلَى الشَّوْقِ اللُّجُوجِ⁴ مُعِينُ إِذَا نَزَحْتَ دَارٌ وَخَفَ⁵ قَطِينُ⁶
إِذَا نَكَّرُوا عَهْدَ الشَّامِ اسْتَعَادَنِي إِلَى مَنْ بِأَكْنَافِ الشَّامِ حَنِينُ
تَطَاوَلْ هَذَا اللَّيْلَ حَتَّى كَأَنَّمَا عَلَى نَجْمِهِ أَلَا يَعُودَ يَمِينُ⁷

- (1) طالب في المعهد العالي للدراسات والبحوث في الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية قسم اللغة العربية وآدابها.
(2) ديك الجن الحمصي: هو (عبد السلام بن رغبان) من قبيلة (تميم) وقد أسلم جدّه الأعلى في صدر الإسلام على يد (حبيب بن مسلمة الفهري)، أصله من (سلمية) ومولده في (حمص) سنة (161 - 235 هـ / 777 - 849 م)، ولم يفارق ديار الشام منتقياً بشعر ولا متصدياً لأحد. اشتهر (ديك الجن) بحبّ الجارية النصرانية (ورد بنت الناعمة) وتمادى به الأمر، وغلب عليه هواها؛ فدعاها إلى الإسلام ليتزوجها؛ فأسلمت لمحبيها له، ولكن قصة الحبّ هذه انتهت نهايةً مفاجئةً وداميةً؛ بعد أن قتل (ديك الجن) حبيبتَهُ وزوجتَهُ (ورد) إثر وشايةٍ ومكيدةٍ حاك فصولها ابن عمّه (أبو الطيّب). - يُنظر: الأصبهاني، أبو الفرج، (علي بن الحسين)، الأغاني، مُصوّر عن طبعة دار الكتب، دار إحياء التراث، مؤسسة جمال للطباعة والنشر، لا م، ص 51-52، 55-56.
(3) الأشقر، محمّد سليمان، (1994م)، معجم علوم اللغة العربية، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت، ص 246.
(4) اللُّجُوجُ: المُلْحُ.
(5) خَفَ: ارتحل مُسرِعاً.
(6) القَطِينُ: أهل الدار.
(7) الحجّي، مظهر، (2004م)، ديوان ديك الجن الحمصي عبد السلام بن رغبان، لا ط، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ص 235.

يستهلُّ الشَّاعِرُ أبياتِهِ باستفهامٍ إنكارِيٍّ يتحدَّثُ فِيهِ عَلى قِلَّةِ صَبْرِهِ، وَهِيَاجِ مِشاعِرِ الشَّوْقِ وَالْحَنِينِ فِي صَدْرِهِ، إِذا ما ارْتَحَلَ الحَبِيبُ مُتَعَجِّلاً، تاركاً خَلْفَهُ قَلْبَ صَبٍّ مُتَمِّمٍ، طالَ ليلُهُ، وَزادَ أرقُهُ. ذَكَرَ الشَّاعِرُ، هَنا أَداءَ الشَّرْطِ (إِذا) مَرَّتَيْنِ، وَهِيَ أَداءُ شَرْطٍ غَيْرِ جازِمَةٍ، وَظَفَّها فِي البَيْتِ الأَوَّلِ لِيَرِبطَ اضْطِرامَ نيرانِ الشَّوْقِ، بِنِزوحِ الحَبِيبِ وَارتحالِهِ؛ فَتَحَقَّقُ الأَوَّلُ شَرْطاً لِتَحَقُّقِ الثَّانِي. وَجاءَتْ (إِذا) فِي البَيْتِ الثَّانِي لِتَرِيطِ اشتعالِ فِتيلِ الحَنِينِ، بِذِكْرِ الحَبِيبِ وَمكانِ إِقامَتِهِ. وَقدِ اسْتَطاعَ الشَّاعِرُ مِنْ خِلالِ هَذِهِ الجَمَلِ الشَّرْطِيَّةِ أَنْ يَبوَحَ بِمِكنوناتِ نَفْسِهِ، وَأَلامِها المُبْرِحَةِ، بِأبياتٍ غزليَّةٍ رَقيقَةٍ.

ويقولُ فِي وصفِ جَميلَةٍ فُتِنَ بِخالٍ فِي خَدِّها. مِنَ الطَّوِيلِ:

وَمَحْجُوبَةٍ فِي الخِدرِ عَن كُلِّ نَاطِرٍ وَلَوِ بَرَزَتْ ما ضَلَّ بِاللَّيْلِ مَنْ يَسِرِي
يُقَطِّعُ قَلْبِي حُسْنُ خالٍ بِخَدِّها إِذا سَفَرَتْ¹ عَنهُ تَنعَمَ بِالسَّحْرِ²

يَتَعَزَّلُ الشَّاعِرُ بِفِتاةٍ جَميلَةٍ فِي خَدِّها، وَكانَها اللُّؤلُؤَةُ المِكنونَةُ، وَقدِ زِينَ خَدِّها الأَبْيَضُ بِخالٍ أَسودَ؛ ما زادَ جَمالَها جَمالاً، وَوَجَّهَها نوراً وإِشراقاً. ذَكَرَ الشَّاعِرُ هَنا أَدائِي شَرْطٍ غَيْرِ جازِمَتَيْنِ؛ (لو) فِي البَيْتِ الأَوَّلِ، وَ (إِذا) فِي البَيْتِ الثَّانِي، وَوَضَفَّها لِإِبرازِ جَمالِ الموصوفِ؛ فَأَظْهَرَ مِنْ خِلالِ الأَداءِ الأَوَّلِي (لو) جَمالَ هَذِهِ الحِسانِ الَّتِي لَوِ خَرَجَتْ لِيلاً مِنْ خَدِّها، لِأَحالَتِ ليلُهُ نهاراً، وَلسارَ السُّرأةَ عَلى هَدْيِ نورِها. أَمّا الأَداءُ الثَّانِيَةُ (إِذا)، فَقدِ وَظَّفَّها لِيبصُرَ جَمالَ الخالِ فِي خَدِّ الجَميلَةِ الَّذِي يَهْصُرُ قَلْبَهُ وَيَعْتَصِرُهُ أَلْماً، إِذا ما أَسْفَرَتْ عَن وَجْهِها الوضائِ الَّذِي يَفِيضُ بِالفِتنَةِ السَّاحِرَةِ.

ويقولُ فِي الغَزْلِ أَيضاً. مِنَ السَّرِيعِ:

بائُوا فَأَضَى جَسَدِي بَعْدَهُمْ لا تُبْصِرُ العَيْنُ لَهُ فَيَا
بأيِّ وَجْهِ أَتَلَقَّاهُمْ إِذا رَأَوْنِي بَعْدَهُمْ حَيًّا
وَاحْجَلْنَا مِنْهُمُ وَمِنْ قَوْلِهِمْ ما ضَرَكَ الفَقْدُ لَنَا شَيْئاً³

يَتحدَّثُ الشَّاعِرُ عَلى مِعانَتِهِ بِسببِ فِراقِ الأَحَبَّةِ الَّذينَ خَلَّفُوا وِراءَهُمُ عاشِقاً دَنِفاً، ذابَ حُبًّا وَشوقاً، حَتَّى صارَ هزِيلاً، لا تَكَادُ تَرى لَهُ ظِلًّا. يَوظِّفُ الشَّاعِرُ أَداءَ الشَّرْطِ (إِذا) فِي

(1) سَفَرَتْ: كَشَفَتْ.

(2) دَيْكُ الجَنِّ، الدُّبوانِ، ص 271.

(3) م. ن، ص 293.

البيت الثاني ليعبر عن فرط حيائه إذا رآه الأحابب على قيد الحياة، بعد فراقهم؛ ففراقهم وبعدهم، يستوجب الموت كمداً وحزناً. وسيذوب الشاعر حياءً إذا سأله الأحبّة عن حاله بعد فراقهم وفقدهم.

ضمّ ديوان (ديك الجن)، كذلك، بعضاً من أبيات الفخر بالنفس والقبيلة. يقول مفتخرًا.
من البسيط:

إني ببابك لا ودي يُقرّبني ولا نسيبي¹ يعلو بي ولا نسيبي²
إن كان عُرْفك³ مذخوراً⁴ لذي سبب⁵ فأضمم يديك على حرّ أخي سبب
أو كنت وافقته يوماً على نسب فأقبض يديك فإني لست بالعربي
إني امرؤ نازل في ذروتني شرف لقيصرٍ ولكسرى محتدي⁶ وأبي
فإن تجد تجد النعمى⁷ وتحظ بها وإن تضيق لا يضيق في الأرض مضطري⁸

يقف الشاعر في باب ممدوحه، قائلاً له: لا توجد صلة مودّة وقراية بيني وبينك، فإن كنت حريصاً على وضع جودك ومعروفك في من يستحقهما، فأنا ذلك الرجل الشريف المناسب. وهنا في البيت الثاني، وظف الشاعر أداة الشرط (إن) الجازمة، ليربط أحقية العطاء والمعروف به؛ فإن كان الممدوح يعطي من يستحق العطاء من دون محاباة؛ فالشاعر هو من يستحق هذا العطاء. وفي البيت الثالث، جعل الشرط معطوفاً على البيت الثاني، من دون ذكر أداة الشرط؛ فقال: (أو كنت وافقته)، والتقدير: (أو إن كنت وافقته). فإن كان عطاء الممدوح مخصوصاً وموقوفاً على خاصّته وأقربائه، فلا حاجة للشاعر به وبعطائه، فليُكفّ يده عنه. أمّا في البيت الخامس، فقد استخدم الشاعر أداة الشرط (إن) مرتين، ليجعل مدحه للممدوح مشروطاً بعطاء الممدوح له. أمّا إن امتنع الممدوح عن عطائه، فلن يعدم الشاعر وسيلةً لكسب المال ضارياً في أرض الله الواسعة.

- (1) النسيب: شعر الغزل والتشبيب. ويقصد الشعر مطلقاً.
- (2) النسيب: القرابة.
- (3) العرف: الجود.
- (4) مذخوراً: مدحراً ومحبباً.
- (5) السبب: الذريعة، والمودّة والقرى.
- (6) المحتد: الأصل.
- (7) النعمى: الثناء والمدح.
- (8) ديك الجن، الديوان، ص 78.

تَضَمَّنَتِ الأبياتُ السَّابِقَةَ قولَ الشَّاعِرِ: (إِنِّي لَسْتُ بِالْعَرَبِيِّ)، وفي ذلك تَنَكَّرُ صريحٌ لأصلِهِ العَرَبِيِّ. وفي قولِهِ: (لِقَيْصَرٍ وَلِكِسْرَى مَحْتَدِي وَأَبِي)، فخرٌ بالانتسابِ إلى كِسْرَى وقَيْصَر. وهذانِ البيتانِ كانا سبباً في اتِّهامِ الشَّاعِرِ بالشُّعوبِيَّةِ؛ فقد «ظَهَرَ ديكُ الجَنِّ كَفَرِدٍ مِنْ أَفرادِ الأَدبائِ الشُّعوبِيِّينَ الَّذِيْنَ كانوا يَعْمَلونَ على تَقويضِ المَجمَعِ العَرَبِيِّ، وهَدِمَ مَقومَاتِهِ، والسُّخْرِيَّةُ الوَقحَةُ مِنْ كُلِّ تَقالِيدِهِ وَعاداتِهِ، واستهانوا بِالأخلاقِ، وأصْبَحَ الفِسْقُ عَرَضاً لَهُمْ، وأشاعوا الرَّذيلَةَ لِهَدْمِ دعائمِ المَجمَعِ العَرَبِيِّ والإسلامِيِّ؛ فأصْبَحَ المَجموعُ والرَّذنقَةُ عَرَضَيْنِ مِنْ أَغراضِ الشُّعْرِ العَبَّاسِيِّ».¹

أظهِرَتِ الأبياتُ نزعاً نرجسيَّةً عندَ الشَّاعِرِ، بَدَتْ مِنْ خِلالِ نَبيرَتِهِ الحادَّةِ المُتعالِيَةِ المُتمثِّلَةِ بِفِعْلِي الأَمْرِ: (اضم-اقبض)، وَمِنْ خِلالِ الجُمْلِ الشَّرطِيَّةِ وأداةِ التَّوكِيدِ المَكرَّرَةِ (إِنَّ) المَقترَنَةِ بِـ (بِإِيا المَنتَكَلِمِ). وبرزتْ بِشَكْلِ فاعِلٍ عندَ تَنكُّرِهِ لِعُروبِيَّتِهِ، وادَّعَاهِ الانْتِسابَ إلى الفُرسِ والرُّومِ مُتمثِّلِينَ بِكِسْرَى وقَيْصَر. ورَبِّمًا يَكُونُ الشُّعورُ بِالنَّقْصِ والدُّونيَّةِ²، هُوَ السَّبَبُ والدَّفَاعُ إلى حالَةِ العُروُرِ والمبالِغَةِ في تَقديرِ الذَّاتِ، والشُّعورُ بِالفوقِيَّةِ؛ فإِقبالُ الشَّاعِرِ على عَالَمِ الشُّهُواتِ المادِّيَّةِ المُحَرَّمَةِ، وانْتِقادَاتِ المَجمَعِ اللادِّعَةِ، أُخِلَّتْ في تَوازِنِهِ النَفْسيِّ، فَكانَ لا بَدَّ مِنْ استِعادَةِ هَذا التَّوازِنِ عَن طَريقِ تَضخِيمِ الـ (أنا)؛ ما أوقَعَ الشَّاعِرَ في «الحَبِّ المَرَضِيِّ للذَّاتِ. واضطرابُ الشَّخْصِيَّةِ النُّرجِسيَّةِ يَعني الأنايَّةَ وشُعورَ العَظَمَةِ والإحساسِ بِأهمِّيَّةِ الذَّاتِ، والتَّمييزِ بِصورةٍ مَرَضِيَّةٍ».³

ويقولُ في خِيانَةِ المَراةِ. مِنَ الطَّويلِ:

تَمَتَّعَ بِهَا ما سَاعَفْتَكِ وَلَا تَكُنْ
وَحُنْها وَإِنْ كانَتْ تَفِي لَكَ، إِنَّها
وَإِنْ هِيَ أَعْطَتَكَ اللَّيْانَ⁵ فَإِنَّها
وَإِنْ حَلَقَتْ لا يَنْقُضُ النَّايُ عَهْدَها

جَزوعاً إِذا بانَتْ فَسَوفَ تَبِينُ⁴
على مَدَدِ الأيَّامِ سَوفَ تَحُونُ
لأَخَرٍ مِنْ طُلابِها سَتَلِينُ
فَلَيْسَ لِمَخْضُوبِ البَنانِ⁶ يَمِينُ

(1) م. ن، ص 28.

(2) الدُّونيَّةُ: التَّحَرُّرُ مِنَ الكِربِيااءِ والأتِّجاهِ المَوجودِ لدى الفِردِ بِأَنَّ الأَخرينَ مَمازَونَ ومُتفَوِّقونَ عَليه؛ وبيَربُطُ هَذا الأتِّجاهِ ارتِباطاً خاصّاً بِبعضِ السَّماتِ، والشُّعورُ بِالنَّقْصِ هُوَ المُرادِفُ المُفضَّلُ لِذلكِ المَفهومِ. - أبو النِّيلِ، مَحمودِ السَّيِّدِ، (لا ت)، مَجمَعُ عِلْمِ النَفْسِ والتَّحليلِ النَفْسيِّ، ط1، دارُ النُّهضةِ العَرَبِيَّةِ، بَيرُوتِ، ص 201.

(3) الشُّرَيْبِنِيُّ، لَطْفِي، (2001م)، موسِوعَةُ شَرحِ المِصطَلِحاتِ النَفْسيَّةِ، ط1، دارُ النُّهضةِ العَرَبِيَّةِ، بَيرُوتِ،

(4) تَبِينُ: تَبَيَّنَ.

(5) اللَّيْانُ: اللَّيْنُ وسَهلَةُ الانْتِقادِ.

(6) مَخْضُوبِ البَنانِ: كِتابَةُ عَن المَراةِ. الخِصابُ: الجِئاءُ. البَنانُ: الكَفُّ.

وَإِنْ أُسْبَلَتْ¹ يَوْمَ الْفِرَاقِ دُمُوعَهَا فَلَيْسَ لَعَمْرُ اللَّهِ ذَلِكَ يَقِينُ²

يذكرُ (ديك الجنّ) رأيه ورؤيته للمرأة بكلّ وضوحٍ وجلاءٍ؛ فهي لا تعدو أن تكونَ أداةً للمتعةِ واللذةِ، ليسَ أكثرَ. وما هي إلا مجردُ خائنةٍ، لا يُمكنُ الوثوقُ بها. وقد وظّفَ الشّاعرُ أسلوبَ الشرطِ لعرضِ موقفهِ السّلبيِّ مِنَ المرأةِ؛ فاستخدمَ أدواتِ الشرطِ خمسَ مرّاتٍ: (إذا) غيرَ الجازمةِ مرّةً واحدةً، و (إنّ) الجازمةَ أربعَ مرّاتٍ. وقد جاءَ جوابُها مخالفاً للقاعدةِ النّحويّةِ: (فسوفَ تبيّنُ-سوفَ تخونُ-ستلينُ-فليسَ.. يمينُ-فليسَ.. يقينُ). والقاعدةُ توجبُ في جوابِ الشرطِ «أنّ يكونَ فعلاً خبرياً، مُتصرفاً، غيرَ مُقتَرِنٍ بقَد، أو لَنْ، أو ما النّافيةِ، أو السّينِ أو سوفَ»³. وكانَ مخالفةً القاعدةِ، جاءتْ تدلُّ على مخالفةِ الشّاعرِ لقوانينِ المجتمعِ، وخروجهِ عليها، وتمرّدهِ على سلطانها.

وظّفَ الشّاعرُ هذا الحشدَ لأسلوبِ الشرطِ ليؤكدَ أنّ الخيانةَ طبعٌ مُتأصلٌ في المرأةِ؛ لذلكِ نصَحَ في البيتِ الأوّلِ بالاستمتاعِ بها، قبلَ أن تغدرَ وتهجرَ. وفي البيتِ الثّاني دعا إلى خيانتها، وإنّ أظهرتْ وفاءها؛ ففي قادمِ الأيامِ، سوفَ تظهرُ لكِ خيانتها. وفي البيتِ الثّالثِ يُحذّرُ مِنَ الانخداعِ بليتها وانقيادها؛ فكما انقادتْ لكِ، فسوفَ تنقادُ إلى غيرِكَ. وفي الرّابعِ يدعو إلى عدمِ تصديقها، وإنّ أقسمتْ وأكّدتْ لكِ أنّها ستصونُ العهدَ، وتبقى على الوعدِ؛ فما ذلكَ إلا خِداعٌ. وفي البيتِ الأخيرِ، لا يغرّتكُ سيلُ دموعها، وقتَ الفراقِ؛ فهذهِ الدّموعُ كاذبةٌ وزائفةٌ.

تُظهرُ الأبياتُ السّابقةُ نظرةَ الشّاعرِ المضطربةَ إلى المرأةِ، وهي نظرةٌ قائمةٌ على الشكِّ والنّخوينِ وعدمِ النّقةِ. وقد أكّدَ هذهِ النّظرةَ أسلوبُ الشرطِ الذي انتشرَ في الأبياتِ الخمسةِ ليُظهرَ بدقةٍ موقفَ الشّاعرِ، بالإضافةِ إلى فعلِي الأمرِ: (تَمَتّعْ-خُنْها)، والنّهْيِ: (لا تُكُنْ)، والنّفْيِ المُكرّرِ: (ليسَ)، وأداةِ التّوكيدِ المُكرّرةِ: (إنّ)، والقسمِ: (لَعَمْرُ اللَّهِ)، وأخيراً المضارعِ المقرونِ بحرفِ الاستقبالِ: (سوفَ تبيّنُ-سوفَ تخونُ-ستلينُ)؛ وهذا يُؤكدُ أنّ نظرةَ الشّاعرِ المستقبليةَ إلى المرأةِ، ستبقى ثابتةً على حالها.

إنّ موقفَ (ديك الجنّ) السّلبيِّ مِنَ المرأةِ، هوَ مَنْ ولَدَ عندهُ الغيرةَ المرضيةَ القائلةَ التي جعلتْ علاقتَهُ بزوجتِهِ وحبّيبتِهِ (ورد بنت النّاعمة) مضطربةً ومهزوزةً، وأفضتْ إلى تسرّعِهِ

(1) أُسبَلَتْ: أرخت الغنان لدموعها.

(2) ديك الجنّ، الدّيون، ص 285.

(3) الغلابيني، الشّيخ مصطفى، (2000م)، جامعُ الدُّروس العربية، ط1، ج: 2، دار الكتب العلميّة، بيروت، ص

في قتلها من دون تثبُّت، ثمّ ندمه بعد ذلك. «ويتمثَّلُ شكُّه بأوضح صورهِ فيما يُسمَّى بالغيرة المرضية؛ وهي تمكُّ فكرة خيانة الزوجة لزوجها المُدمن، حيثُ يبدأ برصد الأحداث والعلامات التي تؤيِّدُ ظنونه، وهذا من أهمِّ أعراض إدمان الخمر الذي ظهرَ على ديك الجنِّ بشكلٍ قاطعٍ لا شكَّ فيه»¹.

إنَّ هذا الشكَّ، ولَّدَ عندَ الشَّاعرِ خوفاً واضطراباً؛ فكانَ صاحبَ شخصيَّةٍ قلقةٍ ومضطربةٍ، فقدتْ ثقتها بمنَّ حولها؛ فهو «مضطربٌ في كلِّ سلوكاته، لا يدري أيجبُ الوثوقُ والاطمئنانُ، أمَّ أنه يجبُ البعدُ والنُّفورُ، قبلَ أن [يقلب] الزمنُ كلَّ جميلٍ في حياته إلى فُبحٍ وبشاعةٍ؛ وهذا ما جعله يُتميِّزُ بشخصيَّةٍ متناقضةٍ، ثنائيَّةِ الرؤيا»². واللافتُ للنظرِ أنَّ الشَّاعرَ لم يدعُ إلى تركِ المرأةِ الخائنة، والانصرافِ عنها؛ بلُ دعا إلى معاملتها بالمِثل؛ أيُّ بالخيانةِ نفسها، وهذا يحملُ بينَ طيَّانهِ نزعةً نرجسيَّةً؛ فكانَ الشَّاعرُ يريدُ أن ينتقمَ لنفسهِ المغدورة، بالسَّلاحِ نفسهِ، ولشرفهِ السَّليبِ، بكأسِ الغدرِ نفسهِ الذي تجرَّعه؛ ومنَّ هنا بدتْ حاجاته بوصفها صراعاتٍ نفسيَّةٍ «تظهرُ على شكلِ حاجاتٍ مُلحَّةٍ يسعى الفردُ إلى تحقيقها، وهي الحاجةُ إلى الإشباعِ الجنسيِّ النرجسيِّ الذي يرجعُ إلى اضطراباتٍ في علاقاتِ الحُبِّ، والحاجةُ إلى الأمنِ، والحاجةُ إلى إثباتِ الذاتِ وتأكيدِها»³.

ويقولُ في الشَّبابِ والغزلِ بالمرأةِ والخمرِ. من الطويلِ:

فَمَا العُمُرُ إِلَّا صِحَّةٌ وَشَبِيهَةٌ وَكَأْسٌ وَقُرْبٌ مِنْ حَبِيبٍ مُوَافِقُ
وَمَنْ عَرَفَ الأَيَّامَ لَمْ يَغْتَرِّ بِهَا وَبَادَرَ بِالأَذَاتِ قَبْلَ العَوَائِقِ⁴

يُظهرُ البيتانُ منهجَ الشَّاعرِ في الحياة التي لا يعدو كونها صحَّةً وفتوَّةً، وكأسَ شرابٍ، وامرأةً مطواعةً؛ إذن هي حياةٌ ماديَّةٌ شهوانيَّةٌ، تتوثَّبُ لإرواءِ الغرائزِ وإشباعِها، يدعو (ديك الجنِّ) إلى المُسارعةِ في اقتناصِها قبلَ الفواتِ. وقد وظَّفَ الشَّرطَ للتعبيرِ عن هذا المعنى من خلالِ اسمِ الشَّرطِ: (مَنْ)؛ فجعلَ عدمَ الاغترارِ بالدُّنيا المُتقلِّبةِ، مشروطاً بعمقِ معرفتها والخبرةِ في مُعتركها؛ فَمَا يتوقَّرُ لك اليومَ، قد لا يتوقَّرُ لك غداً. وأكَّدَ الشَّاعرُ منهجهُ من خلالِ أداةِ الحصرِ: (إِلَّا) ليحصِرَ الحياةَ في المُتَعِ الماديَّةِ: (الشَّبابِ-الخمرِ-المرأة)، ومنَّ

(1) أبو صلاح، ميرفت صالح، (2009م)، شعر ديك الجن الحمصي: دراسة نفسية، رسالة ماجستير، إشراف:

جاسر خليل أبو صفيّة، كليّة الدّراسات العُليا- الجامعة الأردنيّة، ص 47.

(2) م. ن، ص 44.

(3) أبو صلاح، ميرفت صالح، شعر ديك الجن الحمصي: دراسة نفسية م. س، ص 47.

(4) ديك الجن، الدُّيوان، ص 278.

خلال فعل الأمر: (بادر) الذي يحث على السرعة في اغتنام الفرص.

يتبين من خلال توظيفات الجملة الشرطية، عند (ديك الجن)، والتي شملت أغراضاً شعريّةً متنوّعة؛ كالغزل والفخر والخمر وغيرها، أنّها عبّرت عن رؤيته وفلسفته في الحياة القائمة على العيب الما جن المتجسّد في الجري وراء عالم الشهوة واللذة المتمثّل في المرأة والخمر؛ فما الحياة عنده سوى امرأة وكأس، وما الحياة سوى لذة تُحقّق، وشهوة تُشبع، وعلى الرغم من حاجة الشاعر إلى المرأة، إلا أنّ هذه الحاجة حاجةً ماديّةً مبنيةً على المصلحة والمنفعة؛ فالمرأة عنده وعاءٌ لإفراغ الشهوة، ونظرته إليها نظرةً نمطيّةً سلبيةً صنّفها في خانة الغدر والخيانة؛ وهذا ما دفعه إلى التسرّع في قتلها من دون التنبّئ من خيانتها؛ ما يدلُّ على عقدة الشك والغيرة المرصّية القابضة في قرارة نفسه. وقد ساعدت الجمل الشرطيّة الشاعر في التعبير عن ذلك كله والبوح بمكنونات نفسه، وآلامها المبرّحة، بأبيات غزليّة رقيقة.

أمّا على صعيد الفخر بالنفس؛ فقد أظهرت الجمل الشرطيّة نزعةً استعلائيّةً عند (ديك الجن) دفعته إلى التتكرّر لأصله العربي، ولجؤه إلى الفخر بقيصر وكسرى؛ فنفسه المصابة بلوثة الترجسيّة وعقدة التفوق جعلته يتعالى على بني قومه إذا هم لم يلبوا له حاجته إلى المال الذي كان ينفقه على إشباع رغباته، وإفراغ شهواته؛ وهذا ما شهد به ابن أخيه (أبو وهب) الذي يقول: «كان عمّي خليعاً ماجناً مُعتكفاً على القصف واللّهو، متلاقاً لما ورث عن آبائه»¹. كما أنّ انتهاك (ديك الجن) الصّارخ لقيم المجتمع ومثله العليا، وضعه في مواجهة سافرة ومُتحدية معه، وجعل مشاعر النّعمة تتصاعد ضده، ولكنه، بدل أن يُدعن ويرضخ كابّر وعاند واستعلى، وكانت عقدة التفوق التي تستقر في قرارة نفسه، تُخفي وراءها عقدة نقص ودونية بسبب حياته العابثة وتجاوزه للخطوط الحمراء للمنظومة الفكرية والأخلاقية للمجتمع؛ ولكنّ شخصيّة (ديك الجن) شخصيّة مُعاندة ومُكابرة، اتّسمت بالجرأة والتّحدّي. وقد أظهرت الجمل الشرطيّة، مُتظافرةً مع أدوات التّوكيد وأفعال الأمر، طبيعة هذه الشخصيّة، وسماتها النفسية والسلوكية التي غلبت عليها روح التمرّد والتّحدّي.

(1) الأصفهاني، الأغاني، م. س، ص 52.

قائمة المصادر والمراجع:

- أبو الذَّيْل، محمود السَّيِّد، (لات)، معجم علم النَّفس والتَّحليل النَّفسيّ، ط1، دار النَّهضة العربيَّة، بيروت.
- أبو صلاح، ميرفت صالح، (2009م)، شعر ديك الجن الحمصيّ: دراسة نفسيَّة، رسالة ماجستير، إشراف: جاسر خليل أبو صفيَّة، كليَّة الدَّراسات العُليا- الجامعة الأردنيَّة.
- الأشقر، محمَّد سليمان، (1994م)، معجم علوم اللُّغة العربيَّة، ط1، مؤسَّسة الرِّسالة، بيروت.
- الأصبهاني، أبو الفرج، (علي بن الحسين)، الأغانِي، مُصوَّر عن طبعة دار الكتب، دار إحياء التُّراث، مؤسَّسة جمال للطَّباعة والنُّشر، (لام).
- الحجِّي، مظهر، (2004م)، ديوان ديك الجن الحمصيّ عبد السَّلام بن رغبان، (لاط)، منشورات اتِّحاد الكُتَّاب العرب، دمشق.
- الشَّربيني، لطفي، (2001م)، موسوعة شرح المصطلحات النَّفسيَّة، ط1، دار النَّهضة العربيَّة، بيروت.
- الغلابيني، الشَّيخ مصطفى، (2000م)، جامع الدُّروس العربيَّة، ط1، ج: 2، دار الكتب العلميَّة، بيروت.

أسباب التمايز وبواعثه في نثر ابن المقفع ونثر الجاحظ

«بخلاء أهل البصرة من المسجديين» وباب القرد والغيلم⁽¹⁾ أنموذجان

د. مازن شلق²

الملخص

لمعرفة أسباب التمايز وبواعثه في نثر كل من ابن المقفع والجاحظ اللذين حققا نقلة نوعية للكتابة النثرية في مستهل العصر العباسي ومجراه؛ تناول هذا البحث بالدراسة والتحليل نموذجين مختارين من نتاجهما في مجال الإصلاح الاجتماعي.

وبالتعمق من خلال المنهج الوصفي، والمنهج البنوي، تبين أن عوامل هذا التمايز بين الأدبيين تتخطى حدود أصالة الموهبة الفنية المصقولة بالثقافة والتجربة إلى عوامل أخرى، لعل أهمها:

العامل العرقي الوراثي والديني، والسياسي، وما يتفاعل على مسرح البيئة الاجتماعية من صراعات... بالإضافة إلى طبيعة نشأة الطفولة، وعوامل نفسية تصطرع في دخيلة كلاهما.

علمًا أن الأديب العبقري يتجاوز حدود ذاته وبيئته الضيقة، إلى رحاب الكون والعالمية.

الكلمات المفتاحية:

التمايز - النثر العربي - ابن المقفع - الجاحظ - العوامل المؤثرة - الأسباب.

(1) ذكر السُّخفاة.

(2) . أستاذ مساعد في الجامعة اللبنانية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية - الفرع الثالث.

Résumé:

Afin de connaître les raisons et origines des différences constatées dans les proses d'Ibn al-Muqaffa et d'al-Jahiz, deux écrivains arabes célèbres qui ont réalisé un saut qualitatif dans l'écriture en prose arabe au début et au cours de l'ère abbasside, notre recherche a porté sur l'étude et l'analyse de deux modèles de leurs oeuvres traitant de la réforme sociale.

En approfondissant l'approche descriptive et l'approche structurale de notre étude, il a été constaté que les motifs des différences entre les deux écrivains dépassent les limites de l'originalité du talent artistique et de l'acquis expérimental et culturel personnel de chacun, pour révéler d'autres facteurs d'influence dont les plus importants sont peut-être:

Les facteurs ethnique, héréditaire, religieux et politique et l'impact des conflits se déroulant sur la scène de l'environnement social, sans oublier des facteurs ésotériques propres à la personnalité de chacun issus de l'émergence de l'enfance et des conflits psychologiques internes.

on doit néanmoins rappeler que l'écrivain de génie doit dépasser ses propres limites et ceux de son environnement étroit pour aspirer à l'immensité de l'univers et du monde.

Mots-clés:

Différences- Prose arabe- Ibn Al Muqaffa- Al Jahiz- Facteurs d'influences- Facteurs personnels- Motifs externes.

توطئة

بانتهاى العصر الأمويّ وأقول شمسه، لم تتوقّف رحلة تطوّر النثر العربيّ في ظلّ الحضارة الجديدة أيّام بني العبّاس، بل تشعبت اتّجاهاتها واتّسعت ميادينها باتّساع آفاق التّفكير ومعطياته العلميّة الغنيّة...

ولرصد عوامل هذا التّطوّر في النثر العبّاسيّ، والوقوف على أهمّ خصائصه واتّجاهاته، ينبغي التّوقّف عند محطّتين أدبيّتين في الكتابة النثرية، شكّلتا انعطافاً مميّزاً لمسار هذا الفنّ، وانطلاقة نوعيّة له، بعد أن تفهقر فنّ الخطابة، وتراجع الاهتمام بها، إلّا ما كان منها في أيّام الجُمع والأعياد...

فالمحطّة الأولى مثلها ابن المقفّع في كتاباته الهادفة إلى تحقيق العدالة وصلاح أمور الرّاعي والرعيّة بمرونة الأسلوب وسلاسة التّعبير. وأمّا المحطّة الثّانية، فرائدها الجاحظ الذي تميّزت مصنّفاته الهائلة بالفخامة، ورفض العبارة، وجودة السّبك، والعناية بالمقدّمات الآسرة. وكان موسوعيّ الفكر والتّأليف وقد سبر النفوس البشريّة بخبرة ووعي...

فما هي أهمّ مميّزات الأدب النثريّ لديهما، وإلى أيّ مدى كان التّمايز فيما بينهما، وإلام تعود أسبابه؟

للإجابة عن هذه الإشكاليّة، نتوقّف بالدّراسة والتّحليل عند نموذج نثريّ مختار لكلّ منهما، معتمدين في ذلك المنهج التّحليليّ الوصفيّ، بالإضافة إلى المنهج البنيويّ، بغية التعمّق في كشف خصائص النصّ وسبر أغواره، والإحاطة به بصورة كاملة وجليّة. وذلك على النّحو الآتي:

أولاً- نثر الجاحظ (160 هـ - 255 هـ / 775 م - 869 م)

عمرو بن بحر بن محبوب، أبو عثمان. رائد المدرسة النثرية في العصرين العبّاسيين الأوّل والثّاني، وأهمّ محطّة تأليفيّة في تاريخ الأدب العربيّ.

ولد في البصرة، ونشأ فيها محبباً للعلم مولعاً به. وبسبب فقره كان يبيع الخبز والسّمك نهاراً، ويطالع في دكاكين الوراقين ليلاً. ولشدة شغفه بالمعرفة؛ راح يتردّد على العلماء والأدباء واللّغويين، والرّواة، وأصحاب المنطق والكلام.. في حلقات المساجد، حتّى تكوّنت له ثقافة موسوعيّة هائلة من علوم العرب والعجم. كما بات في خزينه كمّ كبير من ألفاظ العربيّة؛ نتيجة اختلاطه بأعراب البادية في مرّيد البصرة.

ولمّا تحسّنت حالته المادّيّة؛ قصد بغداد، في عهدَي الرّشيد والمأمون، فحضر مجالس علمائها كالأصمعيّ، والأخفش، وأبي زيد الأنصاريّ... وتتلّمذ على يد شيخ المعتزلة إبراهيم بن سيّار النّظام، وتأثّر بمنهج عقلانيّته... وكان في بدايات كتاباته ينشر كتبه بأسماء المشهورين من الأدباء، كسهل بن هارون، وابن المقفّع، إلى أن اطمأنّ إلى قوّة صدى قبولها لدى النّاس؛ فأقلع عن ذلك، وصار يكتبها باسمه.

سمع بشهرته المأمون، فأرسل في طلبه ليؤيّه ديوان الرّسائل. لكنّ الجاحظ استعفى منه بعد ثلاثة أيّام؛ لأنّه لم يألف الجوّ الجدّي الرّصين المقيد لحرّيّته.

اتّصل، في حياته الأدبيّة، بوزير المعتصم (محمّد بن عبد الملك الرّيات)، وقدم إليه كتاب «الحيوان»؛ فنال عليه خمسة آلاف دينار... ثمّ اتّصل بالقاضي ابن أبي دواد، وقدم إليه كتاب «البيان والتّبيين» فأجازته بخمسة آلاف دينار.

ولمّا صارت الخلافة إلى المتوكّل، استدعاه ليؤدّب ولده، ولكن ما إن رأى بشاعته؛ قدّم إليه عشرة آلاف درهم وصرّفه.

وبعدها، ألّف كتاب الزّرع والنّخل؛ ليقدّمه إلى إبراهيم بن عبّاس الصّولي، وينال عليه خمسة آلاف دينار...

عاصر أبو عثمان أحدَ عشرَ خليفةً، ونتيجة عمره المديد في معترك الحياة، وتنقله بين العواصم (بغداد - دمشق - حلب - أنطاكية - مصر)؛ تعمّقت خبرته بطبائع النّاس وأخلاقهم...

أصيب، في أواخر أيّامه، بالفالج والنّقرس⁽¹⁾.. وقيل: إنّه وقع صريعاً أحبّ الأصدقاء إليه وأنسهم (الكتاب)؛ إذ انهارت عليه مكتبته، وقضى تحتها.

ترك الجاحظ، بعد رحيله، كنوزاً من العلم والمعرفة في شتى مجالات التّأليف والتّصنيف (علم الاجتماع، الفلسفة، التّاريخ، الجغرافيا، الدّين، الأدب...). قيل إنّها تجاوزت ثلاث مئة وخمسين كتاباً.

وأشهر ما وصل إلينا منها: كتاب الحيوان، وكتاب البيان والتّبيين، والبخلاء. ورسالة التّربيع والتّدوير...

جاء في نصّ «بخلاء أهل البصرة من المسجديين»:

(1) النقرس: ورم يصيب مفاصل القدم. ويقال: إنّه داء الملوم، يتسبّب في آلام مبرحة.

قال أصحابنا من المسجديين: اجتمع ناسٌ في المسجدِ مِمَّنْ يَتَحَلُّ الإِقْتِصَادَ⁽¹⁾ في النَّفَقَةِ، والتَّئْمِيَةِ لِلْمَالِ، من أصحابِ الجَمْعِ والمنعِ، وقد كان هذا المذهبُ صارَ عندهم كالتَّسَبُّبِ الذي يَجْمَعُ على التَّحَابِّ، وكالحِطِّ الذي يَجْمَعُ على التَّنَاصُرِ. وكانوا إذا التَّقَوَّا في حَلَقِهِمْ، تَذَكَّرُوا هذا البابَ وتطَارَحُوهُ وتدارسُوهُ، التماسًا للفائدة واستمتاعًا بذكره.

فقال شيخٌ منهم: ماءٌ بئرنا، كما قد علمتم، مَلْحٌ أَجَاجٌ⁽²⁾، لا يَقْرَبُهُ الحِمَارُ ولا تُسَيِّغُهُ الإِبِلُ⁽³⁾، وتموتُ عليه النَّحْلُ، والنَّهْرُ مَنَّا بَعِيدٌ، وفي تَكْلُفِ العَذْبِ عَلَيْنَا مُؤْنَةٌ⁽⁴⁾ فَكُنَّا نَمْرُجُ منه للحمارِ؛ فاعتلَّ عنه وانتَقَضَ⁽⁵⁾ عَلَيْنَا من أَجْلِهِ، فَصِرْنَا بعد ذلك نَسْقِيهِ العَذْبَ صِرْفًا. وكنتُ، أَنَا والتَّعْجَةُ، كثيرًا ما نَغْتَسِلُ بالعَذْبِ مخافةً أَن يعْتَرِي جلودَنَا منه مثلُ ما اعتري جوفَ الحِمَارِ. فكان ذلك الماءُ العَذْبُ الصَّافِي يذهبُ باطلاً. ثم انفتَحَ لي فيه بابٌ من الإِصْلَاحِ. فَعَمَدْتُ إلى ذلك المتوضَّأ فَجعلتُ في ناحيةٍ منه حَفْرَةً، وَصَهْرَجْتُهَا⁽⁶⁾ وَمَلَّسْتُهَا حتَّى صارت كَأَنَّهَا صخرةٌ منقورةٌ، وَصَوَّبْتُ إليها المَسِيلَ. فنحنُ الآنَ، إِذَا اغتسلنا، صارَ الماءُ إليها صافيًا لم يُخَالِطْهُ شيءٌ... فربحنا هذه منذُ أَيَّامٍ، وَأَسْقَطْنَا مُؤْنَةَ عن النَّفْسِ، والمالِ مالِ القومِ، وهذا بتوفيقِ الله ومَنَّة⁽⁷⁾.

فأقبل عليهم شيخٌ فقال: هل شعرتم بموت مريم الصَّانِعِ؟ فَإِنَّهَا كانت من نواتِ الإِقْتِصَادِ، وصاحبةً إِصْلَاحِ. قالوا: فَحَدَّثْنَا عنها. قال: نوادرُها كثيرةٌ، وحديثُها طويلٌ، ولكنِّي أُخْبِرُكُمْ عن واحدةٍ فيها كفايةٌ. قالوا: وما هي؟ قال: زَوَّجَتِ ابنتها وهي بنتُ اثنتي عشرة فَحَلَّئْتُهَا الذَّهَبَ والفضَّةَ، وَكَسَّتْهَا المَرْوِيَّ⁽⁸⁾ والوَشْيَ والقَرَّ والخَزَّ، وَعَلَقَتِ المَعْصِفَ⁽⁹⁾، وَدَقَّتِ الطَّيْبَ، وَعَظَّمَتْ أمرها في عينِ الخَتَنِ⁽¹⁰⁾، ورفعت من قدرها عند الأحماء. فقال لها زوجها: «أَنْتِ لِكِ هذا يا مريم؟» قالت: «هو من عند الله!» قال: «دعي عنك الجملةَ وهاتي التفسيرَ. والله، ما كنتِ ذاتَ مالٍ قديمًا، ولا وريثته حديثًا. وما أنتِ بخائنة في نفسك ولا في مالِ بعلك، إِلَّا أَن تكوني قد وقعتِ على كنزٍ. وكيف دارَ الأمرُ فقد أسقطتِ عني مؤنَّةً وكفَيْتيني

(1) أي ينتسب إليه ويتخذة حطة.

(2) أجاج: مر.

(3) تسيغه الإبل: تجده سائغًا أي سهلًا مدخله في الحلق.

(4) مؤنة: مشقة وكلفة.

(5) انتفض علينا: تغيّر وصار عاصيًا. واعتلَّ عنه: أضرب عنه وأحجم.

(6) صهرجتها: طليتها بالصَّاروج (الكلس).

(7) منة: نعمة (كل ما يُنعم به).

(8) الثوب المروي: المنسوب إلى بلد بالعراق على شطّ الفرات.

(9) المعصفر: أي ما صبغ بالمعصفر من الثياب. والمعصفر: صباغ أصفر يستخرج من نبات.

(10) الختن: زوج الابنة ومن كان من قبله مثل الأب والأخ.

هذه النَّائِبَةُ». قالت: «اعلم أنني منذُ يومٍ ولدتها إلى أن رَوَّجْتُهَا، كنتُ أرفعُ من دقيقِ كلِّ عَجْنَةٍ حَفْنَةً. وكُنَّا، كما قد عَلِمْتَ، نخبِزُ كلَّ يَوْمٍ مَرَّةً. فإذا اجتمعَ من ذلكِ مَكُوكٌ⁽¹⁾ بعثته». قال زوجها: ثَبَّتَ اللهُ رَأْيَكَ وأرشدَكَ! ولقد أسعدَ اللهُ من كنتَ له سَكْنًا، وباركَ لمن جُعِلَتْ له إلفًا! ولهذا وشبهه قال رسولُ اللهُ (صلعم): من الدَّودِ إلى الدَّودِ إِبِلٌ⁽²⁾! وإني لأرجو أن يخرجَ ولَدُكَ على عِرْقِكَ الصَّالِحِ، وعلى مذهبِكَ المحمودِ. وما فرحي بهذا منك بأشدَّ من فرحي بما يُثَبِّتُ اللهُ بك في عَقْبِي من هذه الطَّرِيقَةِ المَرْضِيَّةِ».

فنهضَ القومُ بأجمعهم إلى جُنَازَتِهَا وصلُّوا عليها ثمَّ انكفَؤوا إلى زوجها فعزَّوه على مُصِيبَتِهِ، وشاركوه في حُزْنِهِ.

ثمَّ اندفعَ شيخٌ منهم فقال: يا قومُ، لا تُحَقِّروا صغارَ الأمورِ، فإنَّ أولَ كلِّ كبيرٍ صغيرٌ. ومتى شاءَ اللهُ أن يُعظِّمَ صغيرًا عظَّمَهُ، وأن يكثرَ قليلًا كثرَهُ. وهل بيوتُ الأموالِ إلَّا درهمٌ إلى درهمٍ؟ وهل الذَّهَبُ إلَّا قيراطٌ إلى جنبِ قيراطٍ؟ أو ليسَ كذلكِ رملُ عَالِجٍ⁽³⁾ وماءُ البحرِ؟ وهل اجتمعتُ أموالُ بيوتِ الأموالِ إلَّا بدرهمٍ من هنا ودرهمٍ من ههنا؟ قد رأيتُ صاحبَ سِقِطٍ⁽⁴⁾ قد اعتقدَ⁽⁵⁾ مئةَ جَرِيبٍ⁽⁶⁾ في أرضِ العربِ، ولربَّما رأيتُهُ يبيعُ الفلفلَ بقيراطٍ، والجَمَّصَ بقيراطٍ، فأعلمُ أنَّه لم يريحَ في ذلكِ الفلفلِ إلَّا الحَبَّةَ والحَبَّتَيْنِ من خشبِ الفلفلِ، فلم يزلَ يجمعُ من الصَّغارِ الكبارَ حتَّى اجتمعَ ما اشترى به مئةَ جريبٍ. ثمَّ قال: اشتكيتُ أيامًا صَدْرِي من سُعالٍ كان أصابني، فأمرني قومٌ بالفانيزِ⁽⁷⁾ السُّكْرِي، وأشارَ عليَّ آخرونَ بالخزيرةِ⁽⁸⁾ تُنَحَّدُ من النَّشَاشِجِ⁽⁹⁾ والسُّكَّرِ وُدْهِنِ اللُّوزِ وأشباهِ ذلكِ. فاستنقلتُ المؤونةَ، وكرهتُ الكُفَّةَ⁽¹⁰⁾، ورجوتُ العافيةَ. فبينما أنا أدافعُ الأيامَ، إذ قال لي بعضُ الموقِّعِينَ: عليكِ بماءِ النُّخَالَةِ، فاحسُه⁽¹¹⁾ حارًّا، فحسوتُ فإذا هو طيبٌ جدًّا، وإذا هو يعصمُ⁽¹²⁾، فما جُعْتُ، ولا

- (1) المكوك: مكيال يسع صاعًا ونصف صاع، أو ما يعادل 3,264 كيلو غرامات
- (2) الدَّود: ما بين الاثنين والتسع أو ما بين الثلاث والعشر من النَّوق. وقولهم في المثل «من الدَّود إلى الدَّود إِبِل» يريدون به القليل من الإبل، أي إذا أضيف القليل يصير المجموع كثيرًا.
- (3) رمل عالج: مناطق مرتفعة متواصلة يتصل أعلاها بالدهناء ويتسع اتساعًا كثيرًا حتَّى قيل: رمل عالج يحيط بأكثر أرض العرب.
- (4) السَّقِط: الشَّيء الخسيس.
- (5) اعتقد: جمع.
- (6) الجريب: مكيال، ومقدار معلوم من الأرض، يساوي 1366 مترًا مربعًا.
- (7) الفانيز: ضرب من الحلواء.
- (8) الخزيرة: نوع من الحلواء.
- (9) النَّشَاشِج: النَّشَاء.
- (10) كرهت الكلفة: ما أردت أن أنفق.
- (11) احسه: اشربه.
- (12) يعصم: يمنع من الجوع.

اشتبهتُ الغداءَ في ذلك اليوم إلى الظَّهر. ثم ما فرعت من غَدائي وغسل يديَّ حتى قاربتُ العصرَ. فلما قَرَبَ وقتُ غَدائي من وقت عَشائي، طويْتُ العشاءَ، وعرفتُ، قصدي، فقلتُ للعجوز: «لِمَ لا تطبخين لعيالنا في كل غداة نخالة فإن ماءها جلاء للصدر، وقوتها غذاءٌ وعصمةٌ. ثم تُجفِّفين بعدُ النُّخالةَ، فتعود كما كانت، فتبيعهينه إذا اجتمعَ بمثل النَّمَنِ الأوَّلِ، ونكونُ قد ربحنا فضلَ ما بين الحالين»⁽¹⁾. قالت: أرجو أن يكونَ اللهُ قد جَمَعَ بهذا السُّعالِ مصالحَ كثيرةً، لما فَتَحَ اللهُ لك بهذه النُّخالةِ التي فيها صلاحٌ بدينِكَ وصلاحٌ معاشِكَ. وما أشكُ أن تلك المشورة كانت من التوفيقِ». قال القومُ: «صدقت، مثلُ هذا لا يُكتسَبُ بالرأي ولا يكون إلا سماًوياً».

قال القومُ: مرَّت بنا اليومَ فوائدُ كثيرةٌ. ولهذا قال الأوَّلُ: «مذاكرةُ الرجالِ تُلقحُ الألبابَ».

(...)

فقبضَ صاحبُ الحمارِ والماءِ العذبِ قبضةً من حصي، ثمَّ ضربَ بها الأرضَ، ثمَّ قال: «لا تعلمُ أنَّك من المُسرفينَ حتى تسمعَ بأخبارِ الصَّالحينَ».

يتألَّف هذا النَّصِّ من مقدِّمة، وأربع قصص هي:

- المقدِّمة: «قال أصحابنا من المسجديين... بذكره»، وهي تمهيد موجز حدَّد فيه الجاحظ مكان الذين يتطارحون أخبارَ البخلاء، في القصص الأربعة، والغاية من ذلك (التماس للفائدة).

1- قصة شيخ الماء العذب: «فقال شيخ منهم: ماءٌ... ومثَّه»، وفيها وجد حلاً لمشكلة قلة المياه عنده؛ إذ عمد إلى حفرة فصرجها، لتصبَّ فيها المياه المستعملة؛ فيفيد منها ثانيةً.

2- قصة مريم الصنّاع: «فأقبل عليهم شيخ فقال... في حزنه»، وفيها فاجأت مريم زوجها بأموال كانت قد وقّرتها من كلِّ عجة طحين؛ وبذلك حلَّت مشكلة تزويج ابنتها وتزيينها بالمال المدّخر، وعلا شأنها في نظر زوجها.

3- قصة شيخ النُّخالة: «ثمَّ اندفع شيخ منهم فقال يا قوم... الألباب»، الذي استخدم أسلوب المنطق، في تبرير تناوله النُّخالة كدواء للسُّعال بدل الحلوى الغالية الثمن. وقد اكتشف فيها منافع طبيّة واقتصادية ذات قيمة.

(1) فضل ما بين الحالين: فرق ما بينهما.

4- قصة معاذة العنبرية: «ثم اندفع شيخٌ منهم فقال: لم أر... الصالحين»، التي أهدى إليها ابنُ عمِّها أضحيةً، فأصابها الهمُّ الشديد إلى أن انفتح لها بابُ الحلِّ، واهتدت إلى طرائق عجيبة؛ للإفادة من كلِّ شيء في الأضحية.

ينتمي هذا النصُّ، إلى فنِّ القصص الاجتماعيِّ، الذي تتوافر فيه عناصر القصة الفنيَّة؛ من حيث التمهيد الملائم لسرد الحوادث، ثم تطورها، وتعمدها، ثم حلولها وصولاً إلى النهاية التي تتلخَّص فيها الغاية المرسومة للقصة.

وهو كذلك من أدب الطبائع، الذي يدور على تصوير آفة اجتماعية خطيرة تمثلت في جماعة من البخلاء، تمادت في ابتكار طرائق في الشحِّ والحرص، وتقديس المال، وتكديسه بأساليب تتم عن حالة مرضية في تصرفاتهم ونفسياتهم... الأمر الذي يستدعي تسليط الضوء على هذا الفساد الخُلقي؛ بغية الإصلاح الاجتماعيِّ بدقَّة وموضوعية.

وقد توافرت في هذا النصِّ أهمُّ مقومات الفنِّ القصصيِّ. وهي كما يأتي:

- تسلسل الحوادث وتطورها، بمعمارية متصاعدة المستويات في البخل، وزيادة التشويق والتعقيد؛ ابتداءً من القصة الأولى (شيخ الماء العذب)، وصولاً إلى القصة الأخيرة (معاذة العنبرية)، التي فاقت كلَّ القصص السابقة في صعوبة العقد وكبير همِّها، وبما يبعث الدهشة الصادمة في كيفية حلِّها بطرائق لا تخطر على بال إلا من كان ذا عبقرية هائلة في فنون التدبير والاقتصاد.. كمعاذة هذه التي تمايزت عن كلِّ سابقها من شيوخ البخل والتوفير، وأصبحت كإمام لهم في هذا المضمار، وكادت أن تطمس قصصهم بقصتها الفريدة، التي امتازت بالندرج المنطقيِّ من العامِّ إلى الخاصِّ، في واحدة من نوادرها الكثيرة.

- وقد نأى الجاحظ بذاته عن أبطال قصصه، وتركهم يتطارحون سُبُل ما يسمونه اقتصاداً وتديباً؛ وذلك من خلال مشاهد متتالية متلاحقة، يتفاعل فيها بخلاؤه بالقول والحركات والسلوكيات... دون أن يتدخل معللاً أو مبدياً رأياً حول مجريات الأمور وأحداثها؛ محققاً بذلك صفة الموضوعية لما اختاره لقصصه من مشاهداته الواقعية، ومؤسساً لها في نطاق الفنِّ المسرحيِّ⁽¹⁾، الذي لم تكن خشبته معروفةً في أيام كاتبنا، وإلا لكان الجاحظ المؤسس الأول لهذا الفنِّ عند العرب. وبحيث أن قصة شيخ الماء تصلح لأن تكون

(1) المسرحية ترتكز على ثلاثة عناصر: الممثل، والمسرح، والجمهور. وقال كولردج في محاضرة له: «المسرحية ليست نسخة من الطبيعة، وإنما هي محاكاة لها». (كتاب: المسرح، أصوله واتجاهاته المعاصرة، للدكتور محمد زكي العشماوي، ص 21، دار النهضة العربية، بيروت، لا ط، لا ت.

مشهدًا أولًا في مسرحية هزلية هادفة، رتب الكاتب مشاهدتها ترتيبًا مدروسًا، ليصل في نهايتها إلى قمة مغزاها في استنباط ما تتطوي عليه نفوس بخلائه من تناقضاتٍ ونقائص، تثير فينا الشفقة حينًا والضحك حتى القهقهة أحيانًا، وأحظت نرى بطل المشهد الأول (صاحب الحمار والماء العذب) تنهار معنوياته لسماعه قصة معاذة التي تجاوزته، في البخل والتدبير مستويات بعيدة؛ «فقبض.. قبضةً من حصي، ثم ضرب بها الأرض، ثم قال: لا تعلم أنك من المُسرفين حتى تسمع بأخبار الصالحين».

لقد وُفق الجاحظ في حبك أقصوصته أيما توفيق؛ إذ جعلها تشع بحيوية التشويق ولطافة الدهشة الأسرة، لما يتمتع به أسلوبه الساخر من مرونة التعبير عن نفسيات مختلفة مريضة، تُقيم الدنيا وتقعدها من أجل المحافظة على أنفه الأمور، وكسب الفلاس والفلسين، مبررة لذلك بمنطق مستقيم في ظاهره، سقيم في جوهره، كردة فعل زوج مريم الصنّاع الذي وجد فجأةً ما لا وفيرًا لدى زوجته، عظمت به أمر ابنتها في عين العريس والأحماء... فلم يتهمها بالخيانة، بل قال لها: «.. وكيف دار الأمر فقد أسقطت عني مؤنة، وكفيتني هذه النائبة».

ثم راح يبارك رأيها، ويحتج لها بالحديث، مُتطلعًا إلى مستقبل زاهر من عزقها الصالح وسيرتها المحمودة... ومما زاد من حيوية قصته، وجعلها أكثر قابلية لأن تتمسرح، تلك الحوارات الممتعة التي جرت على ألسنة شخصياتها...

إنها شخصيات عضتها الفقرُ زمانًا، فلما اجتمع لديها المال منعت إنفاقه (أصحاب الجمع والمنع). وهي ترسم بتصرفاتها الغربية ابتسامات ساخرة على شفاها، ولكنها تستثير في أعماقنا سخريةً لاذعةً مرّةً حينما نشعر بتناقض كوامن نفوسها، واختلال موازين المنطق التبريري لديها؛ بفقدان الرؤية الصحيحة إلى الأشياء وحقائق الأمور.

فالجاحظ رجل علم ومعرفة، خبر الناس والحياة، لكنّ روحه المرحة المطبوعة على حبّ المزاح والفكاهة انعكست على أسلوبه باستخدام الألفاظ الدالة على التهكم المضحك. كقوله مثلًا: «كنتُ أنا والنَّعْجَةُ، كثيرًا ما نغتسلُ بالعُذْبُ مخافة أن يعترني جُلودنا.. مثل ما اعتري جوف الحمار» وقوله: «ثم انفتح لي فيه بابٌ من الإصلاح»، وحين سأل الزوج مريم عن مصدر مالها؛ قالت: «هو من عند الله!»...

ولكنّ روح الدعابة هذه، التي تلتفّ مناخ الأقصوصة، وتلقى صدًى عذبًا جميلًا في نفسية المتلقّي.. لم تتوقّف في رسمها الشخصيات عند سماتها الخارجية وتصرفاتها الشكلية.. وإنما سبرت إلى أغوار كوامنها، وأضاءت على ما تعانیه من مضاعفات

وتعقيدات تشقى بها نفوس البخلاء، وتكتوي بمجامر مشقاتها. وإذا بالجاحظ عالمٍ في تحليل وتصوير هذه النفوس البشرية، وأديبٌ ذو موهبة قصصية مصقولة، يختار ما يلائمها من واقعها وتصرفاتها، ويؤمن المتعة والفائدة معاً في هذه الملهاة⁽¹⁾.

ثانياً- نثر ابن المقفع (106هـ - 142هـ / 724م - 759م)

هو روزبه⁽²⁾ بن دازويه، المشهور باسم عبدالله بن المقفع⁽³⁾. وُلد في قرية جور بفارس، ونشأ فيها نشأةً فارسيةً زرادشتيةً. ثم انتقل إلى البصرة، وخالط علماءها وأدباءها؛ فأتقن العربية وتكوّنت له ثقافة واسعة متعدّدة الروافد...

تأثّر في بداية شبابه بمنهجية عبد الحميد الكاتب أسلوباً وتفكيراً. ولما سمع به أهل الحكم في الدولة الأموية المتهالكة المضطربة استقدمه بعضهم، كآل هبيرة، ليعمل لديهم في الكتابة إلى أن أفل نجم الخلافة الأموية، وسطع نجم بني العباس؛ فاتّصل بعبسي بن عليّ أحد أعمام المنصور، وعمل عنده في مهنته معتقاً الإسلام على يديه. وسمي عندئذٍ باسم عبد الله، وكنيته أبو محمّد.

كان بطبعه ذا نزعة إصلاحية ثورية هادئة؛ دفعته إلى وضع كتب تهدف إلى تغيير طبيعة الحكم المتشدّد، وتصويب مسار الأمر الذي ساء الخليفة المنصور؛ فدير أمر مقتله على يد سفيان والي البصرة.

مات هذا النّابغة عن عمر خمس وثلاثين سنة، مخلّفاً كتباً ذات قيمة إنسانية وازنة. وأهمّها كتاب «الأدب الكبير»، و«الأدب الصّغير»، و«رسالة الصّحابة»، وكتاب «كليلة ودمنة» الذي اخترنا منه هذا النّصّ (مثل القرد والغيلم) للدراسة والتحليل.

وينتمي كتاب «كليلة ودمنة» إلى فنّ الأدب القصصي الخرافي؛ الذي تدور أحداثه على ألسنة بهائم وطيور، ترمز إلى أنواع مختلفة من بني البشر؛ في نفسياتهم وعقولهم وسلوكياتهم...

وهو يتضمّن حكايات متفرّعة من اثني عشر باباً⁽⁴⁾. تصبّ في مصبّ ما يحتاجه النّاس

(1) «الملهاة تعتبر صورة معنوية للمجتمع، أو هي على الأقلّ تصوّر من المجتمع بعض جوانبه الخاصة، وتقع على بعض النماذج والطبقات المنحرفة (غباء - بخل - كذب - نفاق...) وتعاقبها بالضحك». فالملهاة تعالج عادات قد تنفق مع واقع المجتمع أو تتعارض معه... (انظر في المرجع السابق، ص 36).

(2) معناه بالفارسية «المبارك».

(3) قيل: سمي كذلك؛ لأنّ الحجاج ضرب يد والده؛ لأخذه من مال خراج فارس فنقّعت... (المرجع نفسه، ص 25).

(4) الأبواب التي وردت عند منشئها في اللغة السنسكريتية:

باب الأسد والثور، الحمامة المطوقة، البوم والغريبان، القرد والغيلم، باب الناسك وابن عرس، الجرذ والسّور، الملك

من نُصح ورشّد في معاملاتهم... وحكاية «القرد والغيلم» إحداها، في نطاق أدب النفس وأدب الصداقة، من خلال تقديم أمثال عن عواقب الغدر بالأصدقاء، تمثل أدوارها شخوص حيوانية المظهر بشرية الحقيقة. وغاية ذلك توجيه رسالة أخلاقية عملانية في الإصلاح الاجتماعي. ومما جاء فيها:

زعموا أنّ قردًا يقال له «ماهر»، كان ملك القردة، وكان قد كبر وهرم، فوثب عليه قرد شاب من بيت المملكة، فتغلب عليه، وأخذ مكانه. فخرج هاربًا على وجهه، حتّى انتهى إلى الساحل، فوجد شجرة من شجر التّين، فارتقى إليها وجعلها مقامه. فبينما هو ذات يوم يأكل من ذلك التّين، إذ سقطت من يده تينة في الماء، فسمع لها صوتًا وإيقاعًا، فجعل يأكل ويرمي في الماء، فأطربه ذلك: فأكثر من تطريح (1) التّين فيه. وكان ثمّ (2) غيلم، كلّما وقعت تينة أكلها. فلما كثر ذلك، ظنّ أنّ القرد إنّما يفعل ذلك لأجله، فرغب في مصادقته، وأنس إليه، وكلمه، وألف كلّ واحد منهما صاحبه. وطالت غيبة الغيلم عن زوجته: فجزعت عليه، وشكت ذلك إلى جارة لها، وقالت: قد خفت أن يكون قد عرض له عارض سوء فاغتاله (3). فقالت لها: إنّ زوجك بالساحل قد ألف قردًا وألفه القرد (...). قالت: وكيف أصنع؟ قالت جارتها: إذا وصل إليك فتمارضي، فإذا سألك عن حالك فقولي: إنّ الحكماء وصفوا لي قلب قرد.

ثمّ إنّ الغيلم انطلق بعد مدّة إلى منزله، فوجد زوجته سيّئة الحال مهمومة، فقال لها الغيلم: مالي أراك هكذا؟ فأجابته جارتها، وقالت: إنّ زوجتك مريضة مسكينة، وقد وصف لها الأطباء قلب قرد، وليس لها دواء سواه. قال الغيلم: هذا أمر عسير. من أين لنا قلب قرد، ونحن في الماء؟ لكن سأحتال لصديقي.

ثمّ انطلق إلى ساحل البحر: فقال له القرد يا أخي، ما حبسك (4) عني؟ قال له الغيلم: ما حبسني عنك إلّا حيائي: فلم أعرف كيف أجازيك على إحسانك إليّ؟ وأريد أن تتمّ إحسانك إليّ بزيارتك لي في منزلي: فإنّي ساكن في جزيرة طيبة الفاكهة. فاركب ظهري لأسبح بك. فرغب القرد في ذلك، ونزل فركب ظهر الغيلم، فسبح به، حتّى إذا سبح به، عرض له (5)

والطائر فنتزة، الأسد وابن آوى والنّاسك، اللبوة والإسوار والشّعير، إيلاذ وبلاد وإبراخت، السّائح والصّانغ، ابن الملك وأصحابه. (المرجع نفسه، ص 10).

(1) تطريح التّين: الإكثار من طرحه.

(2) ثمّ: هنالك.

(3) اغتاله: أهلكه.

(4) حبسك عني: أحرّك، ومنعك عن المجيء.

(5) عرض له: تمثّل له، وخطر في ذهنه.

قبح ما أضمر في نفسه من الغدر، فنكس رأسه؛ (...) ثم قال للغيلم: ما الذي يحبسك؟ وما لي أراك مهتمًا، كأنك تحدّث نفسك مرّة أخرى؟ قال: يهمني أنك تأتي منزلي فلا تجد أمري كما أحبّ: لأنّ زوجتي مريضة. قال القرد: لا تهتمّ، فإنّ الهمّ لا يغني عنك شيئًا. ولكن التمس ما يصلح زوجتك من الأدوية والأغذية (...) قال الغيلم: صدقت. وقد قال الأطباء: إنّهُ لا دواء لها إلّا قلب قرد. (...) ثمّ قال للغيلم: وما منعك أن تعلّمني عند منزلي، حتّى كنت أحمل قلبي معي؟ فهذه سنّة فينا، معاشر القردة، إذا خرج أحدنا لزيارة صديق، خلف قلبه عند أهله، أو في موضعه، لننظر إذا نظرنا إلى حُرْم⁽¹⁾ المزور وليس قلوبنا معنا. قال الغيلم: وأين قلبك الآن؟ قال: خلفته في الشجرة. فإن شئت فارجع بي إلى الشجرة، حتّى آتيك به (...) فلما قارب الساحل، وتبّب عن ظهره، فارتقى الشجرة. فلما أبطأ على الغيلم، ناداه: يا خليلي، احمل قلبك وانزل، فقد حبستني، فقال القرد: هيهات!... ولكنك احتلت عليّ، وخذعتني، فخدعتك بمثل خديعتك، واستدركت فارط أمري⁽²⁾.

يهيمن على هذا النّصّ ثلاثة معاجم أساسيّة وهي:

معجم الألفة والصدّاقة: مصادقته - أنس إليه - أليف صاحبه - أليف قردًا - ألفة القرد - مؤاكلة - يا أخي - إخوانه - صديقه - الصّديق - صديقه في الصّداقة - صاحبي - لصدقه.

معجم القلب، وتقلّبه: قلب قرد - تقلّب القلب - القلوب - قلب الصّديق - أين قلبك - احمل قلبك - قلبه تغيّر - قلبي معي - خلف قلبه - ليس قلوبنا معنا.

معجم الغدر والاحتتيال: تحتالي - لهلاك القرد - تمارضي - سأحتال - قبح ما أضمر - الغدر - شديدة المرض - مريضة - أغدر به - خدعتك - بمثل خديعتك - ساء ظنّ القرد - حال عن مودتي - أراد بي سوءًا - ورطة - بحيلته.

تتكامل هذه المعاجم فيما بينها؛ لتحقّق هدفية الكاتب من مفهوم الصّداقة الحقّة، التي ينبغي أن تقوم بين النّاس على أسس واعية نبيلة.

كما ويمكن تقسيمه إلى أربعة أقسام رئيسية:

القسم الأوّل: من «قال دبليشيم وكيف كان ذلك؟».

وهو بمثابة توطئة للدّخول في معالجة الموضوع الذي اختاره الملك دبليشيم (ممثلُ الرّجل
(1) حُرْم: جمع حرمة، وهي الزّوجة.
(2) فارط أمري: ما فرطت فيه من أمري.

الذي يطلب الحاجة، فإذا ظفر بها، أضعها؛ من خلال استجواب الفيلسوف بيدبا حُبًّا بالمعرفة.

القسم الثاني: من «قال بيدبا: زعموا أنّ قردًا..... صاحبه».

وهو مقدّمة بداية الأقصوصة، التي تشكّل الوضع الأولي لملك القردة في حياته الجديدة مع صديقه الجديد.

القسم الثالث: من «وطالت غيبة الغيلم عن زوجته حبستني».

وهو يتضمّن مجرى أحداث الأقصوصة؛ في تمحورها حول عُقد ثلاث:

- العقدة الأولى: كيف لزوجة الغيلم أن تتخلّص من القرد الذي شغل زوجها عنها؟
- العقدة الثانية: كيف للغيلم أن يحصل على قلب صديقة القرد، دواءً لزوجته المتمازجة.
- العقدة الثالثة: بأيّة طريقة تخلّص القرد من الورطة، التي وقع فيها؟

القسم الرابع: من «فقال القرد: هيهات ... أضعها». وهو خاتمة الأقصوصة بمنجاة القرد، وخلصتها في العبرة والمغزى.

يتبيّن لنا، من خلال أقسام النصّ ومحاوره، أنّ أحداث هذه الأقصوصة تجري في مجرى متواصل بسلوكيات مرتّبة ترتيبًا منطقيًا، تتوالد فيها تصرفات شخوصها لأسباب مترابطة. يمكن سردها كالآتي:

1- غياب الغيلم عن زوجته لانشغاله بصديقه القرد؛ أمرٌ أدّى إلى استعانة الزوجة بصديقاتها للتخلّص من القرد.

2- تمارض الزوجة، وزعم رفيقاتها بأنّ لا شفاء لها إلّا قلب قرد؛ أمرٌ أدّى إلى رضوخ الزوج لرغبة زوجته في الحصول على قلب صديقه والغدر به.

3- اكتشاف القرد سوء نيّة صديقه، وأنّ قلبه قد تغيّر وتبدّل؛ أمرٌ دفعه إلى التّفكّر بطريقة الخلاص، والنّجاة ممّا هو فيه... باستعمال العقل، وطرح العواطف جانبًا، وتذكّر أقوال الحكماء حول تقلّب القلوب، وضرورة اختيار الأصدقاء بعناية وحذر... وأنّه ينبغي أن يخدع الغيلم كما خدعه... الأمر الذي أدّى إلى نجاته من هلاكه، ووقوع الغيلم في حيرة من أمره.

كلّ ذلك في تسلسل مطّرد للحوادث والأفكار، وتناسق مدروس لأقسام النّصّ، بحيث لا يمكن تقديم سلوك على آخر، ولا قسم على قسم. وإنّما هي حكاية متماسكة في وحدة تأليفية، تساوقت فيها السلوكيات لتصبّ نتيجتها في غاية واحدة (مثل الرّجل الذي يطلب الحاجة، فإذا ظفر بها، أضعها).

وبذلك تتّضح هيمنة العمل العقليّ على النّصّ، في الشّكل والمضمون؛ إذ رأينا الكاتب يحكم بناء قصّته بطريقة هندسيّة تنتهي بما بدأت به، ويدعو إلى التّعقل والتّرويّ والحذر قبل اختيار الأصدقاء؛ مقدّمًا على صحّة نظريته الأمثلة والشّواهد المنطقيّة المُختبرة.

بذا، يمكن القول: إنّه لم يكن للنّصّ نصيب من عاطفة ابن المقفّع إلاّ بقدر ما كان منها باعًا على ترجمته والتّصرّف به؛ بغية تقديم النّصح والفائدة للنّاس، من خلال استخلاص الدّروس والعبر التي من أهمّها:

- حسن اغتنام الفرصة السانحة، وبذل الجهد لعدم إضاعتها.
- اختيار الصّدق بحذر وتروّ، واختباره بعناية كبيرة.
- عدم الاستسلام لرغبات الآخرين، والانقياد الأعمى لآرائهم المغرّضة.
- ضبط النّفس عن شهواتها، بمراجعة العقل، والإفادة من معطياته.
- التماس الصّبر والحيلة، عند الوقوع في ورطة، وعدم الرّكون إلى اليأس؛ إذ لا خلاص إلاّ بالحكمة والفتنة والتّأني...

أمّا الخيال الذي عماده الصّور البيانيّة وخصوصًا التّشخيص، فلم يكن حظّه أوفر من العاطفة؛ إذ صرف عنه الكاتب اهتمامه إلى سرد وقائع الأقصوصة، وربط الأسباب بالمسبّبات، معتمدًا أسلوب الحوار ولغة المنطق الجدليّ، في عرض المواقف والأهواء بصورة خرافيّة خياليّة. ولكنّها كالتي عند بني البشر في واقع حياتهم الاجتماعيّة، بما فيها من صراعات بين الأخيار والأشرار، وما بين اليأس والفتنة والأمل والرّجاء... الأمر الذي أمّن للأقصوصة كلّ مقومات التّشويق والنّجاح، وأضفى على مجرياتها ومشاهدها حيويّة غضة أسرة.

وأما الأسلوب، فهو أسلوب «السهل الممتنع»، الذي تمايز به ابن المقفّع عمّن سواه من أدباء عصره؛ فلا تسجيّع يقيد معانيه أو يعقّها وإنّما استرسال عفو الخاطر وعلى السّجيّة،

بلا تكلف وزخارف مصطنعة باهتة... مثله في ذلك كمثل جدول تترقق أمواهه فوق حُصَيَّات الطَّبِيعَة، وتنحدر في مجراه صافية لتصبَّ في مصبِّها الأخير.

ألفاظه سهلة عذبة، موجَّهة إلى جميع الطبقات الاجتماعيَّة، وبمختلف مستوياتها العقليَّة والفكريَّة؛ فهي مفهومة لدى عامَّة النَّاس وخاصَّتْهم، محبِّبة إلى كلِّ الأذواق. تعبّر عن المعنى المراد بسلاسة وإيجاز بليغ في غير غموض، تكثُر فيه حروف العطف (الواو - الفاء - ثم)، وتقلُّ فيه المترادفات من اللفظ المتشاكل في الدلالة والمعنى.

إنَّه أدب جديد، بأسلوب جديد؛ يحقِّق المتعة والفائدة.

وبعد دراسة هذين التَّمونجين، لكلا الأديبين، وتحليلهما؛ نستطيع استخلاص النَّقاط الآتية:

ابن المقفَّع رائد المدرسة التَّجديديَّة، في النَّثر العربيِّ، وتسهيل أسلوب الحكاية الهادفة. تمتاز شخصيَّته بما يأتي:

- هادئ مطَّلع على ثقافة عصره، ذو نباهة وشأن في الحياة الأدبيَّة.
- نائر عقلائيِّ سلميِّ، متأثر بالشَّعوبيَّة الفارسيَّة، متألم من الشَّعور بالدونيَّة، في ظلِّ خلافة الكلمة فيها للعرب.
- ذو مطامح بعيدة، يتطلَّع إلى الأمجاد، ويريد قلب الحكم الجائر في نظره.
- حكيم ذو نزعة أفلاطونيَّة مثاليَّة، وشخصيَّة موضوعيَّة؛ يدعو إلى تحقيق التَّوازن بين نوازع النَّفس وصوت العقل، في ضوء المعارف البناة.
- عاش في فترة انتقال الحكم من بني أميَّة إلى بني العبَّاسيِّ؛ الذين ابتدأ عصرهم بالقوَّة والشَّدَّة؛ بغية توطيد أركان حكمهم، وترسيخ دعائمهم.

ومع ذلك، فقد كان عصر انفتاح على شتَّى نتاج الفكر الإنسانيِّ، وتياراته الحضاريَّة... اتَّسعت فيه مجالات التَّفكير، وتعدَّدت أصناف فنون الكتابة (الرَّسائل الإخوانيَّة - التَّصانيف العلميَّة والأدبيَّة - المقالات - المناظرات - المقامات - والرَّوايات القصصيَّة).

أمَّا شخصيَّة الجاحظ فهي شخصيَّة الأديب بطبعه، والعالم بتطبُّعه وخبرته في شؤون النَّاس، والنَّفْس، وجوانب ذات قيمة في الحياة العلميَّة والاجتماعيَّة في عصره.

لم تقف دَمَامَةٌ خِلْقَتِهِ عائقًا أمام جمال نفسيَّته، وسموِّ مداركه ونبل فكره... بل ربَّما كانت

بشاعة شكله حافراً على تنمية قدرات ذاته، واستخراج طاقات الإبداع من مناجمها وكوامنها. موسوعيّ خفيف الظلّ يحبّ الحرّيّة والمرح، ودائرة معارف متنقّلة في شخصه؛ لم يترك باباً من العلم والمعرفة إلّا قرأ فيه وكتب.

ونستشفّ من قصّة بخلاء «المسجديين» هذه، ما يأتي ممّا كان في عصره:

- صبغة المنطق طاغية، في زمن أبي عثمان؛ فبخلاؤه متفقون. يحتجّون بشواهد دينيّة من الأحاديث والآيات على غير وجهتها الصّحيحة لتبرير أسباب بخلهم. ويبدو أثر المعتزلة واضحاً في الحياة العقليّة لدى فئات من الكتاب والمنقّفين.

- من العادات والتقاليد السائدة، آنذاك، السّعيّ إلى تعظيم شأن العروس في عين العريس وعند الأحماء من قبل الوالدين؛ وذلك بتزيينها وتحليتها بالذهب والفضّة، وارتداء الثّياب المعصّرة الفاخرة.

- هاجس فقراء ذلك الزّمن في إمكانيّة الوقوع على كنز، وثورات طائفة... وفي ذلك إشارة إلى ما كانت تعانيه فئة من النّاس من ضائقات مادّيّة اقتصاديّة، وفروقات طبقيّة اجتماعيّة. وظهر طبقة من الأغنياء في أواخر العصر الأمويّ وبداية العصر العبّاسيّ - كانت في الأصل فقيرة معدّمة؛ لذلك كان جُلّ همّها جمع المال والمحافظة عليه.

الخاتمة

هكذا، يتبيّن لنا أنّ ثمة عوامل عديدة تساهم في صقل موهبة الأديب، وتحديد وجهة أدبه وغاياته، وتميّز أسلوبه عن سائر الأساليب... ولعلّ أهمّها عامل البيئة الجغرافيّة التي نشأ على مسرحها هذا الأديب، وترعرع متأثراً بعاداتها وتقاليدها الاجتماعيّة، وحالتها الاقتصاديّة، والسياسيّة والثقافيّة، ثمّ مدى انفتاحه على حضارات الأمم الأخرى، متخطياً حدود ذاته وقوميّته، إلى ما اتّسع له من آفاق الكون والعالميّة...

فابن المقفّع والجاحظ عاشا في أواخر العصر الأمويّ، وفي مجرى العهد الأوّل من العصر العبّاسيّ، الذي هو عهد القوّة والازدهار في شتّى مناحي الحياة... وقد كان لحركة النّقل والترجمة فيه دور ملحوظ في رقيّ العقليّة الأدبيّة والعلميّة المبدعة في هذا العصر،

وهذا ما رأيناه بجلاء في أدب هذين الأديبين اللذين هضما معارف حضارة العرب، وكلّ ما تيسر لهما من حضارات الهند والفرس واليونان... الأمر الذي كان له الأثر البين في كتاب «كليلة ودمنة» الذي أجرى ابن المقفع على أصوله الهندية تعديلات تحمل قيماً اجتماعية وسياسية تصبّ في مجابهة حالة البطش والشدة أيام أبي جعفر المنصور... وذلك بأسلوب يتميز بالمرونة وسلامة المنطق، والوضوح والتسهيل، وبشيء من الإطالة التي تبتعد عن أساليب التمييق والرّخرف اللفظي... أما الجاحظ، فقد كان موسوعي المعرفة والتأليف، تميّز أسلوبه بجلالة التعبير، وفخامة الדיباجة، وعذوبة الإيقاع وحيويته... الأمر الذي كان يلقي صدّى مستحباً في النفوس العربية منذ القدم...

أضف إلى ذلك كلّه أنّ ابن المقفع كان قد وُلد بقرية جور من بلاد فارس، في بيئة تسودها الديانة الزرادشتية، التي أسسها زرادشت صاحب الطائفة المجوسية في إيران (حوالي 660 - 583 ق.م) ثمّ قدم البصرة، وأقام فيها وأسلم... فأضاف بذلك عقلية عربية إلى عقلية فارسية... وقيل: إنّه كان يدين بالإسلام ظاهراً لا باطناً ويأخذ بالنقيّة؛ ولذلك رأيناه يبتغي من كتابه «كليلة ودمنة» مأرباً سياسياً مبطناً، تجلّى في نقمته على العرب، وفي ثورة خفية موجّهة إلى السّلطة الحاكمة في عهد المنصور، لقلب حكمه بطريقة ذكيّة، عمادها العقل والفلسفة، وغطاؤها حبّ الإصلاح في نصوص أدبية مشوّقة وجميلة...

وفي خضمّ معتزك هذه الشعبيّة المستشرية وقتذاك بين العرب والفرس، رأينا أبا عثمان الجاحظ، المعتزليّ النزعة، ينبري للدّفاع عن بني جنسه العرب؛ فوضع كتباً عديدة لعلّ أشهرها كتاب «البخلاء» الذي تفرّع له غايتان: واحدة ظاهرة في تبيان طرائق المنفعة الاقتصادية والترفيه عن النفس... والثانية مبطنّة هدفها الرّدّ على دعاة الشعبيّة من الفرس؛ وذلك بالصاق رذيلة البخل إلى أبطاله من أهل خراسان وأهل مرو... وأنّ هذه النقيصة المقيتة هي جبلة في طبائعهم، وتجري في نفوسهم مجرى الدّم في العروق.

ولا ننسى العامل النفسيّ لدى كلّ من هذين الرّجلين؛ فعبد الله (روزية بن دادويه) اشتهر باسم ابن المقفع، لأنّ والده لُقّب بالمقفع إثر اتهامه بسرقة أموال من خزينة الدّولة الأموية، وقد أمر الحجاج بن يوسف بأن يُضرب على يده حتّى تقفّت؛ الأمر الذي ترك عميق الأثر في نفس ولده روزية، ودفعه إلى نشدان الفضيلة.

والحديث عن أصول حسن العلاقة بين السّلطان ورعيّته في مجمل كتبه، ولا سيّما في «كليلة ودمنة»، حيث عرض ذلك في أبواب مرتّبة ومشوّقة، طوّر فيها الطّريقة النثرية التي

خطها عبد الحميد بن يحيى الكاتب في النثر العربي، وأوصلها إلى أرقى ما يمكن أن تكون في قمة الأسلوب الثري، محققاً لذاته مكانة مرموقة في دنيا الفن والأدب.

أما الجاحظ، فقد وعى وجوده دميم الخلقة، فقير الحال، ويتيم الأب، يبيع السمك والخبز على ضفاف نهر سيحان بالبصرة؛ الأمر الذي ولد في نفسه ثورة على واقعه، ورغبة في تخطي حالة المسكنة والضعة من خلال بناء ذاته بالعلم والمعرفة. ومن ثم منافسة كبار كتاب عصره وأدبائه... وقد كان له ذلك بالمطالعة النهمة، والانكباب على التحصيل المعرفي من شتى روافده ومناهله... وكان في أول تجاربه في التأليف ينسب كتبه إلى ابن المقفع وسهل بن هارون.. وما إن راجت هذه الكتب ولاقت استحساناً لدى الناس، حتى راح يصدر اسمه على مصنفاته الجديدة؛ لتسطع شمس شهرته، ويتربع على سدة مملكة النثر بلا منازع...

هذه هي مجمل العوامل التي ميّزت النتاج الفني لدى ابن المقفع والجاحظ، وأسهمت في صقل موهبة هي عطية من عند الله.

المصادر والمراجع

أولاً- المصادر

- بَيْدبا: كليلة ودمنة. نقله إلى العربية عبد الله بن المقفّع، دار المكتبة الثقافيّة، بيروت- لبنان، لا ط، لا ت.
- ابن منظور (جمال الدّين أبو الفضل محمّد بن مكرم، المتوفّي سنة 711هـ/ 1311م): لسان العرب (15 مجلّدًا). دار صادر، بيروت، 1955-1992م.

ثانيًا- المراجع

- أيّوب، نبيل: البنية الجماليّة في القصيدة العربيّة الحديثة، نظريّات جماليّة ونقدية. منشورات المكتبة البوليسيّة، ط1، 1993م.
- إسماعيل، عزّ الدّين: الرّؤية والفنّ في الأدب العبّاسيّ. دار النّهضة، بيروت، لا ط، 1975م.
- الخطيب، نشأت نور الدّين: المجتمع العبّاسيّ. الشّمس للطباعة والتّجارة، بيروت، ط1، 1996م.
- ريشار، أندريه: النّقد الجماليّ. ترجمة هنري زغيب، منشورات عيودات، بيروت، ط2، 1989م.
- شلق، علي: الجاحظ. دار ومكتبة الهلال، بيروت، ط1، 2006م.
- العشماوي، محمّد زكي: المسرح، أصوله واتّجاهاته المعاصرة. دار النّهضة العربيّة، بيروت، لا ط، لا ت.
- مندور، محمّد: النّقد المنهجيّ عند العرب ومنهج البحث في الأدب واللّغة. دار نهضة مصر للطّبع والنّشر، بيروت، لا ط، لا ت.
- KILITO. (A.): L'auteur et ses doubles. Essais sur la culture arabe Classique. Paris. Ed Seuil. Col. Poétique. 1985.

استراتيجيات التعليم في الإنجيل المقدس

د. ميشال حنا¹

الملخص

بعد الاطلاع على الإنجيل المقدس تبين لنا أنّ في طياته أسساً أخلاقية، ودينية، وتربوية تعليمية مهمة. وقد لفت نظرنا المنحى التربوي التعليمي فركّزنا البحث عليه لرصد استراتيجياته، ووضعياته التعليمية.

وإنّه لمن المفيد ذكره أنّ عمّالنا البحثي هذا قد حالت دونه معوقات جمّة، لكننا تمكّنا، بعون الله، من تحقيق الهدف الذي رسمناه. وفي هذا السياق نشير إلى أنّنا تجنبنا تحليل التعاليم التي قدّمها السيّد المسيح تحليلاً لاهوتياً، وسلّكنا مسلكاً موضوعياً علمياً، مركزين على العلوم التربوية، فقمنا باستخلاص الاستراتيجيات التربوية التي اعتمدها السيّد المسيح في مسيرته التعليمية من المواقف والوضعيات التعليمية الواردة في الإنجيل المقدس. ولقد أسمينا تلك الاستراتيجيات بأسماء ومصطلحات تربوية معاصرة، لم تكن معروفة، بأسمائها الحالية في زمن السيّد المسيح.

لقد جاء هذا البحث ليجيب عن أسئلة متعدّدة منها: ما هي الاستراتيجيات التي اعتمدها السيّد المسيح؟ ما دورها في تحقيق هدف السيّد المسيح التربوي؟ ما هي الأماكن التي علّم فيها السيّد المسيح، وما هي أعداد المتعلّمين؟ وما الرابطة بينها وبين نوعية الاستراتيجيات التي اعتمدها...؟

ولتحقيق غايتنا من البحث اعتمدنا المنهجين: الوصفي، والتحليلي. ولقد تمكّنا من استخلاص 9 استراتيجيات تربوية تعليمية من الإنجيل المقدس، ربّما يكون بمقدور آخرين استخلاص غيرها، وهي: استراتيجية التعليم بالقدوة - استراتيجية حثّ المتعلّم على اكتشاف المعلومة بنفسه - استراتيجية النّعّم بالمثل أو القصة - استراتيجية طرح الأسئلة - استراتيجية النّعّم بالتعليم بالحجة المنطقية - استراتيجية إشراك المتعلّمين في عملية النّعّم - استراتيجية ربط المجرد بالمحسوس - استراتيجية صنع العجائب - استراتيجية النّعّم الجماعي - استراتيجية المحاضرة .

(1) كلية التربية، الجامعة اللبنانية. المنسق العامّ للغة العربية في الإرشاد والتّوجيه/ وزارة التربية والتعليم العالي. لبنان. Michelhanna21@hotmail.com

نشير، هنا، إلى أن القارئ الكريم ربّما يقترح تسميات أخرى للاستراتيجيات المذكورة، لا ضير في ذلك، فالتسميات تتعدّد، لكننا اخترنا الأكثر وضوحًا وتداولًا، ويبقى المضمون هو الأهمّ.

الكلمات المفاتيح

السيد المسيح – الإنجيل المقدّس – الاستراتيجيات التربويّة – الوضعيات التعليميّة
التعلّميّة – المتعلّمون.

Abstract

After seeing the Holy Gospel, we found that it had moral, religious and educational foundations, and the educational orientation drawn our attention, so we focused our research on it to explore its strategies, and we monitored the educational postures in which it took place.

And it's helpful to mention that our research has got into considerable obstacles, but it didn't stop it, because we set our sights on achieving the goal that we set. In this context, we point out that we have succeeded in avoiding ideological religious behavior, and addressing the theological analysis of the teachings offered by Jesus Christ, so we took an objective scientific course, in which we separated pedagogical sciences and religious sciences, and we tried to draw out the educational strategies adopted by Jesus Christ in his educational career, from the attitudes and educational postures contained in the Holy Gospel. We have called these strategies by the names and educational terms known in our modern times. It was not, of course, known by its current names in the time of Jesus Christ.

This research came to answer multiple questions: What strategies has Jesus Christ adopted to achieve his educational purpose? What is its role in enabling Jesus Christ to achieve his educational goal?

What places were the scene of Jesus Christ's teachings, what are the numbers of learners, what are the links between them and the quality of the strategies adopted by him?

To achieve the target, we have adopted the two methodologies: descriptive and analytical.

We have succeeded in extracting 9 educational strategies from the Holy Gospel, and maybe others can draw more: Model education strategy - The strategy of urging the learner to discover the information himself - Strategy for learning by example or story. - Question or dialogue strategy – Educational strategy by logical argument - Strategy for engaging students in the learning process - Strategy for connecting the abstract to the perceived - Wondermaking Strategy - Group Learning Strategy - Lecture Strategy.

It should be noted that the reader may find other labels for these strategies, no harm, the names may be multiple according to the references quoted therein, but we chose the most obvious and common, and the content remains the most important.

Keywords

Jesus Christ, The Holy Bible, educational strategies, Educational and Learning Postures, Learners

المقدمة

إنّ العملية التّعليميّة التّعلّميّة مجموعة أنشطة تجريبية وخطوات تطبيقية، تحتاج إلى استراتيجيات عمليّة تنظّمها وتُمكنها من تحقيق دورها. ومن البديهيّ القول إنّ الأفكار التّربويّة ترتكز على حاجة المجتمع، وثقافته، وإمكانيّاته. ولأنّ العملية التّعليميّة التّعلّميّة ليست معلومات تحشو الأذهان، بل هي آليات تطبيقية تبني الفكر، وتهدّب الأخلاق،

وتقوم السلوك، لذلك فإنّ الاستراتيجيات التربوية المتنوعة تدعمها وتصوبها، وتعزز قدرات المعلمين والمتعلمين ومهاراتهم، وتسهّل التعليم والتعلم.

ولأنّ المعارف لا تدم طويلاً في ذهن المتعلم إذا لم يكتشفها ويطبّقها هو بنفسه، لذلك فإنّ طريقة التلقين تعجز عن تطوير الفكر البشري، وتفشل في تلبية حاجة المجتمعات إلى الابتكار والإبداع. بناء عليه، دأب المتخصصون التربويون على البحث عن استراتيجيات تُنشط التعليم والتعلم، وتساعد التربية على تحقيق أهدافها، وسعوا جادين إلى مواءمة نظريات التعليم واستراتيجياته مع العلوم النفسية والاجتماعية والتربوية الحديثة لتأمين أفضل السبل المؤدية إلى التربية الصحيحة، ومن ثمّ إلى بناء الفرد فكراً وروحاً، وبالتالي إلى بناء مجتمع سليم. فما هي الاستراتيجيات التي اعتمدها السيّد المسيح؟

مسوّغات اختيار الموضوع

في زمن يكثر فيه البحث عن وسائل تربوية تواكب العصر، وتتعدّد فيه الدراسات لإيجاد استراتيجيات تساعد المعلم على تحقيق مهامه، وتكثر فيه الدورات التأهيلية لتعزيز مهارات المعلمين وقدراتهم. وفي زمن لا نزال نجد فيه معلمين مُتعثّرين، رغم كثرة الوسائل والنظريات والأبحاث التربوية الحديثة، رأينا من المفيد أن نعود بالذاكرة، والوقائع، والشواهد إلى ألفي سنة ونيّف، لنتبيّن كيف علّم السيّد المسيح تلاميذه، لعنا نحن المعلمين الراغبين على الاطلاع والنظور والبحث والاستزادة، ذلك، لأنّ الدراسات الحديثة تؤكد أهمية الاستراتيجيات التعليمية، وفائدة تنوعها لمواءمة الوضعيات والبيئات التربوية.¹

الإشكالية

يسعى هذا البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل بنى السيّد المسيح تعليمه على استراتيجيات منظمة تُراعي قواعد وأصولاً تربوية، أم أنّه أداه عشوائياً؟
- ما هي الاستراتيجيات التي اعتمدها السيّد المسيح لتحقيق غايته التعليمية؟
- ما دورها في تحقيق الأهداف التربوية، رغم معوقات البيئة التعليمية، والأفكار المعارضة، والعادات والعقائد السائدة آنذاك؟

(1) - علي، سعيد اسماعيل، (1995)، فلسفات تربوية معاصرة، القاهرة، عالم المعرفة، ص 94. (أكد جان ديوي، أنّ محتويات المنهج ليست مهمة بقدر الطريقة التي يعالج بها المعلم هذه المحتويات، وقد دعا المعلم إلى تجنّب اعتماد طريقة واحدة، بل يختار الطريقة المناسبة التي تلائم الدرس، ومستوى المتعلمين، وظروفهم النفسية).

- ما هي الأماكن التي أجرى السيد المسيح فيها تعليمه، وما هي أعداد المتعلمين، وما الرابطة بينها وبين نوعية الاستراتيجيات التي اعتمدها؟
- ما هي الاستراتيجيات التي طغت بشكل ظاهر، و تلك التي طغت بشكل ضمني؟ ولماذا؟

خطة العمل

بعد الاطلاع على الإنجيل المقدس، تبين لنا أنه ينطوي على موضوعات عديدة متنوعة، اخترنا منها ما يتعلق بالتعليم. وبعد التعميش والتحصيص استطعنا رصد عدد من الاستراتيجيات التعليمية التي اعتمدها السيد المسيح لتعليم تلاميذه وأتباعه، فقسّمناها وفق وضعيات تعليمية متنوعة جرت فيها، ووفق خطط عمل اتبعت، ثم اخترنا لها أسماء من المصطلحات التربوية المعاصرة والمتداولة، سنعرض بعضاً منها. وتجدد الإشارة إلى أننا لم نذكر لكل استراتيجية جميع شواهدا المذكورة في الأناجيل الأربعة، بل اكتفينا بذكر بعض منها، فقط، لأنّ الغاية ليست إحصائية، بحثة، بل تحليلية، أيضاً، تهدف إلى تبين كيفية تطبيق الاستراتيجيات التربوية في الإنجيل المقدس.

نشير هنا إلى أننا قد ذكرنا:

- النصوص الإنجيلية التي اعتمدها في التحليل، خلال الحواشي.
 - عظة الجبل التي ألقاها السيد المسيح، في ملحق خاص.
- وذلك ليتمكن القارئ الكريم من الاطلاع عليها، ووضع التحليل في إطاره النصي الأصلي الصحيح.

الصعوبات

لا شك في أنّ عملاً بحثياً كهذا قد اعترضته صعوبات جمّة، لأنّه البحث الأول الذي تطرّق إلى هذا الموضوع.

المنهج

ولقد اعتمدنا من المناهج :

الوصفي: إذ قمنا برصد المواقف التعليمية والوضعيات والاستراتيجيات التي اعتمدها السيد المسيح، في الإنجيل المقدس.

التحليلي: ثم قمنا بتحليل تلك المواقف والوضعيات التعليمية، واستخلصنا منها الاستراتيجيات التربوية المتداولة في هذا العصر. كل ذلك لأنّ بحثنا هذا لا يمكن لمنهج واحد أن يحيط بتشعباته، فكان لا بدّ من تعاضد المنهجين المذكورين لتحقيق المبتغى.

وقد فضلنا تجنب الغوص في تشعبات هذين المنهجين، وأن لا ننساق في مساراتهما التاريخية غير المُجدية، وأن لا ننحاز لواحد منهما، لأنّ ذلك لن يوصلنا إلى تحقيق الغاية المرجوة، بل سيُبقِي جوانب من موضوع البحث محجوبة، لذلك استعنا بهما كليهما. كما ارتأينا تجنب تعريف بعض المصطلحات الواردة في البحث، مُعْجَمًا واصطلاحًا، منعًا لإرهاق البحث والقارئ بمعلومات يمكن الوصول إليها، في عصرنا هذا، بسهولة، عبر الوسائل الالكترونية الحديثة.

استراتيجيات التعليم في الإنجيل المقدس

استراتيجية التعليم بالقدوة (التعليم بالنمذجة) ، (التعلّم الاجتماعي)¹
 لقد اعتمد السيد المسيح هذه الاستراتيجية في كلّ أدائه التعليمي، غير أنّه أظهرها بشكل واضح ومستقلّ في الوضعية التعليمية الآتية:

غسل أقدام تلاميذه²:

أراد السيد المسيح أن يُعلّم تلاميذه مفهوم التواضع، فلم يكتفِ بالتعلّم النظريّ المجرد، بل قدّم إليهم نموذجًا حيًّا، عندما تواضع، وقام هو نفسه بغسل أقدامهم³. لقد بدأ تأثير هذا النموذج في التلاميذ، حتّى أنّ بطرس تلميذه رفض، بادئ الأمر، من باب الاحترام والتواضع، أن يغسل له معلّمه يسوع رجليّه: «أنت يارب، تغسل لي رجلي...لن تغسل رجليّ أبدًا.»⁴ ولا شكّ في أنّ هذه القدوة الصالحة ستكون لهم درسًا تطبيقيًّا من الصعب نسيانه، وسيطبّقونه في حياتهم التبشيرية العملية لاحقًا، لأنهم رأوا معلّمهم بعيونهم، وهو

(1) عبدالستار، نبيل ابراهيم، (2012)، مبادئ في طرق التدريس العامّة، الطبعة الثانية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص 39 - 40. (إنّ نشأة استراتيجية النمذجة من وجهة نظر (ميللر) و(دولار) بدأت مع نظرية التعلّم الاجتماعي. وهما من رواد المدرسة السلوكية الحديثة في كتابهما الشهير (التعلّم الاجتماعي والمحاكاة) عام 1941، وكانا يحاولان التوفيق بين مبادئ السلوكية ومبادئ التحليل النفسي. ثمّ صاغها (جوليان راوتر) في كتابه الذي صدر عام 1954 بعنوان (التعلّم الاجتماعي وعلم النفس الإكلينيكي)، وفيه يؤكّد مفهوم التعزيز. ثمّ طوّر (هوراد كيللي) المحاولات السابقة عام 1967 في بناء ما يُسمّى (نظرية العزو) في تفسير السلوك الاجتماعي. (2) يوحنا 13 / 4-5. «... قام عن العشاء، وارتدى رداءه، وأخذ منديلًا وانتز به، وصب ماءً في مطهرة وبدأ يغسل أرجل تلاميذه، ويمسحها بالمنديل المؤتزر به.»

(3) يوحنا 13 / 14-15. « فإن كنت وأنا ربكم ومعلّمكم، قد غسلت أرجلكم، فكم عليكم أنتم أن يغسل بعضكم أرجل بعض. لقد أعطيتكم بهذا مثالًا، فكما صنعت لكم، تصنعون أنتم أيضًا.»

(4) يوحنا 13 / 6-8.

يطبّق المبادئ والمفاهيم النظرية عملياً في ميدان الحياة. هذا، طبعاً، سيسهل عليهم تعديل سلوكياتهم اليومية، وتصويبها، وإقران الفكرة النظرية بالتطبيق العملي، لأنّ « القدوة تشكّل جزءاً مهماً وحيوياً من الأنماط السلوكية للفرد، ومن دونها قد يتعثّر الفرد كثيراً في اكتساب مهارات الحياة الاجتماعية في البيئة التي يعيش فيها»¹.

ونظراً إلى الدور التعليمي للقدوة الحسنة، حثّ السيّد المسيح تلاميذه على الاقتداء به لعلمهم يصبحون، هم بدورهم، قدواتٍ صالحةٍ لغيرهم، « تعلموا مني أنني وديع ومتواضع القلب»². ولقد ظهرت فعالية هذه الاستراتيجية التعليمية في السلوك اليومي لتلاميذ السيّد المسيح وأتباعه، وفي تعاليمهم، لأنّ تعليم القدوة يعزّز المهارات السلوكية، ويجسّد المفاهيم المجردة. فما هو بولس الرسول يعلم التشبّه بالمسيح، ويركّز على الناحية العملية في السلوك اليومي الذي اقتبسه من السيّد المسيح: «اسلكوا في المحبة كما أحبنا المسيح»³، اسلكوا كأبناء النور⁴، انظروا كيف تسلكون بالتدقيق لا كجهلاء بل كحكماء»⁵، « ظهرت نعمة الله المخلصة، معلّمة إيانا أن ننكر الفجور والشهوات العالمية ونعيش بالتعقل والبرّ والنقوى في العالم الحاضر...»⁶ لقد ركّز الرسول بولس، مقتدياً بمعلمه المسيح، على الطريقة العملية في التعليم، وكان امتداداً لمدرسة القدوة الحسنة التي اعتمدها معلّمه. وليس أفضل، في هذا المجال، من أن يكون المعلم ذاته قدوة جيّدة، لأنّ تأثيره يكون أفضل من خلال (النمذجة) التي يقدّمها. ولا غرو في أن أهميّة القدوة تكمن في ظهور المعلم، أمام تلاميذه، صادقاً في أقواله، مقتنعاً بأرائه وبما يُعلم. وهكذا، فإنّ التحلّي بالأخلاق الرفيعة، والالتزام بالمبادئ الحسنة والقيم النبيلة، واعتماد سلوكٍ مستقيم هي ممارسات يُطبّقها المعلم الصالح أمام تلاميذه، عبر استراتيجية القدوة، فيرسّخها في عقولهم، ونفوسهم. وإننا نرى من المفيد التذكير بما قاله الغزالي، في هذا المجال: « إنّ التعليم الصحيح هو السبيل إلى القرب من الله، وسعادة الدنيا والآخرة.»⁷

ومن الجدير بالذكر أنّ هذه الاستراتيجية انتشرت ضمناً في جميع الاستراتيجيات الأخرى، لأنّ السيّد المسيح لم يكن يوماً سوى مثالٍ صالحٍ لتلاميذه، بالقول والعمل، في كلّ المواقف (1) الخطيب، محمد بن... شحات، 1997، القدوة وأثرها في التنمية الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في دول الخليج العربية، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص5.

(2) متى 11 / 29.

(3) أفسس 5 / 2.

(4) أفسس 5 / 8.

(5) أفسس 5 / 15.

(6) تيطس 2 / 11-12.

(7) الأهلواني، أحمد فؤاد، (1968)، جون ديوي، دار المعارف، مصر، ط2، القاهرة، ص14.

والظروف.

استراتيجية حث المتعلم على اكتشاف المعلومة بنفسه. (التعلّم بالاكتشاف)¹

«التفت يسوعُ فرأهما يتبعانه، فقال لهما:» ماذا تريدان؟ فقالا له:«رَبِّي، أي يا معلّم، أين تسكن؟». فقال لهما: «تعاليا وانظرا»، فأتيا ونظرا حيث يسكن، وأقاما عنده ذلك اليوم.² لم ينتظر السيّد المسيح حتّى يسألاهّ هما، بل بادر هو، في هذه الوضعية الطارئة، بطرح السؤال، وذلك ليُنشئ بيئة تعلّميّة. إنّها مبادرة تروبيّة ناجحة، في وضعية معيّنة، أنّ يبدأ المعلّم بطرح الأسئلة، لأنّ المتعلّم ربّما يخجل أو يخاف من المشاركة، فيزيل المعلّم بمبادرته هذه، العوائق النفسيّة من أمام المتعلّم، ويفتح له باب التعلّم. ولقد أحسن السيّد المسيح التصرّف تروبيّاً في هذا الوضع، لأنّ التلميذَيْن كانا يتبعانه من دون كلام، لكنّه فتح لهما المجال بسؤاله ليُعبرّا عمّا في داخلهما، فقالا: يا معلّم، أين تسكن؟ لقد أراد هذان التلميذان، أن يعرفا مكان سكن يسوع، غير أنّه لم يُجِبهما، بل فضّل أن يساعدهما على اكتشافهما بأنفسهما، فدعاهما ليُشاهدا بأمّ العين، ويكتشفا. وبالفعل، كان لهما ما أراداه. وهكذا، استطاع التلميذان اكتشاف المعلومة اكتشافاً ذاتياً، بطريقة موثوقة يصعب فيها الشكّ والتّساؤل. لقد قامت هذه الاستراتيجية التعلّميّة التعلّميّة على الدافعيّة الذاتيّة النّابعة من حاجة التلميذَيْن إلى المعرفة، لذلك استغلّ السيّد المسيح هذه الوضعية، وحثّ التلميذَيْن على اكتشاف المعلومة بقدراتهما الشخصيّة، اكتشافاً حرّاً طوعياً. هذا الأمر سيؤدّي، من دون شكّ، إلى ترسيخ المعرفة في الذاكرة، مدّة أطول، ذلك لأنّ هذا التعلّم فعّال ينتج من نشاط شخصيّ يقوم به المتعلّم طوعاً لا قسراً. ولا عجب، فهذا النشاط يزيد من الدافعيّة إلى التعلّم، بما يوفّره من تشويق أثناء عمليّة اكتشاف المعلومة. إضافة إلى ذلك، لقد ساعدت هذه الاستراتيجية هذين التلميذَيْن اللّذين تبعوا السيّد المسيح على الانتقال من المُجرّد (السؤال) إلى المحسوس (المشاهدة)، لذلك استسهلّا اكتساب المعلومة، (معرفة مكان سكن المسيح)، وتطبيقها (قرّرا البقاء معه). وبهذا حقّق السيّد المسيح المعلّم، عبر تجنّبه التعلّم التلقينيّ، هدفه التعلّميّ باستراتيجية ناشطة، لأنّ «التعلّم البنائيّ أسلوب من أساليب التّدرّس التي ترتكز على إحداث التفاعل النّشط بين المُعلّم والمتعلّم، بهدف أن يقوم المتعلّم

(1) خصاونة، أمل عبد الله (1984)، أثر أسلوب الاكتشاف والعرض في العلاقة بين التّفكير الإبداعيّ والتّحصيل... في الأردن، جامعة اليرموك، المملكة الأردنيّة الهاشميّة. «التعلّم من وجهة نظر (برونر) يبدأ بتعليم البنى المفاهيميّة للمادّة التعلّميّة وطرق التّفكير فيها، والتّفاعل مع الموقف الجديد أو المشكلة، ويؤكد (بياجيه) أنّ اكتساب الطفل للمفهوم يتأتّى عن طريق استكشافه بنفسه بالتّدعيم والتّوجيه، وهنا يكمن دور المعلّم في تحديد المشكلة وتوجيه الأسئلة المناسبة. ويدعو (ديبنز) إلى جوّ تعليميّ مثير للإبداع يقوم على أساس مبدأ الاكتشاف».

(2) يوحنا 1/ 38.

استراتيجية التعلّم بالمثل أو القصة. (قصة المثل) أو (الأمثال القصصية)²

لقد اشتهر السيّد المسيح بالتّعليم، واعتمد المثل وسيلة لتحقيق أهدافه التبشيرية التعليمية، حتّى إنّه ورد في الإنجيل المقدّس: « كان يكلمهم بأمثال... ولم يكلمهم من دون مثل »³، « كان يعلمهم بأمثال كثيرة »⁴، ولقد تداخل المثل بالقصة في الإنجيل المقدّس، حتّى بات من الصّعب التّمييز بينهما. ولقد عمد السيّد المسيح، أحياناً، إلى الاستعانة بالقصص، لتوضيح مضامين الأمثال المبهمة. ومن الجدير بالذّكر، أنّ الأمثال أو القصص الإنجيلية هي من تأليف السيّد المسيح، لا اقتباساً عن غيره، فقد ابتدع كلّاً منها في سياق معيّن، ليطابق وضعيّة تعليميّة تعليميّة معيّنة، تسهياً لتحقيق هدفٍ استصعبه تلاميذه وغيرهم من الحاضرين.

إنّ اعتماد المثل وسيلة للإفهام غائر في القدم، وقد ورد في الكتاب المقدّس / العهد القديم، مرّات كثيرة⁵. وبناءً على بحثنا هذا، وبعد الرّصد الدّقيق، تبين لنا أنّ الأمثال، في الإنجيل المقدّس، قد شكّلت حوالي ثلث تعاليم السيّد المسيح، وقد ورد في الإنجيل: « كان يكلمهم بأمثال كثيرة كهذه... »⁶ أمّا لماذا اختار السيّد المسيح، أحياناً، استراتيجية المثل القصصية في عمليّة التّعليم والتّعلّم التي اعتمدها؟ فلقد ورّد الجواب في الإنجيل المقدّس ذاته:

- « كان يكلمهم بأمثال كثيرة كهذه، ليُلقى اليهم كلمة الله على قدر ما كانوا يستطيعون أن يسمعوها. »⁷

(1) اسماعيل، محمّد ربيع، (2000)، أثر استخدام نموذج التعلّم البنائي في تدريس المفاهيم الرياضيّة... مجلة البحث في التربية وعلم النفس، مج 13، ع 3، جامعة المنيا، ص 297.

(2) سعدي، عبد الله بن خميس، والبلوشي سليمان بن محمّد، طرائق تدريس العلوم، ط2، دار المسيرة، عمان. « القصة نوع من أنواع الأدب النثري، تتناول جوانب الحياة المختلفة، منها ما هو واقعي ومنها ما هو تمثيلي... يمكن وصف طريقة القصة في التدريس بأنّها بناء معنى لدى المتعلّم عن الظاهرة العلميّة، أو المفهوم العلميّ، من خلال سرد قصة مكوّنة من شخصيّات، يمكن أن تكون حقيقيّة، أو من نسج الخيال.»

(3) مرقس 4 / 33-34

(4) مرقس 4 / 2.

(5) مثل الكرم الذي أثمر عبثاً رديئاً. (اشعيا 5 / 1-7) - مثل القدر التي سلّقت فيها العظام. (حزقيال 24 / 3-5) - مثل النار التي أضرمّت في وعر الجنوب. (حزقيال 20 / 45 م 49) - مثل الأسير المفقود الذي ضربه أحد الانبياء لأخاب الملك. (1 مل 20 / 35 - 40) - مثل ناثان النبي الذي ضربه لداود الملك عن نعجة الرّجل الفقير. (2 صم 12 / 7-1).

(6) مرقس 4 / 34.

(7) مرقس 4 / 33.

- « دنا تلاميذه وقالوا له: لماذا تكلمهم بالأمثال، فأجابهم: إنّما أكلمهم بالأمثال لأنهم ينظرون ولا يبصرون، ولأنهم يسمعون ولا يفهمون... لقد غلظ قلب هذا الشعب، وصمّوا آذانهم، وأغمضوا عيونهم لئلا يبصروا بعيونهم، ويسمعوا بأذانهم ويفهموا بقلوبهم، ويرجعوا»¹.

إذًا، إنّ الغرض من هذه الاستراتيجية هو التعليم، والإقناع، وتسهيل الإفهام، عبر التوضيح والتبسيط، لأنّ « ضرب المثل يوضّح المُنبّه، ويفتح المُغلق، وبه يُصوّر المعنى في الذهن، ويكشف المُعمّى عن اللبس، وبه يقع الأمر في النفس أحسنّ موقع، وتقبله أفضل قبول، وتطمئنُّ به اطمئنانًا...»²

لقد ورد في الإنجيل المقدّس 60 مثلًا قصصيًا³، وهذا دليل على الأهمية التي أولاها السيّد المسيح للقصة / المثل، في العملية التعليمية التعلّمية، وما أثبت ذلك هو تنوّع أهدافها التربويّة، وتركيز كلّ منها على هدف خاص. لذلك، رأينا أنّه من المفيد تجنّب الاكتفاء بالإحصاء، فقط، والقيام بتحليل بعضٍ منها، للاغتناء بالفوائد التربويّة المتنوّعة التي ينطوي عليها كلّ واحدٍ منها. وتجدر الإشارة إلى أنّنا لم نُحلّل الأمثال القصصيّة جميعها، لأنّ ذلك يخرج عن حدود بحثنا وأهدافه. ومن الأمثال القصصيّة التي عرضناها:

مثل السامري الصالح⁴

عندما سأل أحد الكتبة السيّد المسيح عن القريب الذي يجب أن يحبّه كنفسه، لم يعتمد الشرح النظريّ، والمصطلحات اللاهوتيّة الصعبة، بل ضرب له مثلًا قصصيًا، وجعله يتبيّن الإجابة بمهارة ذاتيّة، « لأنّ القصة تسمح للمتعلمين بفُرص تعلّمية ذات قيمة كبيرة»⁵.

(1) متى 13 / 15.

(2) اليوسي، الحسن، (2003)، زهر الأكم في الأمثال والحكم، تحقيق وشرح وفهرسة قصي الحسين، ص 34، ط1، بيروت، دار ومكتبة الهلال.

(3) هذا إذا عدّنا الأمثال والقصص نوعًا واحدًا، بمسمّى واحدٍ : (الأمثال القصصيّة)، لأنّهما متداخلان في الإنجيل المقدّس، بشكل يصعب التمييز بينهما، أحيانًا. فقد ورد المثلّ الإنجيليّ بشكل قصّة، وأحيانًا كان السيّد المسيح يستعين بالقصّة، ضمن المثل، ليوضّحه. وتقيد الإشارة، في هذا المجال، إلى أنّ المثل في الإنجيل المقدّس لا يشبه بنية ومضمون المثل المعروف (الأمثال الشعبيّة).

(4) لوقا 10 / 25 - 37 (أمّا هو، وقد شاء أن يبرّر نفسه، فقال ليسوع: ومن هو قريبي؟ فقال له يسوع : رجلٌ ما كان نازلًا من أورشليم إلى أريحا، فوقع عليه اللصوص وعزّوه وضربوه وانصرفوا، وقد تركوه بين حيّ وميت. واتّفق أنّ كاهنًا ما كان مُحدّرًا من ذاك الطريق فرآه وعبّر. ومرّ كذلك لاويّ بذاك المكان فرآه وعبر، وإنّ سامريًا كان مارةً حيث كان ذاك فرآه فرحمه. فدنا وضمد جراحه، وصبّ عليها زيتًا وخمرًا، ثمّ وضعه على حماره وأتى به الفندق واهتمّ به. وفي الغد، أخرج دينارين ودفعهما إلى صاحب الفندق وقال له: اعتن به فإنّ أنفقت أكثر فأنا أدفعه إليك لدى رجوعي. فمّن ثراه من هؤلاء الثلاثة صار قريبًا لذاك الرجل الذي وقع في يد اللصوص، فقال: ذاك الذي عامله بالرحمة. فقال له يسوع : اذهب واصنع أنت كذلك.)

(5) Drabble, A. (2006) Engaging Young Children in Shared Conversation During Whole

فالقريب الذي أشار إليه السيّد المسيح في المثل ليس القريب دمويًا أو عرقيًا أو سياسيًا، بل هو كلّ شخصٍ يعاملُ غيره بالرّحمة والمحبّة. إنّ هذا التّعليم درس أخلاقيّ سلوكيّ لا يقوم على المحبّة النّظرية، بل على المحبّة العمليّة التي هي ركيزة تعاليم السيّد المسيح، ومحور الديانة المسيحيّة التي تنتظر إلى الآخر، أيًا كان، نظرة أخويّة مبنية على المحبّة: « أحبّ قريبك كنفسك»¹. إنّها، من دون شكّ، نظرة جديدة في السّلك البشريّ، لم تكن سائدة قبل المسيح ولم يسمعها تلاميذه، ولا اليهود، من قبل. فكيف بالإمكان محبّة كلّ إنسان ومعاملته مثل القريب؟! إنّ تعليم صعب التّصديق والتّطبيق. وبغية مواجهة هذه الوضعيّة التّعليميّة التّعلّميّة، اعتمد السيّد المسيح استراتيجيّة المثل القصصيّ التي تنطوي على فائدة تعليميّة تعلّميّة مميّزة، ليجعل الذين يسمعون، أكانوا تلاميذه، أم خصومه اليهود، يستنتجون المعلومة بأنفسهم، ويتعلّمونها، بعد توضيحها وتبسيطها، ولقد نجح في ذلك.

مثل (الخروف الضّائع) و(الدرهم المفقود)²

عندما استاء الفرّيسيّون والكتبة من سلوك السيّد المسيح، بسبب اقترابه من الخطأة، وعطفه عليهم، وقالوا: «هذا الرّجل يستقبل الخاطئين ويأكل معهم»³. إنّ لم ينتقدهم، ولم يدافع عن نفسه، ولم يواجههم بالمنطق والفلسفة والآهوت، بل بآدرهم بالأمثال القصصيّة، ليستنتجوا، ويتعلّموا. فقد جسّد لهم، في المثل، فرح الله بعودة الخاطيء إلى التّوبة، لا سخطه عليه. وكان ذلك، طبعًا، نفضًا لسُلوكلهم هم الذين يحتقرون الخطأة. إنّ هذا الأسلوب القصصيّ القائم على التّبسيط والتّوضيح والتّأثير ووضّح حدًا للمناقشة والتّساؤل والمُماحكة، إذ جعل المُنتقدين في مواجهة مواقفهم الخاطئة التي لم يتمكنوا حتّى من الدّفاع عنها، كما جعل أتباع يسوع يفهمون المعلومة. ولا غرو في ذلك « فإنّ للقصّة دورًا فعّالًا في تعليم المتعلّمين وتعلّمهم»⁴.

Group Storybook Reading, Retrieved 25 December 2007 from: <http://www.aare.edu.au/06pap.dra06193.pdf>.

(1) لوقا - 10 / 27.

(2) لوقا 15 / 1-10 (أي رجلٍ منك له مئة خروف فضلٌ واحدٌ منها لا يترك التسعة والتّسعين في البريّة، ويمضي في طلب الضّالّ حتّى يجده. وحين يجده يفرح فيحمله على كتفيه، ويجيء به إلى بيته ويدعو أصحابه وجيرانه ويقول لهم : افرحوا معي لأنّي وجدت خروفي الذي كان ضالًّا. أقول لكم: هكذا يكون في السّماء فرحٌ بخاطيء واحد يتوب أكثر ممّا يكون بتسعة وتسعين صديقًا، لا يحتاجون إلى التّوبة. بل أي امرأة لها عشرة دراهم، فأضاعت واحدًا منها، لا توفد سراجًا وتُكنس البيت وتُفتّش عنه باجتهاد حتّى تجده. وحين تجده تدعو صديقاتها وجاراتها وتقول لهنّ: افرحن معي لأنّي وجدتُ درهمي الذي كان ضائعًا. أقول لكم: هكذا يكون فرحٌ لدى ملائكة الله بخاطيء واحد يتوب.)

(3) لوقا 15 / 2.

(4) غانم، محمود، (1995). التّفكير عند الأطفال، تطوّره وطرق التّعليم، عمان، دار الفكر للنشر والتّوزيع.

مثل الغني ولعازر¹

أراد يسوع أن يُعلّم الحاضرين أمامه ضرورة القيام بأعمال الرّحمة مع الآخر، كائنًا مَنْ كان، والنّقْيَد بكلام الشريعة. كيف له أن يُعلّم هذين التّعليمين النّظريين؟ وكيف بإمكان تلاميذه أن يفهمهما؟ لذلك اعتمد الأسلوب القصصيّ فضرب مثل لعازر والغنيّ الذي انطوى على عِبَرٍ مهمّة واضحة مصيريّة خلاصيّة: «تذكّر أنّك نلتَ خيراتك في حياتك، ونال لعازر بلاياه، أمّا اليوم فهو هنا يستريح وأنت تتعذّب هناك»²، «... إن لم يستمعوا إلى موسى والأنبياء، فلن يفتنعوا ولو قام واحدٌ من الأموات»³.

لقد جعل السيّد المسيح الفكرة المُجرّدة تصل إلى الأذهان مُجسّدة في سلوك شخصيّتين افتراضيّتين مثلًا أحداث القصة: لعازر الفقير المحتاج، والغنيّ الذي لم يرأف بحال ذلك الفقير. ولقد بيّن أنّ العذاب الأبديّ هو مصير مَنْ لا يبالي بحاجة أخيه الفقير المحتاج، ويبيّن أيضًا، أنّ مَنْ لا يُصغي إلى كلام الأنبياء، ويحمله على حمل الجّد، ويقتنع به، يكون غليظ القلب، رافضًا البشارة، ولن يفتنع بتاتًا، حتّى لو جاءته الشّهادة من أحد الموتى القائمين من الموت. كلّ ذلك من خلال استراتيجيّة قصصيّة سرديّة بسّطت المعاني، وكشفت الدّلالات، وجسّدت الأحداث.

مثل حبة الخردل والخميرة

«يشبه ملكوت السّموات حبة خردل أخذها رجلٌ وزرعها في حقله...ولمّا كبرت صارت شجرة..ويُشبه ملكوت السّموات خميرة أخذتها امرأة فجعلتها في ثلاثة مكاييل من الدقيق حتّى اختمرت كلّها»⁴.

(1) لوقا 16 / 19 - 31. (كان رجلٌ غنيّ، يلبس الدّيباج والأرجوان، يتنعم كلّ يوم متباهيًا، ومسكينٌ اسمع لعازر كان مُنظرًا عند باب ذلك الغنيّ تكسوه القروح، وكان يشتهي أن يملأ بطنه من الفتات المتساقط عن مائدة ذلك الغنيّ، وكانت الكلاب تأتي وتلحس قروحه. ومات ذلك المسكين، فحملته الملائكة إلى حضن إبراهيم. ثمّ مات ذلك الغنيّ ودُفن. وإذ كان يتعذّب في الجحيم، رفع عينيه، فرأى من بعيد إبراهيم ولعازر في حضنه، فصاح بصوتٍ عظيم وقال: يا أبته إبراهيم، ارحمني، وأرسل لعازر ليبلّ طرفَ إصبعه بالماء ويرطّب لي لساني، لأنّي معذّب في هذا اللهب. فقال له إبراهيم: يا بنيّ، تذكّر أنّك قبلتَ خيراتك في حياتك، ولعازر بلاياه. وها هو الآن يستريح هنا، وأنت تتعذّب هناك. ومع هذا كلّه، فإنّ بيننا وبينكم هوة عظيمة، حتّى إنّ الذين يريدون العبور من هنا إليكم لا يستطيعون. ولا الذين هناك يستطيعون إلينا عبورًا. فقال له: أرجوك إذا، يا أبت، أن تُرسلهُ إلى بيت أبي، لأنّ لي خمسة إخوة فيمضي ويشهد لهم، لئلا يأتوا، هم أيضًا، إلى مكان العذاب هذا. فقال له إبراهيم: عندهم موسى والأنبياء، فليسمعوا لهم. فقال له: لا يا أبت إبراهيم، ولكن إن يمضي إليهم واحد من الموتى يتوبوا. فقال له إبراهيم: إن كانوا لا يسمعون لموسى والأنبياء، ولا إن قام أحد الموتى، يصدقونه.)

(2) لوقا 16 / 25.

(3) لوقا 16 / 31.

(4) متى 13 / 31 - 33.

لو اعتمد السيّد المسيح الشّرح النظريّ لتعليم هذا المفهوم المُجرّد الذي طرحه، لكان من الصّعب، في نظرنا، أن يفهمه المتعلّمون بسرعة وبساطة، لذلك عمّد إلى طرحه بأسلوب قصصيّ. فإنّ الحبة التي تُزرع في الأرض تكون صغيرة، لكنّها، بعدما تنمو، تصبح شجرة كبيرة، كما أنّ كمّيّة قليلة من الخميرة تستطيع أن تُخمّر العجين كلّهُ. ما هو هدف السيّد المسيح من هذا الكلام؟ إنّه يريد، في رأينا، تعليم فكرة مجرّدة، ونثبيتها في أذهان تلاميذه، وهي أنّ ملكوت الله يبدأ صغيراً ويكبر رويداً رويداً، وهكذا، أيضاً، يكون عمل نعمة الله في الإنسان، إذ تبدأ بنسبة قليلة، ثم تتزايد بقدر ازدياد الإيمان، وتفاعل المرء، وتستمرّ تصاعدياً، حتّى يتمّ التّغيير. نعم، إنّ هذا المفهوم النظري الغامض لكيفيّة نموّ كلمة الله ومحبتّه في القلوب، بات واضحاً وملموساً، لا بل مرئياً لدى تلاميذ المسيح، بعد تبسيطه وتمثيله عبر استراتيجيّة قصصيّة مبنية على التّشبيه.

مثل الغنيّ الغبيّ¹

عندما جاء شابٌّ إلى السيّد المسيح يطلب إليه أن يحكم بينه وبين أخيه، في شأن تقسيم الميراث، لم يبدُ المسيح رأياً في المسألة²، بل اغتمّ الوضعيّة، وسرد مثلاً قصصياً عن رجلٍ غنيّ أخصبت أرضه³، وذلك بهدف أن يعنبرَ ذاك الشابُّ الذي طلب، ومن ثمّ يعنبر التلاميذ الموجودون. لم يحكم السيّد المسيح، ولم يلبّ الطلب بشكل مباشر، بل ترك الحاضرين يعيشون أحداث القصة ويتعظون منها. إنّه لم يقدّم تعليماً بل ترك للرجل حرّيّة الاستنتاج والتّعلّم. إنّ هذا الموقف تربويّ بامتياز، إذ يقدّم للمتعلّمين مادّة تعليميّة سلوكيّة معرفيّة جديدة، بعيداً من التلقين ويجعلهم يكتشفونها بأنفسهم، من خلال أحداث مرئيّة. ولا غرو في أنّ القصة هي من الاستراتيجيات التعليميّة التي تساعد على جذب حواسّ المتعلّم ومشاعره إلى الأحداث الواردة، وبالتالي طبع المعلومة في الذّهن، ثمّ حفظها في الذاكرة (1) لوقا 12 / 13 - 21.

« وقال له واحدٌ من بين الجمع: « يا معلّم، قل لأخي أن يقاسمني الإرث » فقال له يسوع: « يا إنسان ، من أقامني عليكما قاضياً أو مقسماً»، وقال للجمع: « احذروا وتحفظوا من الطمع، فمتى كان الإنسان في سعة، لا تكن حياته في أمواله». وضرب لهم مثلاً، قال « إنسانٌ غنيٌّ أنتجت له أرضه محاصيل وافرة، ففكر في نفسه قائلاً: ماذا أعمل وليس عندي مكان أخزن فيه محاصيلي؟ وقال : أعملُ هذا : أهدم مخازني وأبني أعظمَ منها، وهناك أخزن جميع غلالتي وخيراتي، وأقول لنفسي: يا نفس، عندك خيرات كثيرة مخزونة لسنين عديدة، فاستريح وكني واشربي وافرحي! ولكن الله قال له: يا غبيّ هذه اللبلة تطلبُ نفسك منك، فلمن يبقَى ما أعددتُه؟ هذه هي حال من يخزن الكنوز لِنفسه ولا يكون غنياً عند الله!

(2) لوقا 12 / 13 - 21.

(3) المصدر ذاته. « رجلٌ ما غنيٌّ أغلت له أرضه غلات كثيرة، ففكر في نفسه وقال: ماذا أصنع؟ وليس لي موضع أخزن فيه غلاتي. ثمّ قال: أصنع هذا: أهدم أهراي، وأبنيها وأوسعها وأخزن هناك كلّ قمحي وخيراتي، وأقول لنفسي: يا نفس، لك خيرات وفيرة موضوعة لسنين كثيرة، فاستريح وكني، واشربي، وانعمي، فقال له الله: يا جاهل، في هذه اللبلة تزرع نفسك منك، وهذا الذي أعددتُه لمن يكون.»

مدّة أطول، بطريقة أسهل.

إنّ الوضعية التعلّميّة التي بنى عليها السيّد المسيح تعليمه، هنا، هي حاجة المتعلّم (الشّاب) إلى المعرفة، وهي من أكثر الوضعيات مواءمةً للتعلّم، إذ يسعى المتعلّم فيها بشوق ورغبة إلى أن يحقّق التعلّم الدّائمي الذي يريده بسرعة، لأنّ هذا التعلّم يلبي حاجة معرفيّة أو سلوكيّة لديه. لقد أراد السيّد المسيح، في المثل المذكور، أن يعلم تلاميذه تجنّب الطّمع، فابتعد عن التعلّم النظريّ الذي يعتمد على العقل، فقط، واغتنم فرصة طلب ذلك الرّجل الذي سأله أن يحكم بينه وبين أخيه، وقام بسرد المثل القصصي. وبهذا ارتكز على حاجة المتعلّم إلى المعرفة، ورغبته في التعلّم، وهما من العناصر الرئيسيّة لإنجاح العمليّة التعلّميّة.

أجل، إنّ التعلّم النظريّ صعب ومملّ، لكنّ هذه الاستراتيجية التعلّميّة القصصيّة التمثيليّة تؤدّي غرضها بوقّع أعمق، وتأثير أقوى، وفهم أسرع، لأنّها تجسّد المعنى بأحداثٍ مُعبّرة، ومشاهد واضحة. ولقد صدقت الحكمة الهنديّة التي قالت: «أخبرني حقيقة ثابتة لكي أتعلّم، وأخبرني حقيقة صادقة لكي أوّمن، ولكن أخبرني قصة لتعيش في قلبي مدى الحياة»¹. وبهذا يكون السيّد المسيح قد نقل أفكاره من التّجريد إلى التّصوير، وبالتالي نقل الأحداث الحياتيّة المألوفة، إلى عبرٍ روحيّة ثابتة.

إذاً، إنّ غاية هذه الاستراتيجية هي التعلّم والإفهام والإقناع، لأنّ «القصة تمثّل بوابة التّفكير لدى المتعلّمين، إذ تستثير تفكيرهم حول العالم المحيط بهم، لمواجهة المواقف الحياتيّة المختلفة، بمعنى أنّ القصة تمرين تخيليّ للمتعلّم»². ومن المُسلّم به تربويّاً، أنّ المعلّم، كلّما اعتمد المحسوسات لتعلّم المُجردات، كان ذلك أفيّداً وأنتج في المجال التعلّميّ، إذ إنّ الإحساس بالشيء هو أوّل درجات الإدراك³، وهو بالتالي يُنمي خيال المتعلّم وقدرته على المُحاجة⁴. وهذا، طبعاً، قد بدا في سلوك السيّد المسيح التعلّميّ حين علّم تلاميذه عبر هذه الاستراتيجية التعلّميّة، ليستطيعوا هم بدورهم، من خلالها، مواجهة الأفكار والتعاليم التي ستعرضهم، لاحقاً.

(1) المصدر مجهول.

(2) EGAN, K (1989) Teaching as Storytelling. Chicago, University of Chicago Press.

(3) مدهش، علي خالد أحمد، (1989)، الأهداف التربويّة في القصص، المملكة العربيّة السّعوديّة، جامعة أمّ القرى، مكّة المكرّمة، ص 127.

(4) أحمد محمود محمّد عبد المطّلب، (1990)، التّربية الاسلاميّة بين الواقع والمأمول، سوهاج، مكتبة الطّالب، دار محسن للطباعة ط1، 106.

ولقد أظهر لنا البحثُ هذا أنّ السيّد المسيح أنقنَ فنّ تأليف الأمثال القصصيّة، وسردها. ولا شكّ في أنّ هذه المَلَكَة تحتاج إلى خبرة وحكمة ودراية، لا يملكها كثيرون، لأنّ الأمثال نوع من العلم منفرد بنفسه، لا يقدر على التصرّف فيه إلا من اجتهد في طلبه حتّى أحكمه، وبالغ في التماسه حتّى أتقنه.

استراتيجية طرح الأسئلة أو (الحوار)، أو الاستراتيجية النشطة *¹

لقد أكثر السيّد المسيح، في مجاله التعليمي، من اعتماد هذه الاستراتيجية التي تُعدّ واحدة من استراتيجيات التعليم النشط، وأكثرها انتشاراً. فهي تقوم على وجوب مراعاة الأسئلة مستوى الطّلاب، وتركيزها على موضوع واحد. ولا شكّ في أنّ « توجيه الأسئلة هو لبّ عمليّة التدريس، وهو إحدى الوسائل الأكثر فاعليّة لإثارة التفكير والتعلّم، وهو أسلوب من أساليب التّواصل المباشر بين المعلّم والمتعلّم»². فلنرّ كيف اعتمدها السيّد المسيح، في الإنجيل المقدّس، في وضعيّات تعليميّة تعليميّة كثيرة متنوّعة، نكتفي بعرض بعض منها:

- فما هو يسوع، لما جاء إلى نواحي قيصرية فيليبس، سأل تلاميذه قائلاً: « من يقول الناس إنّي أنا ابن

الإنسان؟³، وقد ورد هذا السؤال في إنجيل مرقس، أيضاً، ولكن بصياغة مختلفة وهي: ثمّ خرج يسوع وتلاميذه إلى قريّة قيصرية فيليبس، وفي الطّريق سأل تلاميذه قائلاً لهم: من يقول الناس إنّي أنا؟⁴، كما ورد في إنجيل لوقا، أيضاً: « وفيما هو يصلّي على انفراد كان التلاميذ معه، فسألهم قائلاً: « من تقول الجموع إنّي أنا؟⁵ من الواضح أنّ هذا السؤال الذي طرحه يسوع، إنّما هو في مستوى تفكير المتعلّمين، يركّز على المستوى التّذكيريّ لديهم، ولا يتخطّاه إلى التّحليل والاستنتاج والتّقييم، فعليهم أن يُجيبوا استناداً إلى ما سمعوه من النّاس، أي عليهم نقل معلومة معيّنة، فقط، لا غير. ولقد سأل يسوع، وانتظر الردّ، لأنّ التّعليم من خلال طرح الأسئلة هو استراتيجية تربويّة ناشطة، تكمن أهمّيّتها

(1) * دروزه، أفنان نظير، (2005)، الأسئلة التعليميّة والتّقييم المدرسيّ، الشروق للنشر والتّوزيع، ص 48. «هذا الأسلوب يساعد المعلّم على تطبيق ما خطّطه، كما أنّ الأسئلة التعليميّة تُثري بشكل عام عمليّة التعلّم». - د. عبد الطّيف بن حسين فرج، (2005)، طرق التدريس في القرن الحادي والعشرين، الأردن، عمان، ط1، دار المسيرة، ص 96. « تعتمد هذه الاستراتيجية على إلقاء مجموعة من الأسئلة المتسلسلة المترابطة على الطّلاب، بحيث توصل عقولهم إلى المعلومات الجديدة بعد أن توسّع آفاقهم، وتجعلهم يكتشفون نقصهم أو خطّاهم بأنفسهم».

(2) الخطيب وآخرون، (1985)، البحث والتّقييم التربوي، دار المستقبل للنشر والتّوزيع.

(3) متى 16 / 13.

(4) مرقس 8 / 27.

(5) لوقا 9 / 18-19.

في تحفيز الذاكرة وإنعاشها، وتعزيز قدرة التركيز، وتنشيط القدرة على الفهم والتحليل والاستنتاج، وتنمية مستويات التفكير المتنوعة، شرط أن تراعي الأسئلة مستويات المتعلمين الفكرية المتنوعة، لئلا يفقدوا دافعيتهم إلى التفاعل والتعلم. لذلك تمكّن المتعلمون، هنا، من الإجابة، فقالوا: « قوم يقولون: يوحنا المعمدان، وآخرون: إيليا، وآخرون: إرميا، أو واحد من الأنبياء»¹. لقد اطلع يسوع من تلاميذه، على نظرة الناس إليه. إنه سؤال بسيط، في مستوى تفكير المتعلمين، وفي أدنى مستويات التفكير، (بنجامين بلوم، 1956) ويعتمد الجواب عنه على الحفظ والتذكر، فقط.

لم يكتفِ السيد المسيح بهذا المستوى، بل ارتقى بالأسئلة إلى مستويات التفكير العليا، مستوى إبداء الرأي، والتعبير عن موقف²، فقال لهم: « وأنتم من تقولون إنّي أنا؟»³. هنا يطلب منهم التعبير عن آرائهم فيه، بعد أن تبعوه، وسمعوا كلامه، وعانوا عائبه، ليتأكد إن كانوا قد تمكّنوا من معرفته على حقيقته، أم لا. إن الأسئلة التي تُركّز على التعبير عن موقف، لا يُتوقن الإجابة عنها سوى المتعلمين الذين يتمتّعون بمستويات التفكير العليا، لذلك رأينا التلميذ بطرس، وهو متميّز بين رفاقه، ينبري ليُعبّر باسمه، أو ربّما باسم الجماعة: « أنت هو المسيح ابن الله الحي»⁴. لقد أعجب يسوع بهذه الإجابة كثيرا، فهنأ بطرس عليها، وكأني به يؤكد له أنه قد حقق واحداً من أهداف التفكير العليا، وهو التعبير عن رأيه فيه بعد فترة طويلة من التلمذ له. نتيجة لذلك، كشف يسوع له أنه سيسلمه رئاسة الكنيسة لاحقاً: « طوبى لك يا سمعان بن يونا، إنّ لحماً ودماً لم يُعلنا لك ذلك، لكن أبي الذي في السموات. وأنا أقول لك أيضاً: أنت الصخرة وعلى هذه الصخرة أبنى كنيسة، وأبواب الجحيم لن تقوى عليها»⁵. لقد اعتمد المسيح أسلوب المكافأة الفورية مع بطرس، وهذه طريقة تعليمية ناجحة لأنها تحفز المتعلم، وتمنحه طاقة معنوية، وثقة بالنفس، وتعزز لديه الرغبة في التعلم والدافعية إلى تطوير قدراته، وتساعد على التدرج من مستوى إلى آخر أعلى، وصولاً إلى المستوى التفكيرى النقدي.

- وفي وضعية تعليمية تعلمية أخرى، جاء بطرس الرسول، يوماً، إلى المسيح يسأله: « يا رب، كم مرة يخطئ إليّ أخي وأنا أغفر له؟ هل إلى سبع مرات؟»⁶ هذا السؤال يعبر

(1) متى 16 / 14.

(2) وفق تصنيف بلوم لمستويات التفكير.

(3) متى 16 / 15.

(4) متى 16 / 16.

(5) متى 17 / 18.

(6) متى 18 / 21.

عن حاجة وجدانية، ترافقها حاجة معرفية. وهذا الواقع يمثل وضعية تعلمية مثلى، إذ يحصل التعلّم فيها بفعل دافعية شخصية تحثّ المتعلّم على التفتيش عن معلومة تهمّه، وبذلك تكون قوى النفس والجسد متضامنة ومتأهبة لتلقّي الإجابة، وهذا ما يسهل التعلّم، طبعاً. فقال له يسوع: «لا أقول لك إلى سبع مرّات بل إلى سبعين مرّة سبع مرّات»¹. إنّها وضعية فضلى للتعلّم الذي لا يُفرض قسراً، بل يكون طوعاً. فأحياناً كثيرة، تكون الوضعية التعلمية غير موائمة للمتعلّم لأنّه يكون متعباً جسدياً، وغير مستعدّ نفسياً، لسبب ما، لتلقّي أيّ تعلّم، أو لأنّ موضوع الدرس لا يُلبّي حاجاته ودوافعه، فيحدث إذّاك خللٌ في عملية التعلّم والاكتساب.

- وفي موقف آخر فرّضت الوضعية التعليمية التعلمية اعتماد يسوع استراتيجية الحوار، أيضاً. فذات يوم اقترب رجلٌ من يسوع وهو ليس من تلاميذه، وسأله: «أيّها المعلّم الصّالح، ماذا أعمل لأرث الحياة الأبدية»²؟ إنّه سؤال من المستوى الاستيضاحي الاستعلامي يدلّ على جهل صاحبه بشروط الحصول على الحياة الأبدية، ويبدو أنّ هذا الأمر يلقفه، حتّى راح يبحث عن مصدر موثوق لمعرفة الإجابة. ومن هو المرجع الموثوق، في نظر المتعلّم، غير المعلّم؟ لذلك توجه ذلك الرجل الى يسوع الذي هو في نظره «معلّم صالح»، ولم يتوجّه إلى غيره لأنّه، كما يظهر، شديد الثقة به. أليست هذه الثقة بالمعلّم نموذجاً فعلياً واضحاً عن علاقة معظم المتعلّمين بمعلّميهم؟ لا شكّ في أنّ نجاح العملية التربوية يحتاج إلى أن تستمرّ هذه الثقة وتنعزّز. لم يقدّم السيّد المسيح الإجابة، بل ردّ بسؤال، وذلك ليدفع الرجل إلى التعلّم الذاتي: «لماذا تدعوني صالحاً؟ لا صالح إلّا واحداً هو الله»³. لقد انطوى سؤال يسوع على موقف أخلاقي يرفض الكبرياء والتعالي وادّعاء الصّلاح والكمال. وكأني بهذا الجواب يصلح ليكون نموذجاً سلوكياً في التواضع الذي يحتاج إليه بعض المعلّمين، إذ إنّ التعلّم ليس تراكم معلومات، فحسب، بل هو تزويد المتعلّم بسلوكيات أخلاقية وفضائل سامية، وإلّا يفقد التعلّم منحاها التربوي الذي يوازي المنحى الأكاديمي قيمة، إن لم تكن له الأولوية في بناء الانسان، ويفقد المتعلّم فرص اكتساب التربية، ويخسر المجتمع فرص التطوّر الأخلاقي، لأنّه «إذا كانت موازين الأخلاق منحطةً فذلك ناشئ عن نقص في التربية التي يتلقاها الفرد»⁴. ثمّ انتقل

(1) متى 18 / 21 - 22.

(2) لوقا 18 / 18 - 27.

(3) متى 19 / 17.

(4) الأهواني، أحمد فؤاد، (1968)، جون ديوي، دار المعارف، مصر، ط2، القاهرة، ص136.

السيد المسيح بعد ذلك إلى تحديد الإجابة بطريقة لينة سلسلة، قائمة على الاحترام، خالية من التجريح والتعنيف، حرصاً على ثقة الشاب بنفسه، فأجاب: « أنت تعرف الوصايا: لا تزن، لا تقتل، لا تسرق، لا تشهد بالزور، أكرم أباك وأمك»¹. لقد سعى السيد المسيح المعلم، بهذه الاستراتيجية، إلى تأمين البيئة النفسية (العاطفية) والاجتماعية الملائمة لهذا الشاب المتعلم، من خلال تعزيز ثقته بنفسه وبمعلوماته، أي إنه هياً بيئة تعليمية تتصف بالموودة وتبادل الأمان العاطفي، لتؤدي إلى تحقيق الأهداف المتوخاة. وفي هذا المجال « يُبين (روجرز) ضرورة النقبّل غير المشروط للمتعلم، من خلال إشاعة جوّ من الحب والاحترام المتبادل الذي يشعر المتعلم بأهميته، ويشجعه على المشاركة الفعالة في العملية التعليمية، من خلال إطلاق أكبر كمّ ممكن من الأفكار التي على المعلم أن يقبلها ويدعمها وبينها»². إن هذا الحوار، كما يبدو، حوار تشخيصي بين السيد المسيح (المعلم)، والرجل (المتعلم)، ولقد ساهم في دفع هذا المتعلم إلى الإفصاح عن معلوماته، فتمكن المعلم من قياس مستواه المعرفي، ودعمه بما يعوزه، لأنّ « الأسئلة تعطي الفرصة للمعلم لكي يتعرف نواحي القوة والضعف عند التلاميذ، كما أنها تدفعهم إلى الانتباه والتركيز...»³ هنا، أجاب الرجل (المتعلم) بارتياح وثقة بالنفس مظهرًا تفاعلاً مع المعلم يسوع: «هذه كلها حفظتها منذ حدثتي»⁴. إنها إجابة حدت مستوى المتعلم المعرفي. نعم، إنها إجابة مهمة، لكنها غير كافية، لذلك عمد السيد المسيح إلى البناء عليها، وهذا، من دون شك، أسلوب تربويّ بامتياز، إذ ينطلق المعلم من المستوى المعرفي للمتعلم، ويضيف إليه معلومات جديدة ضرورية لإتمام المكتسبات، وتحقيق الهدف المرجو، بدلاً من أن يقدم المعلم إلى المتعلم معلومات دون مستواه الفكري، أو أعلى منه، فيشعر إذًا بالملل ويتعدّر التعلم، ويهدر الوقت من غير إفادة. قال له يسوع: « يعوزك شيء أيضاً». لم ينفذ السيد المسيح مكتسبات الرجل المتعلم، ويحتقرها، بل احترمها وبنى عليها، وإنه بذلك قد أحسن التصرف، تربوياً، في وضعية تعليمية معينة. ولما تأكّد، السيد المسيح من أنّ الرجل قد تهيأ للتعلم، وأصبح على استعداد لتقبّل أيّ مكسب جديد، قدّم إليه المعلومة الناقصة التي تتحو المنحى التطبيقي: « بع كل ما لك ووّرعه على الفقراء،

(1) مرقس 10 / 19.

(2) العشي، نوال (2006)، إدارة التعلّم الصّفي، الطبعة العربية، دار البازوردي، عمان، الأردن، ص 7.

(3) فتحي، سميحة، (1994)، فاعلية استخدام مستويات مختلفة للأسئلة التحضيرية...دراسات في المناهج وطرائق التدريس، ع23، كلية التربية، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس، ص 72.

(4) مرقس 10 / 20.

فيكون لك كنز في السماء، وتعال اتبعني»¹. وبهذا انتقل يسوع الى المستوى التطبيقي. وبناءً عليه، يجب على المعلم أن يكون صادقاً مع تلاميذه، يقول لهم الحقيقة، فكلامه مصيري بالنسبة إليهم. وعلى هذا الأساس، «لما سمع الرجل ذلك، حزن لأنه كان ذا مال كثير»². لقد بينت هذه الإجابة الجانب الانفعالي للرجل من القضية المطروحة، وكأني بالسيد المسيح تدرج بالرجل من مستوى إلى آخر أعلى، وصولاً الى مستويات التفكير العليا، ليجعله يعبر عن موقفه تجاه القضية المطروحة. لم يرق يسوع هذا الموقف، رغم ذلك لم يحقر الشاب، ولم يجزئه، بل احترم انفعاله الشخصي، وبيّن له صعوبة تحقيق الأمر الذي سأل عنه، وسبب شعوره بالحزن والغم: «ما أعسر دخول نوي المال إلى ملكوت الله، لأن دخول جمل من ثقب إبرة أيسر من أن يدخل غني ملكوت الله!» وكأني بالسيد المسيح، هنا، يتابع الشرح والتوضيح بدلاً من أن يثور على المتعلم، فحَقَّق عنه بذلك الضغط النفسي إذ علمه أن هذا الموقف ليس مقتصرًا عليه، فحسب، بل هو شعور عام ينتاب غالبية الناس. هذا الوضع يحدث، من دون شك، مع المعلمين في الصفوف أثناء تعاملهم مع المتعلمين الذين يعارضون فكرة، أو يستصعبون مسألة، أو معلومة ما، فمن الحكمة التربوية أن يعتمدوا استراتيجيات الحوار، والأسلوب المرن، ويتجنبوا تحقير المتعلم، أو تدمير شخصيته. فإن تعميم حالة ما يخفف عن الفرد الذي هو في مثل هذه الحالة الشعور بالذنب والخجل، ويجعله يصحح خلله أو سلوكه، إن هو أراد، بدل أن يشعر باليأس والإحباط. لذلك رأينا المشاركين في الجلسة الحوارية مع المعلم يسوع قد تفاعلوا، إذ بدا أن تأثير حوارهم مع الرجل الذي سأله قد انتقل إليهم، وهز مشاعرهم، وولد فيهم دافعية التعلم عن طريق الاستفسار، فقال الذين سمعوا: «فمن يستطيع أن يخلص؟» هذا سؤال ينطوي على استصعاب الموجودين بتنفيذ الشروط التي ذكرها يسوع للدخول الى السماء. لقد رأوا في تحقيقه استحالة. فكيف يتخلى المرء عن ممتلكاته، ويتبع يسوع ذاك الشخص الذي لا يملك شيئاً؟ أين الضمانة في هذا السلوك؟ ما أشبه هذه الحالة بالحالات التي تؤدي الى التسرب المدرسي، نتيجة استصعاب الطلاب التعلم، وشعورهم باليأس والإحباط! جاء رد المسيح معزياً، ومُنطوياً على أمل، فقال: «غير المُستطاع عند الناس مُستطاع عند الله»³. لقد قدم اليهم الحل، وترك لهم مجالاً للتفكير والتأمل لأخذ القرار، وبهذا لم يتركهم وحدهم في مواجهة المشكلة التي اعترضتهم، الأمر الذي

(1) مرقس 10 / 21.

(2) مرقس 10 / 22.

(3) لوقا 18 / 27.

أدى إلى أن ينبري أحد المتعلمين للتعبير عن رأيه، وهو بطرس تلميذ يسوع: «ها نحن قد تركنا كل شيء وتبعناك»¹. يا لفاعلية هذا التعليم الحوارى الذي جذب الجميع فشاركوا فيه، وبدوا، بذلك، مُنتبهين مُصنّعين، غير شاردين! لا شك في أن مشاركة (بطرس) هذه بيّنت إمكانية حصول ما ظنه الجميع مستحيلًا. وليس غريبًا أن تظهر مثل هذه الحالات في الصّوف، إذ يتمكّن أحد المتعلمين من فهم وتطبيق ما يعجز عنه زملاؤه، لأنّه من الطّبيعيّ أن تكون مستويات التّلاميذ الفكرية متنوّعة ومتفاوتة، في الصّفّ الواحد. والملاحظ أنّ السيّد المسيح قادّ المستمعين (المتعلمين) من مستوى التّفكير المعرفيّ الأدنى، إلى المستويات التّفكيرية العُليا، ليُحقّق الأهداف التّعليمية التي حدّدها، أي تعليم المفاهيم الإيمانية المجرّدة الثّابتة. فقال لهم: «الحقّ أقول لكم: ليس أحدٌ يترك بيّنًا أو والديّن أو إخوة أو امرأة أو أولادًا من أجل ملكوت الله، إلّا ويأخذ في هذا الزّمان أضعافًا كثيرة، وفي الدّهر الآتي الحياة الأبدية»². هذا الكلام هو الهدف الذي سعى المسيح، عبر الحوار، إلى تحقيقه، وهو إجابة واضحة عن سؤال ذاك الرّجل الذي استصعب التّخلّي عمّا يملك، لكنّه جاء بعد استراتيجيّة نشيطة، شارك فيها جميع الحاضرين، ما جعل هذه القضية الفكرية المُجرّدة، مفهومةً، مُمكنة التّحقيق، وليست مستحيلة، كما ظنّها ذاك الشابّ وبعض المشاركين في الحوار. أجل، إنّ استراتيجيّة طرح الأسئلة تدفع المتعلم إلى التأمّل والتّفكير، وتبادل الآراء مع غيره، وهذا ما يعزّز قدرته التّقديّة، «فالتّفكير النقديّ المُنتشرك في الجماعة أفدّر من التّفكير التّقديّ الفرديّ على تصحيح عيوب الأدلّة والمحاكمة الفكرية»³.

وهكذا يمكننا القول إنّ القضية التي طرحها السيّد المسيح هي حقيقة خلاصية نظرية تدعو إلى التّخلّي عن كلّ شيء في سبيل الحصول على ملكوت الله، لكنّه استطاع أن يعلمها للتلاميذ عبر الحوار وتجسيم المجرّد. فمَنْ يقتنع بها، يطبّقها، ومَنْ يستصعبها، يتجنّبها. وبهذا نجد أنّه من المفيد جدًّا طرح القضايا التّعليمية على المتعلمين، بالتّدريج، والحوار، وصولًا إلى الإقناع والاقتناع. وفي مجمل الأحوال، يجب احترام المتعلم، وانفعالاته.

- لقد تعدّدت المواقف التي اعتمد فيها السيّد المسيح الحوار استراتيجيّة للتّعليم. فها هو، هنا، أثناء تلبّيته دعوة إلى تناول الطّعام في بيت أحد الفريسيّين، يلتقي امرأة خاطئة تقف عند قدميه باكيةً، تبلّل قدميه بالدموع، وتمسحهما بشعر رأسها، وتقبّل قدميه، وتدهنهما

(1) لوقا 18 / 28.

(2) متى 19 / 29.

(3) هوفر، كنيث، (1988) دليل طرائق التّدريس في المدارس الثانويّة، ترجمة أديب يوسف، دمشق، دار السلام.

بالطبيب¹. وعندما شكَّ صاحبُ البيتِ، وهو فرّيسيّ، في ألوهية يسوع الذي سمح للخاطئة أن تلمسه، قال سرّاً: «لو كان هذا الرَّجُلُ [المسيح] نبياً لَعَلِمَ مَنْ هي المرأة التي تلمسه، وما هي حالها: إنها خاطئة»². لقد تمكّن يسوع من معرفة ما يجول في بال ذاك الفرّيسيّ، فاستغلَّ هذه الوضعية التعلّميّة الطّارئة، وبادره بأقصوصة صغيرة: «كان لرجل مدينان، على أحدهما خمسمائة دينار وعلى الآخر خمسون. ولم يكن بإمكانهما أن يُوفيا دينهما فأعفاهما جميعاً»³. سرد السيّد المسيح هذه الأقصوصة، رداً على شكِّ الفرّيسيّ وسوء ظنّه، وإدانتته المرأة الخاطئة، وقد أتبع كلامه بسؤال: «أيّهما يكون أكثر حبّاً له؟»⁴. وبهذا أطلق يسوع التعلّم عبر استراتيجيّة طرح الأسئلة، واستراتيجيّة القصّة، ويكون بذلك قد اعتمد السرد والحوار معاً، ليحقّق الهدف التعلّميّ المقصود. إنّ السؤال الذي طرحه يسوع يتخطّى المستوى المعرفي التذكّري القائم على الحفظ، فقط، وفق (هرم بلوم) إلى مستوى التحليل فالاستنتاج. أجاب الرَّجُلُ: «أظنّه ذاك الذي أعفاه من الأكثر»⁵. كان استنتاجه صحيحاً يركز على المنطق، فأعجب يسوع، لذلك أتى عليه: «بالصّواب حكمت»⁶. لقد بدا أنّ هذا الحوار تفاعليّ، فيسوع قد سأل، والرّجل أجاب، ثمّ مدح يسوع الرَّجُلَ على الإجابة الصّحيحة، وهذا، في رأينا، ما حقّق التعلّم والتعلّم. لم يتوقّف الحوار هنا، بل استعان يسوع بوسيلة إيضاح من البيئة التعلّميّة الموجود فيها: «فالتفت إلى المرأة، وقال لسمعان [صاحب البيت]: أتري هذه المرأة؟ أنا دخلتُ بيتك، فلم تسكُب أنت لي على قدميّ ماءً، أمّا هي فقد بلّت بدموعها قدميّ، ومسحتهما بشعرها»⁷، أنت لم تُقبّلني، أمّا هي فمَنْذُ أن دخلتُ، لم تكفّ عن تقبيل قدميّ»⁸، أنت لم تدهن بالزيتِ رأسي، أمّا هي فقد دهنت بالطيب رأسي... لهذا أقول لك: إنّ خطاياها الكثيرة عُفرت، لأنّها أحبّت كثيراً»⁹. وبهذا، يكون السيّد المسيح قد ثبّت مفهوماً دينياً نظرياً جديداً، يقوم على المعادلة الآتية: الذي يحبّ أكثر يُعفّر له أكثر، أي أنّ المغفرة تأتي على قدر المحبة، فالمحبة قادرة على مغفرة خطايا كثيرة، والذي لا يستطيع أن يُحبّ، لا يستحقّ المغفرة. ولأنّ الحاضرين في البيت لم يتعوّدوا سماع مثل هذا الكلام، بدأوا يقولون في نفوسهم: «من هو هذا

(1) لوقا 7 / 36 - 50.

(2) لوقا 7 / 36 - 50. المصدر ذاته 7 / 39.

(3) المصدر ذاته.

(4) المصدر ذاته.

(5) المصدر ذاته.

(6) لوقا 7 / 36 - 50.

(7) لوقا 7 / 44.

(8) المصدر ذاته 7 / 45.

(9) لوقا 7 / 46-47.

الذي يغفر الخطايا؟¹. وبهذا نرى أنّ هذه الاستراتيجية قد حققت هدفها، وذلك عبر إثارة دافعية التّعلّم لدى المشاركين، إذ بدأوا يتساءلون. أوليس التّعلّم الناشط يتحقّق عبر مشاركة المتعلّمين؟ ولأنّ هذا التّعليم النّظريّ صعب التّصديق، ولأنّ الحاضرين لم يتعودوا على سماع تعليم مثله، لذلك انتقل يسوع إلى مرحلة التّطبيق العمليّ للإقناع، مقدّمًا، بنفسه، نموذجًا عن المحبّة والمغفرة، فقال للمرأة: «إيمانك خلّصك، فاذهبي بسلام»².

لقد قامت هذه الاستراتيجية التّعليميّة على الحوار الذي بدأ بين السيّد المسيح (المعلّم)، والقرّيسيّ صاحب البيت (المتعلّم)، ثمّ امتدّ فشمل جميع المشاركين (المتعلّمين)، والمرأة الخاطئة، كما ارتكزت هذه الاستراتيجية على البنية التّعليليّة، والحجج المنطقيّة، ووسيلة إيضاح إقناعيّة، ونموذج تطبيقيّ أمام الحاضرين (المتعلّمين)، وذلك بهدف تنشيط التّعليم، وإشراك المتعلّمين فيه، ومن ثمّ لإيصال المعلومة بطريقة أسهل، وأبسط، وجعلها أنبث في أذهان الموجودين، حتّى لو لم يقتنعوا بها جميعهم، فورًا. لقد اعترض بعض الموجودين، غير المُقتنعين، فقالوا: «من هذا حتّى يغفر الخطايا؟»³. لا بأس، إنّ الحقيقة يجب أن تُقال، حتّى لو لم تُعجب أو تُنفع الجميع، فورًا، فبعضهم، ربّما، قد يقتنع لاحقًا. إنّ الحقائق والمبادئ والقيم ليست مجالًا للمساومة مع المتعلّمين، وعلى المعلّم أن يقدّمها بأفضل الوسائل والأساليب، ويوضّحها بشكل لا يقبل الشكّ، ويترك أمر الإقناع بها أو عدمه للمتعلّمين أنفسهم. إنّهُ لَمِن المفيد جدًّا تجنّب تسطيح المبادئ والتّعاليم السّامية، إرضاء لأهواء بعض المتعلّمين.

- ومنّ وضعيّات الحوار التّعليميّة التّعلميّة التي اعتمدها السيّد المسيح، ما جرى معه حين التقى المرأة السّامريّة عند بئر يعقوب⁴، إذ «جلس يسوع عند البئر لأنّه كان مُتعبًا من المسير، وكان الوقت نحو الثّانية عشرة ظهرًا. فجاءت امرأة سامريّة لتأخذ ماءً من البئر، فقال لها يسوع: أعطيني لأشرب»⁵. استفاد يسوع من هذا اللقاء، وبادر بالكلام، وكأنيّ به لا يريد إضاعة الفرصة السّانحة له بالتحدّث إلى هذه المرأة التي من المفترض أنّ يكون الكلام معها محذورًا عليه، كونها سامريّة، وهو يهوديّ. لا شكّ في أنّ المعلّم الجيّد يهيئ البيئة الصّفيّة، والوضعيات المناسبة للبدء بالتّعليم، وها هو المعلّم يسوع يقود

(1) لوقا 7 / 49.

(2) لوقا 7 / 49.

(3) مرقس 2 / 7.

(4) يوحنا 4 / 1-10

(5) المصدر ذاته.

المرأة السامريّة، وهي (المُتعلّمة الوحيدة أمامه) إلى وضعيّة تعليميّة طارئة، كان هو المُبادِر إلى إطلاقها، عبر تحضير بيئة تفاعليّة، تقوم على استراتيجيّة الحوار، « فأجابَت المرأة السامريّة: أنتَ يهوديّ وأنا امرأة سامريّة، فكيف تطلب مِنّي أن أعطيك لتشرب؟¹. لقد بدأ التفاعل بينهما. فأجابها يسوع: « أنتِ لا تعرفين ما يعطيه الله، ولا تعرفين مَنْ الذي يقول لك: أعطيني لأشرب، فلو عرفتِ لَطَلَبْتِ أنتِ منه ولَأَعطَاكِ ماءً مُحيياً². كلام يسوع هذا هو في المستوى التّحليليّ المَبْنِيّ على البحث والاستدلال، لأنّه يسعى إلى تحقيق هدفٍ واحدٍ، وهو مساعدة المرأة على أن تتعرّف، بنفسها، مَنْ هو يسوع، بالفعل. ولا شكّ في أنّ المفاهيم التّربويّة تدعو إلى تجنّب إكثار الأهداف في الحصّة التّعليميّة الواحدة، خشية عدم التّمكّن من تحقيقها بالشكل الجيّد. لم يشأ السيّد المسيح أن يقدّم اليها المعلومة مباشرةً، لأنّ يكون تعليمه تلقينياً، ولئلاّ يقدّر التعلّم مُتعة الاستكشاف. لقد أجابته: « ليس لديك دلوّ يا سيّد، والبئر عميقة، فكيف ستحصل على مثل ذلك الماء؟³. إنّه سؤال استفهاميّ استعلاميّ بُنيّ على المحسوس، أي على ما تراه العين، وهو في المستوى المتدنّي من مستويات التّفكير. أجابها يسوع: « كلّ مَنْ يشرب من هذا الماء سيعطش ثانية، أمّا مَنْ يشرب من الماء الذي أعطيه أنا إيّاه، فلن يعطش أبداً، بل يصير الماء الذي أعطيه نبعاً في داخله، ويتدفّق مُعطياً حياةً أبديةً⁴. هذه الإجابة العميقة تتطوي على مفاهيم لاهوتيّة، لا يمكن لهذه المرأة البسيطة أن تفهم كُنْهها، لذلك أجابته بمستوى حسّيّ بسيط: « أعطني هذا الماء يا سيّد، فلا أعطش أبداً، ولا أعود إلى هنا طلباً للماء⁵، وكأنّي بها تريد أن يعطيها يسوع هذا الماء، لعلّها لا تعطش ثانية، وترتاح من عناء المجيء اليوميّ الى هذه البئر. إنّ مستواها التّفكيريّ جعلها تنتظر إلى كلام يسوع نظرة حرفيّة، فقط، وها هي المرّة الثانية التي لا تفهم فيها كُنْه كلام يسوع، إذ يأتي جوابها حسياً مادياً، في حين أنّ كلامه روحيّ مُجرّد. لا عجب، فالمعلومة هذه مُبْهَمة، ومستوى التّعليم هذا صعب، لذلك يجب التّسهيل والتّبسيط. في هذا المجال، على المعلّم أن يُغيّر استراتيجيّته، وإلاّ ستبقى الهوة شاسعة بين الهدف التّعليميّ، والمستوى التّفكيريّ للمتعلّم، وبهذا، لن يتمّ الفهم والإفهام، لذلك، عليه أن يقدّم أدلّة حسّيّة، ليبيّن المفهوم غير المحسوس. هذا ما قام به السيّد المسيح، إذ غيّر أسلوبه، في تأدية استراتيجيّة الحوار،

(1) يوحنا 4 / 1 - 10.

(2) المصدر ذاته.

(3) يوحنا 4 / 1 - 10.

(4) المصدر ذاته.

(5) المصدر ذاته.

فقال للمرأة: « اذهبي ونادي زوجك وتعاليا الى هنا»¹. انتقل من المفهوم العام الى الشان الشخصي الخاص، وتطرق إلى حياتها الشخصية. أجابت المرأة: « لا زوج لي». فها هي تُجيب بمستوى السؤال المطروح عليها. وبهذا نجح يسوع في ردم الهوة بين الهدف التعليمي، ومستوى المتعلم التفكير. أجابها يسوع: « أصببتِ بقلوبك: لا زوج لي. فقد كان لك خمسة أزواج، أما الرجل الذي تعيشين معه الآن فليس زوجك! فقد صدقتِ»². لقد ارتأى السيد المسيح محاورتها بالشواهد المحسوسة، ليلبغ هدفه التعليمي المحدد، قبل فوات الأوان، كما أنه عمد إلى تحفيزها عبر تشجيعها معنوياً، مكافأة لها على إجابتها الصحيحة. ولا تخفى، في نظر الاختصاصيين التربويين، أهمية هذه المكافأة المعنوية. بدأت المرأة تستوعب ما يقول. لقد قدم إليها شاهداً من حياتها الشخصية المخفية، عبر الكشف عن وجهٍ مستورٍ فيها. وكيف له أن يعرف؟ قالت المرأة: « يا سيد، لا بدّ من أنك نبي!»³. إذاً، ترك لها أن تستنتج بنفسها حقيقة من هو، بعد أن قدم إليها الدليل الحسي على ذلك. وبهذه الطريقة رأت وسمعت، فصدقت ووثقت، فسُهلت عملية الفهم والإفهام، وتحقق التعلم الذاتي. ومن ثمّ شرع يشرح لها القضايا الروحية المجردة التي يجب أن تعرفها: « الله روح، والذين يعبدونه ينبغي أن يعبدوه بالروح والحق»⁴، فبدأت تتفاعل وتتجاوب وتفهم، لذلك أجابته عن المعلومات الدينية التي يقولها لها: « أنا أعرف أن المسيح سيأتي، وحين يأتي سيخبرنا بكلّ شيء»⁵. يبدو أنّ هذه المرأة قد تعلّمت من مجتمعها بعض المكتسبات الدينية، وجمعت مخرزواً معرفياً يتعلّق بمعتقدات شعبها، لكنّ المشكلة كانت في جهلها هوية مُحاورها، فكيف لها أن تُصدّق ما يقوله؟ في هذه الحال، وبعد التمهيد والحوار والشرح والأدلة أصبح من السهل أن تُصدّق وتقتنع، لذلك كشف لها عن نفسه، وقال لها: « أنا هو الذي أكلمك». لا بدّ لها من أن تصدّق، ولا مناص لها من ذلك، فقد حدّثها عن أسرارها الخفية، وهو لم يرها من قبل. « أما المرأة فقد تركت جرّتها، وعادت إلى البلدة وقالت للناس: « تعالوا لتروا إنساناً أخبرني بكلّ ما فعلتُ في حياتي. أيُمكن أن يكون هو المسيح؟ فتركوا بلدتهم وذهبوا إليه»⁶. إنها لشدة دهشتها وفرحتها نسيت جرّتها التي كانت غايةً مجيئها الى البئر، وانطلقت الى أهل

(1) يوحنا 4 / 1-10 .

(2) يوحنا 4 / 1-10 .

(3) المصدر ذاته.

(4) المصدر ذاته.

(5) المصدر ذاته.

(6) يوحنا 4 / 1-10 .

بلدتها لتخبرهم بما سمعتَ وبما شاهدتَ، وكأنّي بها تركتَ غايتها الماديّة، أي ملء الجرة ماءً، وانتقلت الى الغاية الروحيّة الأسمى، وهي نشر المعلومات الدينيّة التي اكتسبتها من حوارها مع السيّد المسيح. يمكننا أن نشير هنا إلى أنّ ما قامت به المرأة هو في المستوى التطبيقي للمكتسبات المعرفيّة. لا غرور في أنّ ما حدث هو ربط التعليم بالحياة، وهو هدف مهمّ من أهداف التعليم والتربية. وهكذا حقّق المسيح هدفه التعليمي المرجوّ باعتماد الحوار والأدلة الحسيّة. « فالمواقف التعليميّة لا بدّ من أن تشمل في أحد جوانبها على الأسئلة التي تُعدّ من أدوات الكشف عن الحقائق، واكتساب المعلومات والمهارات، ومن وسائل حتّ المتعلمين على البحث والاستقصاء وإثارة التفكير...¹ ولا بدّ من لفت النظر إلى أنّه، لو بدأ السيّد المسيح، في رأينا، بتعليم المرأة نظرياً وتلقينياً، منذ اللحظة الأولى للقائهما، ومن دون تمهيد وحوار وشواهد، لما كانت اقتنعت، ولما حقّق التعليم غايته. وبهذه الاستراتيجية، جعل السيّد المسيح المرأة ركناً أساسياً للتعليم الناشط الذي لم يكن من الممكن أن يتمّ من دون مشاركتها، وركناً رئيساً في نقل المكتسبات إلى الآخرين، أي التّشهير بتعاليمه، وهذا دليل بارز على نجاح استراتيجيته التعليميّة.

- وقد اعتمد السيّد المسيح استراتيجية الحوار في وضعيّة أخرى، حين فتح أعين التلميذَيْن البطنيّين الفهم اللذَيْن عرفاه عندما جلس معهما يحدثهما²، وذلك بعدما عجزا عن التّعريف به، عندما مشى معهما فترة طويلة³. ولقد فتح، أيضاً، بصيرة كلّ منهما بكلامه الذي أسمعهُما إيّاه، حتّى إنّهما تساءلا: « أمّا كان قلبنا مُنقّداً في صدرنا، حين كان يُحدّثنا في الطّريق، ويشرح لنا الكتب⁴. إذًا، إنّ كلام السيّد المسيح يدخل القلب قبل العقل، فيوقد المشاعر، ويوقظ الضّمائر، وبعد ذلك يسهّل عليه اجتذاب العقل وتنشيطه. هكذا يجب أن يكون تأثير كلام المعلمين في الصّفوف، لأنّ المنحى العاطفيّ يشدّ العقل، وينشّط قواه، في حال كان إيجابياً، ويعطلّه في حالة كان سلبياً، إذ إنّ « الضّعوظ الانفعاليّة تُؤدّي إلى عجز القدرات الذهنيّة وتُعيق التّعلّم⁵. إنّ العلاقة بين العاطفة والتّفكير وطيدة، فعندما تتضرّر الدوائر العصبيّة المتعلّقة بالعواطف، يعجز الإنسان عن التّفكير، وبالتالي عن التّعلّم مهما كانت مستويات ذكائه مرتفعة. لذلك يجب على المعلم

(1) إبراهيم، مجدي، (1997)، أساليب حديثة في تعليم الرياضيات، القاهرة، النهضة المصريّة، ص 72.

(2) لوقا 24 / 31 .

(3) لوقا 24 / 16 - 17 .

(4) لوقا 24 / 32 .

(5) جولمان، دانييل، (1970)، الذكاء العاطفي، مجلّة علم المعرفة. ع 262. ترجمة ليلي الجبالي. الناشر مكتبة

جرير. ص ص 49-50.

أن ينتبه لمستوى ذكاء المتعلمين العاطفي¹، ويحترم عواطفهم، ويقدرها حق قدرها .
 إن هذه النماذج التعليمية بيّنت دور الحوار الناشط في العملية التعليمية، «إذ إن الأسئلة تُشجّع المتعلمين على أن يكونوا نشيطين، يفهمون كيف تكون علاقة السؤال بالجواب، وتُطوّر مهارات التفكير العليا لديهم عند استمرارهم في اعتماد استراتيجية طرح التساؤلات»².

- لقد اعتمد السيّد المسيح هذه الاستراتيجية في كثير من المواقف، وها هو يعتمد عليها، أيضاً، عندما أتاه الكتبة والفريسيون بامرأة زانية، ليحكم عليها أمام الجميع: «يا معلّم، هذه المرأة أمسكت وهي تزني في ذات الفعل، وموسى أوصانا في التاموس أن مثل هذه تُرجم. فماذا تقول؟»³. لا شك في أن العمل هذا مُشين لا يقبل به أحد، فماذا سيقول لهم السيّد المسيح؟ كيف يعلمهم؟ بأيّة طريقة يمكن أن يوصل اليهم هدفه التعليمي في هذا الوضعية الطارئة؟ من السهل جداً أن يوافق على ما تأمر به الشريعة التي يعرف بنودها جيّداً، لكنّه، بذلك، سيعرض المرأة للرجم⁴، وهذا ليس هدفه، لأنّه لا يريد هلاك الخاطيء بل توبته⁵، ويريد أن يغيّر المفاهيم الحرفية السائدة القائلة، ويسمو بها إلى مراتب الروح الذي يحيي، وذلك «لأنّ الحرف يقتل، أمّا الروح فيحْيي»⁶. لقد تربّث السيّد المسيح في الإجابة أمام الحاضرين، خصوصاً أنّهم نادوه بلقب: «يا معلّم...»⁷، فغداً لإجابته وفِعّ تعليميٍّ مميّز، يُمكن أن يُشكّك، إن كان سلبياً، كما يُمكن أن يُرّي، إن كان إيجابياً. موقف المسيح هذا، يشبه مواقف كثيرٍ من المعلمين أمام تلاميذهم. لم يُقدّم الجواب، بل قال لهم: «مَنْ كان منكم بلا خطيئة، فليكن أوّل مَنْ يرحمها بحجر»⁸. لقد نحى السيّد المسيح المنحى العمليّ التطبيقيّ، إذ من يشأ تنفيذ الشريعة التي تأمر برجم

(1) الذكاء العاطفي وأهميته في العمل، (www.hrsleb.org نقابة المتخصصين في إدارة الموارد البشرية في لبنان)، « يرجع الفضل ل(ماير) و(سالوفي) في ظهور مصطلح الذكاء العاطفي عام 1990 بوصفه نوعاً جديداً من الذكاء وعرفاه بأنه: « قدرة الفرد على رصد مشاعره وانفعالاته الخاصة ومشاعر الآخرين وانفعالاته، والتّمييز بينها، وأنّ يستخدم هذه المعلومات في توجيه سلوكه وانفعالاته.»

- Mayer, J.D. Salovey. (1997), What is Emotional Intelligence . In P. Salovey, & D.J. Sluyter (Ed), Emotional Development and Emotional Intelligence : Educational Implications New York : Basic Books, pp189- 199.

(2) منشورات المركز الوطني للتطوير التربوي، ع 1، أيار 2014، جامعة قطر . كلية التربية.

(3) يوحنا 8 / 1 - 11.

(4) تثنية 22 / 22 - 24.

(5) بطرس 3 / 9.

(6) 2 كو 3 / 6.

(7) يوحنا 8 / 1 - 11.

(8) المصدر نفسه.

الرّانّية، فليرجمها إنّ كان هو معصومًا من الخطيئة. وهكذا وَضَعَ السائلين في موقف معيّن ليدفعهم إلى اكتشاف الإجابة بأنفسهم. فهل الرّانّية وحدّها مُخطئة؟ أليسوا هم أيضًا يخطؤون؟ إنّه يُسهّل لهم اكتشاف الجواب، ويرشدهم إلى كيفة ممارسة المحبة والتسامح والمغفرة، عمليًا. لقد أجبر الذين سألوه أن ينسحبوا واحدًا تلو الآخر، من دون أن يقولوا كلمة واحدة. لم يجزؤ أحدٌ على إدانته، لأنّ أحدًا منهم ليس معصومًا من الخطأ. وبعد ذلك نظر إليها يسوع وقال: « يا امرأة، أين هم أولئك المُشتمون؟ أما دانتك أحدٌ؟ » فقالت: « لا أحد يا سيّد، فقال لها يسوع: ولا أنا أدنّك. اذهبي ولا تعودي بعد الآن إلى الخطيئة»¹. لقد جرى الحوار بين عدد من الرجال والسيد المسيح، ثم بينه وبين المرأة المرأة الرّانّية، وبه حقّق هدفه التعليمي، للذين سألوه، وللرّانّية (المُذنبه)، معًا. لقد هدف إلى تعليم الناس الرّحمة، وتعليم المرأة الخاطئة، ومن خلالها جميع الخطأة، التوبة. إنّها، من دون شك، عملية تعليمية قصيرة، لكنّها كانت ناجحة، لأنّها جذبت انتباه المتعلّمين بدقة، وذلك لأنّ السؤال المطروح يهمّهم، وينتظرون الإجابة عنه بفارغ الصبر، كيف لا وهي تلامس مشاعرهم، وقناعاتهم، وحياتهم اليومية، وعلى أساسها سيبنون تعليمهم؟ ولا غرابة في ذلك، « فالعمل التربويّ يقوم على جعل كلّ درس إجابة عن تساؤل»². أجل، فالسيد المسيح دأب على رفع المفاهيم السائدة من مستواها الحرفي، إلى المستوى الرّوحيّ السّمائي. ولقد قام بربط المكتسبات الحاليّة بالمكتسبات السابقة، واستعاد ما كان قد علّمهم آياه، وثبّته، وكأني به يذكّرهم: « لا تدينوا لئلا تُدانوا، فكما تدينون تُدانون، ويكأل لكم بما تكيلون. لماذا تنتظر إلى القذى الذي في عين أخيك؟ والخشبة التي في عينك أقلّ تأبهُ لها؟»³ إنّ هذا العمل يُشبهه، وفق المفهوم التربويّ « التغذية الرّاجعة» التي يحثّ اختصاصيو التربية المتعلّمين على اعتمادها للتذكير بالمعلومات المكتسبة، وتثبيتها في الأذهان. فالتعليم عملية بنائية مترابطة متواصلة تُبنى المعلومة الجديدة فيها على سابقتها، فيعلو البنيان المعرفي، وتُشاد الهيكلية السلوكية والقيمية في المجتمعات. أجل لقد حقّق يسوع هذا كلّّه باعتماده استراتيجيّة الحوار.

- ها هو السيد المسيح يعتمد استراتيجيّة طرح الأسئلة، أيضًا، في الموقف الطّارئ الآتي، وكأني به رآها الأنسب، هنا، في هذه الوضعيّة، لتحقيق هدفه: « كان العشّارون

(1) يوحنا 8 / 11.

(2) دوريه، جان فرانسوا، (2009)، معجم العلوم الانسانية، ترجمة د. جورج كثورة، مجد المؤسسة الاجتماعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت ط1، ص 216.

(3) متى 7 / 1 - 4.

والخطأة يقتربون منه ليسمعوه، وكان الفريسيون والكثبة يتذمرون ويقولون: إنه يقبل الخطأة ويؤاكلهم»¹. فبادرهم بسؤالين: أي امرئ منكم إذا كان له مائة خروف فأضاع واحداً منها، لا يترك التسعة والتسعين في البرية، ويسعى الى الضال حتى يجده؟ «ثم سألهم: «أي امرأة إذا كان عندها عشرة دراهم، فأضاعت درهماً واحداً لا توقد سراجاً وتكئس البيت وتجذ في البحث عنه حتى تجده؟»². لقد أطلق عملية التعليم بسؤالين مباشرين الى الحاضرين، مُركِّزاً على الكثبة والفريسيين الذين انتقدوه لأنه تناول الطعام مع الخطأة. ولا شك في أن «الأسئلة المطروحة بطريقة جيدة تنمي مهارات التفكير لدى المتعلمين»³. سؤالان ينطوي كل منهما على جوابه ضمناً. وكأني بالسيد المسيح عندما رأى قساوة قلوب الحاضرين لم يجد أفضل من إعلان رأيه بهذه الطريقة، لكي يكون رأيه ذا تأثير أعمق. إن هذين السؤالين لا يخاطبان العقل فحسب، بل المشاعر أيضاً، لأنهما ليسا سؤالين استفهاميين استيضاحيين يُجاب عن كل منهما بمعلومة محددة، بل أنهما ينطويان على استنكار يوقد المشاعر المنطفئة، ويحث على عمل الرحمة. لقد حول القضية العامة التي يريد تعليمها، إلى قضية شخصية تخص كل واحد من الموجودين، ليجعلهم يتأثرون ويتفاعلون وينشطون قدراتهم الفكرية، ويحثهم على التفكير والتأمل، لعلمهم بنهائون لتحقيق التعلم الذاتي. لم يكتف، في هذه الوضعية، بطرح السؤالين مع ما ينطويان عليه من أهمية، بل أتبعهما بإجابة واضحة وذلك لثبيت فكرته، ويقطع شك المشككين بيقين العقل والمنطق. فقال بعد السؤال الأول: «إذا وجدته [خروفه الضال] حمله على كتفه، فرحاً، ورجع الى البيت ودعا الأصدقاء والجيران وقال لهم: افرحوا معي، فقد وجدتُ خروفي الضال. أقول لكم: هكذا يكون الفرح في السماء بخاطئ واحد يتوب، أكثر منه بتسعة وتسعين من الأبرار لا يحتاجون إلى التوبة»⁴. وقال بعد السؤال الثاني: «إذا وجدته دعت الصديقات والجارات وقالت: افرحن معي، فقد وجدتُ درهمي الذي أضعتُهُ. أقول لكم: هكذا يفرح ملائكة الله بخاطئ واحد يتوب»⁵. لقد تمَّ طرح السؤال، والإجابة عنه، في آنٍ معاً.

أجل، لقد اعتمد السيد المسيح، هنا، استراتيجيّة طرح السؤال لتعليم مبدأ نظريّ ثابت مهمّ

(1) لوقا 15 / 1 - 2.

(2) لوقا 15 / 1 - 10.

(3) عادل أبو العزّ سلامة وآخرون، (2009)، طرائق التدريس العامة، معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ص 128.

(4) لوقا 15 / 1 - 10.

(5) المصدر نفسه.

لا يتغيّر ولا يزول، ألا وهو فرح السّماء بتوبة الخاطيء، وذلك ليعلم كلّ واحد من الموجودين كيفة معاملة أخيه الخاطيء بالرحمة. « فالسؤال يشكّل دعامة أساسية ترتكز عليها عملية التركيز... كما أنّه يُعدّ من أهمّ العوامل التي تساعد على تنمية التفكير الناقد»¹. لقد أجاب المسيح، في المرحلة الأولى، بسؤال إنكاريّ، بدلاً من أن يُقدّم الإجابة واضحة، ليُجعل السائلين يكتشفونها، ويتبينون مدى محبته الخاطيء لا الخطيئة، وكأته ترك لهم، بذلك، فترة للتأمل والتفكير، بناءً على ذلك، يمكننا أن نُعدّ الفترة التي استغرقها الرجال ليُفكروا في الإجابة عن السؤال الذي طرحه عليهم السيّد المسيح فترة نشاط ذهنيّ، ساهمت في تحفيز عقولهم على التفكير والاستنتاج. ولكنّه عاد فقدم، في المرحلة الثانية من الردّ، الإجابة الواضحة هو بنفسه. من الملاحظ أنّ هذه الجلسة التعلّميّة لم تنطو على أسئلة كثيرة بين السيّد المسيح والحاضرين، بل على سؤالين اثنين، فقط، انبَع المسيح كلاً منهما بجوابٍ موائم. إن دلّ هذا الأمر على شيء، فعلى غنى مخزون السيّد المسيح التربويّ الذي يعكس قدرته على تنويع أساليب التعلّيم وفق الوضعية الطارئة.

استراتيجية التعلّيم بالحجة المنطقية. (التسلسل الفكري المنطقي)

لم يخف على المعلم يسوع وجوب تنويع الاستراتيجيات التعلّميّة، وفق مستويات المتعلّمين الفكرية. فقد علم الكتبة والفريسيين باستراتيجية توائمهم، لأنهم ذوو مستوى فكريّ يميّزهم من غيرهم، كونهم كانوا مُتقنين دينياً، ويحفظون الشريعة، أمّا عامّة الناس فكانت لهم منه استراتيجيات أخرى موائمة لتفكيرهم. وإنّ تنويع المعلم استراتيجيات التعلّيم، يعكس قدراته ومهاراته التعلّميّة، ومدى اهتمامه بمهنته، ذلك لأنّه من الضّروريّ ألا يتعامل مع جميع المتعلّمين، في جميع الوضعيات التعلّميّة، باستراتيجية واحدة. وقد لحظت المفاهيم التربوية هذا الأمر، فدعت إلى مراعاة الفروقات الفردية، وتنوّع الذكاءات بين المتعلّمين. فها نحن، هنا، أمام السيّد المسيح وهو يُخرج الشياطين من أحد الشّباب، وقد اتهمه الفريسيون والكتبة بأنّه يُخرجهم بقوة بعلزبول رئيسهم. ولما خرج الشيطان، تكلم الشّاب الأخرس، فتعجّب الجميع. وأمّا قومٌ فقالوا: « ببعلزبول رئيس الشياطين يُخرج الشياطين، وآخرون طلبوا منه آية من السّماء ليُجرّبوه»². كيف يمكن للسيّد المسيح أن يبيّن لهم خطأ أفكارهم؟ كيف يوضّح لهم ما قام به؟ لقد راح يكلمهم بلغة المنطق والعقل، والتّحليل والأدلة، وربط النتيجة بأسبابها: « كلّ مملكة منقسمة على ذاتها تخرب، وكلّ بيت ينقسم على ذاته (1) محمود، أمان، (1998)، الأسئلة الشفوية المستخدمة في تدريس الفيزياء...مجلة التربية العلميّة، مج 1، ع 3، الجمعية المصريّة للتربية العلميّة، جامعة عين شمس، ص 119.

(2) لوقا 11 / 14 - 20.

يسقط. فإن كان الشيطان ينقسم على ذاته، فكيف تثبت مملكته؟ فإن كنتُ ببعزبول أُخرج الشياطين، فأبناؤكم بمن يُخرجون؟ ولكن إن كنتُ بإصبع الله أُخرج الشياطين، فقد أُقبل عليكم ملكوتُ الله»¹. لقد خاطبهم بالأدلة العقلية، ليفهموا كلامه، «لأن التفكير المنطقي يقوم على الأدلة، ويساعدنا على الوصول إلى أفضل إجابة عن الأسئلة التي نسالها، أو المشكلات التي نحاول أن نجد لها حلاً»². لقد اعتمد السيد المسيح استراتيجية الحجة المنطقية ليخاطب عقول الكتبة والفريسيين، لا قلوبهم، لأنه يعرفهم فساءة القلوب³، ولا يُحبونه، بل يُضمرّون له الشر. أراد أن يقنعهم، عبر الحجة المنطقية، بأن سلطانه يطال حتى الشياطين، فيستطيع إخراجها من البشر، والتحكّم بمصيرها. ولكن إن كانوا قد اقتنعوا أم لا، فهذا الأمر لا يقلل من أهمية هذه الاستراتيجية، فالسياق الإنجيلي يبيّن أن الكتبة والفريسيين، وهم رجال الدين ومعلّمو الشريعة، لم يؤمنوا بكلام السيد المسيح، باستثناء أفرادٍ منهم، فقط، واستمروا بمُعاداته، ومحاربة تعاليمه، رغم صدق كلامه، وسيرته الحسنة، لأن وجوده شكّل خطراً على تعاليمهم. وهذا ما يحدث في الصّفوف أيضاً، إذ إنّ بعض التلاميذ لا يقنعون بكلام المعلم، مهما قدّم إليهم من براهين وحجج...

وتكرّر موقف السيد المسيح هذا مع الصّدّوقيين الذين لا يؤمنون بالقيامة، فقد سأله عن تلك المرأة التي تزوّجت سبعة إخوة، فلمن تكون بعد القيامة؟⁴ لقد أجابهم: «أنتم في ضلال لأنكم لا تعرفون الكتب ولا قدرة الله. ففي القيامة لا الرجال يتزوّجون ولا النساء يُزوّجن، بل يكونون مثل الملائكة في السماء، وأمّا قيامة الأموات، أفما قرأتم ما قال الله لكم: أنا إله إبراهيم، وإله اسحق، وإله يعقوب. فما كان إله أموات، بل إله أحياء. وسمعتِ الجموع كلامه، فأعجبت بتعليمه»⁵.

لقد ارتأى أن تكون الإجابة مباشرة وبلغّة الواثق بكلامه، مُعتمداً الموضوعية الحازمة، بعيداً من الذاتية، مؤكداً ما يلزم تأكيده: «إنكم في ضلال»، ومعللاً السبب: «لأنكم لا تقرّون الكتب المقدّسة، ولم تتعرّفوا بعد بقدرة الله» وناقياً ما يجب نفيه: لا تزوّج في السماء، بل يعيش القائمون من الموت أظهاراً كالملائكة. أجل، لقد اعتمد السيد المسيح، في كلامه هذا، أساليب: التأكيد، والنفي، وربط السبب بالنتيجة، وهي من عناصر الإقناع المنطقي.

(1) المصدر ذاته.

(2) تشانز، وليام (1961)، الطريق إلى التفكير المنطقي، ترجمة عطية محمد هنا، القوصي عبد العزيز، مؤسسة فرانكلين، القاهرة، ص 17.

(3) لوقا 11/46. «الويل لكم لأنكم تحمّلون الناس أحمالاً ثقيلة، ولا تلمسونها بإحدى أصابعكم».

(4) متى 22/23 - 33.

(5) متى 22/23 - 33.

ولأنّ الكتابة والفريسيين لا يؤمنون بقيامة الموتى، أثبت لهم السيّد المسيح خطأهم عبر شواهد من الكتاب المقدّس، يجب أن يكونوا قد اطّلعوا عليها، كونهم معلّمي الشريعة. لم يعتمد التبسيط والأمثال كما اعتاد في تعليمه، لأنّه يعلم أنّ الصّدوقيين يتمتّعون بمستوى فكريّ أرفع من عامّة النّاس الذين كانوا يتبعونه ليتعلّموا منه. وبهذا الاستراتيجية المنطقية بيّن يسوع، ما يأتي:

- لا زواج بعد القيامة، بل طهارة وعفاف.

- القيامة حتمية لأنّ الله إله أحياء لا إله أموات.

- ضلال الصّدوقيين.

استراتيجية إشراك المتعلّمين في إنجاح التعلّم :

إقامة لعازر من الموت

« ولما أتى يسوع بيت عنيا وجد أنّ لعازر صار في القبر منذ أربعة أيام... أتى القبر، وكان مغارةً، وقد وُضِعَ على الباب حجر، فقال يسوع: ارفعوا هذا الحجر... فخرج الميت مشدود اليدين والقدمين بلفائف، ومُغَطّي الوجه بكفن، فقال يسوع: خلّوه، ودعوه يذهب.»¹ وبهذا، دفع السيّد المسيح الأشخاص الموجودين إلى المشاركة في عملية التعلّم الذاتي، عبر جعلهم أساسيين فيها، ومحور التعلّم والتعلّم. إنّها مشاركة حسّية حركية كان فيها المتعلّمون فاعلين متفاعلين، غير مُتلقّين. حقاً، أليس هذا هو التعلّم الذاتي النّاشط؟ كان السيّد المسيح يهدف إلى تعليم الحاضرين أنّه قادرٌ على إقامة الموتى، فلم يتركهم مُتفرّجين مُتلقّين، ولم يقتصر على الكلام النظريّ، بل طلب إليهم أن يشاركوا عملياً، عبر أفعال حركية، ليشاركوا، ويكتشفوا، ويربطوا السبب بالنتيجة، ويتعلّموا، وينشروا التعلّم، وتلك الأفعال هي:

- أن يرفعوا الحجر عن باب القبر. لماذا؟ ليتأكّدوا بأنفسهم، من أنّ لعازر ميت فعلاً، وهو داخل القبر.

- أن يزعوا الكفن عن لعازر الذي قام من الموت. لماذا؟ ليتيقنوا أنّه قام من الموت، فعلاً.

كان بإمكان السيّد المسيح أن يكتفي بتنفيذ هذه الأعمال هو بنفسه، ويترك الحاضرين (المتعلّمين) ينظرون، فقط، لكنّه فضّل إشراكهم فيها، وذلك لإنجاح التعلّم، وتحقيق الهدف.

(1) يوحنا 11 / 17 - 44.

إنها عملية تربوية نشطة، لذلك استقطبت انتباه المتعلمين، فأكسبتهم المعلومة برغبة ودقة، بعيداً من التأقن والمَلَل، وأزالت الشكّ في صدق المعلومة المكتسبة، لذلك « فحين رأى كثير من اليهود... ما صنع يسوع آمنوا به»¹. لا عَرَوْ في أنّ هذه الاستراتيجية تُثبت المكتسبات في الذاكرة البعيدة المدى، وتسهّل استرجاعها عند الحاجة، لأنها ارتكزت على إشراك المتعلمين في اكتساب المعلومات المُعينة.

إرسال بولس إلى حنينا:

حين أراد السيّد المسيح إعلام (شاؤل) الذي أصبح اسمه لاحقاً (بولس) بأنه اختاره ليكون ابناً للكنيسة، ومدافعاً عنها، بعدما كان مضطهداً للأشْرَس²، لم يُملّ عليه مفاهيم ونظريات مُجرّدة، بل أمره أن يتوجّه إلى دمشق، ليلتقي أحدَ معلّمي الكنسية هناك، ويتبيّن منه، هو بنفسه، عبر حاستي السّمع والبصر، ما يجب عليه القيام به، فقال له: «انهض وادخل المدينة [دمشق]، وهناك يُقال لك ما عليك أن تفعل»³. لقد أراد أن يحقّق، بنفسه، الهدف التّعليمي المحدّد عبر المشاركة الحسيّة، لا بالكلام النّظريّ، فحسب. « انطلق حننيا إليه، ودخل البيت، ووضع يديه عليه، وقال له: شاؤل، يا أخي، إنّ ربنا يسوع الذي تراءى لك في الطّريق، وأنت آتٍ، هو الذي أرسلني لتفتّح عينك»⁴، وتمتلى من الرّوح القدس، ولوقتٍ تساقط من عينيه ما يشبه القشّر، وانفتحت عيناه. فقام واعتمد»⁵ أيّ أنّه رأى، وتعلّم، واقتنع، وطبق.

لو قام السيّد المسيح بتعليم بولس نظريّاً، لَمَا كان نجح، ربّما، أو لما كان بولس قد اقتنع، لكنّ السيّد المسيح اختار لبولس أن يرتدّ إلى الإيمان المسيحي، ويطلّع على مهمّته الجديدة، عبر التعلّم الذاتي واكتساب المعلومة وتحقيق الهدف. وفي الحقيقة نجحت هذه الاستراتيجية، وأثبتت فعاليّتها، إذ اقتنع بولس بما رأى وسمع، وآمن بالسيّد المسيح، ثم أعلن انضمامه إلى الكنيسة التي كان يضطهدها، وطلب أن يعتمد، فاعتمد»⁶.

(1) يوحنا 11 / 45.

(2) أعمال الرّسل 9 / 1. « أما شاؤل فكان لا يزال يستلّ من صدره، على تلاميذ ربنا، تهديداً وتقتيلاً».

(3) أعمال الرّسل 6 / 9

(4) أعمال الرّسل 9 / 3-9. « وفيما هو منطلق، وقد اقترب من دمشق، إذا بنور من السماء يغمّره بريقه، فسقط أرضاً، وسمع صوتاً يقول له: شاؤل لماذا تضطهدني؟... نهض شاؤل عن الأرض، عيناه مفتوحتان، وهو لا يُبصر... ومكث ثلاثة أيام لا يُبصر...»

(5) أعمال الرّسل 9 / 17 - 18.

(6) أعمال الرّسل 9 / 17-18.

استراتيجية ربط المجرد بالمحسوس

شفاء المخلّع

لقد أراد السيّد المسيح تعليم الناس أنّ له سلطة لمغفرة الخطايا. ولأنّ مفاعيل هذه السلطة غير مرئية، ارتأى أن يُفَرِّقها بوسيلة محسوسة، لذلك شفى رجلاً مُخْلَعًا (مشلولًا)¹، أمام الذين كانوا يحتاجون إلى معجزة حسية ليُصدِّقوا أنّ بإمكانه مغفرة الخطايا، « للوقت شعر يسوع بروحه أنّهم يفكّرون هكذا في نفوسهم، فقال لهم : لماذا تفكّرون هكذا في قلوبكم؟ أيّهما أيسر، أن يُقال للمخلّع: مغفورة لك خطاياك، أم أن يُقال: قم واحمل سريرك وامش؟ ولكن لكي تعلموا أنّ لابن الانسان سلطانًا على الأرض أن يغفر الخطايا، قال للمخلّع: لك أقول: قم واحمل سريرك واذهب الى بيتك، فقام للوقت، وحمل سريره، وخرج أمام الجميع...»²

من الملاحظ أنّ السيّد المسيح كان يعتمد استراتيجية تناسب الوضعية التعلّمية المُعيّنة، والهدف التعلّمي المحدّد. فلو حاول يسوع، في رأينا، ساعات طويلة إقناع الناس، بقدرته على مغفرة الخطايا، لما كان تمكّن، لأنّ هذا الفعل نظريّ غير ملموس، غير أنّ اعتماده وسيلة محسوسة مرئية ملائمة، وهي شفاء الرّجل المشلول، جعلهم يقتنعون فورًا. وبهذا حقّق يسوع مرتجاء التعلّمي المقصود. ولا شكّ في أنّ ربط الأفكار المجردة بالوسائل المحسوسة يُسهّل عملية التعلّم، ويساهم في تجنّب الشّروء والملل. وبهذا تتبيّن أهميّة إشراك المعلّم حواسّ المتعلّمين في عملية التعلّم، وتجنّب اكتفائه بطرح الأفكار نظريًا.

استراتيجية صنع العجائب

لم يُنفذ السيّد المسيح العجائب تمجيدًا لنفسه، أمام أتباعه، بل كان هدفه منها تعليميًا تبشيريًا، وذلك لتحقيق غايته الأهمّ وهي جعل الناس يؤمنون بالله، ويصدقون تعاليمه، ويقتنعون بها، فيخلّصون. وقد ورد في الإنجيل المقدّس: « تلك كانت أولى عجائب المسيح، صنعها في قانا الجليل، فأظهر مجده، وآمن به كثيرون»³. إنّ العقل البشريّ المحدود يحتاج غالبًا إلى شواهد حسية، ووسائل إيضاح، تُبيّن الغامض والمُبهم، وتُجسّد المفاهيم والتعاليم المجردة، وتُثبتها. وقد أكّد بولس الرسول ذلك بقوله: « لأنّي لا أجسر أن أتكلّم على شيء ممّا لم يفعله المسيح بواسطتي، من أجل إطاعة الأمم بالقول والفعل، بقوة آيات

(1) مرقس 2 / 6 - 12.

(2) المصدر ذاته.

(3) يوحنا 2 / 1 - 11. تحويل الماء إلى خمير في عرس قانا الجليل.

وعجائب، بقوة روح الله...¹.

صحيح أنّ هذه الاستراتيجيّة، لا يمكن أن يقوم بها المعلّمون في الصّفوف، ولا يُمكن أن تُدرّج بين سائر الاستراتيجيّات المُعتمَدة في المجال التّربويّ، لأنّها تقتصر على السيّد المسيح، وأولياء الله، وقديسيه، وأنبيائه، فقط، غير أنّنا لا يمكننا تجاهلها، لأنّها واحدة من الاستراتيجيّات التي اعتمدها السيّد المسيح، مرّات كثيرة، في وضعيّات متنوّعة، بقصد التّعليم، وقد أثبتت قدرتها الإقناعيّة التي ساعدت المتعلّمين على التّعلّم والاكتساب بطريقة سريعة.

الجدير بالذّكر أنّ السيّد المسيح قام، عبر هذه الاستراتيجيةّ، بتحويل التّعليم النّظريّ إلى محسوس. فهو الذي منح تلاميذه قوّة صنع العجائب: «اشفوا المرضى، طهّروا البرص، أقيموا الموتى، أخرجوا الشّياطين...»² وهذه كلّها قدرات نظريّة، يبقى الشكّ فيها واردة ما لم تُثبت عملياً، لذلك، حوّل الكلام إلى أفعال، والأفكار المجرّدة إلى واقع ملموس. فقد صنع أمامهم ما يُثبت لهم صدق التّعليم، ويزيد ثقتهم به، ويَدعم إيمان المُتعلّمين منهم. نذكر من العجائب على سبيل المثال: شفاء الأبرص³، شفاء الأعمى⁴، شفاء النّازفة⁵، شفاء خادم قائد المئة⁶، شفاء أصمّ وأخرس⁷، شفاء ابنة المرأة الكنعانيّة⁸، إحياء لعازر من الموت⁹، إحياء ابنة يئيرس¹⁰، إحياء ابن أرملة نّنّائيل¹¹، تحويل الماء إلى خمر¹²، إكثار السمك في الشّبّاك¹³، تهدئة العاصفة¹⁴، السّير على المياه¹⁵، إشباع خمسة آلاف رجل مع النساء والأولاد من سمكتين وخمسة أرغفة¹⁶، إخراج شياطين من أخرس مجنون¹⁷، وآيات كثيرة

(1) رومية 15 - 18 .

(2) متى 8 / 10 .

(3) لوقا 5 / 11-1 .

(4) مرقس 10 / 46 - 52 .

(5) لوقا 8 / 43 - 48 .

(6) متى 8 / 14 - 15 .

(7) مرقس 7 / 31 - 37 .

(8) مرقس 7 / 24 - 30 .

(9) يوحنا 11 / 1 - 44 .

(10) لوقا 8 / 40 - 6 .

(11) لوقا 7 / 11 - 15 .

(12) يوحنا 2 / 1 - 11 .

(13) لوقا 5 / 1 - 11 .

(14) متى 8 / 23 - 27 . مرقس 4 / 35 - 41 ، لوقا 8 / 22 - 25 .

(15) مرقس 6 / 48 - 50 .

(16) مرقس 6 / 30 - 44 .

(17) متى 9 / 32 - 33 .

أخر صنعها يسوع أمام تلاميذه لم تُكْتَب¹... فكلّ هذه العجائب أدت إلى إنجاح التّعليم والتّعلّم، وإلى ازدياد أعداد المؤمنين.

استراتيجيّة التّعلّم الجماعيّ (التّعلّم الفرقيّ)، (التّعلّم التّعاونيّ).

لم يظهر لنا، أثناء البحث، أنّ السيّد المسيح قد اعتمدها وهو يُعلّم، لأنّ الأعداد الكثيرة للمتعلّمين، والأمكنة الواسعة التي كان يجري فيه التّعليم، لم تُكُنْ، في رأينا، مُطابِقة لاعتتماد التّعليم بهذه الاستراتيجيةّ. غير أنّ السيّد المسيح قد اعتمدها أثناء التّطبيق: «بعد ذلك اختار يسوع من تلاميذه سبعين آخرين، وأرسلهم اثنين اثنين...»² وكأني به، لأنّه يعرف أهميّة هذه الاستراتيجيةّ في تعزيز التّعاون، بين المتعلّمين، اعتمدها في مرحلة التّطبيق، وذلك لأنّ الوضعيات التّعليميّة التي فرضت نفسها أعاقَت اعتماده إيّاها، في مرحلة التّعليم. أجل، لقد أرسلَ تلاميذه للتّبشِير والتّعليم، اثنين اثنين، وليس واحدًا واحدًا، مُمهّدًا في رأينا، منذ ألفي سنة ونيّف، لهذه الاستراتيجيةّ التي تُعدُّ، في هذا العصر، من الاستراتيجيات التّعليميّة التّعليميّة الحديثة النّاشطة. لم نعرث عليها، في الإنجيل المقدّس، سوى مرّة واحدة، وبشكل مختصر، من دون التّطرّق إلى تفاصيل تطبيقها. رغم ذلك، رأينا من الضروريّ الإشارة إليها، لأنّ اعتمادها من السيّد المسيح، ولو مرّة واحدة، يبيّن دورها التّربويّ الفعّال في إكساب أفراد المجموعة الواحدة مهارة تبادل الخبرات والمسؤوليات، وتمتين الرّوابط الاجتماعيّة بينهم، كما يبيّن قدرة السيّد المسيح على تنويع استراتيجيات التّعليم.

من المفيد، هنا، الإشارة إلى أنّ السيّد المسيح قد تجنّب التّلقين في الاستراتيجيات التّعليميّة التي دُكرت أعلاه، واعتمد أنشطة متنوّعة، جعلت المتعلّم يُحصّل المعرفة بقدراته الفكرية الدّاتية، لأنّ «التّطور المعرفي وأدوات التّفكير تُحدُث نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته، ذلك التّفاعل الذي تشكّل الأنشطة جزءًا منه، إذ يكتسب المتعلّم من خلاله المكتسبات التّعليميّة المباشرة، بالإضافة إلى اكتساب التّطور النوعيّ في أساليب التّفكير وأدواته. ويُعدّ بياجه هذا التّطور النوعي أرقى قيمة من اكتساب النّاتجات التّعليميّة المباشرة»³. غير أنّ السيّد المسيح اضطرّ، أحيانًا كثيرة، وفي وضعيات تعليميّة معيّنة، إلى اعتماد استراتيجيّة المُحاضرة التي غابت فيها الأنشطة، وارتكزت بمجملها على التّلقين.

(1) يوحنا 20 / 30 - 31.

(2) لوقا 10 / 1.

(3) فرج، وجيه، ميشيل دبّابنة، (2005)، أساليب التّربية المهنيّة للمعلّمين، الوراق للنشر والتّوزيع، عمان، 161.

استراتيجية المحاضرة

من المعروف أنّ التّعليم عبر استراتيجية المحاضرة غارقٌ في القِدَم¹، يعتمد على الإخبار، والإبلاغ، وعرض الأفكار، إذ يكون المعلم وحده المتكلّم، والمتعلّمون مُستَمِعِينَ²، لذلك ظهّر مَنْ يَنْقُد هذه الاستراتيجية. على الرّغم من ذلك، لا تزال تُعتمَد في بعض الجامعات، أو في الندوات الثقافيّة، وحيث يصعب اعتماد استراتيجيات بديلة، خصوصاً عندما يكون المكان واسعاً، وأعداد المشاركين كثيرة.

ولقد كانت عظةُ الجبلِ مُحاضرةً مُهمّةً أعلن فيها يسوع التّطويبات، وتعاليمه الجديدة، وطوّر بعض المفاهيم. ولقد طغى عليها التّمط الإيعازيّ الإبلاغيّ الموائم للتّعليم في مثل هذه الوضعيّة، والموائم لتحقيق الهدف المُحدّد.

إنّها عظة طويلة³ افتتحتها السيّد المسيح بتطويبات⁴ وجّهها إلى حشود مجتمعة أمامه، كانت أفكارها وآراؤها، ومستويات تفكيرها، وأوضاعها الاجتماعيّة متنوّعة. فقد سمع هذه العظة: الفقراء، والجياع، والودعاء، والعطاش الى البرّ، والمحزونون، والرّحماء، وأطهار القلوب، والسّاعون إلى السّلام، والمُضطّهون من أجل البرّ، فطمأنهم جميعهم، وعزّاهم: «أنتم ملح الأرض... أنتم نور العالم»⁵. وبعد ذلك أوضح لهم أنّ كلامه لا يتعارض مع الكلام الذي وردّ في الكتب المقدّسة التي سبقَتْ مجيئه: «لا تظنّوا أنّي جئتُ لأبطل الشّريعة والأنبياء... بل لأكملّها»⁶. وانقل بعدها إلى المبادئ السلوكيّة التي يجب أن يقوموا بها. لم يُنقِصِ التّعاليم السّابقة بل بنى عليها، وطوّرها حتّى تتلاءم مع تعاليمه: «إن لم يزد برّكم على برّ الكتبة والفريسيين، لن تدخلوا ملكوت السّموات»⁷. لقد علّمهم مفهوم عمل الخير والرّحمة، وأطلّعهم على نظرته إلى: الزّنى، والقتل، والطلاق، والقسم، والنّار، ومحبة القريب والعدو، والقيام بالصدقة جهاراً، والصّلاة الرّبيّة، وطريقة الصّلاة والصّوم،

(1) سمارة وفوزي أحمد، (2004)، التّدرّيس: مبادئ ومفاهيم، وطرائق. ط1، عمان. «تعدّ المحاضرة من أقدم الطرائق التّعليميّة، وقد نشأت في العصر الإغريقيّ القديم، وتطوّرت خلال العصور الوسطى، في وقت لم يكن فيه للكتاب دور يُذكر».

(2) فرج، عبد اللّطيف بن حسين، طرق التّدرّيس في القرن الواحد والعشرين، الأردن، ص 92، استراتيجية المحاضرة: «عرض معلومات في عبارات متسلسلة، يسردها المعلم مرتبةً مبنيةً بأسلوب شائق جذاب، وفيها يتولّى المدرّس تهيئة المادّة التّعليميّة ويدوّن الطلاب ما يرغبون».

(3) متى 5 - 8. تُعدّ من أطول عظات السيّد المسيح في الإنجيل المقدّس، ومن أكثرها غزارة بالموضوعات المتنوّعة.

(4) تطويبات، مفردتها: طوبى، من أصل عبريّ تعني: هنيئاً أو ما أسعد... (الكتاب المقدّس، العهد الجديد، منشورات دار المشرق، ط 17، بيروت، لبنان).

(5) متى 5 / 13 - 14.

(6) متى 5 / 17.

(7) متى 5 / 20.

والكنز الحقيقي، والعلاقة بين الله والمال، ومفهوم العناية الإلهية، وتجنّب إدانة الآخرين، واستجابة الله صلوات المؤمنين، والقاعدة الذهبية: «كلّ ما أردتم أن يفعله الناس لكم، فافعلوه أنتم لهم»¹، إضافة إلى أفضلية الدخول من الباب الضيق المؤدي إلى الحياة، والتّحذير من الأنبياء الكذّابين، ولفت أنظارهم إلى أنّ دخول الملكوت لا يكون بالكلام بل بعمل مشيئة الله². وهكذا تبدو الموضوعات المختارة كثيرة ومتنوعة ومهمّة، وتلبي حاجة الموعوظين (المتعلّمين)، وتعالج شؤونهم اليومية، وتحدّد لهم طريق الخلاص، والسلوكيات الأخلاقية، لذلك استقطبت اهتمامهم، وجذبتهم إلى الإصغاء والانتباه، على الرّغم من كثرة الازدحام، وعلى رغم كونها تعاليم نظرية.

أجل، إنّها استراتيجية المحاضرة، وقد توضّح ذلك من خلال العنوان الوارد في الإنجيل المقدّس: «عظة الجبل»، ولا شكّ في أنّ الواعظ، غالباً ما يعتمد هذه الاستراتيجية لنشر أفكاره، وتعاليمه. ويبيّن للقارئ الكريم أنّ الموعوظين (المتعلّمين) كان دورهم، أثناء العظة، يقتصر على الإصغاء، فقط، لأنّ «المحاضرة تُحدّث تفاعلاً في اتجاه واحد، ويغلب التّجريد على محتواها»³ إذ لم يُذكر، في الإنجيل المقدّس، أنّه حدّث خلاف ذلك⁴. ولا شكّ في أنّ هدف هذه المحاضرة (العظة) كان التّعليم، والذي أثبت ذلك ما ورد في الإنجيل المقدّس:

- «ولما رأى يسوع الجموع صعد إلى الجبل... ففتح فمه يُعلّمهم...»⁵

من المفيد القول إنّ قرار اعتماد استراتيجية التّعليم الموائمة لتحقيق الهدف التّعليمي يعود إلى المعلّم نفسه، وقد اختار السيّد المسيح، وفق رأينا، استراتيجية المحاضرة، في تعليمه (موعظة المسيح على الجبل متى 5، 6، 7 و 8 / 1-2)، لأنّ اعتماده أية استراتيجية أخرى، لم يكن ليحقّق الهدف المحدّد. ولقد اشتهرت هذه الموعظة لأنّها الأكبر، فقد احتلت ثلاثة فصول كاملة، وجزءاً صغيراً من فصل رابع، في إنجيل متى. وقد ظهر لنا أنّ الوعظ فيها جرى بشكل متواصل، وشملت موضوعات عديدة متنوّعة. وما أوجّب، في رأينا، اعتماد السيّد المسيح هذه الاستراتيجية:

(1) متى 7 / 12 .

(2) متى 7 / 21 .

(3) ابراهيم طلافحة، حامد، الشّريعة (2005) تاريخ الأردن الحديث، ط3.

(4) انظر الملحق (عظة الجبل).

(5) متى 5 / 1 .

- 1 - كثرة الجموع التي كان عددها يتخطى أحياناً عدّة آلاف:¹
- «ولمّا اجتمع جمعٌ غفيرٌ وقد جاؤوا إليه من كلِّ المدن، قال بالأمثال...²»
- «المكان قفرٌ... وكان الذين أكلوا خمسة آلاف، ما عدا النساء والأولاد.»
- «وفي اليوم التالي كان ذاهباً إلى مدينة اسمها نائين ومعه تلاميذه وجمع غفير»³
- «وفيما كانوا في البيت متكئين إذا بعشارين كثيرين وخطاة جاؤوا واتكأوا مع يسوع وتلاميذه.»⁴
- «ولمّا رأى يسوع جموعاً كثيرةً حوله أمر بالعبور»⁵.
- «وتبعته جموع كثيرة من الجليل والمدن العشر وأورشليم واليهودية وعبر الأردن».⁶
- «ولمّا عبر يسوع في السفينة إلى الشاطئ الآخر احتشدت إليه جموع غفيرة، وهو على سيف البحر».⁷
- «وكان لمّا احتشد عليه الجمع لسماع كلمة الله...»⁸
- 2 - الأماكن الواسعة التي كان يجري فيها التعليم: السفينة - الجبل - الشاطئ - كفرناحوم - المجمع - بيت الفريسي - المدن والقرى...
- على الجبل: « فلما رأى الجموع، صعد الجبل وجلس، فدنا إليه تلاميذه، فشرع يعلمهم »⁹.
- على شاطئ البحر: « شرع يعلم على شاطئ البحر، فاجتمع إليه جموع غفيرة، حتى إنّه صعد إلى السفينة، وجلس عليها في البحر، وكلّ الجمع كان واقفاً في البرّ على الشاطئ »¹⁰.
- «وكان لمّا احتشد عليه الجمع لسماع كلمة الله، وهو واقف على شاطئ بحيرة جنّاشر،

(1) متى 14 / 15 - 21.

(2) لوقا 8 / 4.

(3) لوقا 7 / 11.

(4) متى 9 / 10.

(5) متى 8 / 18.

(6) متى 4 / 25.

(7) مرقس 5 / 21.

(8) لوقا 5 / 1-3.

(9) متى 5 - 8.

(10) مرقس 4 / 1.

رأى سفينتين عند جانب البحيرة، وقد طلع منهما الصيادون ليغسلوا شباكهم، فصعد يسوع إلى إحداهما، وجلس فيها، وكانت لسمعان بطرس، وطلب أن يُبعدها عن البرّ إلى الماء قليلاً، فكان وهو جالسٌ يَعْلَمُ الجموع من السفينة.¹»

«وفيمَا كَانَ مَاشِيًا عَلَى شَاطِئِ بَحْرِ الْجَلِيلِ رَأَى أَخْوَيْنَ... فَقَالَ لَهُمَا : هَلُمَّ اتَّبَعَانِي.²»

«وَلَمَّا دَخَلَ يَسُوعُ كَفَرْنَاحُومَ دَنَا إِلَيْهِ قَائِدٌ مِئَةٌ يَتَوَسَّلُ...³»

«... تَرَكَ النَّاصِرَةَ وَجَاءَ فَسَكَنَ فِي كَفَرْنَاحُومَ عَلَى شَاطِئِ الْبَحْرِ⁴»

«وَكَانَ يَسُوعُ يَجُولُ فِي الْجَلِيلِ (فِي كُلِّ الْمَدَنِ وَالْقُرَى) وَيُعَلِّمُ فِي مَجَامِعِهِمْ، وَيُبَشِّرُ بِإِنْجِيلِ الْمَلَكُوتِ⁵»

«وَأَتَى إِلَيْهِ أَحَدُ الْفَرِيسِيِّينَ وَدَعَاهُ لِيَأْكُلَ مَعَهُ، فَدَخَلَ بَيْتَ ذَلِكَ الْفَرِيسِيِّ وَاتَّكَأ.⁶»

«وَلَمَّا أَتَمَّ يَسُوعُ وَصَايَاهُ لِتَلَامِيذِهِ انْتَقَلَ مِنْ هُنَاكَ لِيُعَلِّمَ وَيُبَشِّرَ فِي مَدَنِهِمْ⁷».

«وَلَمَّا صَعَدَ يَسُوعُ إِلَى السَّفِينَةِ، صَعَدَ مَعَهُ تَلَامِيذُهُ⁸».

إِذَا، إِنَّ نَجَاحَ اعْتِمَادِ السَّيِّدِ الْمَسِيحِ اسْتِرَاطِيَّةِ الْمَحَاضِرَةِ فِي الْأَمَاكِنِ الْعَامَّةِ الْوَاسِعَةِ ارْتَكُزَ، مِنْ دُونِ شَكٍّ:

- عَلَى إِعْجَابِ الْمُتَعَلِّمِينَ بِهِ، وَبِمَوْضُوعَاتِهِ، وَبِطَرِيقَةِ أَدَائِهِ، وَرَغْبَتِهِمْ فِي التَّعَلُّمِ.

- عَلَى قُوَّةِ شَخْصِيَّتِهِ، وَصَوْتِهِ الْعَالِيِّ الْوَاضِحِ.

وَقَدْ أُثْبِتَ ذَلِكَ مَا وَرَدَ فِي الْإِنْجِيلِ الْمُقَدَّسِ، عِنْدَ إِنْهَاءِ السَّيِّدِ الْمَسِيحِ مُحَاضِرَتِهِ (عِظَّتِهِ):

« وَلَمَّا أَتَمَّ يَسُوعُ هَذَا الْكَلَامَ، دُهِشَ الْجَمِيعُ مِنْ تَعْلِيمِهِ، لِأَنَّهُ كَانَ يَعَلِّمُهُمْ كَذِي سُلْطَانٍ،

لَا مِثْلَ الْكُتُبَةِ وَالْفَرِيسِيِّينَ. »⁹

حَبِّدًا لَوْ يَتَعَلَّمُ الْمُعَلِّمُونَ، وَالْوَاعِظُونَ، وَالْمُحَاضِرُونَ، مِنَ السَّيِّدِ الْمَسِيحِ الْمُعَلِّمِ، فَيَنْجِحُ

(1) لوقا 5 / 3-1.

(2) متى 4 / 18 - 19.

(3) متى 8 / 5.

(4) متى 4 / 13.

(5) متى 4 / 23.

(6) لوقا 7 / 36.

(7) متى 11 / 1.

(8) متى 8 / 23.

(9) متى 8 / 28 - 29.

تعليمهم، ويستفيد المتعلمون.

الخلاصة الاستنتاجية

لقد تمكّنا، في بحثنا هذا، من الوصول إلى الاستنتاجات الآتية:

- إنَّ الإنجيل المقدّس ينطوي على مقوّمات وعناصر العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة المعاصرة الحديثة، حتّى ولو لم تُذكر فيه، صراحة، بأسمائها المُعتمَدة حاليًّا، فقد وَرَدت، ضمّنًا، في سلوك السيّد المسيح التّربويّ التّعليميّ.
- إنَّ السيّد المسيح اعتمد استراتيجيّات ناشطة، باستثناء استراتيجيّة المحاضرة، أشرك المتعلّمين، عبرها، في اكتساب التّعلّم.
- إنَّ السيّد المسيح قد أثقنَ تطبيق الاستراتيجيّات التي تركز على التّعلّم النّاشط، قبل أن يكتشفها التّربويّون المعاصرون.
- إنَّ السيّد المسيح لم يتعلّم من أحد الاستراتيجيّات التي اعتمدها، بل هي من إبداعه.
- إنَّ الاستراتيجيّات التي اعتمدها السيّد المسيح، منذ حوالي ألفي سنة، قد انطوت على مضامين النّظريّات التّربويّة الحديثة المُعتمَدة حاليًّا.
- إنَّ السيّد المسيح اعتمد أفكارًا واستراتيجيّات تربويّة تُماشي كلّ العصور والمجتمعات.
- إنَّ الاستراتيجيّات التّعليميّة في الإنجيل المقدّس متعدّدة ومتنوّعة، لأنّ أيّ استراتيجية تربويّة واحدة، مهما تميّزت، لا يمكنها أن توائم، وحدها، الوضعيّات التّربويّة المتنوّعة والطّائفة وتساعد على تحقيق الأهداف المحدّدة.
- إنَّ للسيّد المسيح دورًا بارزًا في إنجاح تلك الاستراتيجيّات التي أحسنَ إدارتها.
- إنَّ السيّد المسيح قد حقّق، عبر تلك الاستراتيجيّات، الأهداف التّربويّة التي حدّدها. وقد تأكّد ذلك، من خلال تمكّن تلاميذه من اكتساب التّعاليم، والافتتاع بها، رغم صعوبتها، وتمكّنهم لاحقًا من نشرها وتغيير بعض المفاهيم والسلوكيّات التي كانت منتشرة آنذاك.
- إنَّ السيّد المسيح قد اعتمد استراتيجيّة تُلحظ ما يُعرَف اليوم، في التّربية الحديثة، بالذكاء العاطفي، إذ أولى النّواحي الشّخصيّة والعاطفيّة والخلفيّات التّربويّة والبيئيّة، للأشخاص الذين تقربوا منه الاهتمام اللاّزم. فقد أحبّهم، وعطف عليهم، وأمضى معهم أوقافًا طويلة، مُلبّيًا بعض حاجاتهم النّفسية والجسديّة، ورَقّ لأحوال كلّ منهم، فشفى

المرضى منهم، وأطعم الجياع، لأنه يُدرك أنّ العملية التّعليميّة تحتاج إلى بيئة تعليميّة مُناسبة، فلا يمكن للمريض الموجه، والجائع المتضور، والوارث عادات اجتماعيّة قاسية بالية، أن ينجح في تعلّم مفاهيم جديدة، إن لم تُهيأ له ظروف مناسبة. لقد اهتم بالفرد والجماعة، ورأف بالضعيف المُتعثّر وعلمه ما يوائم مستواه وحالته، لذلك أحبّه كثيرون، تلاميذه وغيرهم، وأصغوا إلى كلامه، وتعلّقوا به، وأعجبوا بسلوكه وتعاليمه، وتبعوه، باستثناء الكتبة والفريسيين الذين ناهضوه في السرّ والعلن، لأسباب عقائديّة خاصّة بهم.

- إنّ السيّد المسيح قد تمكّن، عبر استراتيجياته التّربويّة من التّفاعل، بنجاح، مع متعلّمين ذوي مستويات تفكيرية واجتماعية وعاطفية متفاوتة.
- إنّ الاستراتيجية مهما كانت عصرية ومتطورة تبقى عمليّات نظرية عقيمة من دون معلّم حاذق يُنقّل تطبيق مراحلها، لأنّ العملية التّعليميّة التّعلّميّة النّاجحة هي وليدة استراتيجيات مُحكّمة، ومعلّم ماهر قادر.
- إنّ السيّد المسيح قد اعتمد الاستراتيجية الموائمة للمتعلّمين. فقد راعى الوضعيات التّعليميّة التّعلّميّة، والمستويات الفكرية للمتعلّمين، بغية تحقيق هدفه المحدّد. فغالبًا ما علّم الكتبة والفريسيين والصّدوقيين باعتماده استراتيجيّة السّلسل المنطقي، لأنّهم كانوا رجال دين متقّين، في حين اعتمد الاستراتيجيات الأخرى لتعليم عامّة النّاس.
- إنّ السيّد المسيح، يبقى، في نظرنا، المعلّم القدوة للمعلّمين، ومن المفيد أن يتعلّموا منه، ويتبنّوا أنّ عملهم التّربويّ الجدّي المتقاني، القائم على الأخلاق والقيم، سيبيّن الإنسان، لا محالة، وسيُغيّر، حتمًا، وجه المجتمعات، وسيُصلح، رغم تعدّد المُعوقات، ما تعاناه البشرية من طغيان المادّة على الرّوح.
- إنّ في زمن أصبحت مهنة التّربية والتّعليم، إلى حدّ ما، ملاذّ الذين لا يجدون عملاً، وفي زمن باتت مهمّة بعض المعلّمين لا تتجاوز بضع دقائق مفروضة عليهم في الصّفوف، ويرفضون أن يعملوا، ولو قليلاً، خارج الوقت المحدّد لهم، وفي زمن حصر فيه بعض المعلّمين أفكارهم وجهودهم في صفحة الكتاب المدرسيّ، فقط، وأحجموا عن الإبداع الشّخصيّ، وفي عصر بات فيه دور بعض المعلّمين يقتصر على تحصيل الرّزق، لا غير، بدا لنا، عبر بحثنا هذا، أنّ استراتيجيات السيّد المسيح خيرُ قدوة للتّربويين، وأنّ سلوكه خير قدوة للمعلّمين. فلقد كان المعلّم المضحيّ المتقاني، الذي

لم يحصر مهمته في دقائق وساعات وأمكنة محدّدة، فقط، بل كان مُرَبِّيًا ومعلّمًا حيثما وُجد، وفي أيّ وقت كان. رافق تلاميذه في يومياتهم، أحبّهم، علّمهم بالكلمة والقُدوة، ابتكر استراتيجيات توائم حالاتهم. لم يبخل عليهم بمثّل، أو قصّة، أو وسائل إيضاح، أو تقديم شواهد.

- إنَّ استراتيجيات التّعليم قد تنوّعت وتعدّدت في الإنجيل المقدّس، لكنّ ثلاثًا من بينها اعتمدها، السيّد المسيح، أكثر من غيرها، فكانت أكثر انتشارًا في تعليمه، وهي: القُدوة - الأمثال القصصيّة - المحاضرة.

استراتيجية القُدوة:

رافقت السيّد المسيح المعلّم، في جميع تعاليمه وأعماله وسلوكه، إذ قد عمل ما علّم، وعلّم ما عمل، وذلك ليس في مكانٍ وزمانٍ مُخصّصين للتّعليم، بل حيثما وُجد، وفي أيّ وقتٍ كان.

استراتيجية الأمثال القصصيّة :

لقد وردت في 60 مثلاً قصصيًا. ويعود ذلك، في رأينا، إلى أنّ النّاس الذين تبعوه، كما بدا في الإنجيل المقدّس، كانوا بسطاء: مزارعين - رعاة - صيّادي سمك - ربّات بيوت - مرضى - فقراء...

ولقد برز لهذه الاستراتيجية، دور تربويّ مهمّ في التّعليم والتّعلّم، تجلّى في تمكينها تلاميذ السيّد المسيح من اكتساب الأهداف المقرّرة بشوق ونشاط، وذلك لأنّها:

- أجمت في نفوسهم عاطفة جيّاشة تجاه الأحداث والشّخصيات الواردة في القصص، فولّدت لديهم الحوافز والمثيرات التّعليميّة، وسهّلت لهم الوصول إلى الاقتناع، وتغيير سلوكهم، وشحذ عزائمهم.

- بُنيت على تجسيد الواقع المرتجى، والتّعاليم الرّوحية النّظريّة المُنوي تعليمها، فحوّلت المفاهيم الدّينيّة النّظريّة التي علّمها السيّد المسيح إلى أحداثٍ محسوسة، وبسّطت المعاني المجرّدة المُبهمة، وأيقظت التّخيل لدى التّلاميذ.

- ساعدت على استرجاع المفاهيم النّظريّة بيُسْرٍ وسهولة، إذ إنّ العلاقة التّرابطيّة بين العبرة وأحداث المثل، أو القصّة والشّخصيات، علاقة متينة إلى حدّ أنّه عندما يُسنّحضر

أحدُها، يُسْتَحْضَرُ الْآخَرَ .

- مُقْتَبَسَةٌ مِنْ بَيْئَةِ الْمُتَعَلِّمِينَ، وَبَعِيدَةٌ مِنَ التَّعْقِيدِ وَالتَّلْقِينِ .

وبهذا، أدت هذه الاستراتيجية إلى تعليم عددٍ من المتعلمين المتنوعين الآراء والمستويات: المؤيد والرافض، الذكي والمتعثر، الفقير والغني، علماء الشريعة وعامة الناس...

- استراتيجية المحاضرة

لقد احتلت مساحة واسعة في الإنجيل المقدس، لأنها كانت توائم وضعيات تعليمية تعليمية معينة يصعب إتمام التعليم والتعلم فيها عبر أي استراتيجية أخرى، ما يعني أن هذه الاستراتيجية فرضت نفسها فرضاً، في تلك الوضعيات، إذ لم يكن استبدالها ممكناً.

ولا شك في أن السيد المسيح هو المعلم المتميز، « فَمَنْ مِثْلُهُ مَعْلَمًا »¹. ولقد تبيّننا أن استراتيجياته التعليمية تنطوي على مفاهيم ونظريات تربوية مُعتمَدة حالياً، رغم مرور حوالي ألفي سنة عليها. إنها ستبقى، في رأينا، قابلة للتطبيق في شتى المجتمعات المؤمنة أو المُلحِدة، لأنها تقوم على أسس تربوية موضوعية سليمة، ولم تُبَيّنِ الوقائع والنظريات التربوية الحديثة سقوط أي استراتيجية اعتمدها السيد المسيح، أو فقدان صلاحيتها.

من المفيد ، أن نذكر، في الختام، أن الوضعيات التعليمية في الإنجيل المقدس قد تنوعت، لذلك اعتمد السيد المسيح لكل منها استراتيجية معينة. بناء عليه، من المهم أن يطّلع كل معلم على الاستراتيجيات التربوية المتداولة الرائجة جميعها، ليعتمد الموائم منها، إذ إن العملية التعليمية الناجحة لا تقتصر على اعتماد استراتيجية واحدة، فحسب.

المصادر والمراجع العربية

العهد القديم

العهد الجديد

- الأهواني، أحمد فؤاد (1968) جون ديوي، دار المعارف، مصر ، ط2، القاهرة.
- الزشدان، عبد الله (2002) المدخل الى التربية والتّعليم، ط2، دار الشروق، عمان، ع.
- السيوطي، جلال الدّين عبد الرّحمن بن أبي بكر، المزهري في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق محمّد أحمد جاد المولى ورفاقه، بيروت، دار الفكر، 1، لا ت، لا ط.
- الوادعي، سعد بن محمّد، التّربية بالقُدوة، التّربية الصّامتة، الرّياض، الكتّيبات الإسلاميّة، لا ت.
- اليوسفي، الحسن (2003)، زهر الأكم في الأمثال والحكم، تحقيق وشرح وفهرسة قصي الحسين، ط1، بيروت، دار ومكتبة الهلال.
- سعدي، عبد الله بن خميس، والبلوشي سليمان بن محمّد، طرائق تدريس العلوم، ط2، دار المسيرة، عمان.
- شاهين عبد الحميد حسن، (2011) استراتيجيات التّدرّيس المتقدّمة واستراتيجيات التّعلّم...كلية التّربية بدمنهور، جامعة الاسكندرية.
- مجدي، إبراهيم (1997)، أساليب حديثة في تعليم الرّياضيّات، القاهرة، النّهضة المصريّة.
- ابن عبد ربّه، أحمد بن محمّد، (1938)، العقد الفريد، بيروت، دار الكتاب العربي.
- أحمد محمود محمّد عبد المطّلب(1990)، التّربية الإسلاميّة بين الواقع والنّامول، سوهاج، مكتبة الطّالب، دار محسن للطباعة ط1.
- اسماعيل، محمّد ربيع(2000)، أثر استخدام نموذج التّعلّم البنائي في تدريس المفاهيم الرّياضيّة...، مجلّة البحث في التّربية وعلم النّفس، مج 13، ع 3، جامعة المنيا.
- الأسدّي، سعيد جاسم، مروان عبد المجيد ابراهيم(2000)، الإرشاد التربويّ مفهومه خصائصه ماهيّته، الدّار العلميّة للنشر والتّوزيع، عمان، ط1 .
- الأمثال المولّدة وأثرها في الحياة الأدبيّة في العصر العبّاسي... .
- الأهواني، أحمد فؤاد(1968)، جون ديوي، دار المعارف، مصر، ط2، القاهرة .
- الخطيب وآخرون، (1985)، البحث والتّقويم التربوي، دار المستقبل للنشر والتّوزيع - هرم بلوم المعرفي.
- الخطيب، محمد بن...شحات، 1997، القدوة وأثرها في التّمنية الاجتماعيّة لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة في دول الخليج العربيّة، الرّياض، مكتب التّربية العربي لدول الخليج.

- الدّوري، د. علي حسين (2009)، أصول التربية في مفهومها الحديث، ط1، الاردن.
- الزبيدي، محمد عبد الرزاق الحسيني، أبو الفيض، تاج العروس من جواهر القاموس، ج1، لا ت.
- الرّمخشري، محمود بن عمر، المستقصى في أمثال العرب، ط1، ص2. لا ت، لا دار نش. طبع برخصة الجامعة العثمانية).
- الشّافعي، الامام فخر الدّين محمد بن عمر التّميمي الرّازي (2000)، مفاتيح الغيب، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1.
- العثيمين، الشيخ محمد بن صالح (2008)، أصول في التّفسير، دار ابن الجوزي للنشر والتّوزيع، لا ط.
- العسكري، أبو هلال (1988)، جمهرة الأمثال، ط1، ضبطه وكتبه هوامشه أحمد عبد السّلام، وخرج أحاديثه محمد سعيد زغلول، بيروت، دار الكتب العلميّة.
- العشي، نوال (2006)، إدارة التّعلّم الصّفي، الطّبعة العربيّة، دار اليازوردي، عمان، الأردن.
- الكندري، لطيفة، ملك بدر (2005)، تربية المرأة من منظور الشيخ محمد الغزالي، مكتبة بستان المعرفة، ط1، دمشق، سوريا.
- المرجع مجهول.
- تشانز، وليام (1961)، الطّريق إلى التّفكير المنطقيّ، ترجمة عطية محمد هنا، القوصي عبد العزيز، مؤسّسة فرانكلين، القاهرة.
- جولمان، دانييل (1970)، الذّكاء العاطفي، مجلّة علم المعرفة. ع 262. ترجمة ليلي الجبالي. الناشر مكتبة جرير.
- خصاونة، أمل عبد الله (1984)، أثر أسلوب الاكتشاف والعرض في العلاقة بين التّفكير الابداعيّ والتّحصيل ... في الأردن، جامعة اليرموك، المملكة الأردنيّة الهاشميّة.
- د. عبد اللّطيف بن حسين فرج (1970)، طرق التّدريس في القرن الحادي والعشرين، الأردن، عمان، ط1، دار المسيرة.
- دروزه، أفنان نظير (2005)، الأسئلة التّعليميّة والتّقييم المدرسيّ، الشروق للنشر والتّوزيع.
- دوريه، جان فرنسوا (2009)، معجم العلوم الانسانيّة، ترجمة د. جورج كثّورة، مجد المؤسّسة الاجتماعيّة للدراسات والنشر والتّوزيع، بيروت ط1.
- زيتون، حسن حسين (2003)، استراتيجيات التّدريس: رؤية معاصرة لطرق التّعليم والتّعلّم، القاهرة، عالم الكتاب.
- زيتون، كمال عبد الحميد (2000)، التّدريس نماذجه، ومهاراته، المكتب العلمي للنشر والتّوزيع، الاسكندريّة.

- سمارة وفوزي أحمد (2004)، التدريس: مبادئ ومفاهيم، وطرائق. ط1، عمان.
- شاهين عبد الحميد، عبد الحميد حسن(2011)، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلّم...كلية التربية بدمنهور، جامعة الاسكندرية.
- طلافحة، ابراهيم، حامد، الشّرة(2005)، تاريخ الأردن الحديث، ط3.
- عادل أبو العزّ سلامة وآخرون(2009)، طرائق التدريس العامّة، معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- عبد السلام، هدى(2020)، بحث عن التّعليم، الموسوعة العربيّة الشّاملة، mosah.com .
- عبدالستّار، نبيل ابراهيم،(2012)، مبادئ في طرق التدريس العامّة، الطبعة الثّانية، مكتبة الأنجلو المصريّة، القاهرة.
- علي، سعيد اسماعيل(1995)، فلسفات تربويّة معاصرة، القاهرة، عالم المعرفة.
- غانم، محمود، (1995). التفكير عند الأطفال، تطوّره وطرق التّعليم، عمان، دار الفكر للنشر والتّوزيع.
- فتحي، سميحة(1994)، فاعليّة استخدام مستويات مختلفة للأسئلة التّحضيرية...دراسات في المناهج وطرائق
- فرج، عبد اللّطيف بن حسين، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، الأردن.
- فرج، وجيه، ميشيل دبابنة(2005)، أساليب التربية المهنيّة للمعلّمين،الوراق للنشر والتّوزيع، عمان.
- كليّة التربية للبنات- جامعة تكريت، المحاضرة رقم 9، تصنيف الأهداف، (بتصرّف).
- كوجك، كوثر حسين، تنوع التدريس في الفصل، دليل لمعلّم لتحسين طرق التّعليم والتّعلّم في مدارس الوطن العربيّ، مكتب اليونيسكو الإقليمي، بيروت، لبنان.
- محمود ، أمان(1998)، الأسئلة الشّفويّة المستخدمة في تدريس الفيزياء...مجلة التربية العلميّة، مج 1، ع
- مدهش، علي خالد أحمد(1989)، الأهداف التّربويّة في القصص، المملكة العربيّة السّعوديّة، جامعة أمّ القرى، مكّة المكرّمة.
- هوفر، كنيث،(1988) دليل طرائق التدريس في المدارس الثّانويّة، ترجمة أديب يوسف، دمشق، دار السّلام.
- يعقوب، إميل بديع(1995)، موسوعة أمثال العرب، ط1، بيروت، دار الجيل.
- 3، الجمعيّة المصريّة للتّربية العلميّة، جتمعة عين شمس.
- التدريس، ع23، كليّة التربية، جامعة عين شمس،الجمعيّة المصريّة للمناهج وطرائق التدريس.

الأجنبيّة

- Drabble,A.(2006) Engaging Young Children in Shared Conversation During Whole Group Storybook Reading,Retrieved 25 December 2007 from:http://www.aare.edu.au/06_pap,dra06193.pdf.
- EGAN,K(1989) Teaching as Storytelling.Chicago,University of Chicago Press.
- Gage ,n.I Berniler,David C(1979) Education Psychology, Second Edition, College Publishing Company,Chicago.
- Mayer , J .D., Salovey. (1997) ,What is Emotional Intelligence . In P. Salovey., & D.J. Sluyter (Ed) , Emotional Development and Emotional Intelligence : Educational Implications New York : Basic Book

المواقع الإلكترونية:

الذكاء العاطفي وأهميته في العمل، www.hrsleb.org (نقابة المتخصّصين في إدارة الموارد البشريّة في لبنان).

المجالات

منشورات المركز الوطني للتطوير التربوي، ع 1، أيار 2014، جامعة قطر . كليّة التربية.

دمج ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي وأثره في تحسين نوعية الحياة لديهم

د. رولا ناصر الجمل

مقدمة

خلق الله الإنسان في أحسن تقويم وفي أحسن صورة، ولحكمة ما يراها الخالق يسلب الإنسان إحدى تلك النعم أو بعضها القليل أو الكثير. وسلب إحدى هذه النعم هو في الحقيقة نوع من الإعاقة، والمعوق هو ذلك الإنسان الذي سلبت منه وظيفة أحد الأعضاء الحيويّة في جسمه نتيجة مرضٍ أو إصابةٍ أو وراثيّة. ونتج عن ذلك أنه أصبح عاجزاً عن تحقيق احتياجاته.

تشكّل الجماعة بالنسبة للفرد ملاذاً آمناً وحاجة ضرورية تتفتح فيها براعمه وتنمو طاقاته وتتمايز إمكانياته، فنحن لا يسعنا ان نفصل الفرد عن المجتمع، ولا أن نرجع الحياة الجمعيّة وطبيعتها لا إلى الفرد وحده ولا إلى المجتمع بمعزل عن الاستعداد الفردي. وقد أشار علماء النفس الاجتماعيّين أمثال ماك إيفار Mcleaver ودورث

Woodworth وتروتر Trotter ومويد Moede في أكثر من موقع إلى أن الحاجة إلى المجتمع مفطورة في طبيعتنا وإلى أن السلوك الاجتماعيّ ينتج عن عملية التعلّم وتماثل الخبرات الجديدة وإلى أن الإنسان يكون أكثر إبداعاً عندما يكون ضمن الجماعة كما أن قدرته على تحمّل مواقف الإحباط والشعور بالألم تزداد عندما يكون بين الآخرين مما لو كان منفرداً. كما أن قبول الفرد من الجماعة له تأثير كبير على اتزانه بعكس نبذه الذي يؤثر بشكل سيئ على شخصيته، وفي الواقع فإن المجتمع يتألف من جماعات تشكّل وحدته وتكامله، وتضمن بقاءه واستمراره وإن عدم التفاعل بين هذه الجماعات يبقيها في عزلة عن تبادل الخبرات. وبالتالي يحرم المجتمع من الحياة المشتركة الهادفة إلى خلق مجتمع غني، متنوّع وأفضل. إن الاندماج في المجتمع يساهم في اكتساب الفرد عادات ومعايير اجتماعيّة وقيم أخلاقيّة فيتعلّم كيف يؤدي دوره الاجتماعيّ المطلوب وكيف يشحذ ذهنه ويعبر عن مشاعره، ويطوّر من مستوى طموحاته، ويسعى إلى إثبات وجوده بما يتوافق مع مجتمعه. وللأسف فإن الحقبة الزمنية التي امتدت إلى ما قبل القرن التاسع عشر صبغت فئة ذوي الإعاقة، والتي على أساسها تمثّل دورهم في المجتمع بصبغة النبذ والهامشيّة Le Marginal بحيث يتصف الهامشيّ بعدم الانتماء إلى مجتمعه، فهو ينتمي إليها شكلاً وليس فعلاً، يبقى بعيداً عن اهتماماتها ونشاطاتها فيتأثر أحياناً إنما لا يؤثر إطلاقاً فيها.

لحسن الحظ لم يدم هذا الظلم والإجحاد في حق ذوي الإعاقة طويلاً فكانت الولايات المتحدة الأمريكية في مقدّمة الدّول التي منعت التمييز ضد كل شخص يعاني من إعاقة مهما كانت هذه الإعاقة. فمن أوائل التّشريعات التي تناولت حقوق المعوّقين هو قانون إعادة التأهيل (1973) Rehabilitation Act وقانون التّعليم لجميع الأطفال المعوّقين (1975) Education for all Handicapped children Act وهكذا الحال بالنسبة لفئات ذوي الإعاقة ففي المؤتمر العالمي لليونيسكو الذي عقد في عام 1994 جاءت الدّعوة واضحة إلى إتاحة فرص تعليم الطّلاب المعوّقين جنباً إلى جنب مع زملائهم غير المعوّقين في المدارس العامة . وفي سلسلة المقابلات الخاصة بالإعاقة والتّعليم العالي تسلط هيئة الأمم المتحدة للأثر الأكاديمي (UNAI) الضوء على مساهمات المثقفين ذوي الإعاقة في عالم الأوساط الأكاديمية وتستكشف طرقاً لبناء بيئة تعليمية شاملة حقاً، وتسلط الضوء على الكيفية التي يمكن بها للطّلاب ذوي الإعاقة استخدام الموارد في جامعاتهم استخداماً نشطاً لضمان الانتقال السلس إلى القوة العاملة بعد إكمال دراستهم. وكانت تجربة الطالبة اليابانية ماريكو تاتسومي، والتي تابعت تعليمها العالي في الولايات المتحدة الأمريكية ونجحت في إثبات أن الإعاقة ليست عجزاً ومع ذلك فإن الطّلاب في وقتنا الحاضر والعلماء والباحثين ذوي الإعاقة في التّعليم العالي لا يزالون ناقصي التمثيل وهم من بين الفئات الأكثر تهميشاً وضعفاً واستبعاداً في الحرم الجامعي، إنهم يكافحون من أجل الوصول إلى مرافق التّعليم ويواجهون أشكالاً مختلفة من الوصم والتمييز، فضلاً عن الحواجز التي تحول دون ممارسة حقوقهم، وفي محاولة منا لإثبات أن الإعاقة ليست عجزاً، وأن التّعليم حقّ للجميع بما فيه التّعليم العالي ووجوبنا في الانفتاح على جميع الاختلافات البشرية كان موضوع الدّراسة، والذي تمحور حول دمج ذوي الإعاقة في التّعليم العالي وأثره في تحسين نوعية الحياة لديهم.

إشكالية الدّراسة

لقد سبقت الإشارة في أكثر من موضع إلى إجماع الدّول المتقدّمة والدّول النامية على أهمية دمج ذوي الإعاقة في المجتمع مع أقرانهم الأسوياء، نظراً لما للحياة الجماعية من أهمية في تحقيق النمو السوي والمتوازن للفرد والذي يضمن بدوره تأمين نوعية حياة جيدة له، من هنا فإن اهتمامنا في هذه الدّراسة، سيتمحور حول طرح الإشكالية التالية: ما أهمية دمج ذوي الإعاقة في مؤسسات التّعليم العالي، ودوره كعامل مهم ومباشر في تحسين نوعية الحياة لديهم؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة بصورة أساسية إلى:

- التعرف إلى واقع الإعاقة في جمهورية لبنان العربيّة، والدور الذي يلعبه لبنان في تطبيق سياسة الدمج.

- توجيه أنظار الباحثين والمهنيين إلى أهمية دمج ذوي الإعاقة.

- التعرف على أهم التحديات التي تفرضها سياسة دمج ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي.

- التعرف إلى أهم معايير جهوزية دمج ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي.

- المساهمة بإدخال مفهوم الدمج، كمفهوم مركزي، في تحسين نوعية حياة ذوي الإعاقة.

واقع الإعاقة في لبنان

في لبنان، جاء القانون (2000/220) ليغطي جميع الأوجه المتعلقة بحياة الشخص ذي الإعاقة. فهو يشير بشكل واضح وجدي إلى مسؤولية المجتمع والحكومة في إزالة العراقيل السياسيّة والاجتماعيّة التي تعيق إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في الجماعات وإلغاء كافة أشكال التمييز ضدهم. ويتألف القانون من عشرة أقسام و102 مادة تتوزع على الشكل التالي:

الجزء الأول: في الشروط والتحديات والتصنيفات وبطاقة المعوق من المادة 1 إلى 5.

الجزء الثاني: في الهيئة الوطنية لشؤون الإعاقة من المادة 6 إلى المادة 26.

الجزء الثالث: في حقّ الشخص المعوق بالحصول على الخدمات الصحية وإعادة التأهيل وخدمات الدعم من المادة 27 إلى المادة 32.

الجزء الرابع: في حقّ الشخص المعوق ببيئة مؤهلة من المادة 33 إلى المادة 43.

الجزء الخامس: في حقّ الشخص المعوق بالتنقل والمواقف ورخص السوق من المادة 44 إلى المادة 54.

الجزء السادس: في حقّ الشخص المعوق بالسكن من المادة 55 إلى المادة 58.

الجزء السابع: في حقّ الشخص المعوق بالتعليم والرياضة من المادة 59 إلى المادة 67.

الجزء الثامن: في حقّ الشّخص المعوّق بالعمل والتوظيف والتقديمات الاجتماعية من المادة 68 إلى المادة 82.

الجزء التاسع: في القوانين الضريبية من المادة 83 إلى المادة 94.

الجزء العاشر: أحكام ختامية منفردة.

يؤكد هذا القانون حقّ الشّخص المعوّق في الحصول على التّعليم المناسب، حيث تضمن قانون حقوق الأشخاص المعوّقين (2000\220، المادة 59) التالي: «لكل شخص معوّق الحقّ بالتّعليم، بمعنى أن القانون يضمن فرصاً متكافئة للتربية والتّعليم لجميع الأشخاص المعوّقين من أطفال وراشدين، ضمن جميع المؤسسات التربوية أو التعليمية من أي نوع كانت، وذلك في صفوفها النظامية وفي صفوف خاصة إذا استدعى الأمر». والمادة 60 منه: - الفقرة أ- «لا تشكّل الإعاقة بحد ذاتها عائقاً دون طلب الانتساب أو الدخول إلى أية مؤسسة تربوية أو تعليمية، رسمية أو خاصة، من أي نوع كانت. ويعتبر بحكم الملغى كل نص يشترط لأي طلب انتساب أو دخول إلى أية مؤسسة تربوية أو تعليمية رسمية أو خاصة من أي نوع كانت سلامة البنية أو الجسد أو عدم الإصابة بإعاقة أو عاهة أو علة أو ما شابه ذلك من التعابير والألفاظ». كذلك المادة 61: تغطي وزارة التربية والشباب والرياضة والتّعليم المهنيّ والتّقنيّ نفقات التّعليم والتّربية الخاصة أو التّأهيل المهنيّ للمعوقين داخل مؤسسات ومراكز الخدمات المتخصصة بالتّربية والتّعليم أو التّأهيل المهنيّ المتخصص لكل شخص مزود ببطاقة المعوّق الشّخصية، ويطلب خاص من وزارة الشؤون الاجتماعية، وذلك من خلال عقود تنفذها مع المؤسسات المعنية ويتضمن ذلك تغطية نفقات تطبيق مناهج تعليمية ورياضية واجتماعية طبية مساعدة. وتستمر فترة التّعليم الخاص داخل تلك المؤسسات لغاية سن تحدده اللجنة في المادة 63 من هذا القانون على ان لا يتدنى عن سن 21. كذلك المادة 62 التي نصّت على ضرورة تأمين الشّروط الفضلى التي تسمح لكل تلميذ معوّق حامل البطاقة من المشاركة في الحصص التعليمية وفي الامتحانات في جميع المراحل المدرسية والتّقنية والجامعية وذلك من النّواحي الآتية:

أ- تأهيل المداخل والصّالات

ب- تحديد الوقت المخصّص للمسابقة... والأحرى تمديد الوقت

ج- تأمين الأسئلة بوسائل مكيفة

د- مساعدات أخرى (آلات كاتبة، مكينات برايل، مترجم لغة إشارة...)...

من هنا اهتم لبنان بحماية حقّ المعوّق في التّعليم ودمجه في المؤسسات التّعليميّة العامة والخاصة، وقد تم إنشاء لهذه الغاية هيئة داعمة تدعى الهيئة الوطنية لشؤون المعوقين. ومركزها وزارة الشؤون الاجتماعيّة، وهي تولى رسم السياسة العامة في مختلف المجالات المتصلة بشؤون الإعاقة وتشكل وزارة الشؤون الاجتماعيّة «الجهة التنفيذية التي يعود إليها تنفيذ قرارات الهيئة ووضع كل ما يتعلق بشؤون المعوقين موضع التنفيذ لدى جميع أجهزة الدولة والمؤسسات العامة والخاصة». وتتولّى الوزارة ذلك من خلال مصلحة شؤون المعوّقين وبالتنسيق مع كل من المركز النموذجي للمعوقين وبرنامج تأمين حقوق المعوّقين المشروعين المنبثقين عن الوزارة.

1 - الدّمج من مؤسسات التّعليم العادي وصولاً إلى مؤسسات التّعليم العالي

1-1 تعريف الدّمج:

حسب (COPEX, 1976)، عرّف مفهوم الدّمج بتلك الآلية التي يتم من خلالها توفير البيئة التّعليميّة لذوي الاحتياجات الخاصة والتي تكون الأقرب إلى بيئة الطالب السوي والتي تراعي آلية التطبيع.

يعرّفه (الخطيب، 2004) ، بأنه تعليم الطالب ذي الحاجات الخاصة في بيئة تربويّة طبيعيّة قدر المستطاع شريطة تلبية حاجاته التّربويّة الأخرى بشكل مرض في تلك البيئة. ويعرفه (الروسان، 2006) بأنه نظام حديث في التّربيّة الخاصة يتضمن وضع الافراد المعوّقين عقلياً في الصّفوف العاديّة لكل الوقت أو بعض الوقت، وهو نظام له إيجابياته وسلبياته، وتُعتبر الصّفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العاديّة شكلاً من أشكال الدّمج.

ويرى (حافظ بطرس، 2009) أن عملية الدّمج تبدو في مظهرين رئيسيين:

أ- الدّمج في مجال العمل، وتوفير الفرص المهنيّة المناسبة لذوي الإعاقة للعمل كأفراد منتجين في المجتمع وتقبّل ذلك اجتماعياً.

ب- الدّمج السّكني بحيث تتاح الفرصة لذوي الإعاقة للسّكن والإقامة في الأحياء السّكنية العاديّة، كأسرة مستقلة وما يشمله ذلك من كل الاجراءات الضرورية واللازمة لتقبّل هذه الأسر والتعامل معها على أساس من حكم الجيرة ومستلزماتها.

فالدّمج يتم من خلال اتباع أسلوب تقديم مختلف أنواع الخدمات والرعاية لذوي الإعاقة في بيئة الأشخاص العاديين وفي نفس الخدمات التّربويّة والتعليميّة المقدّمة لهؤلاء الأشخاص الأسوياء، وبمعنى آخر فإنّ الدّمج هو عدم عزل الأشخاص ذوي الإعاقة عن أقرانهم العاديين. وهو إتاحة الفرص للأطفال ذوي الإعاقة للالتحاق في نظام التّعليم العام وذلك تأكيداً لمبدأ تكافؤ الفرص في التّعليم والعمل على تلبية الاحتياجات التّربويّة المختصة لهم ضمن إطار المدرسة العادية وفقاً لأساليب ومناهج ووسائل تعليميّة مختصة يشرف على تقديمها كادر تعليميّ متخصص إضافة إلى كادر التّعليم في المدرسة العامة.

إنّ هذا التطوّر الحاصل على الصعيدين النفسي والطبي يدعو إلى مشروع مواكبة ذوي الإعاقة في كل مرحلة من مراحل حياته وصولاً إلى مرحلة التّعليم العالي وذلك بهدف توعيته من جميع النواحي وإشراك كل من الأهل، المدرسة، مؤسسات التّعليم العالي والمجتمع ككل في هذا المشروع. من جهة أخرى، إنّ الوضع الحالي الذي يعيشه لبنان والمنطقة لا يدعو إلى التفاؤل، فإذا عدنا إلى التاريخ نرى أن المنطقة لم تستطع منذ أكثر من أربعة آلاف سنة أن توفر لأهلها الطمأنينة والأمن اللازمين وذلك يعود إلى الكثير من العوامل المحلية، الإقليمية والدولية، والتي ليست موضوع دراستنا اليوم، إلّا أنّه وبشكل عام تتمثّل الخطوة الأولى في الدّمج بتأمين الدولة الحماية لذوي الإعاقة وتوفير المساواة بينهم وبين مختلف شرائح المجتمع، وبالتالي لا بد من تخصيص جزء من ميزانية كل وزارة عند اعتماد الميزانية العامة، لحماية ذوي الإعاقة وتوفير العلم للجميع دون تمييز. وفي لبنان تمّ إنشاء هيئة وطنية تطوّعية لأصحاب الإعاقة تضم بين أعضائها مسؤولين عن المؤسسات التأهيلية والمراكز الرعاييّة والجمعيات الأهلية وممثلين عن ذوي الإعاقة، تتعامل مع قضايا ذوي الإعاقة على أسس علميّة مبنية على الحاجات الواقعية لهذه الفئة المستضعفة من المجتمع. وهنا لا بدّ من الإشارة إلى الدور الذي يلعبه لبنان حتى يومنا هذا في تطبيق سياسة دمج ذوي الإعاقة إذ أنّ تدخل وزارة التّربيّة والتّعليم العالي لم يعالج بما يكفي حاجات هؤلاء الطّلاب في لبنان لجهة إضافة لغة الإشارات وتأمين الكتب بلغة البرايل. فقد تركت التّربيّة المتخصصة وإعادة التأهيل بشكل عام لوزارة الشؤون الاجتماعيّة. فقد نصّت الخطة الوطنية لتعليم ذوي الإعاقة التي رسمها في العام 2012 المركز التّربويّ للبحوث والإنماء التابع لوزارة التّربيّة والتّعليم العالي على أهداف تعكس منظور دمج واسع النطاق في القطاع التّربويّ وفق ما يلي:

- 1 - توسيع قدرة الاستقبال في المدارس العامة من أجل ضمان مبدأ تكافؤ الفرص والشروط المناسبة لتسجيل فئات الطّلاب المختلفة.
 - 2 - تحسين شروط التّعليم الأساسي وظروفه ونوعيته بعيداً عن التّمييز، وذلك في تدبير احترازي للتخفيف من التسرّب والتهميش.
 - 3 - تأمين آليات الدّعم المدرسي للتلاميذ الذين لديهم إعاقات.
 - 4 - بناء قدرات عدد من أعضاء الجسم التّعليميّ لجهة كفيّة تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة ودعمهم.
 - 5 - تأمين المدارس الدامجة بما في ذلك المباني والمعدّات والأدوات المتكيفة مع حالات الأطفال ذوي الإعاقة كافة.
 - 6 - لفت الانتباه إلى نوعيّة المناهج والتنسيق بينها لتتماشى مع كافة فئات الطّلاب.
 - 7 - إدخال الأساتذة المتخصّصين إلى بنية المدرسة ليتمكّنوا من استكشاف الاعاقات والصعوبات.
 - 8 - زيادة الوعي بشأن ثقافة الحقوق لدى فئات المجتمع اللبناني كافة.
 - 9 - فتح المدرسة على البيئة المحيطة بها، بما يسمح بإشراك أولياء الأمر في البرامج الوقائيّة.
- أما في ما يخصّ التّعليم العالي، فمباني الجامعة اللبنانيّة القديمة ليست مؤهلة لاستقبال ذوي الإعاقة، إلا أنّ المباني الجديدة للجامعة، في المجمع الجامعي في الحدث مؤهلة لاستقبالهم. ومع ذلك، ما من تسهيلات للذين يعانون فقدان البصر أو السمع. أضف إلى ذلك، يُطلب من الطّلاب ذوي الإعاقة أن يتوجهوا إلى العلوم الانسانيّة بغض النظر عن اهتماماتهم لأن الكليّات الأخرى لا تستطيع أن تؤمّن لهم الخدمات والتسهيلات المتخصّصة. وقد اشتكى الطّلاب المكفوفون من أنهم ملزمون ببعض الاختصاصات وبفرض العمل التي لا يرغبون بها. أما بالنسبة للجامعات الخاصة فليست هي الأخرى مؤهلة بغالبيتها لاستقبال ذوي الإعاقة باستثناء جامعة البلمند وجامعة الجنان. ولدى الجامعة الأمريكيّة في بيروت التسهيلات اللازمة للمكفوفين في عدد من كليّاتها وبشكل أساسي في العلوم الاجتماعيّة.

2- دمج ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي

يُقصد بالتّعليم العالي، التّعليم الذي يتم داخل كليات أو معاهد جامعية بعد الحصول على الشهادة الثانوية، وتختلف مدة الدّراسة في هذه المؤسسات من سنتين إلى أربع سنوات، وهو آخر مرحلة من مراحل التّعليم النظامي (الموسوعة العربيّة العالمية، 1999). فهو يمثّل كل أنواع الدّراسات، التّكوين أو التّكوين الموجّه، الأنواع التي تتم بعد المرحلة الثانوية على مستوى مؤسّسة جامعية أو مؤسسات تعليميّة أخرى معترف بها كمؤسّسات للتّعليم العالي من قبل السّلطات الرّسميّة للدولة (UNESCO, 1998) تتميّز الجامعة عن باقي مؤسسات التّعليم العالي، في المدى الواسع لمقرّراتها الدراسية وتعدّد تخصصّاتها، ويوفّر النمط السائد في الجامعة فرصاً كثيرة للطلبة للتخصّص في حقول العلوم، العلوم الاجتماعيّة والعلوم الانسانية وغيرها. إنّ التّعليم الجامعي يشكّل استثماراً للموارد البشرية تهدف في تحقّيق التنمية البشرية، الاقتصاديّة، الاجتماعيّة والسياسيّة وتساعد الفرد على أن يكون مستقلاً آمناً، هذا بالنسبة للفرد السويّ، فما هو الحال بالنسبة للفرد المعوق؟ إذ أنّه في حاجة أكثر من غيره إلى مساعدته في التّعرف على كيفية استثمار إمكانيّاته الكامنة وكيفية تجاوز الصعوبات التي يعاني منها. فعلى سبيل المثال هيلين كيلر تلك الفتاة الصماء العمياء البكماء لم يكن ليعرفها التاريخ لولا معلمتها الرائعة (آن سوليفان)، كانت تجلس مع هيلين في قاعات المحاضرات لتتّجسّس، لمساً في يدها، كل ما يقوله الأستاذ المحاضر، تقرّأ لها مرات عديدة الكتب، تقول أنّ «كل طفل يمتلك كمّاً من الإبداع بداخله وما علينا إلّا أن نكتشف هذه المواهب ونطوّرّها بالطريقة الصحيحة» إنّ دمج ذوي الإعاقة في مؤسسات التّعليم العالي يتطلّب تنفيذ خطط استراتيجيّة وأنشطة منظّمة تضمن خلق درجة من التّطابق بين رسالة الجامعة وأهدافها مما يخلق تحديات كثيرة على مؤسّسة التّعليم العالي أن تواجهها من خلال الاستفادة قدر الإمكان مما تتيحه البيئة لها من فرص ولوضع أفضل الوسائل لحساباتها لإنتاج الفاعليّة والكفاءة.

من أهمّ التّحدّيات التي تواجهها مؤسسات التّعليم العالي في سبيل تحقّيق دمج ذوي الإعاقة ما يلي:

أ- تحديات على مستوى العلوم والتخصصات العلميّة، وتتمثّل في ظهور التّقنيّة الدقيقة، وشبكات المعلومات والاتّصال والتي يجب أن تراعي إمكانيّات ذوي الإعاقة وقدراتهم المعرفيّة، الحسيّة، الحركيّة والجسديّة.

ب- تحديات على مستوى تمويل التعليم، ومن ذلك تقليص التمويل الحكومي خاصة في الدول النامية وتدخل مؤسسات التمويل الدولية كالبانك الدولي، اليونسكو، صندوق النقد الدولي، والتي تتدخل في السياسات والاصلاحات التعليمية التي ينبغي الأخذ بها وتطبيقها.

ج- تحديات على مستوى نوعية التعليم وانتشاره، فمن متطلبات التعليم اليوم: الارتقاء بجودة التعليم والتخصصات الدقيقة.

د- تحديات على مستوى مصادر التعليم، فهناك برامج التعليم بلا حدود والتعليم المستمر والبرامج المتخصصة بذوي الإعاقة من حيث محتوى المنهاج، توزيعه، الأساليب التعليمية والأدوات والوسائل التربوية المستخدمة وتكنولوجيا الوسائط المتعددة.

هـ- تحديات على مستوى انفتاح مؤسسات التعليم العالي على مواقع الانتاج في المجتمع، وعلى سوق العمل بشكل عام والمنتج بوجه خاص.

بناء على ما تقدم، ولإنجاح مشروع دمج ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي، على الجامعة أن تشرع في تحقيق ما يلي:

- إعداد واستخدام مقاييس للكشف عن الحاجات التعليمية الخاصة بفئات ذوي الإعاقة حتى يمكن إعداد البرامج النظرية والتطبيقية المناسبة لمواجهتها.

- إعداد الكادر التعليمي والقائمين على تدريس ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي حتى يتمكنوا من فهم الهدف من عملية الدمج ويتم ذلك من خلال:

- ضرورة دراسة طبيعة اتجاهات الأساتذة الجامعيين وأفكارهم ومعلوماتهم عن فئة الطلاب المستهدفين من برنامج الدمج.

- عقد المحاضرات والندوات العلمية والدورات التدريبية المناسبة بهدف تزويد الكادر التعليمي بأهم المعلومات والمهارات والأساليب اللازمة للتعامل مع فئات ذوي الإعاقة الخاصة خلال برنامج الدمج.

- إعداد الأندية وتنظيم الأنشطة والحفلات والاشراف عليها من قبل متخصصين ضمن الحرم الجامعي بهدف مساعدة ذوي الإعاقة على التوافق الاجتماعي والتفاعل مع أقرانهم الأسوياء بصورة تؤدي إلى تقبل بعضهم بعضاً، إذ إن نسبة 27% من أهالي

ذوي الإعاقة في عمر الستة عشر عامًا، يؤكدون ضرورة توفر دعومات لتأمين الانتماء الاجتماعيّ لولدهم، يحيلون هذه الدعومات إلى مساعدات تقنية ومالية %27,5 فضلاً عن مساعدات إنسانية %40,8 تصقل الشّخصية وتعززها.

- توفير الأدوات والخبرات الفنية والأجهزة التعويضية والوسائل المساعدة لذوي الإعاقة ممن يعانون من إعاقات حركية أو سمعية أو بصرية وبيان أهميتها للمدرسين في مساعدة المعوّق على الحركة والتنقّل والسمع والنطق والكلام والتعلّم.

- توفير البناء الجامعي المناسب والفصول الدراسية التي تتوافق مع خصائص كل فئة من فئات ذوي الإعاقة.

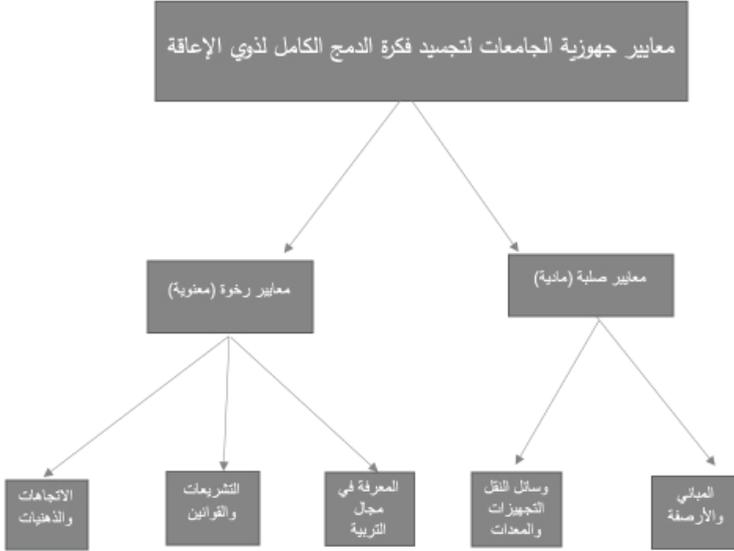
- مساعدة طلابها ذوي الإعاقة للعمل بما يتوافق وإمكانياتهم، فتؤمن لهم فرص العمل اللاتقة عبر تواصل الجامعات مع المؤسسات والشركات العامة.

- إعداد التقاويم التّربويّة والنفسية المناسبة للوقوف على مدى تقدّم الطالب خلال سنوات الدّراسة وإدخال التعديلات اللازمة في حال وجوبها.

- توفير الدّعم المالي للجامعات لتمكينها من تغطية نفقات البرامج المتخصصة والأجهزة التعويضية والوسائل الايضاحية لذوي الإعاقة عن طريق الاتفاق مع مؤسسات الأمم المتحدة والوزارات المعنيّة بشؤون الإعاقة.

وفي عرض لأهم الدّراسات التي تناولت دمج المعوّق في مؤسسات التّعليم العالي، فقد قام (عبدالله الوابلي، 2001) في دراسته التي هدفت للتعرف على طبيعة التسهيلات والخدمات المساندة والبرامج الخاصة التي ينبغي أن توفرها مؤسسات التّعليم العالي للطلّاب الذين لديهم إعاقات، كما يراها أكاديمو التّربيّة الخاصة، حيث أجمع الأكاديميون المتخصصون في التّربيّة الخاصة على ضرورة تقديم مرونة في إجراءات القبول في الجامعات وفي الاختبارات التحصيلية والواجبات الدراسية داخل الجامعات، كما أجمع الأكاديميون على ضرورة توفير خدمات مساندة للطلبة من ذوي الإعاقة كتوفير الكوادر المساندة والمتخصصة في التّربيّة الخاصة والإرشاد، وتوفير الأدوات والمعدات المساندة كالحاسب الآلي المعد حسب الإعاقة والأشخاص المعنيين، وإجراء تهيئة مسبقة للطلّاب قبل دخول الجامعات لتنمية القدرة لديهم للتعلّم ومواجهة المعوقات التي تعترضهم. من ناحية أخرى فقد صنّف (عواشيرية، السعيد سلمان) معايير جهوزية الجامعات لتجسيد فكرة الدّمج الكامل لذوي الإعاقة إلى نمطين:

- أ- معايير صلابة: يقصد بها العوامل المادية مثل: الميزانية، التجهيزات والمعدات المساندة والمباني والأرصفة، ووسائل النقل،....
- ب-معايير رخوة: ويُقصد بها العوامل المعنوية مثل: رأس المال المعرفي في مجال التربيّة الخاصة، والتشريع، والذهنيات والاتجاهات وغيرها.



شكل (1): رسم تخطيطي لمعايير جهوزية الجامعات لتجسيد فكرة الدمج الكامل لذوي الإعاقة.

سعود كلية الآداب، قسم الجغرافيا، من الشبكة المعلوماتية، الموقع:

dr-banderlotaibi.com/new/admin/uploads

وفي هذا السياق تشير سحر أحمد الخشرمي،(2008)¹ أنّ معوقات الدمج الكامل لذوي الإعاقات في الجامعات يمكن حصرها بالمعوقات البنائية والأكاديمية، فالبنسبة للمعوقات البنائية لا تبدو مباني وقاعات وممرات ومنحدرات وخدمات الجامعة مناسبة للطلاب ممن لديهم إعاقات مما يعيق تحركهم، وقد يحرمهم من فرص المشاركة في كثير من الأنشطة (1) الخشرمي سحر أحمد، (2001) تقييم خدمات الدعم المساند للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود، من شبكة المعلومات الالكترونية، نقلا عن عواشرية، السعيد سلمان، الجهوزية لتجسيد الدمج الكامل لذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات التعليم العالي بين الواقع والطموح.

والفعاليات أو قد يقود إلى تأخيرهم في الوصول في الوقت المناسب.

وفي ما يتعلق بهذه النقطة فقد أشار (عامر بن ناصر المطير (1423\1424) و«ابراهيم محمد» (2001)¹ إلى أن المعوقين يعانون بشكل ملموس من صعوبات أثناء استخدام وسائل المواصلات أو أثناء استخدامهم للطرق وذلك لأسباب منها قصور وسائل المواصلات المجهزة لتلبية حاجة المعوقين، وجهل سائقها بكيفية التعامل مع المعوقين. أما المعوقات الأكاديمية، فتتمحور حول استراتيجيات خاطئة للتدريس تستخدم من أعضاء هيئة التدريس نتيجة عدم خبرتهم في التعامل مع ذوي الإعاقة، وعدم استخدام تكنولوجيا مناسبة لإيصال المعلومات والمهارات والجدول والإحصاءات للطلاب، ورفض بعض الأساتذة تسجيل المعوقين في مقرراتهم تفادياً للمتعاب التي قد تحصل داخل المحاضرة، كذلك اشتراط بعض الأساتذة عمل البحوث العلميّة دون مراعاة توفّر مراجع ومصادر هذه البحوث بالشكل الذي يتناسب مع قدرات ذوي الإعاقة، إذ يقوم الطالب الكفيف بتحويل الكتب المقرّرة إلى ملف «الورد» ثم يسحبها بطريقة برايل وهذه الأخيرة مكلفة².

3 - أمثلة حية عن دمج المعوقين في مؤسسات التعليم العالي في العالم العربي

وبالرغم من كل ما سبق إلا أننا لا ننفي وجود بعض المحاولات الرامية إلى تحقيق الجهوزية لتجسيد فكرة الدمج الكامل لذوي الإعاقة في الجامعات في لبنان، فالقانون رقم 285 والذي نص على الأحكام العامة للتعليم العالي وتنظيم التعليم العالي الخاص في لبنان والذي نشر في الجريدة الرّسميّة بتاريخ 30 نيسان عام 2014 حيث تضمنت المادة 60 في الفصل السادس عشر والمتعلقة بحقوق الطلبة في التعليم العالي ووجوب المؤسسات الخاصة للتعليم العالي أن تعتمد نظاماً خاصاً لتسهيل التحاق المعوقين المؤهلين للدراسة في برامجها وتسهيل متابعتهم لهذه الدراسة حتى التخرّج³. نأخذ على سبيل المثال لا الحصر تجربة جامعة الجنان، فقد سعت جامعة الجنان إلى تطبيق سياسة الدمج لذوي الإعاقة إيماناً منها بحقّ هذه الفئة من المجتمع بالحصول على حقّهم في

(1) المطير عامر بن ناصر، (1423\1424)، نقل الطلاب المعوقين في جامعة الملك سعود واتجاهاتهم نحو وسائل النقل، جامعة الملك سعود، كلية الآداب، قسم الجغرافيا، من الشبكة المعلوماتية، الموقع: \dr-banderlotaibi.com\newadmin\uploads نقلًا نقلًا عن عواشيرة، السعيد سلمان، الجهوزية لتجسيد الدمج الكامل لذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات التعليم العالي بين الواقع والطموح.

(2) القطان عبد الله، 2012، محليات، الحياة إرادة، دارسون على مقاعد المعاناة عدد 13837، السنة 40، الكويت. نقلًا عن عواشيرة السعيد : مرجع سابق.

(3) https://www.mehe.gov.lb/ar/OrganizationalStructureFiles/Higher%20EDU/HE_Law_No285.pdf.

التعلّم مع أقرانهم الأسوياء، تمهيداً لدخولهم سوق العمل وتسهيلاً لمجهم في المجتمع كعناصر فعّالة ومنتجة. فالجامعة مجهزة من ناحية البناء والمعدّات والأثاث لاستقبال ذوي الإعاقة الحسيّة، الحركية والجسدية الذين يكملون دراساتهم العليا وصولاً إلى مرحلة الدكتوراه، وهي تعمل على تكيف أسئلة الامتحانات بما يتلاءم مع إمكانيات وقدرات الطّلاب لديها. أما في مصر فقد وافق المجلس الأعلى للجامعات على قواعد قبول الطّلاب ذوي الإعاقة في الجامعات الحكومية للعام 2022-2023 على أن يتم استثنائهم من قواعد التّحويل والتوزيع الجغرافيّ حيث يسمح لهم بالالتحاق بالجامعات القريبة من محل إقامتهم ضمن شروط ومعايير محددة تسهل قبولهم في الجامعات الحكومية¹. أما في جامعة إربد الأهلية في الأردن فقد تم في 2022\8\11 إطلاق المؤتمر العلميّ الدوليّ بعنوان «ذوي الإعاقة بالتعاون مع جمعية شمال الأردن لتعدد الثقافات» ضمن المشروع الأوروبي بعنوان «لتعليم الجامعي للجميع "Edu4All" الذي يضم خمس جامعات عربيّة من الأردن وفلسطين، وثلاث جامعات أوروبية من اسبانيا والمانيا واليونان، ويهدف إلى إنشاء مركز متميز في كل جامعة يُعنى بتقديم الخدمات لذوي الإعاقات، بدعمٍ ماليّ من برنامج إيراسموس بلس، والذي يهدف إلى تقديم الخدمات إلى المجتمع المحليّ ومؤسّساته المختلفة في الأردن². أما في المملكة العربيّة السعودية، فقد سعت جامعة الملك سعود إلى تقديم «برنامج الوصول الشامل» وهو يهدف لرفع كفاءة الجامعة في دعم الأفراد ذوي الإعاقة من خلال الالتزام بالمعايير الدوليّة في تذليل أية عوائق معماريّة أو تقنية لضمان المشاركة ودعم التحول نحو جامعة متاحة للجميع. كذلك قدمت جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن «برنامج مساندة الطالبات من ذوي الإعاقة» يهتم بالنمو التّربويّ للتلاميذ ذوي الإعاقة، مثل: العلاج الطبيعيّ والوظيفي وتصحيح عيوب النطق والكلام، وخدمات الإرشاد النفسي. وقد وفرت المملكة الخدمات الإلكترونيّة لذوي الإعاقة من خلال منصات الكترونية تابعة إلى وزارة التّعليم³. أما في الإمارات العربيّة المتحدة وفيما يتعلق بضمان حقّ التّعليم للأشخاص ذوي الإعاقة في مؤسّسات التّعليم العالي فقد اتخذت وزارة التّعليم العالي التدابير اللازمة التي تضمن هذا الحقّ في الجامعات الحكومية والخاصة. فبموجب المادة (13) من قانون حقوق المعوقين المذكور تلتزم وزارة التّعليم العالي بتوفير التّرتيبات

(1)صده، البلد جامعات، <https://com.nosaed/>

(2)<https://www.talabanews.net>

(3), GOV.SA, المنصة الوطنية السعودية الموحدة للخدمات الحكومية، دليل المعلومات الحكومية للمملكة العربية السعودية.

<https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/main>

التيسيرية المعقولة للطلبة الدارسين في مؤسساتها ، وقد قامت كل من جامعتي الإمارات وزايد بفتح مكاتب لتقديم خدمات الدعم المختلفة لتمكين الطلبة المعوقين من التعلم على قدم المساواة مع أقرانهم من غير المعوقين¹.

4-دمج ذوي الإعاقة في مؤسسات التعليم العالي وتحسين نوعية الحياة لديهم

تمهيد

منذ ثلاثة عقود تقريباً، حوالي بداية التسعينيات، حدث في البلدان المتقدمة ما يشبه ثورة النوعية أو الجودة: لم تعد الجودة أو النوعية مطلوبة فقط في السلع والخدمات بل باتت تشمل المؤسسات (تنظيمها ونمط إدارتها وأدائها) لتصل أخيراً إلى نمط حياة الأفراد والجماعات. لهذه الغاية نشأت في العديد من البلدان المتقدمة وزارات لنوعية الحياة.

لقد حدث في البلدان المتقدمة، خلال هذه المدّة بالذات (ولأسباب ليست محل درس هنا)، تحوّل في ما يسمى النموذج الإرشادي *paradigme* حسب تعبير فيلسوف العلوم² (Thomas Samuel Kuhn, 1970) في كتابه بنية الثورات العلميّة *The structure of scientific revolutions*، أي في طريقة التفكير وحل المشكلات وذلك انعكاساً لـ «المناخ الثقافي للحقبة» من جهة وللتقنيات التي باتت متوافرة لحل المشكلات من جهة أخرى.

شمل هذا التحوّل في النموذج الإرشادي أداء المؤسسات التي تُعنى بذوي الإعاقة، وانعكس طريقة جديدة في التفكير والعمل مع هؤلاء الأشخاص قوامها التركيز على تنمية علاقات هؤلاء الأشخاص الشخصية وأدوارهم الإيجابية في المجتمع وعلى تعزيز متدرّج لاستقلاليتهم في الحياة اليومية.

يوجز شالوك، (Schalock,)³ 1993 أحد الباحثين في المجال، التغيرات التي حدثت في ممارسات المؤسسات التي تُعنى بذوي الإعاقة بما يلي:

- تقديم الدعم الفردي بدل تطبيق البرامج العامة

(1) التقرير الأولي لدولة الإمارات العربية المتحدة بشأن الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.

<https://www.ohchr.org>, CRPD-C-ARE-1_ar.

(2) KUHN, Thomas, 1970, the structure of scientific revolutions, Chicago press, Reviewed by Robert Sternfeld.

(3) Schalock, R., L., (1993), La qualité de vie : conceptualisation, Mesure et Application, Revue Francophone de la déficience intellectuelle, volume 4, numéro 2, p. p. 137-151.

- الربط الملائم بين الفرد وبيئته الاجتماعية
- تقديم الخدمات المتخصصة في بيئة الفرد الطبيعية
- تعزيز ممارسة الضبط على السلوك من قبل الفرد نفسه
- تأمين المسكن الملائم والعمل الملائم.

تميّز هذا التحوّل بالعمل مع ذوي الإعاقة، بصورة رئيسية في حركة الاهتمام بجودة الحياة لدى هؤلاء الأشخاص. والواقع أن هذا الاهتمام تطوّر كما يشير شالوك، تطوراً ملحوظاً مع الوقت: فقد بدأ هذا المفهوم بالتداول منذ الستينيات وسمّيت هذه الفترة بحركة «الإصلاح المؤسّساتي» في المؤسّسات التي ترعاهم وإلى وضع المعايير القانونية لهذه الحماية. والفترة التالية حصلت في السبعينيات والثمانينيات وقد أطلق عليها كنول تعبير «التوصيف المؤسّساتي» الذي تميز بالعمل على تطوير «معايير النوعية» أو «معايير الجودة» في المؤسّسات التأهيلية مع التركيز على تأمين وتحسين الخدمات المقدّمة في هذه المؤسّسات من ناحية وعلى تقويم فعالية هذه الخدمات من ناحية أخرى.

بعد ذلك وفي التسعينيات، بدأ السعي وراء العمل على دمج ذوي الإعاقة في المجتمع، سمّيت هذه المرحلة بمرحلة «الدمج المجتمعي» والعمل على تحسين جودة حياة الفرد من خلال هذا الدمج وتطوير نماذج الدّعم الفردي المقدّم له.

في هذا المناخ من التحولات حقّقت حركة جودة الحياة في عدد من البلدان المتقدمة اهتماماً متزايداً بحقوق ذوي الإعاقة مثل:

- حقّ التعلّم والعمل براتب
- حقّ اختيار طريقة العيش (العيش في مؤسّسة أم لا)
- حقّ الحصول على أنشطة الترفيه
- حقّ الحصول على حياة حميمة وجنسية
- حقّ التفاعل وإقامة علاقات إنسانية (الحصول على أصدقاء، تأسيس أسرة..)
- الحقّ في حياة أكثر استقلالية
- حقّ المشاركة في النشاطات الاجتماعية

بالإضافة إلى ذلك، أسهمت هذه الحركة إسهامًا كبيرًا من خلال المعطيات التي جمعها الباحثون والمهنيون في مؤسسات الرعاية عن جودة حياة ذوي الإعاقة في التأثير على السياسات الاجتماعية، وفي إجراء الأبحاث وإصدار التشريعات وتصميم برامج تعليم وتدريب المهنيين وفي تقديم الخدمات الاجتماعية.

1-4- تعريفات جودة الحياة

يتغير مفهوم جودة الحياة بتغير الحقبة الاجتماعية ويتأثر بثقافة المجتمع السائدة. ومع ذلك قد نستخلص من التعريفات السائدة اليوم بعض الأوجه المشتركة.

- يرى مركز ترقية الصحة (Centre de promotion de la santé, 1991) أن جودة الحياة هي «الطريقة التي من خلالها نستفيد من كل الإمكانيات التي تُقدّم لنا في الحياة» أو أنّ جودة الحياة هي «درجة الرضى الذاتي الذي يشعر به الشخص تجاه الإمكانيات المتاحة له». وتنقسم إلى نوعين أساسيين: الإمكانيات الثابتة، والإمكانيات المتغيرة. أما بالنسبة للإمكانيات الثابتة فهي التي لا يتدخل الفرد في اختيارها كالجنس والعائلة والإعاقة.... والإمكانيات المتغيرة هي التي يتدخل الفرد في اختيارها والتحكّم بها كاختيار الأصدقاء ومكان تفضية العطلة...
- عرّف براون¹ (Brown et al, 1992) جودة الحياة بأنها «التباين بين الحاجات والرغبات المحقّقة وغير المحقّقة من قبل الفرد» وكلما كان هذا التباين محدودًا كانت جودة الحياة التي تميّز حياة الفرد جيدة والعكس صحيح.
- عرّف (دنيس وآخرون، 1993) جودة الحياة بأنها اكتفاء الإنسان بمتطلبات حياته وفقًا لخبراته في هذا العالم وهو مفهوم نابع من الأدب المهنيّ في مجال السياسات العامة واللغة المتداولة، وفي مجال إدارة الأعمال وإرضاء العملاء والإعلان والصحة، والبيئة، والسياسة، والتربية والتعليم.
- عرّف شالوك حديثًا² (Schalock, 2000) مفهوم جودة الحياة كونه «يعكس رغبات الشخص بالنسبة لشروط الحياة» ممّا يعني أن جودة الحياة هي ظاهرة ذاتية تعكس

(1) Brown. R. L., (1992), Quality of life and mental handicap: Consideration for the future-theory, research and practice, Paper presented at the 9th World congress, International Association for the Scientific Study of Mental Deficiency, Brisbane, Australia.

(2) Schalock, R. L., (2000), Le concept de qualité de vie et ses application actuelles dans le domaine du retard mental et des handicaps de développement. In : Qualité de vie pour les personnes présentant un handicap, pp 431-453, De Boeck Université, Bruxelles

إدراك الفرد لمظاهر متعددة من تجارب الحياة.

• وقد أضاف (الخنجي، 2006)¹، أن جودة الحياة قد تعني أمورًا مختلفة لأفراد مختلفين، إذ قد تعني العيش في أعلى درجات الرفاهية المادية لبعض الأشخاص، بينما تعني العيش بأمان وكفاف لآخرين، وبغض النظر عن معناه فإن علم النفس باستطاعته المساهمة في تربيته وتوضيحه ودراسته، وعلم النفس الإيجابي هو من أنسب العلوم النفسية للقيام بهذا الدور شبه الغائب عن معظم فروع علم النفس الأخرى.

يظهر مما تقدّم أن أغلبية الباحثين يتفقون على ثلاثة أوجه أساسية تحدّد جودة الحياة:

- الشعور العام بالرضى

- توافر فرص لتطوير الطاقات

- الشعور بالارتباط الاجتماعيّ الإيجابي

في النهاية وعلى الرغم من تعدّد التعريفات لجودة الحياة فإنّ ذلك وإن دلّ فإنما يدلّ على مدى أهمية هذا المفهوم وتأثيره على كافة جوانب حياة الفرد، وبالنسبة لذوي الإعاقة تمثّل جودة الحياة درجة الرضى عن كمية ونوعية الخدمات التأهيلية التي تُقدّم له وعن مدى تكيفه مع مواقف الحياة المختلفة والجديدة وقدرته على إسعاد نفسه وشعوره بالانتماء والراحة والطمأنينة والاستقرار. وبذلك نسلّط الضوء هنا على أنّ دراسة جودة الحياة يجب أن تؤدي إلى تقييم الإدراكات الذاتية للأفراد، وأن هذه الإدراكات تشكّل الأساس ومحور التدخّل في المستقبل.

2-1 - علاقة ثورة الجودة بإدارة مراكز التأهيل ومؤسسات التعليم العالي

يُستخدم مفهوم جودة الحياة بشكل شائع في البلدان المتقدمة (ولا سيما كندا، أستراليا، ألمانيا، الدانمرك، الولايات المتحدة...) كمبدأ عام لتحسين حياة الأشخاص الذين يعانون من إعاقات ولتقييم الصديقة الاجتماعية (validité sociale) لجهود إعادة التأهيل. وهناك، حسب شالوك وفولكر² (Schalock, Faulker, 1997)، شبه اتفاق على ناحيتين في جودة الحياة: الأولى أن هذا المفهوم هو متعدد الأبعاد، ذاتي ويتجلى بصورة رئيسة في

(1) الخنجي، خالد محمد (2006) : علم النفس الإيجابي وتجويد الحياة، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس، 17-19 ديسمبر، عمان.

(2) Schalock, R. L., Faulker, E., (1997), Validation croisée d'un modelé contextuel d'évaluation de la qualité de vie, Revue européenne de handicap mental, vol.4, no14, pp. 18 - 28.

شعور عام من الرضى. والثانية أنه من الضروري، لفهم جودة الحياة فهمًا حقيقيًا، امتلاك نموذج لجودة الحياة (يكون في الوقت عينه متعدد الأبعاد وسياقي). وما أن نتعرف إلى العوامل الحاسمة المؤثرة في تكوين جودة الحياة فإن المرحلة التالية تتمثل منطقيًا في التدخل إيجابًا بهذه العوامل لتحسين جودة الحياة كما يدركها الأشخاص المعنيون. وفي هذا المجال (تحسين جودة الحياة) ظهرت، حسب الباحثين أعلاه، ثلاث استراتيجيات ممكنة من المفترض أن تؤمنها مؤسسات التعليم العالي الخاصة بذوي الإعاقة وهي: التدريب والتنمية الذاتية، أساليب تحسين الجودة، أساليب إدارة الجودة. وتستند كل من هذه الاستراتيجيات إلى فئة من الفئات الثلاث التي تشكل مؤشرات جودة الحياة: الخصائص الشخصية، متغيرات المحيط والعوامل المتعلقة بالعاملين.

1-2-4 التدريب والتنمية الذاتية

يفترض التدريب والتنمية الذاتية تنمية القدرات المتوفرة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة، لا سيما تلك الموجهة بوجه خاص نحو الحياة الاجتماعية والتكيف. وتستند هذه الجهود إلى الارتباط الإيجابي الذي أظهرته الأبحاث بين تنمية هذه القدرات ونتائج قياسات جودة الحياة، لا سيما لجهة علاقة الشخص مع محيطه. وتشير الخبرات الحالية في التدريب والتنمية الذاتية إلى أهمية استراتيجيات الدعم الإيجابي والدمج في مؤسسات التعليم العالي للأشخاص ذوي الإعاقة، والاستخدام الفعال للتدخلات على السلوك كإحداث تغييرات في المحيط، واستراتيجيات التعزيز، والتدريب على قدرات جديدة، وتعزيز الإمكانيات لديهم.

2-2-4 أساليب تحسين الجودة

تتأثر هذه الأساليب، بشكل واضح، بالتوجهات الحالية نحو الدمج في المحيط الطبيعي وحرية الاختيار والاعتماد على أشكال الدعم الطبيعية، وتستهدف هذه الأساليب عادةً الحياة الاجتماعية والتعليم والسكن والعمل. وفي ما يتعلق بالحياة الاجتماعية والسكن تتضمن أساليب تحسين الجودة بشكل خاص الاعتماد إلى الحد الأقصى على أشكال الدعم الطبيعية التي تقدمها الأسرة والأصدقاء والأقارب، وإعطاء الأهمية للتطبيع -nor malisation والدمج، وللعلاقات الاجتماعية والأنشطة الاجتماعية. أما في ما يتعلق بالعمل فتتضمن أساليب تحسين الجودة بشكل خاص توفير طرق الوصول إلى العمل وحث المشرفين على تقديم الدعم الطبيعي وكذلك على توفير ظروف الاستقرار والأمان في محيط العمل مما يقلل من الشعور بالضغط ويزيد من الانضباط من العمل ومن السلوكيات

الإيجابية. وفي ما يخص التّعليم فتتضمن أساليب تحسين الجودة إعدادهم للدمج وتهيئة الخدمات الجامعية لتتلاءم مع قدرات الطّلاب والتعرّف على خصائص الطّلاب من ذوي الإعاقات الملتحقين بالجامعات¹، من أجل معرفة وتسهيل جودة الحياة الخاصة التي تتطلبها كل فئة، سواء أكانت تلك الرعاية اجتماعية أو جسمية أو نفسية أو تربوية، كما أن مشكلات وصعوبات وطرق رعاية كل فئة من فئات ذوي الإعاقة تختلف باختلاف احتياجاتها².

3-2-4 أساليب إدارة الجودة

يتركز الاهتمام حالياً على ناحيتين بخصوص إدارة الجودة: الأولى تتعلق بأنماط إدارة خدمات إعادة التأهيل والثانية تتعلق بتنمية جودة العاملين.

يلخّص ألبين³ (Albin, 1992, in Schalock, Faulker, 1997) أثر ثورة الجودة على إدارة مؤسسات التّعليم العالي وخدمات إعادة التأهيل بالمبادئ التالية: جعل رسالة المؤسسة الجامعية تركز على تحسين الجودة، جعل الجودة هاجساً للمدرّسين والعاملين، تأمين الحرية للمدرّسين والعاملين للعمل من أجل تحقيق رسالة المؤسسة، والبحث الدائم عن الفرص لتحسين النتائج في مجال الجودة. كما يضيف مع آخرين خطوطاً عريضة لإجراء تحسينات ثابتة على برامج التّعليم العالي وخدمات إعادة التأهيل منها: التركيز على المستفيد من الخدمات، تحقيق علاقات مبنية على الثقة والاحترام المتبادل، إعطاء المدرّسين والعاملين القدرة على تحسين الجودة، وتطبيق طرق لتحليل النتائج وقياس الأهداف. ومن المنفق عليه أن أهم أساليب ضمان الجودة (Assurance de qualité) ((AQ)/Quality Assurance (QA)) للخدمات في مؤسسات التّعليم العالي وإعادة التأهيل تتمثّل في تقييم البرامج التي تقدمها هذه المؤسسات من حيث بنية البرامج، تطبيق البرامج ونتائج تطبيق البرامج. ويراعى في تقييم بنية البرامج العلاقة الإيجابية بينه وبين جودة الحياة الجيدة للأفراد ذوي الإعاقة، كأن يشمل مثلاً إجراءات لدعم الفرد في مسكنه وعمله ونشاطاته الترويحية وتحقيق الصحة الجيدة. أما أثناء التطبيق فيراعى في تقييم

(1) محمد ابراهيم، 2001، مشكلات الطلبة المكفوفين في الجامعات الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.

(2) اللوزي صلاح حمدان، المعاني محمد خالد، خصائص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة الأردنية، الجامعة الأردنية، من شبكة المعلومات العنكبوتية .

www.gulfkids.com\ar\index.php?action...

(3) Albin, RW., Lucyshyn, J.M., Horner, R.H., & Flannery, K.B. (1996), Contextual Fit for Behavioral Support: Including People with Difficult Behavior in the Community (pp.81-98). Baltimore: paul H. Brookes.

البرنامج بشكل خاص مدى اتفاق التطبيق (وخاصة تطبيق إجراءات تحسين جودة الحياة للأفراد) مع خطة البرنامج أو بنيته.

أما تقييم نتائج تطبيق البرامج فإن الطريقة المستخدمة غالباً تتمثل في تقييم مدى التحسن في المؤشرات الأساسية لجودة الحياة أو في العوامل المؤثرة في تقييم جودة الحياة لدى الأفراد الذين يعانون من إعاقة.

نشير أخيراً إلى أن تقييم برامج الخدمات بهدف ضمان الجودة قد يتم عبر تقييم داخلي أو عبر تقييم خارجي. التقييم الداخلي تقوم به مؤسسة التعليم العالي بهدف اختبار نقاط القوة ونقاط الضعف في البرامج التي تقدمها واتخاذ القرارات المناسبة لتدعيم نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف مما يساعد على استدامة ضمان جودة الخدمات والبرامج التعليمية. أما التقييم الخارجي فتقوم به مؤسسة متخصصة في الجودة وعادة ما يعتمد هذا التقييم إلى مقارنة البرامج المستهدفة بالتقييم مع برامج أخرى مشابهة في مؤسسات أخرى، أو إلى قياس مدى اتفاق هذه البرامج مع معايير دولية standards، ويتوج هذا الاتفاق بمنح المؤسسة المقيمة شهادة اعتماد Accreditation.

الوجه الآخر لإدارة الجودة يتمثل في تنمية قدرات المدرسين والعاملين الذين يعملون مباشرة مع الأشخاص المستهدفين بخدمة التعليم والتأهيل. وقد تبين أن هناك علاقة بين قياسات جودة الحياة لدى الأشخاص المستهدفين بالتعليم والخدمة وبين مؤهلات المدرسين والعاملين ودرجة رضاهم عن العمل. وفي ما يتعلق بالمؤهلات يشار إلى أهمية تدريب مدرسين جامعيين وعاملين اجتماعيين أكفاء في مجال التعليم العالي لذوي الإعاقة والدمج الاجتماعي وعلى توفير برامج تدريب تركز على مجالات الكفاءة الضرورية للمدرسين والعاملين المكلفين بالمواكبة المباشرة للأشخاص ذوي الإعاقة، ونذكر من هذه المجالات: التواصل، العمل الشبكي (en réseau) في المجتمع وداخل المؤسسة، تعلم القدرات الضرورية للعيش في المجتمع، التدريب على الاستقلالية، تقديم أشكال الدعم للتدريب المهني والتعليم والعمل، طرق التدخل في حالات الأزمة، المشاركة في حياة المؤسسة وإدارة المعلومات. ويلخص شالوك¹ (Schalock, 2000) في الجدول رقم 2 أهم الأساليب المستخدمة لتحسين جودة حياة الأفراد الذين يعانون من إعاقات في ثلاثة عوامل: الحياة في المنزل والمجتمع، العمل، والصحة.

(1) Schalock, R. L., (2000), le concept de qualité de vie et ses application actuelles dans le domaine du retard mental et des handicaps de développement. In : Qualité de vie pour les personnes présentant un handicap, pp 431-453, De Boeck université, Paris, Bruxelles

جدول 2: أساليب لتحسين جودة الحياة

عوامل جودة الحياة	أساليب التحسين
الحياة في المنزل والمجتمع	<ul style="list-style-type: none"> - السماح باتخاذ القرارات والاختيارات والتحكّم بالوسط - دعم العلاقات مع نظم الدعم الاجتماعي للفرد - الاعتماد إلى الحد الأقصى على الدعم الطبيعي كالأُسرة والأصدقاء والأقارب - تحسين التفاعلات الاجتماعية والنشاطات في المجتمع المحلي - تشجيع الشراكة بين الأهل والعاملين والمهنيين - تقدير الأدوار وأساليب الحياة الإيجابية
العمل	<ul style="list-style-type: none"> - تسهيل الحصول على عمل، والنشاطات غير المهنية والعمل التطوعي - تشجيع الدعم من قبل الأقران في العمل - دعم خلق بيئات مستقرة وآمنة تخفّض التوتر وتشجع على ظهور السلوكيات الإيجابية
الصحة	<ul style="list-style-type: none"> - تحسين العافية من خلال التشجيع على الهيئة الجسدية الجيدة والغذاء السليم، وأساليب الحياة الصحية والتحكّم بالضغط - تشجيع الاهتمام بالصحة والتأمين على الصحة - تشجيع استعمال أدوات تعويضية - تسهيل الحركة والتواصل وخدمة الذات - استعمال أقل نسبة ممكنة من العقاقير النفسية

الخلاصة والتوصيات

من خلال ما قدّمناه في هذه الدراسة، نلاحظ أهمية دمج ذوي الإعاقة في المجتمع بوجه عام وفي مؤسسات التعليم العالي بوجه خاص كمؤشر مهم من مؤشرات تحسين جودة الحياة لديهم، أما التوصيات التي خرجنا بها فنتلخص بالآتي:

- قيام مؤسسات التعليم العالي بالأبحاث والدراسات في مجالات الإعاقة وعقد دورات التوعية والإرشاد وترسيخ فئات بأن حقوق ذوي الإعاقة في التعليم الجامعي ليست نوعاً من التنظير وإنما هي طريقة حياة تتطلب صبرا ومثابرة ومتابعة يومية.

- توفير التأييد والدعم لتكوين جمعيات الأشخاص ذوي الإعاقة ومساعدتها في إطلاق خطط تنموية وتأهيلية لبرامج تربوية، صحية وأهداف واضحة قابلة للتنفيذ.

- إقرار سياسة قبول واضحة لذوي الإعاقة في مؤسسات التّعليم العالي.
- تحديد طرائق تشخيص الاحتياجات وأدوات القياس والتّقييم المستمرّ وعمليات الدّمج وأنواع الخدمات المناسبة لها.
- الإشراف على برامج الدّمج في مؤسسات التّعليم العادي ومؤسسات التّعليم العالي.
- تفعيل الدّراسات والأبحاث بغية تأمين تطوير مستمرّ لعملية الدّمج.
- تطوير وتكييف البناء الجامعي بما يتناسب مع المعايير والمواصفات الهندسية التي تراعي مختلف فئات الاحتياجات الخاصة.
- إنفتاح مؤسسات التّعليم العالي على سوق العمل وما يتطلّبه من إعداد للموارد البشرية المنتجة والفعّالة.
- تأمين التجهيزات والتّقنيّات والأجهزة التعويضية اللازمة لمختلف فئات ذوي الإعاقة.
- ضمان جودة نوعية الخدمات المقدّمة في مؤسسات التّعليم العالي ويُقصد بضمن النوعية (QA) Quality Assurance مجموعة من المبادئ والأساليب لتأمين وصيانة جودة الخدمات التّعليميّة والتّخصصية والتأهيلية والاجتماعيّة التي تقدمها الجامعات للأفراد الذين يشكون من اعاقات عقلية او غيرها. وتتمثّل المبادئ الأساسيّة لضمان النوعية في ما يلي:
- أ- انشاء وحدة تنظيمية مسؤولة عن ضمان نوعية الخدمات.
- ب- خلق هاجس النوعية لدى العاملين
- ج- تحديد أهداف مشتركة للعاملين للالتزام بنوعية الخدمات
- د- تمكين الأساتذة والعاملين وتدريبهم لتحقيق هذه الأهداف
- هـ- استعمال طرق منظمة لاكتشاف فرص لتحسين الاداء في تقديم الخدمات.

يمكننا أن نضيف إلى هذه التوصيات ما صدر عن المؤتمر الوطني لجودة الحياة لذوي الإعاقة سنة 1987-1988. وقد تبني هذا المؤتمر تعريفاً لجودة الحياة هو التالي: «تتضمّن جودة الحياة، بالنسبة للأفراد ذوي الإعاقة، العناصر والعلاقات نفسها بالنسبة للأفراد الأسوياء، ونستطيع أن نتكلم عن جودة الحياة عندما تكون الحاجات الأساسيّة للفرد

مشبّعة وعندما تكون لديه فرصة الوصول إلى أهدافه في مواقع أساسية من حياته». وينقل الباحثان لوخت وماكلمن¹ (Laucht & Mcclainn, 2000) التوصيات التي خلص إليها المؤتمر وهي قسمين:

- توصيات تتعلق بالأفراد ذوي الإعاقة.

- توصيات تتعلق بالمهنيين ومقدمي الخدمات.

من التوصيات المتعلقة بجودة حياة ذوي الإعاقة نذكر:

- خضوع ذوي الإعاقة وأسرهم لدورات حول حقوقهم وواجباتهم ومساعدتهم في اتخاذ القرارات.

- تشجيع المعوق على شغل مراكز مختلفة.

- وجود المعوق في محيط يتمتع أفراده بجودة حياة جيدة حتى يتمتع هو أيضاً بجودة حياة جيدة.

أما التوصيات المتعلقة بالمهنيين ومقدمي الخدمات فنذكر منها:

- يجب أن تكون الحاجات الفردية محور تقديم الخدمات لذوي الإعاقة.

- لا بدّ من إجراء دورات تدريبية متواصلة يخضع لها مقدمو الخدمات بشكل مستمر.

- يجب أن تعكس سياسة وتقييم برامج جودة الحياة الاختلافات الثقافية كالمشاركة في نشاطات تنمي الهوية الثقافية التي تعتبر وسيلة مهمة لتحسين جودة الحياة.

- إيجاد الخطط التي تعطي لمقدمي الخدمات إمكانية الابتكار في معالجة بعض المشاكل المطروحة والنجاح في معالجتها.

- إنّ المجتمع المسؤول عن تقديم الخدمات بإمكانه تحسين جودة حياة الأفراد ذوي الإعاقة عن طريق إعطائهم برامج تجمع أفراداً يعانون من إعاقات مختلفة، ويتطلّعون إلى حياة إنتاجية مستقلة ومندمجة. والواضح إن هذه التوصيات توحى بالعديد من الطرق التي يمكن استلهاها لتحقيق جودة حياة أفضل لذوي الإعاقة.

(1) Laucht kvehn, M., Mcclainn, J., (2000), LA Qualité de vie aux États-Unis : un contexte multicultural, in : Qualité de vie pour les personnes présentant vue handicap, pp31-243, De Boeck, Université, Paris, Bruxelles.

المراجع باللغة العربية

- الخشرمي سحر أحمد، (2001) تقييم خدمات الدعم المساند للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود، من شبكة المعلومات الالكترونية، نقلاً عن عواشيرية، السعيد سلمان، الجهوزية لتجسيد الدمج الكامل لذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات التعليم العالي بين الواقع والطموح.
- الخطيب، جمال، 2004، تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة العادية، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن.
- الروسان، فاروق، 2006، قاموس المصطلحات في التربية الخاصة (الإعاقة العقلية) دار الفكر عمان.
- القطان عبد الله، 2012، محليات، الحياة إرادة، دارسون على مقاعد المعاناة عدد 13837، السنة 40، الكويت. نقلاً عن عواشيرية السعيد : مرجع سابق.
- اللوزي صلاح حمدان، المعاني محمد خالد، خصائص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة www.gulfkids.com/ar/index.php?action... من شبكة المعلومات العنكبوتية .
- المطير عامر بن ناصر ، (1423\1424))، نقل الطلاب المعوقين في جامعة الملك سعود واتجاهاتهم نحو وسائل النقل، جامعة الملك سعود، كلية الآداب، قسم الجغرافياً، من الشبكة المعلوماتية، الموقع: dr-banderlotaibi.com/new\admin\uploads نقلاً عن عواشيرية، السعيد سلمان، الجهوزية لتجسيد الدمج الكامل لذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات التعليم العالي بين الواقع والطموح.
- الموسوعة العربية العالمية، 1999، الطبعة الثانية، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الوالي عبد الله، 2001، طبيعة التسهيلات والخدمات المساندة والبرامج الخاصة التي ينبغي أن توفرها مؤسسات التعليم العالي لأهلي لطلاب الفئات الخاصة كما يراها أكاديمو التربية الخاصة، دراسة قدمت في ندوة التعليم العالي الأهلي، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض. نقلاً عن: (عواشيرية، السعيد سليمان، الجهوزية لتجسيد الدمج الكامل لذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات التعليم العالي بين الواقع والطموح).
- بطرس، حافظ، 2009، سيكولوجية الدمج في الطفولة المبكرة، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- تقرير الإعاقة في لبنان: بين القانون 2000\220 واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2016، الجمعية الوطنية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة في لبنان، بيروت، لبنان.

- دليل التخطيط الاستراتيجي بمؤسسات التعليم العالي الذي صدر في المملكة العربية السعودية عام 1426هـ/2005م ضمن سلسلة إصدارات «نحو مجتمع المعرفة» عن وكالة جامعة الملك عبدالعزيز بجدة للبحث العلمي والدراسات العليا.
- دور مؤسسات التعليم العالي في دعم حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2012، المؤتمر الإقليمي، جامعة الجنان، طرابلس، لبنان.
- سيسالم كمال؛ 2016؛ الدمج في مدارس التعليم العام وفصوله؛ دار الكتاب الجامعي؛ دولة الإمارات العربية المتحدة – الجمهورية اللبنانية.
- شكور، جليل؛ 1989؛ أبحاث في علم النفس الاجتماعي ودينامية الجماعة، دار الشمال للطباعة والنشر؛ طرابلس، لبنان.
- عواشيرية، السعيد سليمان، الجهوزية لتجسيد الدمج الكامل لذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات التعليم العالي بين الواقع والطموح، جامعة باتنة، الجزائر.
- محمد ابراهيم، 2001، مشكلات الطلبة المكفوفين في الجامعات الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.

المراجع باللغة الأجنبية

- Albin, RW., Lucyshyn, J.M., Horner, R.H., & Flannery, K.B. (1996), Contextual Fit for Behavioral Support: Including People with Difficult Behavior in the Community (pp.81–98). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Brown. R. L., (1992), Quality of life and mental handicap: Consideration for the future—theory, research and practice, Paper presented at the 9th World congress, International Association for the Scientific Study of Mental Deficiency, Brisbane, Australia.
- COPEX, Rapport du comité Provincial de l'enfance inadaptée, (1976). L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Ministère de l'éducation, Bibliothèque Nationale du Québec.
- Department of Health (2001) Valuing People, a New Strategy for learning disability for the 21st Century. P15.
- Ebesold, S, 2004, les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur,



OCDE.

- KUHN, Thomas, 1970, *the structure of scientific revolutions*, Chicago press, Reviewed by Robert Sternfeld
- Laucht kvehn, M., Mcclaimn, J., (2000), *LA Qualité de vie aux États-Unis : un contexte multicultural*, in : *Qualité de vie pour les personnes présentant un handicap*, pp31–243, De Boeck, Université, Paris, Bruxelles.
- Schalock, R., L., (1993), *la qualité de vie : conceptualisation, Mesure et Application*, *Revue Francophone de la déficience intellectuelle*, volume 4, numéro 2, pp. 137–151.
- Schalock, R. L., Faulker, E., (1997), *Validation croisée d'un modèle contextuel d'évaluation de la qualité de vie*, *Revue européenne de handicap mental*, vol.4, no14, pp. 18 – 28.
- Schalock, R. L., (2000), *le concept de qualité de vie et ses application actuelles dans le domaine du retard mental et des handicaps de développement*. In : *Qualité de vie pour les personnes présentant un handicap*, pp 431–453, De Boeck université, Paris, Bruxelles
- Schalock, R., Angel, M., Jenaro, C., Wang, M., Wehmeyer, M., Jiancheny, X., (2005), *Cross study of quality of life indicators*. *American journal on mental retardation*, 110 (4), pp. 298–311
- UNESCO, 1998, *World conference on higher education, Higher Education in the twenty – first Century: Vision and Action* 9 October 1998.



The Effects of Intercultural Communicative Competence on the Development of Writing and Speaking Skills to Cycle II EFL Learners

Dr. Eman H. Saleh

Abstract

Along with globalization, communication in English language, as a lingua franca, has been increased. This leads sometimes to communicative problems as result of the sociolinguistic differences in the intercultural contexts. Thus, native and nonnative English educational systems were moved from developing communicative competence to the intercultural communicative competence (ICC). It depends on developing intercultural attitudes, knowledge, and skills. Hence, as cycle II EFL learners in the Lebanese Public Schools have communicative problems, this research aims to study the effects of intercultural communicative skills to lower learners' anxiety and help them communicate appropriately in written and oral contexts. Accordingly, the following research was conducted: First, a descriptive research of the English Lebanese curriculum was done using a questionnaire to English teachers (N=64), interviews with educators (N=16), and textbooks' analyses. It revealed that the deficiency of sociolinguistic tasks that raise intercultural awareness skills. Second, a pilot study (N= 47) followed by an experimental study was conducted to grade six students from five public schools in West Beqaa (N=142) that incorporates intercultural communicative competence (ICC) in EFL teaching. It used a triangulation method of qualitative/quantitative data in pre/post stages to control/experimental groups. This study

revealed the significance of incorporating ICC in EFL teaching as learners' anxiety was lowered and they advanced from A 2 to B 1 level in writing and speaking tests. Therefore, EFL teachers and methodologists are recommended to apply intercultural communicative approach in EFL teaching which helps EFL learners to go beyond language, act as intercultural citizens, and interact more effectively in the globalized world.

Keywords: ICC, writing skills, speaking skills, EFL, lowering anxiety.

Introduction

The development of globalization and internalization in the 21st century necessitates a common understandable language between the interlocutors to facilitate communication between people from different cultures. English language as a global means of communication has increased rapidly in the globalized world. English became the password of interaction and the entrance ticket for the international community that expresses several cultures of the world (Kramsch, 1995). Hence, to meet the international standards, the English language has been changed from the local language to lingua franca (Crystal et al., 2016; Tran and Seepho, 2015). It is spread widely as a neutral language without its American, British, or Australian origin.

The technological revolution fostered intercultural communication between people from different cultures. Intercultural communicative competence is the ability to use language appropriately and effectively in cross-cultural contexts (Bennet et al., 2003). The educational policies and practices of teaching English in native



(Ayalew, 2012; Nguyen, 2013; Northrup 2013; Trim, 2011) and nonnative contexts (Crystal, 2003; Neuner et al (2003)., Parmenter,2003; Starkey, 2000 ; Zarate, 2003; UNESCO and International Commission on Education for 21st century, 1996 ; UNESCO, 2013) adopted the intercultural approach. However, investigating the cycle II EFL curriculum in the Lebanese Public Schools seems to be far away from this global trend in education.

This research aims to incorporate intercultural communicative competence in cycle II EFL curriculum in the Lebanese public schools to raise learners' intercultural awareness and lower their anxiety to become more proficient when communicating for different purposes in written and oral contexts.

Actually, language and culture go hand in hand with language education to achieve a successful communication. However, the intercultural communicative competence development creates a debate among linguists who argued on its efficiency in EFL teaching. Thus, the intercultural communicative competence integration in EFL teaching is a significant research in applied linguistics to solve the problems that arise in human, social, and cultural context (Sealy and Carter, 2004). Zhang (2017) insisted that, ‘’intercultural communication competence is the absolute necessity for talents in the 21st century.’’ (p. 1) Hajisoteriou and Angelides (2016) said that interculturalism occurs on the two levels: the micro–level (classroom) and the macro–level (the state). Intercultural education focuses on the micro–level rather than the macro–level. Thus, there is need to micro–macro integrative project to bridge the gap between educational policies and national

community across the globe. In this way, as intercultural teaching allows the learners to perceive the world through studying the word, this research is significant at the macro-level (society) and micro-level (classroom).

Accordingly, this research paper investigates the following questions:

1. To what extent can intercultural awareness skills lead cycle II EFL learners to gain oral and written communicative competence?
2. To what extent can intercultural awareness lower the anxiety for cycle II EFL learners to communicate effectively?

Thus this research suggested the following hypotheses:

Hypothesis 1: Cycle II EFL learners who are equipped with intercultural communication competence are more successful when they communicate in writing and speaking more than those who have not experienced such strategies.

Hypothesis 2: Intercultural communicative awareness would lower anxiety for cycle II EFL learners when they communicate in English for different purposes and in different contexts.

In fact, English language teaching, as Elmes (2013) revealed, aims to develop global citizens by achieving the moral aim (the ethical responsibility to ensure that English is accessible to all), the legal aim (promotes equality and avoids stereotyping), and business aim (motivates customers to learn English).

Thus, to meet the international trends, global education policies in Europe and America were changed. Bilingual education becomes



widespread in Africa and Asia so that teaching language is moving between two poles “a means to an end and an end by itself “ (Byram, 2008, p. 8).

Nowadays, to achieve these global aims, the educational system in the English-speaking world (America, Europe, and Australia) has witnessed a marked shift towards intercultural teaching. In the same way, nonnative speakers learned English language for academic and interaction purposes.(Byram et al. 2017). In the global linguistic setting, English becomes the medium of instruction in Asian schools and universities for academic purposes (Liyanage and Walker, 2014). Northrup (2013) said that although learning the second language requires a lot of effort, EFL learners made the effort because English has cultural authority that motivated people to learn English as self-interest. Thus, many African cities adopted English as an official language, and Asian countries used English as a unified and modern method. Hann, Alkhaldi,,Ata, Rico & Yi (2014) also concluded that learners usually study English because they related it with high culture lifestyle since English learning raised learners’ intercultural awareness and improved their leisure activities in speech and communication.

Actually, linguists and methodologists have started seriously questioning cultural teaching to respond to the 21st century needs. These studies started by Kramsch (1993, 1998) who called to integrate culture as a fifth skill to move learners to a third culture. First, Kramsch (1993, 1998) called to integrate cultural input in EFL teaching as a fifth skill to move learners to a third culture. Then, Byram (1997) presented the following model of intercultural

communication components:

Knowledge: are related to cognitive skills to have cultural knowledge about own and others.

Attitudes: are related to affective skills that to have empathy, tolerance in order to communicate with others and to avoid stereotyping and overgeneralizations

Skills: are related to skills of interpreting and relating, discovery and interaction and cultural awareness skills that help people to communicate effectively in intercultural context.

After that, Byram et al. (2002) asserted the efficiency of implementing his model in EFL teaching. Byram (2008) asserted intercultural transitional competence to move learners to intercultural citizens. Similarly, Fantini (2000, 2012) added awareness and language proficiency to Byram's model. Deardorff (2006) applied Byram's (1997) model in EFL teaching by affirming that providing learners with cultural input of knowledge and attitude enable them to produce appropriate external intercultural skills. Later on, Ayalew (2012) added personal qualities to Byram's model by integrating the internal and external factors to move learners from the micro to the macro level. However, as Byram and Fantini failed to assess intercultural communicative competence, Deardorff and Ayalew asserted on assessing it quantitatively and qualitatively without providing a strategy to do so. Then, Lazar et al.'s (2007) put a practical assessment method that relied on Byram's (1997) model to assess intercultural communicative competence by assessing its components: attitudes, knowledge and skills.

In the same way, intercultural communicative competence



lowers the learners' anxiety to learn the foreign language. Lowering EFL learners' anxiety is one of the language teaching principles. Tanveer (2008) asserted that the reasons for language anxiety are learning difficulties, cultural differences between own and target language, social status differences between the speakers and interlocutors, and the fear of losing self-identity. He also elaborated that more unfamiliarity with the culture of the target language, more anxiety provoking it will be. The cultural barriers lead to communication failure, and teachers have to help learners to avoid the cultural shock (Hybels, 2008; Rai, 2010; Zacarian and Hayens, 2012). Therefore, several studies emphasized the effect of intercultural communicative competence on lowering EFL learners' anxiety to communicate properly in the intercultural context (Kramsch, 1993; Bennett, 1993; Brown and Holloway, 2008; Byram, 2008; Deardorff, 2006; Neuliep, 2015). intercultural communicative competence lowers the learners' anxiety by familiarizing the learners with the culture of the target language, moving them from the ethnocentric to the ethno relative stage, facing the cultural shock of the host culture, comparing between own and others' perspectives, adapting them gradually to produce accepted outcome, and establishing a motivational context to communicate. Thus, learning a new language demands intercultural skills that lower the learners' anxiety to overcome communication failure.

Therefore, teaching English is moved towards developing intercultural communicative competence. Applying Byram and Deardorf's models revealed the effectiveness of raising intercultural awareness skills to lower the learners' risk to communicate

effectively in the intercultural context.

Methodology of the Research

As EFL teaching has been moved towards from developing communicative competence to intercultural communicative competence. This research aims to evaluate the efficiency of incorporating ICC in the EFL teaching in the Lebanese public schools.

Research Design

Incorporating ICC in cycle II EFL curriculum in the Lebanese Public School is relatively new. To prove this idea, this fundamental research uses descriptive data collection methods to draw up an evaluative study to the EFL Lebanese curriculum. this research went forward to experiment with the suggested hypotheses by using an experimental study using qualitative and quantitative data.

Sample

Our target population in this study is cycle II EFL students, in general, and grade six students in the Lebanese Public Schools in West Beqaa, in particular. This study depends mainly on Cycle II learners because they are the cornerstone of teaching and they are more flexible than adults. Butler (2009) said that young learners are “less anxious and their cognitive, linguistic, emotional, social, and intercultural awareness skills can be extended to help them form their identity more than adults.” (p. 39)

For descriptive research, 100 questionnaires were distributed randomly by either paper or email to EFL teachers from different Lebanese Public Schools in the five districts. The researcher



received 64 questionnaires which were analyzed quantitatively. For qualitative analysis, 16 educators were chosen to be interviewed according to a convenience strategy.

For experimental research, the researcher used cluster sampling to select randomly five public schools in West Beqaa among 22 schools, which teach English as a second language (CRDP, 2016). Then, 220 students from grade six who studied English in the Lebanese Public School were invited. However, only 189 students participated in this study as follows: 47 students participated in the pilot study in 2016, and 142 students shared in the experimental study in 2017. There are also five grade 6 English teachers participated in data collection.

For ethical considerations, I had asked permission from directors, teachers, and students' parents before the experiment was started, their names were not mentioned, and the photos and videos were kept private. Moreover, 10 students from the control group and 10 students from the experimental group were chosen to analyze their attitudes, portfolios, and achievement tests qualitatively in the diagnostic and evaluative stages without mentioning their names for ethical considerations.

Data Collection Tools

This research depended on triangulation method in order to collect data. ICC depends mainly on developing intercultural attitudes, knowledge and skills.

The descriptive research analyzes the problems in the cycle II EFL curriculum in the Lebanese public schools using a questionnaire, interview and analyses to learners' textbooks. The

questionnaire evaluates quantitatively the curriculum's objectives, skills and teachers' ICC skills by following the likert scale. The interview clarified qualitatively the questionnaire's objectives. The cycle II text book analyses evaluated quantitatively and qualitatively the activities that aimed to raise the learners' cultural awareness skills.

In the experimental research aims to assess ICC development in the pre and post stages, so the researcher assessed the ICC components (attitudes, knowledge and skills) referring to Lazar's et al. (2007).

Knowledge Test: It evaluates the learners' intercultural knowledge. It uses cloze questions (fill in the blanks, MCQ). It has 4 parts: introducing yourselves, how to you say it, cultural information and cultural resources.

Attitude Test: Testing attitudes was problematic, so to assess affective skills I used a survey. It consists of 4 dimensions: Exploring the global world (openness), Learning about different cultures (avoid stereotyping), Knowing ourselves as cultural (national identity), and Communicating across cultural differences (international identity). Each dimension was analyzed using mixed method: Quantitative: 3 Likert scale questions (compare %) and Qualitative: 1 open question

Skills: to assess the intercultural behavior effect on developing EFL skills, I used writing and speaking tests in the pre and post stages. These tests depend on CEFR design for international tests according to A2 and B1 levels. The learners wrote any story they know and roleplay a dialogue about a touristic topic



at the pre stage. Then at the post stage, they wrote a creative story and role play dialogues that reflect their intercultural skills development.

Plan of Intervention Stage (Portfolio)

To develop ICC to cycle II EFL learners, the learners in the experiment group were taught 20 activities that were distributed to 90 periods. These activities were divided according to ICC skills into 8 sections: ICC and Cultural Diversity, ICC and the Identity Formation, ICC and Global World, ICC and Conversational Skills, ICC and Pragmatic Skills, ICC and Language Varieties, ICC and Business Skills, and ICC and Literature. The learners' writing and speaking activities were collected in a portfolio that was analyzed qualitatively. After that, the researcher held an interview with 10 learners who were selected randomly to evaluate their opinions towards the activities used.

Results and Analysis

This research used quantitative and qualitative tools to collect data in order either to confirm or refute the hypotheses. The data was analyzed quantitatively using descriptive statistics (the mean & percentage) and inferential statistics (t test and correlative test) to test the significance and reliability of the results. The

Descriptive Research Results

This study revealed to what extent the EFL curriculum contributed in raising learners' cultural awareness skills.

With respect to quantitative result, the questionnaire revealed that cultural awareness skills took the least attention (35%, p a)

among the curriculum skills. The Lebanese EFL teachers are equipped with ICC, but they need more training.(see table 1).

Table 1: Curriculum evaluation

	Part 2		
I. Evaluation of the curriculum	A. Objectives	40.5%	Partially agree
	B. Themes and content	54.2%	Partially agree
	C. computability between them	47.7%	Partially agree
II. Skills	A. listening skills	41%	Agree
	B. oral skills	47.2%	Agree
	C. reading skills	55%	Partially agree
	D writing skill	51.6%%	Partially agree
	E. thinking Skills	43%	Partially agree
	F. study skills	40%	Agree
	G. cultural awareness skills	35%	Partially agree

The qualitative results for the interview revealed that EFL curriculum did not have sociolinguistic and cultural tasks that lower the learners' anxiety to communicate appropriately.

Moreover, cycle II Text books analysis revealed that cultural awareness activities were insufficient {38% (grade 4), 19% (grade 5) & 24 % (grade 6)}. They also focus on developing cognitive skills and neglect affective and behavioral skills.

Table 2: text book analysis

	Number of units in the book	Number of activities that aim to raise learners' cultural awareness	% of activities that raise learners' intercultural awareness
Grade 4	21 units	8 activities	38%
Grade 5	21 units	4 activities	19%
Grade 6	22 units	7 activities	24%

These results go with Gaith and Shaaban (1999) who praised the advantages of including thinking and study skills in the curriculum to prepare the learners to academic achievement in life. They also advocated cultural awareness inclusion as it prepares the learners for the cultural diversity in the world. However, the problem is in the correspondence between the objectives and activities.

Experimental Research Results

This study aims to incorporate ICC in EFL teaching by assessing the learners' portfolios and tests quantitatively and qualitatively.

The quantitative analysis of the knowledge test revealed the development of intercultural knowledge about own and others. Table 3 revealed that the EFL learners' cultural knowledge had increased in the four different dimensions. Learners become more able to introduce themselves, say appropriate polite speech acts in relevant situations, increase cultural knowledge, and rely on global resources. Learners become more autonomous as they depend more on opened resources to get their IC knowledge (internet, real life, friends..). This constitutes a basic building block that leads to intercultural communicative competence development, which

could affect lowering learner' anxiety to interact more proficiently in oral and written contexts, so that H2 and H3 are confirmed or refuted

Table 3: knowledge test

:One-Sample Statistics						
		N	Mean	S t d . Deviation	Std. Mean	Error
Part 1	pre_knowledgetest_part1_con	61	3.15	.813	.104	
	pre_knowledgetest_part1_exp	81	3.247	.5251	.0583	
	post_knowledgetest_part1_exp	81	4.278	.5701	.0633	
Part 2		N	Mean	S t d . Deviation	Std. Mean	Error
	pre_knowledge test_part2_con	61	2.53	.889	.114	
	pre_knowledge test_part2_exp	81	2.784	.6272	.0697	
Part 3		N	Mean	S t d . Deviation	Std. Mean	Error
	pre_knowledgetest_part3_con	61	22.28	5.964	.764	
	pre_knowledgetest_part3_exp	81	19.33	5.886	.654	
	post_knowledgetest_part3_ex	81	28.28	8.791	.977	

Moreover, the mixed method analysis of the attitude test revealed that learners' affective intercultural skills were developed. However, most results were < 50%. Therefore, this research asserted that ICC attitudes development is a lifelong process.

Table 4: attitude test

Attitude test		Pre control	Pre exp	Post exp
Dimension 1	Q1	40.98 st	48 Often	43.2 st
	Q2	31 st	51 often	49 often
	Q3	36 n o	38 st	30 n o
Dimension 2	Q5	21 o	38 0	33 st
	Q6	39 st	38 o	41 o
	Q7	42 st	51 o	56 o
Dimension 3	Q9	49 0	70 o	65 o
	Q10	36 st	45 st	33 st
	Q11	24 st	48 0	45 o
Dimension 4	Q13	62 o	46 0	56 0
	Q14	31 st and o	41 o	48 0
	Q15	42 o	70 o	62 o

The qualitative analysis for questions 4, 8, 12 and 16 also revealed that learners' intercultural attitudes had changed as the learners' definition to global citizen showed more awareness to their own identity as well as more empathy and tolerance towards other identities.

Furthermore, the writing test results were represented in the following bar graph (figure 1). It revealed that the percentage of the students who "did not take risk to write" dropped down to 16%. A1 level in the control group (45 %) was nearly the same as the

pre-experimental group (40%), but it dropped down 25% in the post writing stage (15%). The A 2 level in the pre experimental group (40%) was greater than the control group (20%) and it remained the same in the post experiment stage (40%). On the contrary, B1 level in the control group (15%) was greater than the experimental group (5%), but it shows significant progress 41% in the post-stage (44 %). In the same way, B 2 level increased 2%. Therefore, the learners' level has been changed from 0 level to A1 level, from A1 to A 2 level and from A 2 to B 1 level. These results were also significant and reliable as the t test results revealed ($t = 21.2$; $p = .01$ & $r = 0.6$).

Figure 1 : writing test

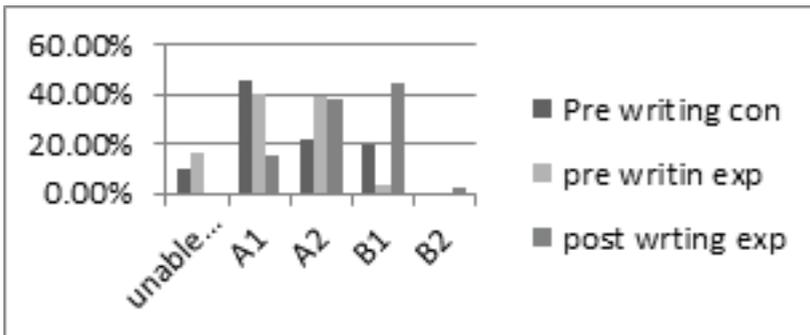


Figure 2 illustrates learners' speaking level. It shows that A1 level in the pre-stage is of a higher percentage in the experimental group (63%) than the control group (18%), but it dropped down 50% in the posttests (13%). Similarly, the A 2 level in the control group (60%) is greater than the experimental group (40%), but it also dropped down around (12%) in the posttest group as it became 32%. B 1 level was the same (3%) in the diagnostic and evaluation groups, but it shows a significant increase about 47%

in the post-stage (50%). Finally, B 2 level was not witnessed in the pre-stage, but it increased 2 % in the post-stage. Thus, we can say that the learners' level in speaking shows an obvious change. Thus, we can say that the students' level has been changed from unable to do it to A 1, A 1 to A 2, A 2 to B 1, and B 1 to B 2 level. The results Speaking t test ($t = 11.4$; $p = 0.01$ & $r = 0.4$) also asserted that it was reliable and significant test.

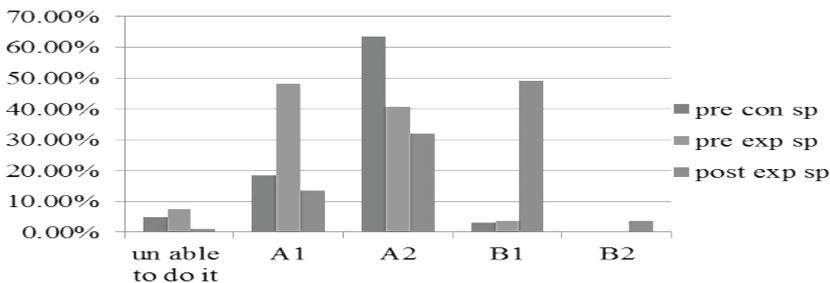


Figure 2: speaking test results

The qualitative analysis for the rubric and direct observation analysis revealed the increase of learners' productivity, accuracy, fluency and creativity in written and oral communication after they have received the treatment. The qualitative analyses (portfolio, interview, direct observation checklist) also revealed that integrating intercultural activities in EFL teaching lowers the learners' anxiety to communicate appropriately in written and oral intercultural context.

Conclusion

EFL curriculum is based on well acknowledgeable approach. However, the problem is in implementing the objectives in socio-linguistic tasks that don't raise the learners' cultural awareness

skills, and consequently hinder the learners' communication.

Intercultural awareness depends on developing intercultural attitudes (affective), knowledge (cognitive), and skills (behavioral) (Ayalew, 2012; Byram, 1997; Deardorff, 2006; Fantini, 2000). Therefore, the attitude and knowledge tests asserted that providing the learners with affective and cognitive skills in the input stage leads to the development of behavioral skills in oral and written contexts, which provides an answer to the second research question:

Accordingly, providing the learners with intercultural attitudes and knowledge in the input stage helped the learners to practice the intercultural skills in the output stage. The qualitative and quantitative results of the writing and speaking tests revealed that the students' level had progressed from (A 1) in the diagnostic stage to (B 1) in the evaluation stage. Incorporating ICC in EFL teaching helped learners to become more creative in writing and to be more fluent and confident in speaking. These positive results asserted that raising the EFL learners' intercultural awareness skills developed the communication skills, which confirmed the first research hypothesis:

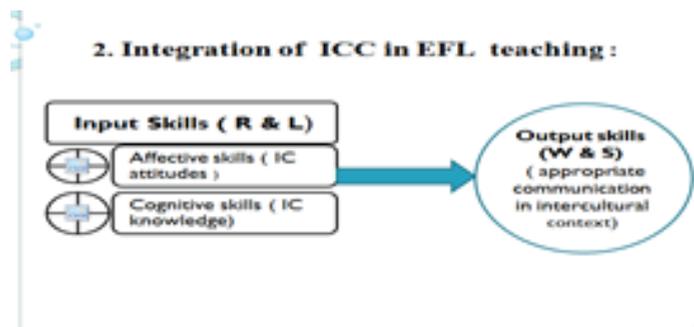


Figure 3: Integrating ICC in EFL Teaching



Furthermore, lowering learners' anxiety is a basic principle in education. The portfolio qualitative analysis and the students' interviews asserted that raising learners' cognitive, affective, and behavioral intercultural skills lowered their anxiety to communicate in oral and written contexts. However, as much as the students practiced the intercultural tasks, their intercultural awareness skills were increased. This helped them to respect cultural diversity, maintain their own identity, know others' cultures, acquire verbal and nonverbal conversation skills, acquire pragmatic skills, be aware of the language varieties, acquire practical business skills, and analyze the critical texts from an intercultural perspective. Moreover, the students became enthusiastic to develop their intercultural skills to be global citizens. Accordingly, as anxiety to learn English was lowered, they become autonomous learners and interacted more proficiently in the oral and written contexts. Therefore, raising intercultural awareness lowers learners' anxiety to communicate more proficiently in the oral and written contexts, which confirms the second research hypothesis.

Although this research presents significant results in EFL teaching, I should stress the fact that this research has been primarily concerned with developing intercultural awareness skills to lower the EFL learners' anxiety to communicate effectively in oral and written contexts. In this way, this research addressed only the intercultural communication effect on developing productive skills for grade six learners at the Lebanese Public School. I am clear that I have deliberately not intentionally excluded the other factors that may have effect on the research results. Thus, this research had excluded the other three cycles of teaching English in Lebanon, and it has excluded the private sector. These problems are attributed to the lack of time, the lack of cooperative environment, and problems related to teachers and learners' experience that make me skeptical about the results.

However, as this research asserted the efficiency of raising the

intercultural awareness skills to develop EFL teaching, it is recommended to apply the results in all the cycles. Moreover, it is also recommended to held training courses for teachers, material designers and educators to integrate intercultural activities within the curriculum to raise up global citizens that are able to accommodate with 21st century skills.

References

- Ayalew, A. T. (2012). Approach to intercultural communication in context: Empirical evidence from higher education. Faculty of Language, Literature, and Culture of Justus Liebieg University Giessen.
- Benett, J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In Guntermann, G., & Paige, R. M. (1995). Education for the intercultural experience (2nd edition). The Modern Language Journal, 79(3), 437. Yarmouth, ME: Intercultural Press <https://doi.org/10.2307/329365>
- Benett, M. J., Hammer, M. R., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. International Journal of Intercultural Relations, 27(4), 421–443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Brown, L., & Holloway, I. (2008). The initial stage of the international sojourn: Excitement or culture shock? British Journal of Guidance & Counselling, 36(1), 33–49. <https://doi.org/10.1080/03069880701715689>
- Butler, G. (2009). Teaching English to young learners: The influence of global and local factors. In Enever, J. (Ed.). (2009). Young learner English language policy and implementation: International perspectives. Reading: Garnet Education.
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon ; Philadelphia: Multilingual Matters.
- Byram, M. (ed.). (2002). Intercultural competence (Reprinted). Strasbourg: Council of Europe



Byram, M. (2008). From foreign language education to education for intercultural citizenship. essays and reflections. Languages for intercultural communication and education . Clevedon \Buffalo & Toronto: Multilingual Matters.

Byram, M., Gribkova., B., & Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers. Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M. & Porto, M. (2017). New perspectives on intercultural language research and teaching: Exploring learners' understandings of texts from other cultures. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Byram, M., Porto, M., & Houghton, A. (2017). Intercultural citizenship in the (Foreign) language classroom. *Language Teaching Research*, 22(5), 484–498. <https://doi.org/10.1177/1362168817718580>

CRDP. (2016). Statistical Report. Retrieved 31/7/2017 from <http://www.crdp.org/files/201705100949031.pdf>

Crystal, D., Svartvik, J., & Leech, G. N., (2016). *English: One tongue, many Voices* (Second Edition). London: Palgrave Macmillan.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International*

Education, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>

Elmes. D. (2013). The relationship between language and culture. Retrieved 13 July 2018 from <https://www.scribd.com/document/360698047/THE-RELATIONSHIP-BETWEEN-LANGUAGE-AND-CULTURE-pdf>

Fantini, E. (2000). A Central Concern: Developing Intercultural Competence. In Report by the Intercultural Communicative Competence Task Force, World Learning, Brattleboro (1994) USA: Intercultural Communicative Competence Task Force World Learning Fantini, E. (2012). Language: an essential component of intercultural communicative competence. In

Jackson, J (Ed). The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication. London: Routledge Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2016). The globalization of intercultural education:

The politics of macro–micro integration. London: Palgrave Macmillan.

Hann, N., Timmis, I., Alkhaldi, A., Ata D., Beverley, Troncoso ,C., Rico, & Yi, Y. (2014). The impact of English on learners' wider lives. London: British Council.

Hybels, (2008). Principles of Communication. Ch .3 Retrieved, 23 April 2017, from http://personales.upv.es/mcandel/Hybels9_Ch3.pdf

Kramsch, C. (1993). Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (1995). Rhetorical models of understanding. In T. Miller (Ed.), Functional approaches to written texts: Classroom applications. (pp 61–78). Paris: USIS .

Kramsch, C. (1998). Language and culture. Oxford: Oxford University Press.

Lazar, M., Denise L., Gabriela S. M. & Christiane Peck. (2007). Developing and assessing intercultural communicative competence Languages for social cohesion. In Busch (ed.). A guide for language teachers and teacher educators. Brigitte: Language education in a multilingual and multicultural Europe.

Liyanage, I. & Walker, T. (2014). English for Academic Purposes (EAP) in Asia.

Negotiating Appropriate Practices in a Global Context. Sense Publishers Rotterdam / Boston / Taipei.

Neuliep, J. W. (2015). Intercultural communication: A contextual approach (6th Edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Neuner., G. Parmenter,L ; Starkky,S, &Zarate,H. (2003). Socio–cultural



interim worlds in foreign language teaching and learning. In Byram, M (ed.). *Intercultural Competence*. Cambridge, UK: Council of Europe & Cambridge University Press

Nguyen, M. H. (2013). The curriculum for english language teacher education in australian and vietnamese universities. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(11). <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n11.6>

Northrup, D. (2013). *How English became the global language*. Macmillan:

India Parmenter, L. (2003). Describing and defining intercultural communicative competence: international perspectives. In Byram (ed.). *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.

Rai, U. (2010). *English language communication skills*. India: Himalaya publishing House.

Sealy, A. & Carter, B. (2004). *Applied linguistics science*. London and New York:

Continuum. Starkey, H. (2000), *Human Rights*. In Byram, M. (Ed.). (2000). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London ; New York: Routledge

Tanveer, M. (2008). Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL learners in learning speaking skills and the influence it casts on communication in the target language. <https://doi.org/10.13140/rg.2.1.1995.1129>

Tran, T. Q., & Seepho, S. (2015). An instruction design model for intercultural language teaching: a proposed model. *Humanizing language teaching*, 17(1).

Trim, J. (2011). *Using the CEFR: Principles of good practice*. Examination. University of Cambridge: ESOL

UNESCO, Delors, J., & International Commission on Education for the Twenty-first Century (Eds.). (1996). *Learning, the treasure within: Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century*. Paris: UNESCO Pub. Retrieved 31-10-2015 from <http://>

www.UNESCO.org/education/pdf/15_62.pdf

UNESCO. (2013). Intercultural Communicative Competence : Conceptual and Operational Framework. UNESCO publisher . Retrived 20, May , 2018 from: <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0021/002197/219768e.pdf>

Zacarian & Haynes. (2012). The essential guide for educating the beginning English learners. Corwin: SAGE

Zarate, G. (2003). Identities and plurilingualism: Preconditions for the recognition of intercultural competencies. In Byram (Ed.). Intercultural Competence. Strasbourg: Council of Europe.

Zhang, Y. (2017). A study on ESL teachers' intercultural communication competence. English Language Teaching, 10(11), 229. Canadian Center of Science and Education <https://doi.org/10.5539/elt.v10n11p229>