المنافذ الثقافية

مجلة ثقافية فصلية محكّمة/ العدد الثامن عشر / ربيع / ٢٠١٧

أخلاقية النص الأدبي بين الجمال والالتزام	عمر شبلي
مدخل إلى تاريخ فلسفة التأويل	د. رحاب علي صبرا
جمالية الخطاب الشعري في "الحب من الوريد إلى الوريد"	د. خليل عبدالله سعد
أدب الأطفال، حكاية جيلٍ لجيلٍ آخر	د. خديجة شهاب
"أفلاك" هاشم العاملي و "رباعيّات الخيّام" محاكاة أم استيحاء	د. مريم حمزة
قراءة نقدية لكتاب "يا مجمع اللغة العربية أنقذنا من هذا النحو"	د. إميل بديع يعقوب
أهلية المرأة في المعاملات القضائية "الشريعة الإسلامية والقانون الوضعي"	د. بثينة حسن بيان
إدارة الأزمات على مفهوم العلوم الإنسانية	د. ماغي عبيد
الوثائق كمصادر للمعرفة التاريخية	د. عيدا زين الدين
أسباب الأزمات السياسية في لبنان "١٨٤٠/١٨٤٥"	خالد عبد الرزاق القرحاني
ديوان "قيامة القلق"	ملاك نصر حيدر
جماليّات التناص في شعر حسين صعب	الباحثة يسرى يحيا شامي
إشكالية الإرادة والعادات الإنسانية	د. علي مشيك
النسيم العليل في زنزانتي	نبال رعد
لهفة مخادعة	د. لميس حيدر
نشاطات ثقافية	د. دريّة فرحات
قرأت في العدد الماضي	حكمت حسن

- موقف "المنافذ الثقافية"

من قضايا الانتماء الفكري والأدبي والروحي

للأمة العربية والاستجابة الإيجابية للتحدّي

المنافذ الثقافية

مجلة ثقافية فصلية محكّمة تُعنى بأحوال الثقافة والفكر والأدب

العدد الثامن عشر - ربيع ٢٠١٧

رئيسا التحرير

عمر محمد شبلي — د. علي مهدي زيتون

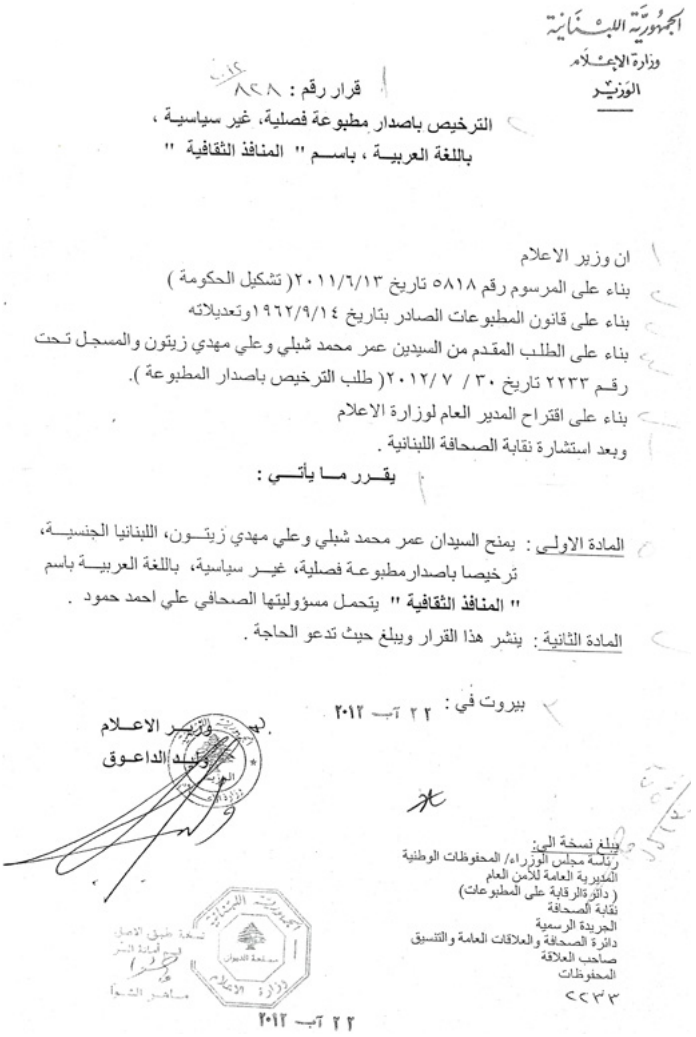
الهيئة الثقافية والإدارية

د. هالة أبو حمدان	د. لميس حيدر	د. هبة الحشيمي
د. لارا خالد مخول	د. ندى الرمح	د. علي أيوب
د. عماد هاشم	د. درية فرحات	د. خديجة شهاب
د. ليلى الكيال	د. راغدة مصري	د. غسان التويني
د. منى دسوقي	د. ماغي عبيد	د. عطية أربابي
د. لينا علي زيتون	أ. سميّة طليس	أ. فاطمة القرصيفي
أ. مروان درويش	أ. سوزان زعيتر	أ. إيمان صالح
أ. فاطمة حجازي	أ. رولا الحاج حسن	أ. سهام انطون
أ. فاطمة البزال	أ. زينب راضي	أ. نبال رعد

اللجنة المحكِّمة

د. ديزيريه سقَّال	د. علي مهدي زيتون	د. محمد فرحات
د. فؤاد خليل	د. فاتن المر	د. محمد طاهر
د. مها خير بك ناصر		

تصميم المجلة	إخراج	المدير المسؤول
عبير سمير نجم	عبد القادر نجيب كرزي	علي حمود



الجمهورية اللبنانية
وزارة الإعلام
الوزير

قرار رقم : ٨٢٨

الترخيص باصدار مطبوعة فصلية، غير سياسية ،
باللغة العربية ، باسم " المنافذ الثقافية "

ان وزير الاعلام
بناء على المرسوم رقم ٥٨١٨ تاريخ ٢٠١١/٦/١٣ (تشكيل الحكومة)
بناء على قانون المطبوعات الصادر بتاريخ ١٩٦٢/٩/١٤ وتعديلاته
بناء على الطلب المقدم من السيدين عمر محمد شبلي وعلي مهدي زيتون والمسجل تحت رقم ٢٢٣٣ تاريخ ٣٠ / ٧ /٢٠١٢ (طلب الترخيص باصدار المطبوعة).
بناء على اقتراح المدير العام لوزارة الاعلام
وبعد استشارة نقابة الصحافة اللبنانية .

يقرر ما يأتي :

المادة الاولى : يمنح السيدان عمر محمد شبلي وعلي مهدي زيتون، اللبنانيا الجنسية، ترخيصا باصدار مطبوعة فصلية، غير سياسية، باللغة العربية باسم " المنافذ الثقافية " يتحمل مسؤوليتها الصحافي علي احمد حمود .

المادة الثانية : ينشر هذا القرار ويبلغ حيث تدعو الحاجة .

بيروت في : ٢٢ آب ٢٠١٢

وزير الاعلام
وليد الداعوق

يبلغ نسخة الى:
رئاسة مجلس الوزراء/ المحفوظات الوطنية
المديرية العامة للأمن العام
(دائرة الرقابة على المطبوعات)
نقابة الصحافة
الجريدة الرسمية
دائرة الصحافة والعلاقات العامة والتنسيق
صاحب العلاقة
المحفوظات
٢٢٣٣

٢٢ آب ٢٠١٢

موقع المجلة الإلكتروني – www.al-manafeth.com

مركز المجلة: ريفييرا سنتر – كورنيش المزرعة – دار العودة – الطابق الخامس

الاشتراكات السنوية:

لبنان – للأفراد ١٠٠ ألف ليرة لبنانية – للمؤسسات ١٠٠ ألف ليرة لبنانية

باقي الدول العربية:

للأفراد ١٠٠ دولار – للمؤسسات ٢٠٠ دولار

للمراسلات: a.m.zaitoun@hotmail.com chebli_omar@hotmail.com

المحتويات

أخلاقية النص الأدبي بين الجمالية والالتزام
عمر شبلي ٥
مدخل إلى تاريخ فلسفة التأويل
د. رحاب علي صبرا ٨
صور الغريب من خلال نماذج من النّثر العربي القديم
رضا عبد الله عليبي ٢٩
الوثائق كمصادر للمعرفة التاريخية
د. عيدا زين الدين ٤٠
الجسد بين لوحة وكتاب
د. شوقي أبو لطيف ٦١
أهلية المرأة في المعاملات القضائية (دراسة مقارنة ما بين الشريعة الإسلامية والقانون الوضعي) ٧٨
د. المحامية بثينة حسن بيان ٧٨
«أفلاك» هاشم العاملي و«رباعيات» الخيّام الفارسي محاكاة أم استيحاء؟؟
د. مريم حمزة ٨٩
البنية الإيقاعية في قصيدة «خريف ومساء» للشاعرة فدوى طوقان
د. ليلى محمد سعد ١٠٩
إدارة الأزمات على مفهوم العلوم الإنسانية
أ. ماغي عبيد ١٣٠
جمالية الخطاب الشعري في ديوان (الحب من الوريد إلى الوريد) لغادة السمّان
د. خليل عبد الله سعد ١٥٥
الاضطرابات السلوكيّة لدى الأطفال في مؤسسات الرعاية الاجتماعية (عينة مختارة من مدينة صور)
د. أحمد رضوان نصر الله ١٧٥

أدب الأطفال حكاية جيل لجيل آخر
خديجة شهاب ٢٠٦
جماليّات التّناص في شعر حسين صعب
الباحثة يسرى يحيا شامي - الجامعة اللبنانية ٢٢١
أسباب الأزمات السياسية في لبنان (بين عام ١٨٤٠ و١٨٤٥)
خالد عبد الرّازق قرحاني ٢٤٩
اشكالية الإرادة والعادات الانسانية ٢٥٩
د. علي مشيك
ديوان «قيامة القلق ٢٧٦
أ. ملاك نصر حيدر
قراءة نقديّة// لكتاب: يا مجمع اللّغة العربيّة أنقذنا من هذا النّحو
د. إميل بديع يعقوب ٢٨١
النسيم العليل في زنزانتي
نبال رعد ٢٩٠
العمر المعتّق
فاطمة البزال ٢٩١
لهفة مخادعة
د. لميس حيدر ٢٩٢
رسالة الياسمين الأبيض إلى الشّاعر الأسود
بقلم آمنة شكر ٢٩٦
نشاطات ثقافيّة
د.درية فرحات ٢٩٧
قرأت في العدد الماضي «الفكر هو الغاية المنشودة»
بقلم حكمت حسن ٣٠١
A View of the Complexities of School Practice
Dr. Janet Ayoub Al Maalouf ٣٠٤
Like a detective story
Atefeh navarchi ٣١٨

أخلاقية النص الأدبي بين الجمالية والالتزام

عمر شبلي

في التراث الأدبي الإنساني كانت جمالية النص لا تقل حضوراً من فكرة الالتزام الهادف لنشر قيم أخلاقية وعَقَدية ذات غايات عليا. وهذه مسألة جديرة بالتوقف عندها لفهم معنى جمالية النصوص الأدبية، وحضورها العميق في الوجدان الإنساني، بل، وربما فاقت النصوص الأدبية الملتزمة بقضايا المجتمعات طوال عمر التاريخ الوجداني للمجتمعات البشرية. وفي كلامنا هذا حصرية في النص الأدبي، وليس في النصوص المتعلقة بالفلسفة والقضايا الفكرية الأخرى. إن جمالية النص الأدبي تخرج أحياناً كثيرة عن وقار المقدس اجتماعياً، وهذا مرتبط بالميول العميقة في النفس الإنسانية، إنها فطرة التكوين، وأنانية الغريزة السحيقة، وأخلاقية الذات المتمردة بإبداعها على وقار أخلاقية المجتمع. سأحاول تبيان ما أرمي إليه.

كان للعرب قبل نزول الرسالة الإسلامية أخلاقهم التي صنعتْها تجربتهم الحياتية، وقد أقرت الرسالة الإسلامية بعضها، ورفضت بعضها الآخر، لعدم انسجامه مع روح الرسالة الجديدة، وأوضحُ أدلَّتنا الشعر، الذي هو تاريخ العرب الحقيقي. لقد وقف الإسلام موقفاً سلبيّاً من الشعر، لقوة تأثيره في الناس، وقدرته في إثارة العصبيات فقد جاء في سورة الأعراف: ﴿وَٱلشُّعَرَآءُ يَتَّبِعُهُمُ ٱلْغَاوُۥنَ﴾[1]. صحيح أن الإسلام استثنى من الغواية الشعراءَ الذين «آمنوا وعملوا الصالحات»، ولكنّ الشعراء الذين آمنوا لم يقولوا شعراً يحتلُّ الوجدان العربي المسلم، فها هو حسان بن ثابت الأنصاري فحلٌ من فحول الجاهلية، فلما جاء الإسلام سقط شعره، كما يقول الأصمعي. فما السبب؟ طبعاً للعقيدة دائماً قيود حول تمرّد الإبداع، والإبداع دائماً يكون خارج الأسوار.

لقد ظلّ المسلمون ممتلئين بالشعر، ومنفعلين به إلى أقصى درجات الانفعال، رغم محاربةِ الإسلامِ الشعرَ، والسبب في

(١) سورة الشعراء، الآية: ٢٢٤.

رأيي هو تلك الجمالية الحدسية العميقة التي يسطع بها الشعر الجيد حتى، ولو خرجت على وقار العقيدة والمألوف، تلك الجمالية التي تملأ الروح ضوءاً وإشراقاً، حتى لكأن الشعر إلهام ووحيٌ أيضاً. لقد استعمل المسلمون الشعر للدفاع عن عقيدتهم، وها هو الرسول العربي يطلب من «حسان بن ثابت الأنصاري» أن يهجو قريشاً، وأمر أبا بكر أن يدلَّه على مثالب قريشٍ وهِناتها. كان الشعر أقوى وسائل الإعلام، حتى في فجر الإسلام وضحاه، وما سلامة المعلّقات ورسوخها في الوجدان العربي إلاّ الدليل القاطع على سكنى الشعر في الوجدان العربي المسلم، لم يستطع الإسلام أن يهزمَ الشعر، فها هو الخليفة عمر بن الخطاب يسجن الحطيئة لأنه هجا الزبرقان بن بدر، ولكنه راح يبكي تأثراً بشعر الحطيئة حين أرسل له شعراً يلمع في النفس ويثير أعمق ما فيها من أحاسيس، ومن هذا الشعر الخالد قول الحطيئة مذكِّراً عمر بجوع أبنائه:

ماذا تقولُ لأفراخٍ بذي مَرَخٍ
زُغْبِ الحواصلِ لا ماءٌ ولا شجرُ
ألقيْتَ كاسبَهمْ في قعرِ مظلِمةٍ
فاغفرْ، عليك سلامُ اللهِ يا عُمَرُ

حين يبكيك الشعر فإنه يسكن أعمق ما فيك من مشاعر وأحاسيس، والرسول نفسه وهب بُرْدتَه للشاعر كعب بن زهير، وهو يُنشِده قصيدته المشهورة: «بانت» سعاد، وشعر عمر بن أبي ربيعة كان على كل شفة ولسان. وكان الرجز من أسلحة المعركة عند المسلمين. وكانت القبيلة تحتفل إذا ظهر فيها شاعرٌ مبدع، وكانت القبائل الأخرى تأتي لتهنئتها بالشاعر المجيد. وسوق عكاظ ظل حجّاً لعشاق الشعر ومتذوِّقيه عند العرب في الجاهلية والإسلام. والإمام علي بن أبي طالب برز لعمرو بن عبد ودٍّ العامري، حين راح ينادي المسلمين طالباً مبارزتهم، وهو يقول لعمرو مبيِّنا صدق الدعوة شعراً:

لا تعجلنَّ فقد أتاك مجيبُ صوتِكَ غيرَ عاجزْ
ذو نيّةٍ وبصيرةٍ والصدقُ منجي كلِّ فائزْ
إني لأرضى أن أقيمَ عليكَ نائحةَ الجنائزْ

في مرحلة الرسول والخلافة الراشدة كان الشعر صامداً في الذات بسبب جماليته، فهل الجمال عقيدة!! وهل تسمو روح أمة بمنأى عن القيم الجمالية؟ ولماذا استعان الرسول بالشعر لمحاربة قريش، ولماذا لم يستطع الإسلام هزيمة الشعر؟.

الإسلام حرّمَ الخمرة، ولكنّ خمريات أبي نواس بجمالها الخلاّب كانت تلامس أذواق الناس وتسكن في وجدانهم، وكانت تُغنّى، حتى في قصور الخلفاء. وكان الأخطل التغلبي يُنشِدُ الخليفة الأموي عبد الملك بن مروان شعراً تفوح منه رائحة الخمر، وقد حجَّتْ ابنته فاطمة، وغضبت لأن عمر بن أبي ربيعة لم يتغزل بها، كما كانت تظن. والسؤال يكون كالآتي: هل جمالية الشعر تحمل عمقاً أخلاقياً، حتى ولو تناقضت

أخلاقية الشعر الجمالية مع المقدس؟. الواقع يقول: نعم، لأننا لا نستطيع الفصل بين أهواء النفس العميقة والتعبير الجمالي عنها. لقد حاكمت المحاكم الفرنسية شارل بودلير، واعتبرته مطروداً من قدسية الكنيسة بسبب قصائد له في «أزهار الشر»، واليوم تعتبره فرنسا من أهم شعراء العالم، وكان آرثر رامبو شاعراً مجدِّفا على مقدسات الكنيسة، وكان يقرأ بودلير أمام أمه الورعة تحدِّياً، وقصته مع فرلين مرعبة، ومع ذلك فقصيدته «المركب السكران» تُقرأ في كل بيت فرنسي، وهي مترجمة لمعظم لغات العالم، فما سرُّ خلود هذا النوع من الشعر؟. الحرية والجمال هما سر خلود هذا الشعر. الشعر متمرد على كل الثوابت، وبسبب الثوابت والقيود لم يستطع فقهاء الشريعة عبر تاريخهم المديد أن يُنجِبوا شاعراً واحداً مجيداً. الحرية هي التي جعلت الشعر يُطلق أسئلةً وجوديةً كبرى، ولأن الشعر الحقيقي هو ابن الحرية الشرعي فقد جعلته الحرية سفيرها الدائم في وجدان كل إنسان. وجمالية الشعر تنبع من حريته. فليس هناك شعر جيد يرسف في القيود، وليس هناك شعرٌ جميل لا يتمرد على كل ما هو ثابت. اللانهائية هي سمة الشعر الجميل الخالد. «وليس شاعراً من ليس لا نهائيّاً». والشعر الخالد المتسم بالجمال هو الذي يثير أسئلةً، ولا يقنع بالأجوبة الجاهزة. وجمالية الشعر تجعله يخلق الدهشة في النفس فتتسع دائرة رؤيتها الكونية، وتخرج من كل ما يخنقها، وجمالية الشعر تتولد إيراد المعنى في المعنى، ومن التأويل المتمرد على محدودية النص، وليس المجاز والأقنعة والتأويل في الشعر إلا عوامل إثارة وتفتيق في الذات الساكنة لتستيقظ وتغزو المحدودات كلها. والشعر الجميل يغسل النفس من الأسى. ولهذا فإن الجمال يحمل معنى أخلاقيا. فهو يساعد على السمو والاقتراب من الله أكثر. ونحن نسبِّح الله حين نرى وجهاً جميلاً، ونقترب أكثر من الضوء الذي هو طريق الروح إلى الله. وبهذا الاتجاه يغدو الجمال التزاما، لأنه يُنَقِّي النفس من كل بقع الظلام.

مدخل إلى تاريخ فلسفة التأويل

د. رحاب علي صبرا

يُعتبر التأويل من أهم مناهج الفكر القديم المتجّدد، وقد تنوعّت مواقفه ورهاناته بتّنوع السلطات الفاعلة سواء أكانت عقلية أم أسطورية أم لاهوتية فهي تقوم على مركزية النّص، لذا من المهم هنا توضيح مفهوم النّص ومدلوله.

يُعَّد تعريف النّص مبحثاً صعباً في التراث العربي نظراً لأن التراث العربي واسع ومتنّوع جداً، وذلك لتعدد المنطلقات الفكرية والمعرفية والمداخل الخاصة بدراسته وبدراسة النّص فيه.

النّص في المعجم: «النّص أصله منتهى الأشياء ومبلغ أقصاها، ومنه نصصت الرجل إذا استقصيت مسألته عن الشيء حيث تستخرج كل ما عنده، وكذلك النّص في السير إنما هو أقصى ما تقدر عليه الدابة.. ونص الشيء وانتصب إذا استوى واستقام»[1].

أما مصادر النّص فهي اثنتان:[2]

أ – خلاصة تفكير الإنسان في قضية مطروحة للحوار.

ب – وحي الله تعالى للأنبياء والرسل كالكتب السماوية، وقد ختم الله كتبه بالقرآن الكريم وأنزله معجزة الرسول (ص)، وتعّهد بحفظه فلا سبيل إلى تغيّر ألفاظه أو معانيه.

إذاً مصطلح النّص يراد به النوعان: النّص الديني، والنّص البشري الفلسفي والتاريخي والأدبي، كما إن النّص ينقسم إلى: ١ – نصّ محدود في معانيه: هو الذي لا تحتمل ولا تتضّمن ألفاظه معانيَ عميقة.

٢ – نص لا محدود في معانيه: هو الذي تتكثّف المعاني والمفاهيم والأفكار في ألفاظه، وهذا النوع يتفاوت في الدرجة، فمنه ما هو لا محدود، ومنه ما هو لا نهائي في تعدّد معانيه، كالقرآن الكريم فهو لا نهائي المعاني، كما هو الواقع والاعتقاد معاً فالنّص المحدود يتعامل معه عقل المتلّقي تعاملاً مباشراً وتبادرياً وينتهي خطابه في نطاق

(١) إبن منظور، **لسان العرب**، م س، مادة نص.

(٢) جبور عبد النور، **المعجم الأدبي**، د ن، د ت، ص: ٢٨٢.

الوضوح الذهني، واليقين التخاطبي، فلا يداخله إلا التفسير، مداخلة أولية توضيحيّة.

٣ – النصّ المتعّدي لما تتضمنّه ألفاظه من طبقات المعاني، وتتوارى فيه الأفكار فهو: «تحّد لحركة ذهنية، لذلك يتعامل معه عقل المتلقي تعاملاً مباشراً وتعاملاً ما ورائياً، ولا ينتهي امتداد المعنى فيه إلى حيّز الوضوح ويبقى التخاطب فيه فطنة اجتهادية، فيداخله التفسير ولا يكتفي به، ويعالجه التأويل بحسب رتبة عمق النّص»[١].

ولمزيد من التوضيح عن مفهوم النص، يمكن أن نوجز هنا باختصار شديد معايير النصيّة عند «بول ريكور»[٢] على النحو التالي:

أ – النصّ هو تحقيق وبيّنة للغة في صورة خطاب يتم تثبيته بواسطة الكتابة، على أن المثبت هنا ليس القول بحدّ ذاته وإنما قصد القول.

ب – انفصال النّص عن ذاتيّة مؤلفه وقصده وانفتاحه بالتالي على ذاتية القارئ ومقاصده، من هنا تجاوزه للمعنى واعتناقه للدلالة والتمعين.

ج – استقلال النصّ عن عالمه المباشر، وارتباطه بعالم النصوص، وعالم القراءة.

د – النصّ كوساطة لفهم الذات، فالذات لا تفهم نفسها إلا من خلال رموز الثقافة.

إذاً الكتابة هي التي تشكّل تحقيق اللغة في النّص، وهو تحقيق موازٍ للكلام، فما نسجّله بالكتابة ليس هو الكلام وإنما قصد الكلام ونيّة القول.

ولا بُدّ لنا عند الكلام على مفهوم النصّ من البحث في: **جدلية العلاقة بين النّص والواقع في الفكر.**

يرى الباحث في الفكر المعاصر أن عودة التاريخ لذاته، التي يُنَظِّرُ لها علماء الفلسفة تكاد تكون مرئية على أرض الواقع، فالتاريخ يكاد يعيد ذاته بصورة تشبه تلك الصّورة التي وقعت في القرن الأول والثاني الهجري، منذ انقسام العقل الإسلامي إلى تيارات ايديولوجية، كان للجانب السياسي دور كبير في تشكلّها إلى حد ما. بيد أن العوامل التي جزّأت العقل الإسلامي آنذاك تختلف اختلافاً كبيراً عن العوامل التي كانت وراء تعددّية الفكر اليوم، حيث لم تكن إشكالية الذات والآخر، أو ثنائية التقدم والتأخر، حاضرة في العقل الكلاسيكي الأول بسبب الشهود[٣] الحضاري لهذا العقل في البدايات التأسيسية

---

(١) جبور عبد النور، **المعجم الأدبي**، م س، ص: ٢٨٨.

(٢) Paul Ricoeur, **Du texte à l'action,** Essais d'herméneutique,Seuil,paris, 1986, p:35.

(٣) يفرق مالك بن نبي بين الشهو د والحضور للأمة. حيث يرى أن الأمة لا يكفيها أن تكون حاضرة في الوجود ليتحقق لها الفعل بل لا بد من الشهود وهي كلمة تدل على ذات الفعل في التاريخ. انظر: مالك بن نبي، **مفهوم الثقافة**، ترجمة عبد الصبور شاهين،مصر، دار الراية للنشر، ١٩٦٩، ص: ٨٢.

الأولى له، والذي استمر حتى نهاية الدولة العباسية، وظهور الدولة العثمانية.

بعد هذه الحقبة الحرجة دخل العقل في متاهات عميقة لم يستطع الخروج منها، إلا وكان الغرب محدقاً بالأمة الإسلامية من كل جوانبها، فشكل ذلك انعطافاً تاريخيا بين الشرق والغرب، أو بين الذات والآخر، معلنا: «بداية نهاية الذات الحضارية وصحوة الحضارة الغربية التي رمت بكل ثقلها في الشرق مفككة بنيته الفكرية والسياسية بعد أن تهيأت لها كل الدواعي والأسباب»[١].

نظر الفكر السلفي إلى الغرب على أنه العدو الذي ينبغي أن نحذر منه ولا خلاص منه إلا بالرجوع إلى التجربة الأولى التي عاشها القرن الأول الهجري، إلى جانب إظهار القطيعة التامة مع الغرب.

وبالمقابل أراد الاتجاه الليبرالي أن يوجد لونا من القطيعة مع التراث، محاولاً إسقاط تجربة الحضارة الغربية في الحضارة الإسلامية بكل تداعياتها واتجاهاتها، مع تبايّن الجذور التاريخية والتأسيسية لكل منهما، حيث يذكر «زكي نجيب محمود»: «الجواب الواحد الواضح لإنهاء التخلف والتحضر هو أن نندمج في الغرب اندماجا في تفكيرنا وآدابنا وفنوننا وعاداتنا ووجهة نظرنا إلى الدنيا وأن تكون مصر قطعة من أوروبا»[٢]، ويقول «أدونيس»: «فما قيل وعمل في الماضي في مجال الثقافة ليس شيئاً مطلقاً يجب تكراره والإيمان به وإنما هو نتاج تاريخي أي نتاج يتجاوز التاريخ من حيث أنه تعبير عن تجربة محددة لا تتكرر في مرحلة لا تتكرر»[٣].

وهو بهذا الفهم لمادة التراث الذي ينطلق منه في كل تصّوراته الأخرى يحدث نوعا من القطيعة المعرفية بين الماضي والحاضر وبين التراث والواقع الذي لا يستطيع أن يتحرك بمعزل عنه. ومن منظور آخر فإننا لا نؤمن بقدرة هذا التراث أن يستوعب الواقع كله، وإنما هي علاقة جدلية بين النصّ والتاريخ الذي يتحرك من خلاله؛ وبالمقابل يرى «نصر أبو زيد»: «أن الرؤية التي يتبناها أدونيس للتراث تقوم على الهدم بدلا من الارتباط، إن الارتباط بالتراث خاصة في اتجاهاته المتقدمة، لا يعني إهمال الظروف التاريخية بل يعني الوعي بها. إنّ الفارق بين الارتباط الذي يقوم على الوعي والارتباط الذي يقوم على التقليد فارق جوهري، الوعي

(١) زكي نجيب محمود، **وجهة نظر نحو إعادة بناء قضايا الفكر العربي المعاصر**، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٤، ص: ٢٠.

(٢) زكي نجيب محمود، **شروق من الغرب**، مصر، دار الشروق، ١٩٨٣، ص: ٢٥.

(٣) أدونيس، **الثابت والمتحول بحث في الإتباع والإبداع عند العرب**، الكتاب الثالث، **صدمة الحداثة**، دار العودة، بيروت، لبنان، ١٩٧٩، ص: ٢٢٩.

يدرك التمايز بين الماضي والحاضر في نفس الوقت الذي يدرك فيه جدلية العلاقة بينهما،إنهما متمايزان متداخلان. أما التقليد فيحاول أن يكرر الماضي، الارتباط بالتراث القائم على الوعي الماضي والحاضر متمايزان وجوديا ولكنهما متداخلان معرفياً بينما لا يميّز الارتباط التقليدي بين هذين المستويين»[١].

يبدو أن الرؤية التي تنادي بضرورة وجود قطيعة تامة مع الآخر، قد انتهت بحكم المثاقفة التي حدثت من الغرب اتجاه الشرق، إذ أصبحت العلاقة بينهما علاقة تفاعل وجدل، بدلاً من قطيعة تامة، فمحاولة إنكار الآخر اليوم وفرض قطيعة تامة معه لاسيما في ظل عصر يتسم بالنظم المعلوماتية، كما يذهب إلى ذلك الفكر السلفي، هي محاولة تعسفية لقراءة أبجديات الواقع ومنطلقاته، في حين إن محاولة الفكر الليبرالي إسقاط تجربة الفكر الغربي بكامله على الفكر الإسلامي وإظهار قطيعة تامة مع التراث، مع إنكار الصيرورة التاريخية لكلا التجربتين هو إقحام في غير محله بل تحامل على التراث وإنكار للذات.

إن الذات بحاجة ماسة إلى الآخر، خاصة الذي لا يتعارض مع الذات العربية وهويتّها؛ فالآخر الحضاري يتضمن مجموعة من الإنجازات والمكاسب التي لا غنى للإنسان عنها، وإنّ من الخطأ الاعتقاد بأن طريق تمكن الأنا الحضارية على الواقع الخارجي يمر عبر تدمير هذا الآخر، لأننا نقف موقف الاحترام والتقدير من المنجزات العلمية والإنسانية الهائلة التي حققتها الحضارة الحديثة في هذا العصر.

وهذا لا يعنى تهميش الذات أو ضياع الهويّة بحيث لا تستطيع الأنا تطوير ذاتها وفق الإمكانات والقدرات المتاحة لها، بل إن فهم الآخر واستيعاب ما وصل إليه من تقدم هو مدخل لفهم الذات ومحاولة تلمس نقاط الضعف والخلل الذي أصاب العقل اليوم، يقول «برهان غليون»: «ينبغي أن لا يكون تعلقنا بالعصر والحضارة حافزاً إلى تدمير ذاتيتنا وتهشيم أنفسنا والتضحية بمستقبلنا كجماعه إنسانية»[٢].

وهذا ماجعل «جورج طرابيشي» يرى: «أن إشكالية نظرة الآخر إلينا، ما هي إلا إشكالية زائفة أو هي إشكالية نفسيه أكثر منها إشكالية معرفية»[٣]، وهو بذلك يؤكّد أولوية نقد الذات ومحاولة تشكيل التراث الإسلامي بما يتلاءم والواقع الذي نعيش، وهي نظرة لها أنصارها اليوم، وبالتالي فهو

(١) نصر حامد أبو زيد، **إشكاليات القراءة وآليات التأويل**، بيروت مركز الثقافي العربي، ١٩٩٩، ص:٥٣.
(٢) برهان غليون، **الوعي الذاتي**، الأردن، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٩٢، ص:١٣٦.
(٣) جورج طرابيشي، **من النهضة إلى الردة**، بيروت، دار الساقي، ٢٠٠٠، ص:١٤٢.

ينتقد بعض المفكرين لإعطائهم أهمية كبيرة لتغيير نظرة الآخر إلينا حيث يقول: «إنّ الإشكالية الأساسية ليست هي نظرة الآخر إلى الذات بل هي قدرتنا على اتخاذ موقف نقدي من الذات، وهي منطقة لا يمكن الاقتراب منها، بفعل التصور الموجود في مخيلة العقل الإسلامي الراهن، من جراء تعالي المسلمات الفقهية على الزمن، وكأنها صالحة لاستيعاب الزمان والمكان، مع أن هذه الصلاحية لا يمكن أن تتصّور إلا في إطار الذكر المقدس وليس في فينومينولوجيا الوعي الديني»[1].

بل إن كثيراً من دعاة الفكر اليوم يحاولون مصادرة إعادة التفكير في كثير من الرؤى والنتائج التي توصل إليها العقل في العصور الأولى.

وهذا في حدَّ ذاته يؤكّد لنا أن هؤلاء يحاولون تغييب عامل الزمن من النصوص المؤسّسة، فضلاً عن تغييبها عن العقل الإسلامي الراهن، وما كان الاتجاه الذي اختّطه بعض المفسرين حول تفسير القرآن الكريم بالرأي، إلا أحد ركائز محاولة قراءة النصّوص في ضوء الواقع، أي إسقاط النصوص على الواقع المتغير المستمر، وما الأحكام المتدرجة التي جاءت تعالج موضوع تحريم الخمر إلا أكبر دليل على جدلية العلاقة بين النص والواقع المتغير. هذا بالإضافة إلى ظاهرة النسخ الموجودة في القرآن، فهي دليل آخر على وجود هذه العلاقة الجدلية، بل إن علة نزول القرآن الكريم في ثلاث وعشرين سنة كانت تنبيها للعقل الإسلامي على أن الرسول (ص)، إنما جاء يعالج واقعاً كان يعيشه في تلك الفترة المحدّدة إلى جانب المقصد الأسمى لهذه الرسالة، وهو عالميتها وشمولها، بحيث تكون صالحة للزمان والمكان، فإشكالية اليوم أليست هي: هل الإسلام صالح لكل زمان ومكان؟ فهذا أمر لا شك فيه، بل إن الإشكالية كما يراها «محمد عابد الجابري» هي ما إذا كان المسلمون اليوم صالحين لزمانهم أي قادرين على أن يعيشوا عصرهم، حيث يتساءل حول كيفية التعامل مع هذا التراث بموضوعية وعقلانية حيث يقول: «كيف نتعامل مع هذا التراث بموضوعية وعقلانية؟ ونعني بالموضوعية جعل التراث معاصراً لنفسه، ونعني بالمعقولية جعله معاصراً لنا أي إعادة وصله بنا بمعنى جعل التراث معاصراً لنفسه، على صعيد الإشكالية النظرية والمحتوى المعرفي والمضمون الأيديولوجي، الشيء الذي يتطلب معالجته في محيطه الخاص، وهذا هو معنى الموضوعية، وفي الوقت نفسه جعله

(١) المقصود بـ **فينومينولوجيا** الوعي الديني انظر: محمد أركون، **الفكر الإسلامي نقد وإجتهاد**، ترجمةهاشم صالح، دار الساقي، بيروت، ١٩٩٨، ص: ٢٠٧.

معاصرا لنا ينقله إلينا ليكون موضوعاً قابلاً لأن تمارس فيه وبواسطته تنتمي إلى عصرنا وهذا هو معنى العقلانية»[1].

إن التراكمات الفقهية وبسبب استمدادها من النّص، اكتسبت مع الصيرورة التاريخية قداسة أوصلتها إلى أن تكون كالنّص المؤسّس من حيث الإلزامية، وهو تناقض عقلي غريب أصاب العقل الإسلامي طوال فتراته التاريخية، إذ كيف يمكن أن تكتسب اجتهادات فقهية عقلية قد تصل في أحيان كثيرة إلى التضاد في الحكم لمسألة واحدة بين الإباحة والتحريم؟ كيف تصل إلى حدّ مجاراة النّص المؤسّس في إلزام الوعي العام بها مع أن الفقه ليس إلا مجموعة من الأحكام الناتجة عن احتكاك النّص بالواقع؟.

هذه الإشكالية لا تكمن في ذلك فقط بل تكاد تكون أوسع نطاقاً، وهي تحميل الفقه، الذي نشأ بفعل الاحتكاك الدائم بين النصّ والمكان المتحرك، مرجعية إلزامية، بل خارقة للزمان والمكان بحيث أصبح غير منظور إليه إلا في إطار الفقه وليس العكس، وهو أمر وصل بالعقل الإسلامي اليوم إلى عدم القدرة على إعطاء الصورة الخالصة للإسلام بعيداً عن الفقهاء، إنما ينبغي أن لا ننسى أمراً آخر، وهو أن الطاقات والإمكانات التي أودعها الله في النصّ المؤسّس ليستّمد منها صلاحيته عبر الزمان والمكان ليست موجودة في الفقه، رغم كونه منبثقاً منها، كما أن الفقه الإسلامي لم يتولّد من خلال النصّوص المؤسسّة فقط، وإنما كان للمؤثرات السياسية الناشئة في لحظته أثّر كبير في ولادته وتشكلّه، ومن ثم إغلاق دائرة العقل الإسلامي في إطاره.

بيد أن مصدرية كل منهما هي التي جعلت من الأول خارقاً للزمان والمكان ومن الثاني مقيداً بالزمان والمكان، والغريب في الأمر أن القواعد الفقهية التي جاءت مناهضة للتقليد وداعية إلى النظر في النصوص المؤسسة باعتبارها النبع الذي يستمّد منه العقل المسلم منهاج الحياة وطرائق التفكير، كان لها، أي تلك القواعد الفقهية، حضورها في التراث الإسلامي منذ مرحلة التدوين وحتى يومنا هذا، بيد أنها على نطاق الممارسة العملية كان حضورها خافتاً بل كان التعصّب للرأي هو الأكثر حضوراً عند من يمثلّون الوعي العام.

إذن هناك نصّوص مؤسّسة للفكر الإسلامي يستّمد منها صلاحيته عبر الزمان والمكان منسّجمة مع الحراك الاجتماعي والواقع الزماني، هي التي تؤسّس للفكر مصداقيته عند الآخر، إذا استطاع العقل الإسلامي أن يقدُمها بعيدا عن الجدليّات الأيديولوجية التي أفرزها التاريخ الإسلامي

(١) محمد عابد الجابري، **التراث والحداثة (دراسات ومناقشات)**، بيروت، المركز الثقافي العربي، ، ١٩٩١، ص: ٤٧.

وبعيدة عن المعطيات السيكولوجية عبر تاريخه السياسي الذي أثر في حركتها ونمو فكرها بما يتطابق تماما مع الذكر المقدس.

إن الإشكالية التي غيبّها أو حاول أن يغيبّها الفقهاء، هي إقصاؤهم للنصّوص المطلقة عن فاعليتها في الزمان والمكان، وكان الأجدر في هذه الحالة إقامة علاقة جدلية بين نصّ مطلق، وواقع متغيّر حتى يستطيع الفكر الإسلامي اكتساب عالميته بل وأزليته؛ يقول «نصر أبو حامد أبو زيد»: «وإذا كان النّص في مفهومه الأساسي من حيث كونه وحياً، انطلق من حدود مفاهيم الواقع فلا شك أنه في تطوره كان لا بُد أن يراعي الواقع، ولا يصّح أن يكون هذا الفهم محجوجاً بتصّور أن الله لا يجوز عليه التغيّر وأن علمه الشامل يمنع من أن يحكم بحكم ثم يغير هذا الحكم. فالتغيّر صفة ثابتة في الواقع، لازمة له من حيث هو حركة مستمرة»[1].

دفعت هذه المسألة العديد من المفكرين إلى طرح إشكالية لم تكن تطرح من قبل حينما كانت النصوص المؤسسة خالية من التراكمات الاجتهادية وهي: ما هو الإسلام؟ وهو سؤال تبدو فيه الغرابة، إذ كيف تستشكل ماهيّة الإسلام بعد خمسة عشر قرنا من الزمان على واقعيته، على مفكرين معنيين بتفكيك التراث الإسلامي وإيضاح عالميته، إنّ غياب هذه النظرة هو الذي جعل من الأمة الإسلامية تتفكّك إلى تيارات تتصادم وتتناحر، وتدّعي كل واحدة منها أنها تملك ناصية الحقيقة المطلقة وأن غيرها على باطل.

لا بُدّ لنا عند الكلام على تحديد مفهوم النّص وعلاقته بالواقع أن نشير بإيجاز إلى قضية مهمة **وهي التفسير** وهو كما يحدّده «بول ريكور»[2]، بما معناه: الكشف عن بنيّة النّص بتبيان عناصرها والعلاقات الداخلية التي تنتظم تلك العناصر، فهو إذن نوع من النظر إلى النّص في انغلاقه. وبما أن العناصر المكونة للنّص الفلسفي هي في نهاية الأمر مجموع الأفكار التي يتضمنّها، وأيضاً التعابير والآليات والمصطلحات والمفاهيم التي يتم من خلالها تناول تلك الأفكار، ثم النصوص التي يستحضرها النّص في إطار عملية التنّاص، وكذا مختلف العلاقات التي يمكن أن تجمع بين هذه العناصر، فإننا نستطيع، القول، حتى نجعل مفهوم التفسير أكثر إجرائية، إنه يقتضي الوقوف على ما يقوله النصّ، أي مجموع الأفكار التي تُشكّل معنى النصّ والتي أودعها، بصورة علنية أو ضمنية، مؤلّفه فيه. ثم الوقوف على الكيفية التي يقول بها

(١) نصر حامد ابو زيد، مفهوم النص (**دراسة في علوم القرآن**)، بيروت، المركز الثقافي العربي، ٢٠١١ ص١٢٠.

(٢) Paul Ricoeuř **du texte à l'actioñ** op.cit, p:33.

النّص، أي كيفية عرض الأفكار ونوع بناء النّص ومنطقه ومختلف الأدوات الموظّفة في ذلك.

التفسير، إذن هو نوع من القراءة المنتظمة للنّص والتي ينبغي أن تتمحور حول:

١ – تحديد مفاهيم النّص وأحداثه وشخوصه.

٢ – الوقوف على تمفصلات النّص.

٣ – الكشف عن النصوص التي يتضمنّها النّص، موضوع المقاربة، باعتباره تناصّاً، ثم نوعية علاقته بها.

٤ – استخراج الإشكال العام للنّص.

٥ – استخراج الأفكار التي يتضمّنها النّص.

٦ – تحديد الأطروحة التي يدافع عنها النّص .

٧ – توضيح منطق النّص أي كيفية بنائه ومجمل آليات العرض، والبرهنة، والحجاج والتمثيل، التي يقوم عليها.

٨ – تحديد طبيعة النّص: سجالي، عرضي، برهاني، نقدي.

وبطبيعة الحال فإن العناصر السابقة يمكن ترتيبها ترتيبات مختلفة تبعاً لمختلف القناعات والاجتهادات؛ ومن هنا فإن الشكل الذي عرضت به أعلاه ليس ترتيباً وحيداً، ويمكن القول إنه مجرد تعداد؛ كما أن التفسير، باعتباره تعاملاً مع النّص في إنغلاقه، لا يمنع أبدا من اللجوء إلى السياق الفلسفي للنّص، وربما السيّاق السيكولوجي أو الاجتماعي، على شرط أن يؤدّي هذا اللجوء، فقط، إلى إلقاء مزيد من الضوء على النص ومكوناته، ويسمح بتبيان بنيتّه بشكل أفضل، فمن المعلوم مثلا أن الجهاز المفاهيمي للفيلسوف واستعماله الفلسفي للغة لا يتجلّى إلا من خلال مجموعة من النصّوص.

من جهة ثانية، فإن تفسير النّص لا يعني فقط استخراج مكوناته، بل يعني كذلك تفكيك هذه الوحدات وتحليلها إلى عناصرها الأولية ومحاولة ضبط العلاقات المختلفة بينها. وعموماً، فإن القراءة باعتبارها تفسيراً تقترب إلى حد ما من طريقة المعالجة البنيّوية، الطريقة التي يقول عنها ريكور: إنها تفسر ولا تؤول.

أولاً: مفهوم التأويل:

التأويل من المصطلحات المُختلّف عليها في علوم الدين والقرآن عند المسلمين، فمنهم من قال: «يُطلق في القرآن والسنة ويُراد به التفسير، كما يُراد به الحقيقة التي يؤول إليها الأمر أو الخبر»[١].

(١) **المستدرك على مجموع فتاوى ابن تيمية**، تحقيق أنور الباز، مصر، دار الوفاء للطباعة، ١٩٩٧، ج:٣، ص:٥٤.

وتأويل الكلام هو الرجوع به إلى مراد المُتكلم، وهو على قسمين: «الأول: بيان مُراد المتكلم، والثاني: الموجود الذي يؤول إليه الكلام، أي ظهور المتكلم به إلى الواقع المحسوس»[١].

وهناك من قال بأن التفسير غير التأويل، التفسير بيان وضع اللفظ إما حقيقة أو مجازاً، والتأويل تفسير باطن اللفظ.

التأويل في اللغة: «هو الإرجاع، أوّلَ الشيء أي أرجعه، وآل إليه الشيء أي رجع إليه»[٢].

إذن فكلمة (آل) (إيالاً) و(أيلولةً) و(مآلاً) تعني رجع وصار و(آل) عنه تعني ارتد. و(آل) على القوم تعني ولي عليهم فهم رعاياه ويرجعون إليه، وهو مسؤول عنهم. و(أوّل) الشيء اليه أرجعه، و(أوّل) الكلام يعني فسره، فكأن التأويل هو إرجاع الكلمة المرادة، إلى أصل أبعد من المعنى الحرفي لها: «إن التأويل إرجاع أبعد من إرجاع المفردة العادية، أو هو إرجاع ثنائي، أولاً يتم إرجاع الكلمة إلى الذهن لمعرفة معناها، ثم يتم إرجاع المعنى إلى ما وراء المعنى المصطلح عليه، للتوصل إلى معنى المعنى»[٣].

يمكن القول بأنه لا توجد كلمة في العربية أثارت جدلا بين الباحثين مثل كلمة تأويل، فهي الكلمة التي امتازت بفتح الأفق واكتشاف المثير والجديد، كما أنها هي نفسها التي أظهرت الاختلاف الموضوعي وغير الموضوعي الذي وصل حد الاقتتال (بين الفرق الإسلامية)، كما هي بذاتها التي أخرجت المدارس النقدية والفكرية ودارت حولها أفكارها ومفاهيمها، وهي التي تثير جدلاً واسعاً الآن بين مفكري العصر الحديث، وهي التي عن طريقها يبلغ الأديب والفقيه ذروة غاياته.

ولمعرفة التأويل أكثر لا بد من التطّرق لعدد من المصطلحات اللغوية التي تتبع لكلمة تأويل مثل الدلالة والتفسير واللغة.

أ - اللغة:

ولكي نعرِّف التأويل تعريفاً وافياً، لا بُدَّ أن نتحدّث عن الحقل الذي تعمل فيه الكلمة وهو اللغة: «اللغة إشارة عن طريق المفردات يتضّح بها معنى في ذهن المخاطب، وهذا المعنى المراد لا يتحدّد إلا عن طريق الممارسة العملية للمخاطَب والمخاطِب. واللغة الصرفة في حَدّ ذاتها تأويل بغض النظر عن أي نّص معين أو محدّد، وهذا يتضّح من أمرين أولهما: عمل اللغة

(١) مساعد بن سليمان بن ناصر الطيار، **مفهوم التفسير** والتأويل، الدمام دار ابن الجوزي، ٢٠٠٢، ص: ٣٤.
(٢) نبيل عبد السلام هارون، **المعجم الوجيز**، بيروت، دار الجامعات للنشر، ١٩٩٧، ص: ٣٠.
(٣) الموسوعة الفلسفية العربية، عاطف العراقي، كلمة تأويل، **معهد الإنماء العربي**، بيروت، ١٩٨٦، ص: ٢٠٧، ج١.

الأساسي ودلالة مفرداتها، فعند اللفظ بكلمة من شخص إلى آخر فإنه تتّم عملية إرجاعية سريعة للكلمة في ذهن المخاطَب فتختلط بالممارسة وعندها يتحدّد المفهوم. وهذا الأمر نفسه يحدث للمخاطِب ولكن بطريقة عكسية إذ تحدّد الممارسة أولا شكل الكلمة التي يريد إخراجها وبعدها يخرج اللفظ محدّداً بممارسته. والملاحظ هنا انه وحتى يتّم التفاهم بين الطرفين لا بُدّ وأن تتقارب ممارستهما للكلمة المعينة، وما اختلاف الرأي إلا اختلاف ممارسة إذن، فاللغة أو بالأصّح العبارة يتّم فهمها عن طريق الإرجاع للكلمة في مدركات وتجارب الذهن؛ وثانيهما: معنى التأويل في اللغة العربية»[1].

ب - أما بين التأويل والدلالة والتفسير:

«(دلّ) على الشيء وإليه (دَلالة) بكسر الدال وفتحها، تعني أرشد، فهو دال والشيء مدلول عليه واليه. و(الدلالة) هي الإرشاد، وما يدُل عليه اللفظ عند إطلاقه – أي ما يرشد اليه، واستدّل بالشيء على الشيء، اتخذه دليلاً عليه يعني إشارة، والدليل هو المرشد»[2].

ونحن نستخدم جمع دليل، في محل جمع الدلالة، فنقول يوجد على المتهم أدلّة، والصحيح أن نقول دلائل أو دلالات حسب موضع الكلمة، لأن الأدلّة جمع لعاقل ومفردها دلّيل، وبما أن الدلالة تعني ما يرشد عليه اللفظ عند إطلاقه، هكذا دون حاجة إلى تفسير خاص أو تأويل معين، فكأنما ببروز كلمة دلالة قد تحدد معنى جديد للتفسير، فالتفسير لا يكون إلاّ لما استعصى على الفهم، أي ان التفسير هو توضيح ما لم يمكن فهمه دون توضيح، أما الإشارة المحضة التي يُفهم منها شيء ما فهي ليست تفسيراً.إن معنى تفسير القرآن من المعجم:فسّر الشيء أي وضحه، آيات القرآن الكريم أي شرحها ووضح ما تنطوي عليه من معان وأسرار وأحكام، إذن فالتفسير هو توضيح ما انطوت عليه من معان، وليس شرح ما هو ظاهر وواضح لأن هذا ما تدل عليه الكلمات أي أنه عمل الدلالة لا التفسير، لأن الكلمة متعلقة بما سواها عن طريق الممارسة.

فعندما نقول: «أسد فهي إشارة لشكل محدد نعرفه من خلال التجربة، وهذا أمر لا يحتاج لأكثر من الإشارة، أي الدلالة ولكن وفي حال وجد شخص لا يعرف ما هو شكل الاسد، ولا ماهية الأسد أصلاً، عندها يتم تفسير الكلمة بوصف الشكل والنوع

(١) **الموسوعة الفلسفية**، عاطف العراقي، م س، ص: ٢٠٩.

(٢) المعجم الوجيز، **المجمع العربي**، القاهرة، ١٩٩٨، ص:٣٠. (هو معجم عربي من إصدا ر مجمع اللغة العربية بالقاهرة، الطبعة الثالثة عام ١٩٩٨، ويتألف من ١٩٠٠ صفحة في جزئين).

والخصائص، وأما تأويل كلمة أسد فيقع إذا ذكرت الكلمة بقرينة مانعة لاستخدامها المتعارف عليه، فكل مفردات اللغة في حالة التجريد هي دلالة لشيء ما موجود في الذهن عن طريق الممارسة، فإذا قلت ممارسة الشخص برز دور التفسير، فهناك من يحتاج لتفسير كلمة، لا تكون لغيره الذي يقنع بمجرد الإشارة فقط، هكذا فإن المفردة يختلف عملها باختلاف الأشخاص، فإذا كان عالماً بها فهي دلالة، وإن كان جاهلاً بها فهو في حاجة للتفسير»[1].

ج - نشأة التأويل وعمله:

كلمة تأويل يُظن بأنها لم تستخدم إلا في عصر الإسلام، ولكننا لا نتفق وهذا الظن إذ هنالك شواهد على استخدام الكلمة مثل ما ذكره «ابن هشام في السيرة»: «أن ربيعة بن نصر ملك اليمن رأى رؤيا هالته فدعى الكهنة وقال لهم: إني رأيت رؤيا هالتني فأخبروني بتأويلها..»[2]. ولقد وردت لفظة تأويل في هذه القصة أكثر من ثلاث مرات، وهي قصة حدثت قبل الإسلام بأكثر من مائة عام. ولكننا نعتقد أن الكلمة وجدت رواجاً في عصر الإسلام أكثر من أي عصر سابق كما أنها قد اكتسبت شكلاً اصطلاحياً جديداً في عهده.

يقوم عمل التأويل الأساسي على التعمّق في الجمل والمعاني عكس التفسير الذي يتعلّق بشرح الألفاظ والمفردات[3]، وهذا ما أشرنا إليه سابقاً، لهذا فقد اصطلحنا على الأول، وهو تأويل اللغة الصرفة على أنه تفسير، كما اصطلحنا على الثاني وهو إرجاع المعنى، على أنه تأويل.

ويبرز هنا سؤال مهم وهو: ما الحاجة إلى التأويل؟ ولعلّ الحاجة إليه تكمن في حقيقة وخصائص اللغة العربية نفسها، فهي تمتلك خصائص لا توجد في أغلب لغات العالم، وأول هذه الخصائص تعلّق المعنى بكلمة واحدة، وتعلّق الكلمة بمعنى واحد، فكل كلمة في العربية يقابلها معنى واحد لا تشترك معها فيه كلمة أخرى، ولقد اهتّم الناطقين بالعربية بخلق مفردات جديدة لكل ما يحدث حولهم، أو لا يحدث، فالسير عندهم غير المشي، والجلوس لا ينطبق على القعود؛ وكان لولع العرب بالبلاغة أكبر الأثر في تفجير طاقات اللغة العربية وإخراج فنونها المختلفة، فظهر التشبيه بأنواعه ثم تطوّر التشبيه إلى استعارة ثم المجاز فالكناية وما إلى ذلك، وكانوا في كل فن يخرج من اللغة مباشرة متقدمين على من سواهم من الأجناس، فبرعوا في الشعر حتى صار صفة لهم وبالغوا في الرجز واهتمّوا بالخطابة

(١) المعجم الوجيز، **المجمع العربي**، القاهرة، م س، ص: ٣٠.
(٢) ابن هشام، **السيرة النبوية**، تحقيق محمد فهمي السرجاني، القاهرة، المكتبة التوفيقية د.ت. ص١٨.
(٣) **الموسوعة الفلسفية العربية**، عاطف العراقي، م س، ص٢٠٧.

والرسائل. والتأويل قبل كل شيء هو فن مَجيد يضفي على المعنى اللغوي روحاً، واللغة عندهم تحتمل ما لا تحتمله سواها .و الحقيقة التي يجب توضيحها هي أن: «اللغة العربية بقواعدها ونحوها وبلاغتها وبكل خصائصها هي لغة جمالية في المقام الأول، لغة تهتّم بالشكل اهتماماً يفوق أي لغة أخرى؛ وعمل التأويل أصلاً في النّص لا في المفردة المنفصلة، فإن كان النّص مترابطاً كوحدة موضوعية لزم أن يكون التأويل مترابطاً فلا يخرج عن السيّاق العام للنّص. وأكبر مثال لذلك النّص القرآني فيجب على المؤول أن ينتهج نهجاً مترابطاً لا يختلف والنصوص القرآنية المختلفة، وقد تضلّل دلالة الآيات عن المعنى المراد، فلا ينفع العمل بها، ولا العمل بالتفسير الذي قد يصبح متحاملاً على اللغة حتى أنه قد يلجأ إلى طرق هي أبعد عن العقل ولا تقنع ذا لب ولا جاهلاً، وتصبح حينئذ حاجة النّص للتأويل حاجة حياة أو موت. فلا بُدّ حينها إبعاد الدلالة الحقيقية للنّص والذهاب إلى الدلالة المجازية وهذا هو بالضبط مفهوم التأويل عند ابن رشد»[1].

د - التأويل عند أهل السنة:

اتخّذ التأويل في المفهوم الإسلامي بعد القرن الثاني الهجري مفهوما إيديولوجياً، وشكّل خلافاً حاداً بين معترف به ورافض له، وأكثر القضايا الإسلامية التي احتاجت إلى تأويل، هي قضية الجبر والاختيار.

وعلى العموم، فإن أهل السنة وإن كانوا لا يرحبون بالتأويل كقاعدة عامة لهم، إلا إنهم مارسوا التأويل فعلاً، ومثال على ذلك ما قاله «ابن عباس» في قول القرآن: ﴿أَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَسَالَتْ أَوْدِيَةٌۢ بِقَدَرِهَا﴾[2] قال: «الماء هو القرآن والأودية قلوب العباد»[3]. وهذا ليس بتفسير بل تأويل للمعنى الذي تعطيه اللغة ويعطيه التفسير، وهذا التأويل معتمد عند «ابن كثير» و«القرطبي»، كما أن هناك تفسيراً لـ «محمد بن جرير الطبري» عنوانه «جامع البيان في تأويل آي القرآن» ورغم أن الكتاب لا يحتوي على تأويل، بذاك المفهوم الذي أوردناه، للتأويل إلا ان اعتماد التأويل في حد ذاته من «الطبري» يُعد اعترافاً به رغم اختلاف المفاهيم.

ه - التأويل عند المعتزلة:

تُعتبر مشكلة التخيير والتسيير من المشاكل الأولى التي طرأت على الفكر الإسلامي، وكان لاعتزال «واصل بن عطاء الله»، تلميذ «الحسن البصري»، أكبر دور في تفعيل هذه المشكلة، ومن الواضح تماماً أن

(١) **الموسوعة الفلسفية العربية**، عاطف العراقي، م س، ص٢٠٨.
(٢) الإمام أبو عبد الله القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن**، الرياض، دار عالم الكتب ٢٠٠٣، :ج٧، سورة الرعد.
(٣) سورة الرعد، الآية: ١٧.

نصوص القرآن تمتلئ بتسيير الإنسان، كما توجد إشارات أخرى لتخييره. ولقد بنى المعتزلة موقفهم ضد التسيير على فكرة العدل الإلهي التي هي أحد أهم الأصول الخمسة للمعتزلة، والعدل الإلهي يتطلّب أن لا يجبر الله عبداً على فعل ما ثم يحاسبه عليه، وهذه الفكرة مع الأربع الباقيات، كانت بمثابة نظرية عامة للمعتزلة في النظر إلى كافة النصوص القرآنية وكذلك النصوص النبوية، ولأن المعتزلة أصحاب نظرية في النّص، لهذا نجد أن تأويل المعتزلة كان بلا شك أكثر ترابطاً من تفسير أهل السنّة، ولكنه في ذات الوقت، وبناء على النص نفسه كان قليل الإقناع بالمقارنة مع تأويل فلاسفة المتصوفة الذين يعتمدون على نظرية مغايرة ومختلفة تماماً مع نظرية المعتزلة.

فنظرة التخيير المطلقة جعلت المعتزلة في مأزق حاولوا الفكاك منه بشتى الطرق والوسائل، حتى إنهم عمدوا إلى تغيير دلالة النّص الظاهرة لعدم تمكنّهم من تأويل بعض النصوص وفق نظريتهم؛ ولقد قاموا بإنكار النصوص النبوية التي لا تتماشى مع فلسفتهم في التأويل، وهذا بخلاف العمل في التأويل: «الذي لا يعمد إلى تغيير الدلالة الواضحة بل إلى ترقيتها، ففي المثال الأول قاموا بتغيير سورة الفلق عند قول القران: ﴿قل أعوذ برب الفلق من شرِ ما خلق﴾ إلى (من شرٍ ما خلق). وبوضع تنوين على كلمة (شر) أصبحت (ما) هنا نافية، وهذا بخلاف إجماع أهل القرآن في هذا النص»[1]. ولم يتّم هذا التغيير على أساس مرجعي أو نقلي، وإنما قام على أساس النظرية العامة التي ترفض خلق الله للشر وأنه حادث من صنع الإنسان، ولو تابعنا هذه الفكرة لوجدناها أشبه بفكرة تعدّد الآلهة الإغريقية فهناك إله للخير وآخر للشر، وفي المثال الثاني فلقد رفض المعتزلة كل الأحاديث التي تدعم فكرة التسيير، لا طعناً في رواياتها، ولا في أسانيدها، بل طعناً في بنيتها، أي المتن، إذ لا يتماشى أيضاً والنظرية العامة لهم.

و - التأويل عند الصوفية:

رغم أن المتصوفة هم الأقرب لأهل السنة من المعتزلة، إلا أنهم ظلوا محل حرب ما سُمَي بالفقهاء، (ولا نعني هنا الفقهاء بالمعنى اللغوي للكلمة بل نعني بهم الذين يمتهنون مهنة الفقه)، بل وصل الأمر بهم إلى التآمر مع الخلفاء لقتلهم، كما فعلوا بـ «السهروردي» إذ: «دفعوا الناصر الايوبي إلى قتله»[2]. وكما تآمروا على «محي الدين

(١) محمد بن علي الشوكاني، **فتح القدير**، بيروت، دار إحياء التراث العربي، د.ت، المجلد الخامس، ص: ٥٢٠.
(٢) الشيخ محي الدين بن عربي، **الفتوحات المكية في معرفة الأسرار المالكية والملكية**، بيروت دار إحياء التراث ١٩٩٨، المجلد الأول، ص: ١١.

بن عربي» في مصر وحاولوا قتله لولا: «أن ساعده الشيخ البجائي على الهرب»[١]. وكما فعلوا بـ «الحلاج» كذلك فعلوا مع «عبد الحق بن سبعين» إذ: «دسّوا له السّم بتحريض من الملك المظفر ملك اليمن»[٢]، والتاريخ مملوء بعداء الفقهاء للمتصوفة القدماء والمحدثين. ولعل السبب الأساسي الذي يخلق هذا العداء بين الفقهاء والمتصوفة، هو مقدرة الصوفية على التأويل بطريقة مترابطة هي أكثر إقناعاً وجذباً للناس من غيرهم.

ز - التأويل في الثقافة العربية الإسلامية:

لم تظهر إشكالية التأويل في ثقافة العرب قبل الإسلام، وذلك يعود لكون النّص الذي كان سائداً في تلك الثقافة، منحصراً في نطاق احتياجاته الثابتة، فلما نزل النّص القرآني الذي اتسّم بالإعجاز في أسلوبه، وجماليته، وفي مضامينه الفكرية، ورؤيته الكونية الشمولية، فهو كلام الله، ومفهوم الألوهة تعني الكمال المطلق، الخارج عن محدودية، الزمان والمكان، وبما أن القرآن الكريم خطاب الله تعالى موجّه لهداية البشر، لذا أنزله جلّ وعلا متضمناً لكل الإنجازات العقلية والعلمية والفلسفية، في وجهيها النظري والعملي، من هنا يمكن القول إن النّص القرآني يتحمّل في ذاته عشرات المعاني بل المئات، وقد صرّح بها القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿مِنْهُ ءَايَٰتٌ مُّحْكَمَٰتٌ هُنَّ أُمُّ ٱلْكِتَٰبِ وَأُخَرُ مُتَشَٰبِهَٰتٌ﴾[٣]، ووظيفة المتشابه تغذي التطور الإنساني في المعرفة، كما يؤدّي النّص القرآني إلى مشروعية الاجتهاد الإنساني، ويؤسّس مشروعية التأويل، فالعلاقة بين النّص القرآني والتأويل علاقة بثقافة النّص أي العلاقة بالفكر الاجتهادي المنتزع من النّص، فإن تعدُّد التأويلات والاجتهادات من النّص تعدّد طبيعي ومشروع، وعلى هذا الأساس يمكن القول: «بمشروعية ظاهرة تعدّد التفاسير، ومشروعية ظاهرة المدارس الفكرية الإسلامية المتعدّدة»[٤].

استُخدم التأويل كأداة لإنتاج المعرفة وكجزء من قواعد المنهج، كما اعتبر مجافياً للمنطق القرآني، ومنذ التأسيس للثقافة العربية الإسلامية انقسم الناس إزاء قضية التأويل إلى اتجاهات ثلاثة:

الأول: «وهو اتجاه يمنع التأويل مطلقاً ويعدَّه خروجاً عن المنطق القرآني، ويتمسّك بظاهر النّص، ويقف إزاء الفكر الوافد موقفاً سلبياً متحفّظاً، فينظر له على أنّه باطل مطلقاً،

---

(١) **أبو الوفاء الغنايمي التفتازي**، إبن سبعين وفلسفة الصوفية، ، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ١٩٧٣ ص: ٦٥.
(٢) **أخبار الحلاج والطواسين**، تقديم عبد الحفيظ الهاشمي، القاهرة، مكبتة الجندي، ١٩٧٠، ص: ٥٤.
(٣) سورة آل عمران، الآية: ٧.
(٤) عبد الأمير كاظم، **جدلية النص والعقل**، المجلّة الفلسفية، المغرب، العدد ٣، ١٩٩٩، ص: ٢٥.

ويُركّز هذا الاتجاه على تحويل التراث إلى قوة إيديولوجية تهيمن على الحاضر بكل متغيراته بتوصيفه بأنه الأنموذج المحتذى الذي لا يسوّغ مطلقاً الخروج عنه؛ وبهذا المعنى فالتراث صحيح صحّة مطلقة، وممتنع عن النقد، كما يُلاحظ أن هذا الاتجاه كان قد ظهر، أولاً، في موجة التمسّك بالمأثور، وبفقه الحديث، ثم بتبنّيه من قبل داوود الأصفهاني ذي المذهب الظاهري، الذي طوّره ابن حزم في منهجه الأصولي، وظهر في الاعتقاد وعلم الكلام، كما ظهر هذا الاتجاه في المجسّمة والمشّبهة وبقي هذا الاتجاه حالياً متمثّلاً في الفكر السلفي الذي تمثّله حالياً الحركة الوهابية»[١].

الثاني: «بدأ هذا الاتجاه بالتأويل، داخل النصوص، وقد بدأ بتطوير آليات التفسير بالرأي من خلال اللغة، واستخدام المجاز ثم ظهر تأثير العلوم المترجمة فاستخدمت في ثنايا التفسير، وقد تكامل الهيكل النظري بظهور المعتزلة واستخدامهم أساليب المناظرة، ثم التصوّف الذي تعامل مع الرمز والمرموز فنظّم آليات استثمار الرموز القرآنية مثل ابن عربي»[٢].

كما بدأ التسلسل التطوري لمستخدمي التأويل، عند أصحاب الاجتهاد في تفسير النّص، الصحابة ثم توسع على يد المعتزلة، وازداد توسّعاً على يد الصوفية، وهكذا توسّع التأويل كأداة وآلية فكرية تستهدف إنتاج معرفة على مستوى دراسات الفكر والعقيدة، وعلم الكلام، أما على مستوى الفقه فقد كانت: «الكوفة مدرسة نشأ فيها الرأي والقياس، إلى أن جاء الإمام الشافعي (٢٠٤هـ) فاختّط منهجاً يجمع فيه بين الرأي والقياس وفق منهج التكامل، بقي اتجاه التأويل ينافس الاتجاه السلفي حتى عصرنا الحاضر»[٣]: «ويزعم هذا الاتجاه أن النّص القرآني نصّ قابل للاجتهاد، لأن ضرورات الواقع تدفع للاجتهاد وتأويل النّص»[٤].

الثالث: «يدعو هذا الاتجاه، إلى أن الأصل في تحديد الموقف والمفاهيم والنظريات والنظم العامة، يلزم أن ينطلق من المعاني

---

(١) علي حرب، **التأويل والحقيقة**، بيروت، دار التنوير، ١٩٨٥، ص: ١٠راجع أيضاً سوزان سونتاغ، **ضدّ التأويل (ومقالات أخرى)**، نهلة بيضون، المنظمة العربية للترجمة، ٢٠٠٨، ص: ٦٩.

(٢) ابن عربي، محي الدين، **الفتوحات المكيّة**، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٩٩٩، ج٢، ص: ٢٥٨. انظرنصر حامد أبو زيد، **فلسفة التأويل** (دراسة في تأويل القرآن عند محي الدين بن عربي)، بيروت، دار التنوير، ١٩٨٣، ص: ٢٦٣.

(٣) نقصد هنا دعوة «علي عبد الرازق» لإعادة قراءة النصوص، وثقافة النص، ودعوة «طه حسين» إلى إعادة تقييم التاريخ الإسلامي وفلسفة التاريخ ثم دعوة «محمّد أحمد خلق الله» في القصة القرآنية، ثم دعوة «محمد عابد الجابري» في مشروعية نقد العقل العربي ودعوة أركون: إلى تجديد الاجتهاد ونقد العقل الإسلامي، و«نصر حامد أبو زيد»: محاكمة الأصول والثوابت في كتبه الثلاث.

(٤) محمد حسين الذهبي، **التفسير والمفسرون**، بيروت، دار المعرفة للطباعة والنشر، ٢٠٠٣، ج١، ص: ٢٦٤.

المباشرة للنّص، متى كان ذلك كافياً فلا ضرورة للباطن، ومتى اكتفي بالتفسير فلا حاجة للتأويل، لذلك فإن أقصى تأويل لهذا الاتجاه، التأويل البياني أي اللغة، وعند الحاجة إلى التأويل، بشرط عدم كفاية ظاهر النّص، وبروز حاجة ماسة للواقع إلى تحديد موقف مستند إلى النّص لا بد من مراعاة مجموعة من الضوابط التي أبرزها: تطبيق المنهج العلمي البرهاني، ولا يمارس التأويل إلا المجتهدون»[1]، ويمثّل هذا الاتجاه التأويل، المنضبط بالمنهج، أغلب الأصوليين وأغلب المتكلمين من المعتزلة: «أن هذا الاتجاه يحاول أن يقف وسطاً بين اتجاهين متطرفين، ويقول بشرعية التأويل، وأنه لا بدّ من قواعد منهجية أكثر دقة لاستخدام التأويل استخداماً عقلياً وعلمياً وموضوعياً»[2].

ثانياً: الهرمينوطيقا:

تمثلت بدايات استقبال المفهوم الغربي «الهرمونطيقا»، في الدراسات، التي أنجزها «نصر حامد أبو زيد» حول الهرمونيوطيقا، التأويل، تفسير النّص، وشكلت هذه الدراسات، زمن ظهورها، ولا زالت، حدثاً تأسيسياً في الخطاب النقدي العربي وفي التعريف بنظرية غربية وتقديم أبرز أصولها ومبادئها إلى النقّاد العرب، على اعتبار أن الهرمينوطيقا، هي البديل النظري والمنهجي الذي يساعد على تجاوز معضلة تفسير النّص، لذلك شرع في تقديم مبادئها وأصولها، كما تشكلّت مع «شلايرماخر» و«ديلتاي»، ثم «هايدجر» و«غادامير»، وصولاً إلى «بيتي» و«هيرش» و«ريكور».

تترجم عادة كلمة Hermeneutique بـ «فنّ التأويل»، وتعني فنّ التأويل وتفسير النصوص بتبيان بنيتها الداخلية والوصفية ووظيفتها المعيارية والمعرفية، والبحث عن حقائق مضمرة في النصوص، وربما المطموسة لاعتبارات تاريخية وايديولوجية، وهذا ما يجعل فنّ التأويل يلتمس البدايات الأولى والمصادر الأصلية، لكل تأسيس معرفي وبرهاني وجدلي، وهي الدلالة التي يذكرها «ابن منظور»: «التأويل المرجع والمصير، مأخوذ من آل يؤول إلى كذا أي صار إليه»[3]. وتطلق كلمة هرمينوطيقا على الاتجاهات المختلفة، التي يعتنقها بعض الفلاسفة والمفكرين، الذين يولون اهتماماً خاصاً لمشكلات الفهم، والتأويل والتفسير، فالهرمينوطيقا إذن تصدق على نظرية التفسير ومناهجه.

ويشير اللفظ اليوناني المستمدة منه في

(١) علي حرب، **التأويل والحقيقة**، م س، ص: ٢٢٠.
(٢) هانز جورج غادامير، **فن الخطابة وتأويل النص وا**، بيروت، دار الكتاب، ١٩٨٨ص: ٣٢.
(٣) محمد مفتاح، **مجهول البيان**، المغرب، دار توبقال، ١٩٩٠، ص: ٩٠.

وقت واحد إلى عملية الكلام وعملية التفسير، مما قد يعني أن الكلام هو طريقة يُفسِّر بها الشخص أفكاره للآخرين، وإن كانت الهرمينوطيقا تعني في الاستعمال الفلسفي والأكاديمي تفسير النصوص، وتاريخياً، ارتبط التأويل أي «الهرمينوطيقا»، في البداية، بمحاولات تفسير أعمال «هوميروس» والشعراء الإغريق، وبذلك إرتبط التفسير بـ «الفيلولوجيا»، علم اللغة، وبنقد النصّ، ثم ارتبطت بإشكالية قراءة النصوص اللاهوتية والنصوص المقدسّة، المنطلقة من تواز أو موازنة بين معنيين: المعنى الحرفي وهو العهد القديم، والمعنى الروحي وهو العهد الجديد، وقد تجاوز هذه الثنائية إلى ثلاثية فرباعية، وهي: «أن النص يحتوي على المعنى الحرفي أو المعنى التاريخي، والمعنى الأخلاقي، والمعنى الصوفي أو المعنى الروحي، أو على أربعة وهي: المعنى الحرفي والتمثيلي والخلقي والغيبي»[١].

دفع هذا الأمر أحد اللوثريين، وهو: «ماتياس فلاسيوس إلى الثورة على سلطة الكنيسة في مسألة مصادرة حرية قراءة النصّ المقدّس، ليقترح أولوية التراث في تأويل بعض المقاطع الغامضة من النص، وطابع الاستقلالية في فهم محتوياته بعزلٍ عن كل إكراه أو توجيه قسري»[٢].

إذن يعود الفضل إلى «فلاسيوس» في تأسيس حلقة فن التأويل، والتي تنقل من الفهم الشامل والكلي للمعنى، الذي يختزنه النّص إلى فهم أجزاء هذا النّص. وعليه ينشأ تأويل شبه دوري يستند فيه الفهم الكلي على فهم أجزائه وعكسه، فعلى سبيل المثال لا الحصر: «تأويل الإنجيل ينبغي أن يفهم كل كتاب وكل مقطع، انطلاقاً من الدلالة العامة لمجموع الكتب، وهذه الدلالة الشاملة تتشكل بالإسناد إلى فهم كل جزء على حدة، هذه الإزاحة التي مارسها فلاسيوس في قضايا تأويل وفهم النصوص، بعيداً عن الإطار الايديولوجي والسياج الدوغمائي المغلق الذي تنحصر فيه، لأن هناك عوامل أخرى أغفلها فلاسيوس، وهي قراءة كل كتاب في ضوء مختلف الظروف التاريخية والاجتماعية والسياقات والاستعمالات اللغوية»[٣].

أ - الهرمينوطيقا وكيفية انتشارها:

في البداية، كان الأمر يتعلّق في الثقافة الغربية اليهودية المسيحية، بقانون النّص التوراتي، وهذا الأمر كان حاسماً للغاية بحيث إن عدداً كبيراً من الباحثين حاول

(١) محمد شوقي الزين: **الفينومينولوجيا وفن التأويل**، مجلة فكر ونقد، المغرب، العدد ١٦، فبراير، ١٩٩٩، ص: ٧٦.

(٢) بول ريكور، **البلاغة والشعرية والهيرمينوطيقا**، ترجمة مصطفى النحال، مجلة فكر ونقد، المغرب، العدد ١٦، فبراير ـ ١٩٩٩، ص: ١١٣.

(٣) بول ريكور، **البلاغة والشعرية والهيرمينوطيقا**، م س، ص: ١١٣.

جعل التأويل مماثلاً لشرح التوراة، وإعادة تأويل الأحداث وفي مؤسّسات التوراة العبري، هذا إذا استخدمنا مصطلحات إعلان المسيحية فيما بعد، وعلى يد الأحبار اليونانيين وكل الهرمينوطيقا الوسيطية، التي كتب تاريخها الحبر «لوباك»، ثم تأسيس الصرح للمعاني الأربعة للكتاب المقدس، وأخيراً، أصبح التأويل في العصر الحديث، يعني ترجمة دلالة سياق ثقافي معين إلى سياق ثقافي آخر، وفق قاعدة مفترضة لتكافئ المعنى، وفي هذا المستوى يلتحق التأويل التوراتي بصيغتي تأويل الآخرين. وبالفعل فمنذ عصر النهضة، وانطلاقاً من القرن الثامن عشر خصوصاً، شكلّت فيلولوجيا النصوص الكلاسيكية حقلاً ثانياً للتأويل مستقلاً عن التأويل السابق، بحيث كان استرداد المعنى في المرحلتين معاً، يسعى إلى أن يكون إعلاناً لشأن المعنى نقلاً أو ترجمة. وبعبارة أخرى يمكن تعريف الهرمينوطيقا بأنها فنّ القراءة، أي فنّ حل النصوص وتفكيكها والكشف عن معانيها. والذي أضافه المفكرون المحدثون الهرمينوطيقيون، هو أنهم عملوا على مدّ فكرة النّص إلى كل مجالات الوجود الإنساني، واعتبار الحياة نفسها نوعاً من النّص أو على شيء يشبه النّص، الذي يمكن قراءته وتوضيحه وإبرازه، وأن يتّم ذلك بطريقة تشبه الطريقة، التي يفسّر بها التحليل النفسي معنى الأحلام.

ويقوم منهج التفسير في أساسه على افتراض أن الكلام له معنيان؛ أحدهما هو المعنى الظاهر والآخر هو المعنى الخفي أو المستتر أو الباطن، مما يعني أن اللغة لها هي أيضاً وظيفتان، إحداهما هي التعبير والأخرى وظيفة رمزية، تتطلّب البحث عما ترمز إليه. وقد أدتّ هذه التفرقة إلى قيام اتجاهين في التفسير: «الاتجاه الأول: هو استرجاع المعنى وإعادة بنائه، وهو الذي يتبعّه رجال الدين الذين يهتمون باسترجاع المعنى الأصلي للرموز في العهد الجديد، والاتجاه الآخر: يقوم على الشك ويضّم مفكرين من أمثال نيتشه وماركس وغيرهم، ممن يهتمون بتحليل أو تجزئة المعنى، وليس تجميع الأجزاء كما هو الشأن في الاتجاه الأول، ورد ذلك المعنى إلى عوامل ودوافع كامنة وخفية»[1].

وهكذا أمست مهمة التأويل تقوم على الاقتراب من هذه الهويّة الدلالية المفترضة، وذلك بالاعتماد على وسيلتين وحيدتين هما: «عملية نزع هذا المعنى من سياقه ووضعه في سياق جديد. وتُعّد الترجمة بالمعنى الواسع للمصطلح بمثابة نموذج لهذه العملية»[2].

(١) بول ريكور، **البلاغة والشعرية والهيرمينوطيقا**، م س، ص: ١١٣.
(٢) المصدر السابق نفسه، ص: ١١٣.

كان «شلايرماخر» أول المبادرين في توسيع دلالة الهيرمينوطيقا فيما وراء نطاق اللاهوت، أو المشكلات الجزئية في تفسير النصوص الدينية، وهي الأنظمة الأربعة التي انشغلت بها الهيرمينوطيقا أو فنّ التأويل، حتى القرن التاسع عشر، وبذلك فإن إسهام «شلايرماخر»، كان بمثابة محاولة أولى لتأسيس الهيرمينوطيقا، بوصفها نشاطاً عاماً في التفسير يقوم على الفهم، ومع ذلك فقد ظلّ تفسير النصوص الدينية هو ما يشغل اهتمام «شلايرماخر» في المقام الأول. ولذلك فإن «غادامير» على الرغم من اعترافه بفضل «شلايرماخر» في تأسيس الهرمينوطيقا كنظرية عامة في الفهم، إلا أنه «يرى أنه قد جعل اهتمام اللاهوتي نصب عينيه بوضوح، قاصداً أن يجعل من هرمينوطيقاه – نظرية عامة في فنّ الفهم، ذات فاعلية في العمل الخاص المتعلّق بتفسير الكتاب المقدس»[1].

فالحركة بدأت إذن على أيدي علماء الكلاسيكيات واللاهوت، الذين حاولوا وضع قواعد تحكم التفسير الصحيح للنصوص الكلاسيكية والدينية الأساسية، ولكنها لم تلبث أن اتسعّت وامتّدت لتشمل النصوص الأدبية وغيرها، بل وتجاوزت هذا المجال إلى مجالات علم النفس والاجتماع والانتروبولوجيا والتاريخ وبقية العلوم الإنسانية، على أساس أن الحياة الإنسانية عملية تضفي معنى على الأشياء، ولذا تحتاج أن تقرأ بقصد الفهم والتأويل والتفسير.

إن لفظ التأويل، كما ذكرنا، مأخوذ من (أوّل) وهو الرجوع. يقال آل إليه أولاً، أي رجع. ويقال أوّل الكلام تأويلاً إذا تدبرّه وقدرّه بردّه إلى أصله، أي دلالته الحقيقية. كما أن التأويل هو تعبير الرؤيا، لذلك أخذ التأويل في إصطلاح المفسرين، معنى التفسير تارة وهو بيان المعنى في اللفظ، وهو المعنى الذي استعمله «الطبري». كما أخذ معنى صرف اللفظ عن معناه الظاهر إلى معناه الباطن، باعتبار المعنى الأخير هو المقصود منه، أما عند الفقهاء الأصوليين، فالتأويل يرادف التفسير، لأن اللفظ المجمل إذا لحقه البيان بدليل ظني سُمّي مؤولا، وإذا لحقه البيان بدليل قطعي سمي مفسّراً؛ لذا فإننا لا نستطيع أن نحصي المذاهب لخوضهم في مبدأ تأويل النّص القرآني، وكذا في مقاصد الفقهاء وعلماء الأصول، وعلماء البلاغة والنقاد القدماء، وعلماء الكلام والمتصوفة وإخوان الصفاء، ويعود التأويل باعتباره منهجاً في فهم القرآن وإدراك معانيه المتشابهة إلى القرآن نفسه، فقد ورد في قوله تعالى: ﴿هُوَ ٱلَّذِىٓ أَنزَلَ عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ مِنْهُ ءَايَٰتٌ مُّحْكَمَٰتٌ هُنَّ أُمُّ ٱلْكِتَٰبِ وَأُخَرُ مُتَشَٰبِهَٰتٌ ۖ فَأَمَّا ٱلَّذِينَ فِى قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَٰبَهَ مِنْهُ

(١) سعيد توفيق، **مقالات في الظاهراتية وفلسفة التأويل**، مصر، دار النصر، ١٩٩٩، ص: ٥٥.

ٱبْتِغَآءَ ٱلْفِتْنَةِ وَٱبْتِغَآءَ تَأْوِيلِهِۦ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُۥٓ إِلَّا ٱللَّهُ﴾[1].

وقد قسّم العلماء التأويل إلى قسمين: وهما التأويل المنقاد، والتأويل المستكره، فالمنقاد هو الذي لا يجافي منطق اللغة ولا ينأى عن دلالتها، وأما المستكره فهو على العكس منه، في محاولة لتأييد المذهب أو النزعة.

وهذا ما نراه بوضوح في بعض تفاسير المعتزلة والشيعة والمتصوفة، حيث نجد في تفاسيرهم البعد عن اللغة والسياق، وكل القرائن المحيطة بالنّص لحمل لآيات على معان ذوقية أو خيالية أو مذهبية.

يرى المستشرق «جولد تسيهر»: «أن النزعة العقلية التأويلية، قد بدأت قبل المعتزلة بوقت طويل، وقد لاحظها في تفسير «مجاهد بن جبر»، ثم في تفسير أستاذه «ابن عباس»، الذي يقول عن نفسه «أنا ممن يعرف تأويله، ثم الطبري بعده»[2]. علينا أن نذكر في هذا السياق أن «عمار بن ياسر»، في معركة صفين: «نحن ضربناكم على تنزيله... واليوم نضربكم على تأويله»[3].

فهل يدّل ذلك على أن التأويل نبت أول ما نبت في مواجهة التفسير اللفظي، الذي كان يقوم به العلماء الأمويون؟ مهما يكن من أمر هذا الخبر وصحته، فإن التأويل كان يعني منذ البداية توخّي معنى في القرآن غير المعنى الظاهر، وكان من روّاد هذه النزعة «الجعد بن درهم»، الذي عده خصومه من المعطلة، أي القائلين بإنكار الصفات الإلهية تأويلاً للنصوص. وكان لآرائه امتداد في مفكر آخر، هو «الجهم بن صفوان»، فحمل النصوص القرآنية كذلك على التأويل: «لقد نشأ التأويل من طبيعة النظر في القرآن لفهم آياته المتشابهة في وقت مبكر، ودعت إلى هذا التأويل دواع من الرد على المخالفين السياسيين أو المنشقين عن الجماعة، أو من الرد على ذوي الأهواء ومثيري الشبهات من اليهود والنصارى، عند اختلاطهم بالمسلمين في بلاد الشام، أو من المجوس والصابئة عند اختلاطهم بالمسلمين في الأمصار بالعراق وبلاد فارس»[4].

وهناك من يرّد التأويل إلى أسباب نزول آيات المحكم والمتشابه في القرآن. ولم يلبث أن تشعّب الجدال حول قضايا سياسية وعقدية في أواخر العصر الراشدي، واستخدم التأويل في دعم آراء المخالفين

(١) سورة آل عمران، الآية: ٧.

(٢) جولد تسيهر، مذاهب التفسير الإسلامي، تعريب عبد الحليم النجار، مصر مكتبة الخانجي، ١٩٥٥، ص: ١٢٧.

(٣) محمد الكتاني، **جدل العقل والنقل في مناهج التفكير الإسلامي**، بيروت، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٩٢، ص: ٥٥١.

(٤) محمد الكتاني، **جدل العقل والنقل في مناهج التفكير الإسلامي**، م س، ص: ٥٥١.

وخصومهم على حد سواء»، وقد كانت رسالة الحسن البصري في القدر من أول النصوص، التي كتبت مستفيدة من منهج التأويل بشكل بدائي»[1].

ويأخذ التأويل منحى جديداً على يد علماء اللغة في العصر ذاته حينما يؤلف «أبو عبيدة معمر بن المثنى» كتاب مجاز القرآن، وتظهر مصطلحات المجاز والتشبيه والتمثيل في المستوى الأسلوبي، لإخراج معنى الآيات عن دلالتها بالتشبيه أو الظلم أو الجبر، مما يتفق مع عقيدة «أبي عبيدة»، المتفق إلى حد ما مع عقيدة المعتزلة. وقد ساهم «أبو عبيدة» فعلاً في حمل الكثير من الآيات على معنى يتفق مع العقل في تنزيه الذات الإلهية، عن الأمر بالظلم أو الفساد أو عن التجسيد، متوسّعاً في معنى المجاز بجعله أداة طيعة في يد المؤول للآية حسب اعتقاده. وهذه المحاولات، هي التي مهّدت لمرحلة ثانية قام المعتزلة خلالها بممارسة التأويل، وقام أحدهم بمحاولة جعل التأويل قانوناً يرجع إليه: «وهو «القاسم بن إبراهيم الرستي»، الزيدي المعتزلي، حيث يقيم التأويل على أساس منهجي ثم جاء القاضي «عبد الجبار» فجعل من المحاولة نظرية عامة لممارسة التأويل للخطاب القرآني، والذي ينتهي إلى أن الراسخين في العلم، يعرفون تأويل القرآن انطلاقاً من محكم آياته، وما ترتكز عليه محكماته من أسس عقلية»[2].

(١) المصدر السابق نفسه، ص: ٥٥١.

(٢) نصر حامد أبو زيد، **الاتجاه العقلي في التفسير**، بيروت، المركز الثقافي العربي، ١٩٩٨، ص: ١٨٠.

صور الغريب من خلال نماذج من النّثر العربي القديم

رضا عبد الله عليبي

المقدّمة

بات من العسير على المهتمّين بالأدب إقامة حواجز بين المداخل المؤدّية إليه، وحجّتهم أنّ العلوم الإنسانية وبخاصّة الأدب تتّسع فروعه وتتشعّب، وينفتح بعضها على بعض إلى حدّ نعته بـ «الأدب من غير ضفاف». وإنّ موضوع بحثنا من صميم الأدب هو منبع، فهو مشترك بين الشّعراء والأدباء ما دام إلى الوجدان ألصق. ولقد رأينا ههنا ضرورة توسيع البحث ليشمل المنشغلين به من غير الشّعراء[1] لاعتقادنا بأنّ ذائقة الأديب اشتكت هي الأخرى الغربة بصنوفها، لذلك كانت غايتنا من قراءة النّصوص غير الشّعرية الكشف عن بنية نمطيّة لدى عيّنة من هؤلاء الذين كابدوا ضنك العيش فاغتربوا، ومحنة الالتياح فحنّوا. ونشير إلى أنّ اقتصارنا على نماذج من الأدباء دون غيرهم لا يلغي ضرورة نماذج أخرى. وإذا ما اقتصرنا مثلا على ابن المقفع في القرن الثاني الهجري، فإنّنا لا نعدم تجربة ابن قتيبة[2] وغيره.

١ - عبد الله بن المقفّع: الغريب عن العصر

إنّ فهم تجربة ابن المقفّع تلزمنا التّعريج على الفترة التي عاشها الرّجل ليتسنّى لنا وصفه بالغريب عن العصر فيما قدّمه من آراء في السياسة والأخلاق والاقتصاد. فغير خفيّ أنّ الرجل عاش فترة انتقاليّة من تاريخ الدّولة العبّاسية مثّلت نقطة تحوّل من السّيادة الأموية إلى السّيادة العباسية. وهذا التّحول صاحبه حرص السّلطة القائمة على تثبيت دعائمها وفرض هيبتها. وفي خضمّ هذه التّحولات كان على السّلطة القائمة

(١) انظر عملنا الغربة والحنين في الشعر العربي إلى نهاية القرن الأوّل الهجري وهو بحث مخطوط لنيل شهادة الدكتوراه، كلية الآداب منوبة تونس، ٢٠١٥.

(٢) انظر على سبيل المثال: أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري عيون الأخبار شرح وضبط وتعليق يوسف علي طويل، ط١، دار الكتب العلمية بيروت، ١٩٨٦ الجزء الثاني المتعلق بكتاب الزهد ص٣١٧ «باب البكاء»، وص٣٤٤ «باب الكبر والمشيب» المجلد الثالث ص ص ٣٨-٣٩-٤٠-٤١ «باب الوداع».

الاستئناس بمرجع فكري تستلهم تصوّراته وتتخذه عونا على انتقالها من الدّعوة إلى الدّولة. ولم يكن من العسير على ابن المقفع أن يتبوّأ منزلة مرموقة في الدّولة وهو الذي تقلّد خططا عديدة منذ الخلافة الأموية سواء في خلافة هشام بن عبد الملك أو لمّا كان كاتبا لعيسى بن علي ابن أخي المنصور، أو حين كتابته صيغة الأمان للمنصور. كان لكلّ ذلك أثر في نسج فكره الدّائر على محاور نذكر منها: أخلاق الكاتب وطاعة السّلطان وأخلاقه وسياسة الإنسان نفسه وأهله وغيرها من المحاور الموصولة بخطابين مثّلا إجمالا تصوّرات هذا المفكر[1] وهما «خطاب اللسان» (العقل/الفكر) و«خطاب النّفس» (الوجدان). أمّا خطاب اللسان فنخال أنّ الانتشار الواسع لآثار ابن المقفّع دليل على قيمته إذ اعتبر مرجعاً في الفصاحة ومنبعاً للحكم. بينما تتجمّع في خطاب النّفس مختلف آراء الرّجل الدّائرة على الأخلاق سواء ما تعلّق منها بالسّلطان أو المفكّر في علاقته بالسّلطة أو في التزامه بسلوك الأديب الحقّ. وتعدّ رسالة الصّحابة وثيقة ارتقت بخطابه ارتقاءً نوعيّاً من مرحلة التخفّي في تمرير الآراء إلى المجاهرة بالقول والتحدّث بلسان البشر مع البشر. لقد أصبحنا أمام خطاب مباشر يتحسّس أسس انتظام المجتمع الجديد، لذلك اعتبرت رسالته بمثابة تقرير توجيهي في السياسة والأخلاق وجّهه لأبي جعفر مقترحاً جملة من الإجراءات العمليّة لبناء الدّولة الجديدة[2].

لقد بدا ابن المقفّع في مصنّفه متقمّصا دور العارف بشؤون الدّولة الجديدة السّاعية إلى فرض قوّتها على أقاليمها، فراح يصوغ أفكاره في الإدارة والحكم وغيرهما. والتّركيز على رسالته يبرّر بكونها تمثّل علامة «فارقة» في خطابه. فكأنّ الرّجل يلملم شواغله التي تفرّقت في آثاره ليصوغها في تقرير أوحد موجّه إلى الخليفة، لذلك كان حريصاً في خطاب النّفس على الجودة ليقبل لدى صاحب السلطة. ولقد حرص الرجل على وضع منهج قوامه الجمع بين الدّين والعقل ليقينه بأنّهما الضّامنان لصلاح المعاش لأنّ «الله جعل قوام الناس وصلاح معاشهم ومعادهم في خلّتين الدّين[*]

(١) ننصّ على صفة «مفكّر» بالنظر إلى آراء ابن المقفع وتصوّراته في شتّى المعارف دون أن تحرّكنا أيّة خلفيّة بالانتصار إلى هذا الرأي أو ذاك ممّن يمجّد آراء الرّجل أو ممّن يرى في فكره مشروعا خفيّا يؤسّس للدولة الفارسية في الإسلام.

(٢) محمد عابد الجابري، العقل الأخلاقي العربي دراسة تحليليّة نقديّة لنظم القيم في الثقافة العربيّة، ط ٢، مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيروت ٢٠٠٦ ص ١٩٠.

(*) يحمل رأي ابن المقفّع ههنا تناقضا. فجمعه بين الدّين والعقل منهجا لإصلاح معاش النّاس ومعادهم رؤية لم يلتزم بها تمام الالتزام. فقد غيّب قيمة الدّين تغييبا تاما ولسنا ندري أكان ذلك عن قصد منه أم كان انسياقه وراء تمجيد سلطة العقل جعله يسقط دور الدّين فلا نعثر في رسالة الصّحابة على ذكر لآية أو حديث فكيف يكون الانصراف عن الدّين =

والعقل»[١]. فطرح هواجسه في نظام الحكم ووجوه إصلاحه متحدّثاً عن الأنظمة التي يجب أن تراعى عند النظر إلى الجند أو الخراج أو القضاء في جرأة حول كيفيّة إدارة الدولة الإسلامية المترامية الأطراف. واتجهت عناية المفكّر بالجند في خراسان «لأنّهم جند لم يدرك مثلهم في الإسلام»[٢]. وإذا ما كان ظاهر القول تمجيداً لهذا الجند وإعلاء شأنه عند أمير المؤمنين، فإنّه سرعان ما يستدرك إطلاق حكمه وذلك بدعوة الخليفة إلى وضع قانون مكتوب يوصيه فيه برسم ما على الجند أن يعملوه وما يجب أن يتركوه بطريقة يبقى فيها الخليفة المرجع الأوّل يسوسه ويوجّهه «فممّا ينظر فيه لصلاح هذا الجند ألاّ يولّى أحد منهم شيئا من الخراج، فإنّ ولاية الخراج مفسدة للمقاتلة»[٣]. ندرك ههنا أنّ ابن المقفع متبصّر بخطورة إطلاق العنان للجند في التّصرف في الشؤون الماليّة، لذلك نبّه أمير المؤمنين إلى مسألة ضبط الخراج بأن «يكتب لهم أماناً معروفاً بليغاً وجيزاً محيطاً بكلّ شيء يجب أن يعملوا فيه»[٤]. ومن الشّواغل الأخرى التي عمل فيها ابن المقفع أمر الخراج لأنّ ضبط عائداته مطلب تنظيمي لاقتصاد الدّولة الناشئة. وتظهر ههنا حنكة الرجل فهو المتقلّد لمناصب في الدولة الأمويّة(*)، كما كان على دراية بالنظام(*) السائد آنذاك فكانت دعوته الخليفة العبّاسي بـ «التوظيف على الرّساتيق والقرى والأرضيين وتدوين الدّواوين.. حتّى لا يؤخذ رجل إلاّ بوظيفته»[٥] تأسيسا لنظام اقتصادي يقوم على «حسم لأبواب الخيانة وغشم العمّال»[٦]. أمّا الشاغل الآخر الذي أثاره ابن المقفّع فهو سياسي يتعلّق بأهل الشّام الفاقدين للملك بسقوط الدولة الأمويّة. فمعاصرته لهم زمنا جعلته عارفاً بما يبطنونه من مشاعر تجاه الدّولة النّاشئة. فالسّبيل في نظره إلى كسر شوكتهم هو

= في إصلاح المعاش والمعاد وابن المقفّع عن وعي بخطورة هذا المدخل - الدين - في دولة لا تزال في مرحلة التأسيس وقريبة من الحدث القرآني؟.

(١) عبد الله بن المقفّع، آثار ابن المقفّع، ط١، دار الكتب العلميّة بيروت ١٩٨٩ ص ٣١٣.

(٢) آثار ابن المقفّع ص ٣١١. (٣) م ن ص ٣١١.

(٤) آثار ابن المقفّع ص ٣١١.

(*) عاش ابن المقفّع ٢٥ عاما في ظل الدولة الأمويّة تقلّد خلالها الكتابة ليزيد بن عمر بن هبيرة والي الأمويين على العراق ومعاصرته خلافة هشام ابن عبد الملك.

(*) كان النظام الأموي السائد قائماً على اللامركزيّة. فلم يكن للعمّال المكلّفين بالخراج أمر ينتهون إليه فقد كانوا يجتهدون في فرض الضريبة على الفلاحين بتقدير المحصول الزراعي، فيؤخذ من هذا ويترك من ذاك ممن لم يزرع وهو ما قد خلق عديد التجاوزات فلا يمكن أن يحتكم إلى مثل هذه الإجراءات على مبدأ الاجتهادات دائما.

(٥) م ن ص ٣٢٢. (٦) م ن ص ٣٢٢.

استئصالهم، لأنّه «لم يخرج الملك من قوم إلا فيهم بقيّة يتوثّبون بها ثمّ كان ذلك التّوثّب هو سبب استئصالهم وتدويخهم»[١].

إنّ آراء ابن المقفّع لا تبدو من باب التّخمين، وإنّما هي نابعة من فهم عميق للمجتمع الأموي. فلقد كان مشروع الرجل قائماً على التنوّع عاكساً خبرة صاحبه في السياسة فلم يترك شاغلاً إلاّ عمل فيه بتدبّر.

إنّ هذه الشواغل[٢] وغيرها تعدّ إرهاصات بلورت فكر القرن الثاني في مشاربه المختلفة. ولقد فتح ابن المقفّع بهواجسه بابا لخطاب العقل ربّما كان في جرأته من أسباب نهايته[٣]. فمواقفه الجريئة جعلت فكره سابقا لعصره، بل ظلّ فكره مغتربا عن واقعه. وظلت تصوّراته في الأخلاق «المرجع الأوّل في تكوين العقل الأخلاقي العربي»[٤]. ويعدّ أدب ابن المقفّع أدباً مريداً جعله بين هؤلاء الذين «كانوا غرباء بين الآخرين وتميّزوا بعدم الانتماء إلى الآراء أو المعتقدات الشائعة»[٥]. لذلك ألا يكون قتل أبي جعفر المنصور لهذا المفكّر من باب وأد إرهاصات الفكر العقلاني في ذلك العصر؟ فكأنّ السلطة تشين خطاب اللّسان الذّليق الذي يهدّد وطرها.

٢ - طرح الجاحظ للغربة والحنين

لقد أشرنا سابقا إلى أنّ المهتمّين بتتبّع ظاهرة الغربة والحنين سواء من الشّعراء أو الأدباء يفرّق بينهم على أساس ممّن عاش محنة الغربة أو الحنين عن غيره ممّن اكتفى «بالتأريخ» لها. ولقد تمثّلنا عن النّموذج الأوّل بابن المقفّع، ونتمثّل عن الثاني بالجاحظ. والمسوّغ من اختيار الجاحظ أديبا للقرن الثالث الهجري طريقة تناوله للمسألة. فقد راوح بين التّصريح والتّلميح للمسألة وذلك من منطلق توسيع دلالة المفهومين في حدّهما اللغوي أو الاصطلاحي.

٢- ١- رسالة الحنين إلى الأوطان والمعنى الصّريح للغربة والحنين

لقد أفادنا الجاحظ عن علّة جمعه «نتف

---

(١) آثار ابن المقفّع ص ٣١٩.

(٢) لا نستثني من شواغل ابن المقفّع ما ورد شتاتا في آثار أخرى ونخصّ منها الأدب الكبير الدّائر على:
- السلطان والولاة وما يتّصل بهما من أنظمة حكم وتقاليد دولة وطرائق معاملات. انظر ابن المقفّع، الأدب الصّغير والأدب الكبير طبعة دار المعارف (د ت) ص ٨٣: في أقسام الملك. وانظر الصفحة نفسها: في الدولة الجديدة.
- الصداقة والصديق/ معاملة الصديق: م ن ص ١١٤.
- أصول الأدب/ أصول الأدب في الدّين: م ن ص ٧٢.

(٣) من الأسباب الأخرى التي تعدّدت في الكشف عن ملابسات قتله: رميه بالزّندقة وحقد سفيان بن معاوية عليه إضافة إلى قضيّة عهد الأمان الذي تشدّد ابن المقفّع في كتابته.

(٤) العقل الأخلاقي العربي، دراسة تحليليّة نقديّة لنظم القيم في الثقافة العربيّة ص ١٧٣.

(٥) رجب محمود، الاغتراب سيرة مصطلح، ط١، دار المعارف، ١٩٩٣ ص ٣٦.

من أخبار العرب في حنينها إلى أوطانها وشوقها إلى تربها وبلدانها... (وهي) توقّد النّار في أكبادها»[1] ويضيف قائلا «فاوضت بعض من انتقل من الملوك [في] ذكر الدّيار والنّزاع إلى الأوطان فسمعته يذكر أنّه اغترب من بلده إلى آخر أمهد من وطنه وأعمر من مكانه»[2]. يقدّم الشّاهد صورة عن منهج الجاحظ في جمع مادّته المتعلّقة بالغربة والحنين. ولقد كانت التّجربة اللّبنة الأولى لضبط شواهده الشعريّة، ونستدلّ على ذلك بالفعلين «فاوضت» و«سمعته». فيورد تمثيلا على من اغترب قول شاعر مجهول [طويل]

إِذَا مَا ذَكَرْتُ الثّغْرَ فَاضَتْ مَدَامِعِي
وَأَضْحَى فُؤَادِي نَهْبَةً لِلْهَمَاهِمِ[3]

بينما جعل مادّة السّماع لأحسن «ما سنح من أخبارهم وأشعارهم»[4] في المحلّ الثاني وتراوحت شواهده بين الإحالة الشعريّة والأخبار، وبين ذكر صاحب البيت أو الخبر والاقتصار على الشّاهد مبتورا عن صاحبه. فكأنّ هاجس الجاحظ في مؤلّفه كان إيراد الفكرة الدّائرة على الغربة أو الحنين والاحتجاج عليها شعرا أو نثرا أو غيرهما من قرآن[5] وحكم[6]. ومن الشّعر يورد قول ذي الرمّة[7] [طويل]

إِذَا هَبَّتِ الأَرْوَاحُ مِنْ نَحْوِ جَانِبٍ
بِهِ أَهْلُ مَيٍّ هَاجَ قَلْبِي هُبُوبُهَا[8]

إنّ الجاحظ لم يقتصر في حديثه عن الغربة عن الوطن والحنين إليه على الإنسان بل جعل المبحث موضوعا مشتركاً بين الإنسان والحيوان من إبل وخيل وطير، فعقد علاقات مشابهة بين الطّرفين. من ذلك قوله «إذا كان الطّائر يحنّ إلى أوكاره فالإنسان أحقّ بالحنين إلى أوطانه»[9]، بل كثيرا ما يشترك الإنسان والحيوان في مشاعر الغربة. ويستدلّ على ذلك بقوله: «زوّجت من أبان في كلب امرأة فنظرت ذات يوم إلى ناقة قد حنّت فذكرت بلادها. وأنشأت تقول [طويل]

---

(١) رسائل الجاحظ، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، ط ١، دار الجيل، بيروت١٩٩١، مجلد ٢، الكتاب ١٧ ص ٣٨٠.
(٢) م ن ص، ٢/ ٣٨٢.
(٣) م ن ٢ / ٣٨٤. والهمهمة الكلام الخفي.
(٤) رسائل الجاحظ، ٢/ ٣٨٨.
(٥) انظر م ن ص ٣٨٩ وتحديدا الآية ٦٦ من سورة النساء والآية ٢٤٦ من سورة البقرة.
(٦) نمثّل على ذلك بقول أحدهم: «لا تنهض من وكرك فتنفضك الغربة وتضنيك الوحدة» انظر م ن ص ٣٩٠.
(٧) هو غيلان بن عقبة بن بيهش ويكنّى أبا الحارث من بني ملكان بن عدي بن عبد مناه كان ينشد في سوق الإبل شعره وكان ذو الرّمة أحد عشّاق العرب المشهورين بذلك وصاحبته ميّة بنت فلان بن طلبة بن قيس. انظر ابن قتيبة، الشعر والشعراء، طبعة دار الثقافة بيروت لبنان (دت) ج٢ ص٤٣٧.
(٨) رسائل الجاحظ ٢/ ٤٠٥. وانظر بقيّة القصيدة، ديوان شعر ذي الرّمة، راجعه وقدّم له وشرحه زهير فتح الله، ط ١، دار صادر بيروت ١٩٩٥، ص ١٠٣.
(٩) رسائل الجاحظ ٢/ ٣٨٦ وانظر قوله، م ن٢/ ٣٨٤: «فكان إذا ذكر التّربة والوطن حنّ إليه حنين الإبل إلى أعطانها».

أَلاَ أَيُّـهَـا الـبَـكْـرُ الأَبَـانِـيُّ إِنَّـنِـي
وإِيَّـاك فِـي كَـلْـبٍ لَـمُـغْـتَـرِبَـانِ[1]

وغيرها من الإحالات التي أخضعها كما أشار إلى حسن الانتقاء.

٢ – ٢ – الجاحظ والمعنى الباطن للغربة والحنين

لمّا كان معنى الغربة والحنين وفق التّقييدات المأخوذة عن اللّغويين من الاتّساع بمكان رأينا أنّ إشارات الجاحظ يمكن أن تنضوي تحت معجم واحد على أساس أنّ بعض المعاني قد توصل بالمفهومين المذكورين آنفا مثل قول ابن مقبل[2] [طويل]

هَلِ الدَّهْرُ إلاّ تَـارَتَـانِ فَمِنْـهُـمَـا
أَمُوتُ وَأُخْرَى أَبْتَغِي العَيْشَ أَكْدَحُ
وَكِلْتَاهُمَا قَدْ خُطَّ لِي فِي صَحِيفَة
فَلاَ المَوْتُ أَهْوَى لِي وَلاَ العَيْشُ أَرْوَحُ[3]

إنّ الموقف صادر عن شّاعر حاسّ بوطأة الدّهر. وهذا الإحساس نابع من سلطة الدّهر الزاجّة به في خيارين، فإمّا موت أو عيش كادح، لذلك كثّف من المفردات الدائرة على الموت. والقارئ لعجزي البيتين يلاحظ أنّهما بُنيا على التقابل في اللفظ (أكدح/ أروح) والتّركيب من التّقرير في الأوّل إلى النّفي في الثاني. فهذا النّفس التشاؤمي يُفهم على أنّه حالة من حالات الغربة كابدها الشّاعر. ويوحّد اشتراك الشعراء في الموقف من الزّمن الحساسيّة الشّعريّة لديهم ويوسّعها لتشمل مفردات قد تحيل على الغربة أو الحنين بشكل عام. أفلا يكون التزهّد في الدّنيا شكلا من أشكال الغربة ارتضاه الشاعر بديلا عن واقع نفسي أو موضوعي؟. والتفكّر في هيئة حال بديل ألا يشي ضمنا بغربة وحنين إلى وضع مغاير؟ من ذلك قول محمد بن يسير[4] [رمل]

عَـجَـبـاً لِـي ومِـنْ رِضَـايَ بِـحَـالٍ
أَنَـا مِـنْـهَـا عَـلَـى شَـفَـا تَـغْـرِيـرِ
عَـالِـمـاً لاَ أَشُـكُّ أَنِّـي إِلـى عَـدْ
نٍ إِذَا مُـتُّ أَوْ عَـذَابِ السَّـعِـيـرِ[5]

فالمتأمّل في البيتين يلاحظ أنّهما بُنيا أيضاً على التّقابل. وإذا ما كان صدر البيت

(١) م ن ٢/ ٤٠٠.

(٢) هو تميم بن أبيّ من بني العجلان بن عامر بن صعصعة ويقال إنه عمّر حتى أناف على المائة ومات بعد مقتل عثمان بن عفان ورثاه بقصيدة. شغل في حياته كليّا بمنازعات قبيلته مع خصومها وتحتل الحكمة في شعره مكانا واسعا. انظر، تاريخ الأدب العربي ١ / ٢٨٠.

(٣) الجاحظ، كتاب الحيوان، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، ج ٣، طبعة دار الجيل بيروت ١٩٩٦ ص ٤٨. وراجع الأبيات في ديوان ابن مقبل، تحقيق عزّة حسن، دار الشرق العربي ١٩٩٥ ص ٣٨-٣٩ مع اختلاف في الألفاظ.

(٤) هو من أسد مولى لهم وكان عاصر أبا نواس وعمّر بعده حينا. انظر الشعر والشعراء ٢/ ٧٥٦.

(٥) الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ج ٣ طبعة دار الجيل بيروت (د ت) ص ١٧٩.

الأوّل يوحي في الظّاهر بضرب من التعجّب لحالة الخنوع والرّضا، فإنّه يتبدّد في البيت الثّاني ويصبح التّقابل صارخا في لفظي «عدن» و«السّعير». ولعلّ نتفة أبي العتاهية خير مثال على تزهّده واتخاذه موقفا من الدّنيا وملذاتها [بسيط]

يَا خَاطِبَ الدُّنْيَا إِلَى نَفْسِهَا
تَنَحّ عَنْ خِطْبَتِهَا تَسْلَمِ
إِنَّ الّتِي تَخْطُبُ غَرَّارَةٌ
قَرِيبَةُ العُرْسِ مِنَ المَأْتَمِ[1]

يستوقفنا ههنا المعنى الظّاهر في قول الشاعر، فغربة الإنسان في دنياه دفعته إلى اتّخاذ تصوّر يندّ عن المألوف فما عادت الحياة بمغرياتها جذّابة للشّاعر. أوليس ثمّة لذّة أقرب إلى النّفس من لذّة العرس التي أضحت عند الشّاعر قرينة المأتم. فلحظة الانتشاء عنده أصبحت صنوا للفناء والزّوال. هكذا بدت فلسفة أبي العتاهية بما هي إعراض عن الدّنيا وحنين إلى ملاقاة الحقّ[2] ورياضة للنّفس وإماتة للشّهوات الدّنيويّة[3].

٣ - أبو حيان التّوحيدي: غربة على غربة

لابدّ من الإشارة ههنا إلى ما أحدثه الرّجل في مفهوم الأدب من انعطافة. فإذا ما كانت وظيفته في العصور الأولى – وبخاصّة النّثر – تنحصر في مجرّد الإمتاع والتّسلية إلى الحدّ الذي أطلق عليه النّثر الهازل، فإنّ الأمر مختلف لدى التوحيدي إذ أصبح الأدب قرينا للعقل واكتسب بذلك طابع الجدّة والصّرامة، وكان مداره على قطبين الذّات المفكّرة والإنسان مطلقا. وهذا الملمح استبان في أمّهات كتبه. وتبقى مؤلّفاته على ثراء موضوعاتها شهادة الفكر على عصره وعلى ترهّله، فاصطبغ وجوده بلون من الغربة زادته تفرّدا على تفرّد أو غربة على غربة. أمّا فيما يتعلّق بالقطب الأوّل من أدب أبي حيّان فإنّه اتّخذ مظهرين بارزين لغربته:غربة الإنسان المفكّر وغربة الزّاهد المتصوّف.

٣ – ١ – غربة الإنسان المفكّر

لقد ارتبطت هذه الغربة ببدايات حياة التوحيدي. ويعدّ القرن الرّابع الهجري عند

---

(١) البيان والتبيين، ج ٣ ص ١٨٠ . وانظر الصفحة نفسها قولا لشاعر آخر في معنى التزهّد وذمّ الزمان المفرّق. وانظر الصفحات ١٨٣ - ١٨٤ - ١٨٥ .

(٢) انظر البيان والتبيين ج٣ ص ١٨٤ القطعة التي أوردها الجاحظ لأبي العتاهية والتي استهلّها بقوله [مجزوء الكامل]:

الحَقُّ أَوْسَعُ مِنْ مُعَا لَجَةِ الهَوَى ومَضِيقِهِ

(٣) انظر م ن ٣/ ١٨٧ قول الشّاعر [مجزوء الكامل]:

حَسْبُ الفَتَى مِنْ عَيْشِهِ زَادٌ يُبَلِّغُهُ المَحَلّا
خُبْزٌ ومَاءٌ بَارِدٌ والظّلُ حِينَ يُرِيدُ ظِلّا

المهتمّين بأدبه رديفا للبؤس موصولا بضنك الحياة. غير أنّ هذا البؤس على تمكّنه من الرّجل سما به عن المراتب الدّنيا للأدباء والمفكّرين. فجاء أدبه أدباً مريداً عكَس نظرته المتميّزة إلى العالم ورفضه الإقامة داخل مألوفه. فأصبح مسكوناً بهاجس السّؤال وحُمّى البحث عن الإجابات العصيّة. فخلقت هذه الوضعيّة منه مفكّرا شقيّا بعقله يحمل الأمر ونقيضه. فهو متمرّد لكنه قنوع، شكّاء ذمّام لعصره، مهادن مستسلم لمصيره، ذو كبرياء وصلف لكنّه يستجدي ويطلب المنّة والعطاء ورسالته إلى أبي الوفاء المهندس شاهد على بؤسه وفاقته، فهو القائل «خلّصني من التكفّف وأنقذني من لبس الفقر.. أكفني مؤونة الغداء والعشاء»[١].

لقد كان التّوحيدي يهفو إلى حياة مرموقة تنتشله من صدأ العيش، غير أنّ حلمه ظلّ بعيد المنال لتنكّر العصر لكلّ عقل طُلعة. فالمنزلة الاجتماعيّة لا تقاس في القرن الرّابع بالفكر المخصّب، وإنّما بالتّزلّف تقاس. ولأنّ التّوحيدي كان يرفض هذه الوسيلة لنيل الحظوة خلقت هذه الوضعيّة لديه حالة من التوتّر النّفسي بلغ ذروة غربته عن العصر. فتحوّلت حياة الرّجل إلى حشد من العذابات قوّضت كلّ الرّوابط الاجتماعيّة. فعاود الشّكوى إلى أبي الوفاء قائلاً: «قد أذلّني السّفر من بلد إلى بلد وخذلني الوقوف على باب باب ونكرني العارف بي وتباعد عنّي القريب منّي»[٢]. لقد مثّلت رحلات التّوحيدي للبحث عن ضالّته بدايات شقائه إذ اصطدمت طموحاته بإخفاقات متتالية نتيجة إلحاحه في طلب الدّنيا. فتحوّلت غربته الذاتيّة إلى غربة وجوديّة وأضحى «قلق الرّكاب لا يكاد يستقرّ في مكان إلاّ ويزعجه أمر إلى ارتياد سواه»[٣]. لقد تعاظمت غربة التوحيدي وتفرّعت فسكنت أدبه إلى الحدّ الذي شهد فيه المفهوم انزياحاً عن المألوف فأصبح الغريب عنده» ليس ذلك الذي نأى عن وطن بني بالماء والطّين وبعد عن إلاّف له، وإنّما هو ذلك الذي طالت غربته في وطنه وقلّ حظّه من حبيبه وسكنه، بل الغريب هو في غربته غريب»[٤]. لقد صارت الغربة نفسها «غريبة عنه لذلك ارتفع فوق معنى الغربة عن الوطن إلى معنى الغربة عن الغربة بعد أن صارت الغربة نفسها وطنا له»[٥]. فراح

(١) أبو حيّان التوحيدي، الإمتاع والمؤانسة، تحقيق أحمد أمين وأحمد الزّين، لجنة التأليف والترجمة والنّشر، ج٣ ص٢٢٦.
(٢) الإمتاع والمؤانسة، ج٣ ص٢٢٧.
(٣) أبو حيّان التوحيدي، المقابسات، مقدّمة المحقّق حسن السندوبي، طبعة المكتبة التجاريّة مصر (د ت) ص١٢.
(٤) أبو حيان التوحيدي، الإشارات الإلهية والأنفاس الرّوحانية، تحقيق عبد الرّحمان بدوي، مطبعة جامعة فؤاد الأول (د ت) ص ٧٩.
(٥) الإشارات الإلهيّة، مقدّمة المحقق ص ١.

يشيع هذا المفهوم في صور مختلفة حتّى غدت غربته النّفسيّة غربة اجتماعيّة بل كونيّة(*) مادامت الغربة نفسها أضحت وطنا بديلا عن الوطن الحقيقي. فتلاشى ذلك الحنين الأوّل إلى التّغيير وتحوّل التمرّد إلى ثورة لم يسلم منها العالم أو السّائس أو العوامّ. فسبّ العصر. ولعن كلّ من فيه. فكان صدامه الأوّل مع الوزراء الذين خيّبوا أمله فبعد مدحهم هدّد وأوعد لأنّه لم يلق حظّه بكفاءته المعرفيّة لديهم. ويمثّل مؤلّفه مثالب الوزيرين مجالا صدح فيه التّوحيدي بسوء علاقته بأصحاب النّفوذ السياسي. فلأنّه يرى نفسه مفكّراً يفوق مفكّري عصره غزارة علم ونصاعة بيان أرجع تدنّي منزلته الاجتماعيّة إلى «الحسد الذي كان من صفاتهم البارزة»(١) وخاصّة ابن عبّاد الذي ادّعى حسده للموهوبين(٢) والمجيدين وأهل البيان. ونعتقد أنّ التّهجّم على رموز السلطة السياسيّة وربّما المؤسسّة الأدبيّة في عصره كان عاملا رئيسيّا في تعميق الفجوة بين التّوحيدي ومعاصريه إلى الحدّ الذي رمي فيه بالزّندقة(٣) فازداد غربة على غربة.

٣ - ١ - ١ - غربة الزّاهد المتصوّف

هي منتهى رحلة التّوحيدي الباحث عن أمل مفقود في عصر أقصى أي دور للمنزلة العلمية في بلوغ المراتب العليا في الدّولة. ويمثّل مؤلّفه الإشارات الإلهيّة هذه الحقبة من حياته ضمّنه خلاصة تجاربه السابقة. والمتأمّل في هذا الكتاب يستوقفه الاختلاف البيّن في نبرة صاحبه. وهذا التغيّر الطارئ مداره تغيّر أطراف الخطاب. فما عاد التّوحيدي يشكو زمانه إلى ذوي المقدرة الدّنيويّة وإنّما أصبح خطابه متوجّها إلى خالقه. فأوكل شواغله الدنيويّة إلى الله، فاختلفت الأدعية فيه عمّا وجدناه في باقي مصنّفاته. فإذا كانت الأدعية في الإمتاع خالصة الإلحاح في طلب المعونة الماديّة إلى حدّ التّكدّي والتّذلّل كما رأينا. فإنّ المتأمّل في أدعية الإشارات الإلهية يلاحظ

(*) تضاف إلى الغربة النفسيّة والوجودية التي كابدها التوحيدي غربة مأتاها العلاقة المنبترة بين العامّة والخاصّة والهوّة التي ما انفكت في الاتساع بين الرعيّة وراعيها ولم يرفع التوحيدي نقدا على لسان أحد معارضيه يتعلّق بحاشيته وبطانته التي وصفها فقال: «هؤلاء سباع ضارية وكلاب عاوية وعقارب لساعة». انظر الإمتاع والمؤانسة ج١ الليلة الثالثة ص ٤٥ أو في انتقاده استبداد الوزير الصّاحب بن عبّاد بالرأي فقال: «والذي غلّطه في نفسه وحمله على الإعجاب بفضله والاستبداد برأيه أنّه لم يجبه قطّ بتخطئة ولا قوبل بتسوية ولا قيل له أخطأت أو قصّرت أو لحّنت». انظر الإمتاع والمؤانسة، ج١، الليلة الرابعة عشرة ص٥٩.

(١) محمد عبد الغني الشّيخ، أبو حيّان رأيه في الإعجاز وأثره في الأدب والنّقد، الدار العربية للكتاب ١٩٨٣ ج١ ص٢١٤.

(٢) انظر مثالب الوزيرين، ص ص١٤٧ - ١٤٨ - ٣٣٣.

(٣) اتّهم التوحيدي في عقيدته وجعل ثالث ثلاثة من الزنادقة.

اصطباغها بصباغ روحي يعكس مرحلة التّزهّد التي انخرط فيها. لذلك كثرت العبارات التالية: سألتني رفق الله بك وعطف عليك / هذا أحاطك الله.. وهي عبارات تؤكّد البعد الرّوحي لديه. وليس من شكّ في أنّ التجاء التّوحيدي إلى التّصوّف يعكس قلقا ورغبة في الوقوف على مستقرّ ولو على تخوم الصّمت. أفلا يكون التزهّد في الحياة سكوتا عن ترهّل الوجود وانعطافا عن الأسئلة الحرّى التي أرّقت الرّجل فلاذ إلى التّصوّف تجربة تكفيه مؤونة الإجابات ولكنها تثبت مبدأ التفرّد الذي يحسّه ولو بتعميق غربته؟. هكذا بدت شخصيّة التّوحيدي المفكّر شكّاءة بكّاءة هجّاءة ذمّامة للزمان وأهله. طلبت الرّفعة الماديّة فأخفقت، فتذلّلت، وألحّت في سعيها، لكن دون جدوى. فأضرمتها حربا على واجهات: ضدّ السّائس والصّديق بل ضدّ الزّمان كلّه، فاستسلم لقدره وعانق التّصوّف مبدأ بقدر ما كفاه الشّعور بعذاباته المتواصلة، فإنّه رمى به في هوّة الغربة فزادته تجربة التصوّف غربة على غربة.

الخاتمة

لقد رمنا الكشف عن بعض تجارب الأدباء والمفكرين العرب الذين عرفوا محنة الغربة والحنين. وننصّ ههنا على لفظة المعرفة للتفريق بين ضربين منها، معرفة أولى أساسها التجربة الذاتية للغربة والحنين وتمثلنا عنها بنموذجين وسمنا الأوّل بالغريب عن العصر، بينما نعتنا الثاني بغربة الزّاهد. ولقد بدت لنا التّجربتان ثريّتين نظرا لخصوصيّة الشخصيتين المذكورتين، فهما أديبان مفكّران ولعلّ ذلك من الأسباب المباشرة الكامنة خلف إحساسهما بالغربة والحنين. أمّا المعرفة الثانية فإنّها إلى التّأريخ للغربة والحنين أقرب وخصّصناها لتجربة الجاحظ. إنّ الجاحظ ومن خلال ذكره للدّوافع الحاضّة له على جمع ما قيل في الغربة والحنين انبرى في هيئة المؤرّخ للّذين عانوا محنة الغربة، غير أنّنا نلمس في ثنايا خطابه ضربا من التّعاطف مع هؤلاء المغتربين الحانّين، ويظهر ذلك بجلاء في تفصيله للمغتربين من ملوك وشعراء بل من الحيوان كذلك فتتبّع مشاعرهم وأتى عليها بما يلائمها من شعر ونثر احتجاجا على كلامه. وإنّ في هذا التّقصي والتّفصيل لَضرب من الإحساس بالتماهي مع هؤلاء المغتربين الحانّين وليس ذلك ببعيد أو ليست الغربة والحنين من المشاعر الإنسانية التي يعجز الإنسان عن مداراة آثارها.

قائمة المصادر

- تميم بن **مقبل**، ديوان ابن مقبل، تحقيق عزّة حسن، دار الشرق العربي ١٩٩٥.
- أبو حيان التوحيدي، الصّداقة والصّديق، مقدّمة شرح متولّي علي صلاح، طبعة مكتبة الآداب، **١٩٧٢**.
- الإشارات الإلهية والأنفاس الرّوحانية، تحقيق عبد الرّحمان بدوي، مطبعة جامعة فؤاد الأوّل (د ت).
- الإمتاع والمؤانسة، تحقيق أحمد أمين وأحمد الزّين، لجنة التأليف والترجمة والنّشر(د ت).
- المقابسات، مقدّمة المحقّق حسن السّندوبي، طبعة المكتبة التجاريّة، مصر (د ت).
- أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، كتاب الحيوان، تحقيق وشرح عبد السّلام محمد هارون، ج ٣، طبعة دار الجيل، بيروت **١٩٩٦**.
- رسائل الجاحظ، تحقيق وشرح عبد السّلام محمد هارون، ط ١، دار الجيل بيروت، **١٩٩١**.
- البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام محمد هارون، ج٣، طبعة دار الجيل، بيروت (د ت).
- ذو الرّمة، ديوان شعر ذي الرّمة، راجعه وقدّم له وشرحه زهير فتح الله، ط١، دار صادر، بيروت، **١٩٩٥**.
- ابن قتيبة، الشعر والشعراء، طبعة دار الثقافة، بيروت، لبنان (د ت).
- ابن المقفّع، الأدب الصّغير والأدب الكبير، طبعة دار المعارف (د ت).
- آثار ابن المقفّع، ط١، دار الكتب العلميّة، بيروت، **١٩٨٩**.
- أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، عيون الأخبار، شرح وضبط وتعليق يوسف علي طويل، ط١، دار الكتب العلمية بيروت، **١٩٨٦**.

قائمة المراجع

- محمد عابد الجابري، العقل الأخلاقي العربي، دراسة تحليليّة نقديّة لنظم القيم في الثقافة العربيّة، ط ٢، مركز دراسات الوحدة العربيّة، بيروت **٢٠٠٦**.
- رضا عليبي، الغربة والحنين في الشعر العربي إلى نهاية القرن الأوّل الهجري، بحث مرقون بكلية الآداب منوبة، تونس**٢٠١٦**.
- صالح زامل، تحوّل المثال، دراسة لظاهرة الاغتراب في شعر المتنبّي، ط١، المؤسّسة العربيّة للدراسات والنشر، بيروت، **٢٠٠٣**.
- محمد عبد الغني الشّيخ، أبو حيّان، رأيه في الإعجاز وأثره في الأدب والنّقد، الدار العربية للكتاب، **١٩٨٣**.
- محمود رجب، الاغتراب، سيرة مصطلح، ط١، دار المعارف، **١٩٩٣**.

الوثائق كمصادر للمعرفة التاريخية

د. عيدا زين الدين[1]

المقدّمة

إن التاريخ ليس مجرّد قائمة بالأحداث في ترتيبها الزمني، إنّه السجلّ الذي يدلّ على نشاط الإنسان، وكتابة التاريخ تبدأ باعتماد «الأصل» كأحد عناصر البحث العلمي. وهذا الأصل يُعرف بالوثيقة (Document)، وهي المصدر التاريخي الرئيس الذي يحتاجه الباحث في عملية الكتابة التاريخية ويساعده على الوصول إلى الحقيقة الإنسانية والتعبير عن الأحداث والوقائع.

والوثائق تبرهن على وقوع الحدث، ويجري تعريفها بأنّها المستندات التي تصدر من جهات رسمية أو من أفراد لهم صفة رسمية، والتاريخ يُصنع منها. وبعضهم عدّها كلّ ما خلّفه الحدث التاريخي من آثار، وتوسّع آخرون فأكّدوا أنّها الآثار التي خلّفتها أفكار السّلف وأفعالهم، وأنّها مادّة تشهد على تاريخ الحضارات على الرغم من تغيّر الظروف وأدوات التعبير، وبالتالي فهي من أهمّ المصادر التاريخية، بل هي بمثابة المحرّك للعملية التاريخية، ويمكن وصف العثور عليها كالعثور على كنز، وليس هناك ما يعوّض عن فقدانها، حيث كلّ فكرة أو فعل لا يخلّف أثراً، هو أمر ضائع، ومن دونه لا يمكن كتابة التاريخ.

كما عرّفها باحثون، أنّها كلّ الأصول التي يستخدمها المؤرّخ للحصول على معلومات تاريخية، سواء أكانت مكتوبة أم غير مكتوبة، فهي:«الكتابات الرسمية- أو شبه الرسمية- مثل الأوامر والقرارات والمعاهدات والإتفاقيات والمراسلات السياسية والكتابات التي تتناول مسائل الاقتصاد أو التجارة أو عادات الشعوب أو نظمهم وتقاليدهم وما يصيبهم من قوة أو ضعف، أو المشروعات أو المقترحات المتنوّعة التي تصدر عن المسؤولين في الدولة أو التي تقدّم إليهم أو المذكرات الشخصية أو اليوميات»[2].

وقد تكرّست العلاقة بين الوثائق وعلم

(١) أستاذة التاريخ الإجتماعي في الجامعة اللبنانية - الفرع الأول.

(٢) حسن عثمان: «منهج البحث التاريخي»، ط ١١، دار المعارف، القاهرة، ١٩٩٣، ص ٣٠.

التاريخ انطلاقاً من المبدأ القائل: «لا تاريخ بدون وثائق»، وذهب بعض المؤرّخين إلى أنّه «لا بديل عن الوثائق: وحيث لا وثائق لا تاريخ»[١]. فعلم التاريخ يضيف للوثيقة أفقاً جديداً من التميّز، حيث تُعدّ المادة الأساسية التي تعكس صور الماضي بكلّ ما فيه، وتلقي الضوء على حقائق جديدة ومعلومات تاريخية متميّزة، وتمدّ الباحث بمعلومات متنوّعة، وتجعل دراسته أكثر علمية، وتساهم في تطوّر الدراسات التاريخية، وتسهّل استشراف المستقبل[٢]. وهي بما هو مدوّن فيها، وبما تحتويه من كلمات ودلالات تتعلّق بالأشخاص والجماعات والأحداث تشكّل مادّة بحثية مهمّة. والبحث عنها من العمليات المهمّة في التاريخ، وكشف كميّة منها عن موضوع معيّن هو الذي يحدّد إمكان الإستمرار في البحث أو العدول عنه. والباحث الذي يكتب التاريخ من دون الحصول على مجموعة من الوثائق الجديدة، أو التي لم يسبق استخدامها استخداماً علمياً متكاملاً، تنقص قيمة بحثه مهما بذل من مجهود.

وتكمن أهمية الوثائق في كونها مصدراً تاريخياً من الدرجة الأولى، لا يمكن الاستغناء عنه أو تجاهله أو تجاوزه، وذلك لأسباب عدّة، منها:

١ - إنّ الوثائق تشكّل المصدر الأساسي للتعرّف على الحياة اليومية وما يتّصل بها من نشاط الجماعات، أو ما يتعلّق بالخدمات الإجتماعية، أو بقضايا اقتصادية أو سياسية.

٢ - تعتبر الوثائق مصدر غنى للأبحاث التاريخية، ويمكن من خلالها تقديم تحليل منهجي يساهم في تعزيز الدراسات التي تجمع بين الدقّة العلمية والموضوعية.

٣ - إنّ الوثائق تعتبر من حيث أهميتها، ومضمونها التاريخي، منطلقاً لتوسيع البحوث التاريخية.

٤ - تساهم الوثائق في تنمية القدرة على التحليل، وتفتح المجال أمام البحوث العلمية.

٥ - إنّ الوثائق تجنّب الباحث استخدام المعلومات التاريخية المتداولة، وتفتح له مجالات جديدة، بما تتضمّنه من معطيات تاريخية.

تثير مسألة «**الوثائق كمصادر للمعرفة التاريخية**» عدداً من الأسئلة منها: هل بإمكان الوثائق توفير الوسيلة الملائمة لفهم المجتمعات الإنسانية، سواء من حيث

(١) شارل فكتور لانجلوا وشارل سنيوبوس: «المدخل إلى الدراسات التاريخية»، في «النقد التاريخي»، تعريب عبد الرحمن بدوي، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٣، ص ٥.

(٢) مجلّة الوثائق العربية (بغداد)، العدد الرابع، تاريخ ١٩٧٨، ص ١١٥-١١٧.

الأحداث التي تأثّرت بها أو القضايا والأوضاع التي تتضمّنها؟ وهل تتوفّر الوثائق بشكل دائم؟

إنّ البحث عن الوثائق ذو أهمية بالغة في دراسة أحداث الماضي، وتوفّرها والبحث عنها من العمليات الأساسية في كتابة التاريخ، ومن الأمور المهمّة التي توصل الباحث إلى الحقيقة التاريخية. لكن أحياناً يصعب وجودها، ولا تكون متوفّرة بشكل دائم، أو تنطمس آثار كثير منها وتزول دلالاتها، بفعل ظروف وأحداث، منها:

١ - تعرّضها للتّلف أو للضياع، بفعل الثورات أو الحرائق أو الفيضانات أو الزلازل.

٢ - رغبة أصحابها في التخلّص منها وإتلافها عن جهل أو عن عمد، حينما تكون في حوزة من لا يفهم أو يدرك قيمتها التاريخية، أو من يهمّه منع الناس من تداول معلوماتها.

٣ - وجودها في حوزة أشخاص يعتبرونها ملكية شخصية ولا يتيحون للباحثين إمكانية الإطّلاع عليها والإستفادة منها، أو في يد أشخاص لا يدركون قيمتها وأهمية الحفاظ عليها، وبالتالي يمكن تعريضها للتّلف أو الإحتراق.

٤ - وضعها في خزائن مكتبات عامة، مع اشتراط عدم الإطّلاع عليها.

من هذا المنطلق، تبرز أهمية البحث في الوثائق وانعكاسها على الكتابة التاريخية، لذلك كان اختيارنا لموضوع: «الوثائق كمصادر للمعرفة التاريخية».

يسلّط البحث الضوء على الوثائق وأهميتها في الكتابة التاريخية من خلال اعتماد المنهج التحليلي الذي يؤكّد أهمية البحث العلمي، ويقدّم رؤية شمولية للمتغيّرات، ويرصد التحوّلات ويحلّل شروط وآليّة التطوّر، ويؤدّي إلى تحقيق مهارات مهنية عن طريق دراسة الوثائق بهدف نشر وتكوين معرفة تاريخية لأهميتها ودورها وكيفية التعامل معها، للإفادة منها في صياغة دراسات علمية، والإنطلاق في مجالات جديدة تحاول فهم سلوك الإنسان وتفسير علاقته بمجتمعه.

وسوف نتناول في تحليلنا تعريف الوثائق وأهميتها، ودورها في الكتابة التاريخية وفي صياغة دراسات تاريخية جادّة، وكيفية الإستفادة من مضمونها، ودوافع كتابتها وتحليلها ونقدها وأنواعها، وتاريخ البحث الوثائقي وقدرته على التحقّق من صحّة الفرضيات.

كلمات مفتاحية

رسائل خطابية، مواثيق، التحقيق، الشاهد، دوافع مصلحية، جماعات منظّمة، حكم مسبق، البنى الاقتصادية، معاينة شخصية، المعطى، تشكيلة خطابية، اختيارات فكرية، البيانات الحقيقية،

التغييرات، التفكير الشعبي، الحيّز الذاتي، الحيّز الموضوعي، البحث الوثائقي، الجماهير المستقبلة.

الوثيقة والتاريخ

لم يُغفل المؤرّخون أهمية الوثيقة وقيمتها في صياغة دراسات تاريخية جادّة وعلمية، وأكّدوا أنّ تصدّي المؤرّخ لدراسة أيّ مشكلة أو مرحلة أو شخصية تاريخية، أو حدث تاريخي مهمّ، ينطلق أساساً من الوثائق التي تعتبر من أهمّ الآثار التي خلّفها السّلف، فهي تلقي الضوء على مجمل هذه الأوضاع، وإلاّ فإنّه لن يستطيع إنجاز مثل هذه الدراسة[١].

وتعتبر الوثيقة نقطة الإنطلاق الرئيسة في معظم البحوث التاريخية، ويعتمد المؤرّخون على المعلومات الواردة فيها لإبراز الحقائق التاريخية، فالمؤرّخان **شارل فيكتور لانجلوا** Langlois (١٨٦٣-١٩٣٩)، و**شارل سنيوبوس** Seignobos (١٨٥٤-١٩٤٢) بدءا حياتهما العملية من خلال التعايش مع الوثيقة، فصنّف لانجلوا كشافاً للمحفوظات المتعلّقة بتاريخ فرنسا بعنوان: «**محفوظات تاريخ فرنسا**»، واهتمّ بوضع كتاب عن «**الحياة في فرنسا في العصور الوسطى**»، وفيه يعتمد على الوثائق. كما كتب عن «**حكم فيليب الثالث الجسور**» عام ١٨٨٧.

وشرع المؤرّخان في إلقاء محاضرات على الطلاّب في السوربون في العام الدراسي ١٨٩٦- ١٨٩٧ أصبحت أساساً لكتابهما: «**المدخل إلى الدراسات التاريخية**». وكان الغرض من وضع الكتاب أن يبحث في شروط المعرفة التاريخية وخصائصها وحدودها، وفي الوثيقة ودورها وكيفية معالجتها والتعامل معها، والإستفادة منها في عملية البحث التاريخي. وما شجّعهما على وضع هذا الكتاب أنّهما وجدا أنّ الكتب قبل القرن التاسع عشر كانت أشبه برسائل خطابية يشوبها الغموض والسطحية[٢].

وتأتي أهمية الوثيقة ليس فقط في كتابة أحداث التاريخ وتدوينها، بل في إعادة تقويمها وتصحيحها، وكشف ما غمض أو ما تعرّض منها للتحريف، وفي تزويد الأحداث التاريخية بالمعلومات المهمة، ومن خلالها يمكن إعادة النظر في المعلومات، وفي كتابة بعض الأحداث، فهي «المرجع الأصلي للحدث التاريخي»[٣]، و«المصدر الأساسي

(١) قسطنطين زريق: «الأعمال الفكرية العامة»، المجلّد الأوّل، (٤ مجلّدات)، د. ط.، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩٤، ص ٤٢٢-٤٢٣.

(٢) شارل فكتور لانجلوا وشارل سنيوبوس: المدخل إلى الدراسات التاريخية»، في «النقد التاريخي»، مرجع سابق.

(٣) حسين مؤنس: «التاريخ والمؤرّخون، دراسة في علم التاريخ ومدخل إلى فقه التاريخ»، دار الرشاد للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٨٤، ص ٥٢.

وربّما الوحيد للمعرفة التاريخية»[1]. وهنا تبرز كفاءة الباحث وقدرته على اكتشاف الوثائق وتحليل معطياتها، وتسليط الأضواء من خلالها، على الأمور الغامضة في تاريخ البشرية.

وقد توافق المؤرّخون على أنّ مصادر التاريخ القديم هي الآثار، ومصادر العصور الوسطى هي المخطوطات، ومصادر التاريخ الحديث والمعاصر هي الوثائق المكتوبة. ورأوا أنّ الوثائق هي الشاهد الأكبر على التاريخ، والدليل الأعظم على الشخصية الحضارية لأيّ شعب من الشعوب. ويوضح عبد الكريم رافق أهمية الوثيقة في تاريخ العرب الحديث والمعاصر بقوله: «إنّ الباحث في تاريخ العرب الحديث والمعاصر منذ بدايات القرن السادس عشر، يتعرّض لتحدّيات إزاء تنوّع المصادر وكثرتها، وكذلك تنوّع الموضوعات التي لم تعد تقتصر على كتب الأخبار أو التاريخ السياسي الصرف، بل تجاوزت ذلك إلى معالجة المواضيع الاقتصادية والاجتماعية، التي هي في أساس تفسير الأحداث السياسية، ومعرفة اتجاهاتها وتحليل عواملها. وتتوفّر للباحثين في تاريخ العرب الحديث والمعاصر مصادر دراسية مهمة من عربية وأجنبية، تشكّل قاعدة أساسية للبحث العلمي في ميادينه المختلفة، فالدراسات التاريخية العربية كما الأجنبية التي كانت تقتصر في هذا المجال على القرنين التاسع عشر والعشرين، لسهولة الحصول على مصادرها أخذت تعالج وبعمق القرون السابقة بسبب توفّر مصادر لم تكن معروفة أو متناولة قبل ذلك. وأهمّ هذه المصادر بالنسبة إلى تاريخ العرب الحديث إبّان الحكم العثماني، وثائق المحاكم الشرعية ودور الأرشيف حتى أواسط القرن العشرين إلى أن تنبّه إليها الباحثون وبدؤوا باستخدامها. وقد سَلِمت محتوياتها بإدارة المؤتمنين الخلّص عليها، ثمّ غدت إحدى أهمّ المصادر لمعرفة نواحي الحياة الإجتماعية والإقتصادية والفقهية، وبالتالي السياسية»[2].

ويعطي رافق فكرة عمّا تحتويه السجلّات من وثائق مهمّة، قائلاً:«نظراً لكون الدولة العثمانية دولة مؤسّسات وقوانين وسجلّات، فقد عالجت مختلف النواحي الحياتية. وترفد سجلّات المحاكم الشرعية ومصادر أخرى متاحة، بشكلها المطبوع والمخطوط الباحث

(١) شارل فكتور لانجلوا وشارل سنيوبوس: المدخل إلى الدراسات التاريخية»، في «النقد التاريخي»، مرجع سابق، ص١٧٢.

(٢) عبد الكريم رافق: «الإتجاهات السائدة في كتابة التاريخ»، مجلّة «عالم الفكر»، المجلّد ٢٩، العدد الرابع، تاريخ أبريل-يونيو ٢٠٠١، ص ٥٦-٥٧.

في الجانب الإجتماعي بمعلومات مهمة. ولا غنى للباحث المهتمّ بالدراسات الضرائبية والمالية، وكذلك السكانية والإدارية من الإطّلاع على الوثائق العثمانية، المتعلّقة بإدارة الدولة أو إدارة الولايات، وهي متاحة للباحثين في اسطنبول وأنقرة. كما أنّ دور الأرشيف الأجنبي الذي يضمّ تقارير القناصل والسفراء والممثّلين التجاريين المعتمدين في الأقطار العربية، يضيف بدوره بعداً مهماً لهذه الدراسات». ثمّ يخلص إلى القول: «ونظراً لتوفّر هذه المصادر المتنوّعة والمهمّة في تاريخ العرب الحديث، فقد حدث انعطاف مهمّ في الدراسات التاريخية العربية والأجنبية ذات الصّلة، وبخاصة منذ منتصف القرن العشرين. فلم تعد الدّراسات تقتصر على التاريخ السياسي، بل تعدّته إلى جوانب التاريخ الأخرى»[١].

وتؤكّد الوثائق أهميّتها في كتابة التاريخ الأوروبي من خلال النظرة التي سادت أوروبا، والتي دفعت بالمهتمّين إلى إدراك أهمية الوثائق في معرفة أحداث التاريخ. ويشير هورس إلى هذا الواقع بالقول: «الثورة الفرنسية الكبرى وفتوحات نابليون التي قلبت عروشاً وإمارات، وألغت أدياراً جمعت في أيدي حكومات جديدة كلّ الوثائق الموروثة عن الماضي، وهي أمست في معظمها مجرّدة من أيّة فائدة عملية، ولكنها في نظر المؤرّخين، تزداد قيمة كلّما كانت أوفى نظرة إلى ماضي المعلومات التي لم يكتبها مؤلّفوها»[٢]. لذلك وإدراكاً لضرورتها وأهميتها، بدأ الكشف عن مخزون الوثائق، فأصدرت الحكومة الفرنسية مرسوماً في ٥ حزيران سنة ١٧٩٤، يهدف إلى العناية بالوثائق، وتمّ تشكيل لجنة لهذا الغرض[٣]، كما تأسّست في سنة ١٨٢١، مدرسة النّظم التأسيسية، التي كانت تُخَرِّج بعثة جديدة من الباحثين كلّ سنة[٤].

إذاً فالمؤرّخ ليس أديباً ولا راوياً يعتمد على خياله في اختراع الأحداث، بل هو باحث يستقي مادّته التّاريخية من الوثائق التي «تحتاج دائماً إلى مؤرّخ يعرف كيف يستنطقها ويغربلها، ويستلهم أحداث الماضي منها، فلا مؤرّخ بدون وثائق ولا وثائق بدون مؤرّخ»[٥]، وكلّما حُفِظت حُفِظ التاريخ. لذلك وُجِدَت دور المحفوظات التي

(١) المرجع نفسه، ص ١١.

(٢) جوزف هورس: «قيمة التاريخ»، تعريب نسيم نصر، ط ٣، منشورات عويدات، بيروت - باريس، ١٩٨٦، ص ٥٨.

(٣) سالم الألوسي ومحمد محجوب مالك: «الأرشيف»، ط ١، دار الحرية للطباعة، بغداد، ١٩٧٩، ص ٧٩.

(٤) جوزف هورس: «قيمة التاريخ»، مرجع سابق، ص ٥٨.

(٥) محمد عبد الكريم الوافي: «منهج البحث في التاريخ والتدوين التاريخي عند العرب»، ط ١، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، ١٩٩٠، ص ١١٣- ١١٤.

كانت مهمتها المحافظة على الوثائق والتراث، وحفظها بحالة سليمة، وتمكّنت هذه الدور من حفظ آلاف الوثائق التي كانت لا تزال مجهولة، وكلّها تتناول جوانب مهمّة من التاريخ السياسي والإجتماعي والإقتصادي، وهي جديرة أن تدفع المؤرّخين قدماً في دراسة التاريخ.

وكي يتمكّن المؤرّخ الإستفادة من الوثائق في بحوثه التاريخية، ينبغي أن يخضعها للتحليل، وتحليلها «هو منهج توثيقي»[١] له أهمية بالغة في فحص أحداث الماضي وفي دراسة الأمور الجارية، حيث نستطيع من خلاله تكوين نتائج تؤسّس لحقائق جديدة أو تقديم تعميمات سليمة عن الأحداث الماضية أو الحاضرة أو عن الدوافع والصفات والأفكار الإنسانية[٢].

وهذا الواقع يزيد من فائدة دراسة التاريخ الإنساني وقيمته، ويتخطّى الماضي إلى الحاضر فالمستقبل، ما يجعل الأحداث والأفكار والإتجاهات أكثر وضوحاً، خصوصاً عندما يتقن الباحث الأسلوب والمصطلحات الخاصة بوثائق العصر الذي يبحث فيه، ويتعرّف إلى أصولها وظروف إنتاجها[٣] وأسبابها والخطوات التي تمّت خلال عملية التطوّر التاريخي، لأنّها تزوّده بقوّة إضافية لفهم الأحداث عبر الزمن. وهو عندما يحلّل الوثائق يدرس الماضي والحاضر، ويكتشف الحقائق، ويتعلّم الأشياء، ويصل إلى النتائج. ومن هنا فإنّ درجة الأصالة والإبتكار في الكتابة التاريخية، تعتمد بشكل خاص على الوثائق كمعيار لها. وهكذا يمكن القول: إنّ الوثائق جاءت لتثبت أهميتها في تحليل الحدث التاريخي وتفسيره، ودورها في الصياغة التاريخية.

دوافع كتابة الوثيقة

أثار بعض الباحثين إشكالية دوافع كتابة الوثيقة، فكان التساؤل: ما هي ظروف كتابة الوثيقة؟ ومن ينتج الوثائق؟ من أين تبدأ؟ وهل تنطوي الوثائق بمجملها على مضمون موضوعي؟ وهل كان كاتب الوثيقة صادقاً ونزيهاً ومتجرّداً أم إنتقائياً ومنحازاً؟ وهل كلّ حدث تاريخي ينتج عنه وثيقة؟

هناك دوافع عديدة تؤثّر في موضوعية الكاتب، منها: موقف الكاتب عند كتابة الوثيقة، ووجوده بالقرب من الحدث أو بعده

---

(١) شاكر محمود عبد المنعم: «الوثائق وأهميتها في دراسة وتدريس التاريخ»، مجلّة «المؤرّخ العربي»، العدد ٥٥، تاريخ ١٩٩٧، ص ٤٢.

(٢) Tyrus Hillway: "Introduction to Research", 2nd Ed., Houghton Mifflin Company, Boston, 1964, P.142.

(٣) جاك لوغوف (إشراف): «التاريخ الجديد»، تعريب وتقديم محمد الطاهر المنصوري، مراجعة عبد الحميد هنية، ط ١، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ٢٠٠٧، ص ١٢٩.

عنه، وموضوعيته، إضافة إلى دوافع مصلحية وسياسية وأيديولوجية وإقتصادية. فهل يتناول بعض الحقائق ويهمل بعضها الآخر؟ وهل يكفي المؤرّخ نقل كلّ ما يحصل عليه عبر الوثائق نقلاً حرفياً عند الكتابة التاريخية؟

في هذا الإطار، من المفيد التأكّد من صحّة ما تحتويه الوثائق، فالمؤرّخ «يؤمن بأنّ الكلمة المكتوبة – أي المستندات والوثائق التي بين يديه – قد لا تعطي الحقائق كما وقعت، وإنّما كما أريد لها أن تُعرف بسياسات خاصة أو أهواء خاصة، ومن ثمّ فالمؤرّخ يكدّ ليقرأ ما بين السطور، كما يكدّ ليستقرِىء العوامل الخفية التي قد تجلي الحقيقة، إنّه يخضع الوثائق والمستندات إلى نقد علمي رصين»[1]. وانطلاقاً من هذا الواقع كان التساؤل: هل الوثيقة مقدّسة؟ وهل ما تحتويه يشتمل على الحقيقة التاريخية؟ وهل ينبغي على المؤرّخ التسليم بمحتواها؟

إنّ حوادث التاريخ تُعرَف بدراسة آثار الإنسان المتنوّعة، وهي نقطة البدء. والكتابات، المخطوطة والمطبوعة، تشكّل وثائق شاهدة على الأوضاع وطريقة معيشة الناس، وخواطرهم، ومخلّفاتهم، ونشاطاتهم، وتنظيمهم، وفهمهم للوجود.

وعلى الرّغم من أهميتها وقيمتها العلمية الكبيرة، إلاّ أنّه يجب على الباحث عدم تقديس الوثائق، فهي ليست كتاباً مقدّساً، بل ينبغي إخضاعها لمقاييس النقد العلمي لإثبات صحتها، إذ ربّما كانت تعبّر عن رأي أصحابها الذي قد لا يخلو من التحريف، أو ربّما حاول أحد الأشخاص تزويرها، فلا يمكن أن يُعتَدّ بالوثيقة، ولا يجوز تقديسها، ولا ينبغي للمؤرّخ أن يدنو منها وهو «منخفض الرأس ويتحدّث عنها بإجلال واحترام. فإذا وُجِدَت الحقيقة في الوثائق فهي حقيقة إذن»[2]، إذ ما مِن وثيقة بوسعها أن تُخبِر بأكثر ممّا أراد لها مُحرّرها.

ومن الممكن أن تظهر وثيقة أخرى يتناقض مضمونها معها، أو أن تكتب بصيغ مختلفة، حسب الغرض من كتابتها، إذ يمكن أن يكون الهدف إقتصادياً أو إجتماعياً أو سياسياً أو عقائدياً، لذلك فالوثيقة ليست مقدّسة، لذا ينبغي معرفة تاريخ كتابتها، وطبيعة الظروف القائمة وبيئتها، وأحوال المجتمع، والأوضاع السياسية أثناء كتابة الوثيقة. كما يجب تفحُّصها علمياً، وتحليل

(١) أحمد سليم سعدان: «مقدّمة في تاريخ الفكر العلمي في الإسلام»، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، نوفمبر ١٩٨٨، ص ١٣.

(٢) إدوارد كار: «ما هو التاريخ؟»، تعريب ماهر كيالي وبيار عقل، ط ٢، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٨٠، ص ١٦.

محتواها، والتأكّد من هويّتها وأصالتها وصدقيّتها، والتعامل معها بحذر. ولكن، ومهما كثرت الفحوص ونتائجها الإيجابية لا يجب الحكم النهائي بالصحّة. كما يتوجّب الشكّ بمضمونها حتى يتمّ التأكّد من صحّة ما جاء فيها، ومن هنا يأتي معنى النقد. ونقد الوثيقة هو «التحقيق»، بمعنى العودة إلى أصلها، والتحقّق بهدف الإطمئنان إلى صحّتها[1].

ومن هذا المنطلق، على المؤرّخ أن يتأكّد من الوثيقة، فهي لا تصنع الحقيقة التاريخية، وربّما تفقد أهميّتها في يدّ من لا يعرف كيف يضفي علمه عليها، وبالتالي فهي بحاجة لمؤرّخ واسع الثقافة، يتمتّع بقدرة علمية على معالجة المسائل التاريخية، ويجتهد في إيضاح الجديد فيها، وتلك الغاية الأولى من التاريخ.

ومن المهم معرفة ما إذا كانت الوثيقة قد كتبت بعد حصول الحدث بفترة طويلة من الزمن، لأنّ هذا يجعل الأمر أكثر تعقيداً، حيث تصبح مهمة الباحث أكثر صعوبة، وخصوصاً إذا كانت الوثيقة هي الوحيدة التي تتناول الحدث، إضافة إلى التفتيش الدقيق في الكمّ الهائل من المعلومات، فضلاً عن تأثير التغيّر في الظروف والزمان في تركيب الوثيقة وصياغتها. وتتنوّع دوافع كتابة الوثيقة، وأبرز هذه الدوافع:

أولاً - الدوافع الإدارية والسياسية والأيديولوجية

تتنوّع دوافع كتابة الوثيقة، فهي الشاهد على «عقود ومواثيق عامة وخاصة، أوامر، نصائح، مواليد، وفيات، إلخ.. هذه شهادات ووثائق بالمعنى الدقيق، المعنى القانوني، هي عنوان الانتقال من عهد العرف إلى عهد القانون المكتوب»[2].

فما هو التاريخ الذي تتضمّنه الوثائق؟ إنّه تاريخ المؤسّسات، أيّ الدولة، الهيئات والمرافق العامة والخاصة، الرهبانيات، الزوايا، الأوقاف، وهي كلّ الجماعات المنظّمة والتي كتب لها الإستمرار، بمعنى أحد مستويات النشاط السياسي والإداري الذي ينظّم بواسطة قوانين ومراسيم وقرارات وتعاميم ومذكّرات ومحاضر اجتماعات، ويكون الهدف تنظيم المؤسّسات السياسية والإدارية، وتسيير المرافق المرتبطة بالمجتمع، وبحياة الناس، وبالدولة ومرافقها.

إنّ أخطر ما يواجه الكتابة التاريخية هو التحيّز في البحث عن الوثائق، وذلك ابتغاء لتأكيد حكم مسبق على الأحداث. ويكون

(١) عبد الله العروي: «مفهوم التاريخ»، الجزء الأول (الألفاظ والمذاهب) (جزءان)، ط ٢، المركز الثقافي العربي، بيروت، ١٩٩٢، ص ١١٥-١١٦.
(٢) المرجع نفسه، ص ١١٠.

الهدف، في الغالب، سياسياً أو أيديولوجياً. وهذا النهج لا يهدف الوصول إلى الحقيقة التاريخية «بقدر ما يعمل على تزييف التاريخ»[١].

وطلب الحقيقة التاريخية يفترض التخلّي عن المشاعر والنزعات الشخصية والحزبية والتأثير السياسي والأيديولوجي، لأنّ الحقيقة سوف تظهر لاحقاً بعد أن يُكشف النقاب عن وثائق جديدة. ومثال على ذلك: الإتفاقيات الإستعمارية وأشكال الحماية والوصاية والإنتداب. فعندما كانت بريطانيا تسعى إلى تثبيت وجودها ونفوذها وهيمنتها في منطقة الخليج العربي، منذ نهاية القرن الثامن عشر، لأهداف سياسية، عقدت اتفاقيات حماية مع الأُسَر الحاكمة المحلية. وقد احتوت تلك المعاهدات شروطاً، بعضها غير سياسي، منها: وقف الأعمال المعادية للوجود البريطاني في المنطقة، التعاون مع السلطات البريطانية لمكافحة النهب والسلب والقرصنة وتجارة الرقيق، فضلاً عن التوسّع التجاري، وفرض النفوذ والسيطرة بعد ظهور بوادر النفط. وكان لهذا التوسّع أهداف أيديولوجية، إذ كان للإستعمار أيديولوجية توسعية اقتصادية عمل من أجلها، من خلال هيمنة الشركات الأوروبية على المصالح الإقتصادية[٢].

ويورد إدوارد كار مثالاً واضحاً على الدوافع السياسية والأيديولوجية، فيقول: عندما مات غوستاف ستريسمان، وزير خارجية جمهورية ويمار WEIMER، ترك وراءه مجموعة كبيرة من الصناديق (ثلاثمائة صندوق) المليئة بالأوراق الرسمية وشبه الرسمية والخاصة، تتعلّق بالسنوات التي تولّى فيها منصبه. ورغبةً من بعض المقرّبين منه، بدأ سكرتيره برنارد في العمل، وفي غضون ثلاث سنوات ظهرت ثلاثة أجزاء كبيرة، كلٌّ منها ٦٠٠ صفحة من الوثائق التي تمّ اختيارها من الصناديق الثلاثمائة، وحملت اسم «مذكّرات ستريسمان».

بيد أنّه حدث أن وقعت الوثائق سنة ١٩٤٥ م في أيدي الحكومتين البريطانية والأميركية اللّتين قامتا بتصويرها ووضعها تحت تصرّف الباحثين في مكتب السجلّات العامة في لندن، والأرشيف القومي في واشنطن. وقد تبيّن أنّ ما قام به برنارد هو محاولة لإبراز سياسة ستريسمان الغربية،

(١) عبد المالك التميمي: «الموضوعية والذاتية في الكتابة التاريخية المعاصرة»، مجلّة «عالم الفكر»، المجلّد ٢٩، العدد الرابع، تاريخ أبريل - يونيو ٢٠٠١، ص ٨٢.

(٢) رهام عمرو وحنان ملكاوي: «المصالح النفطية البريطانية من شركة النفط التركية حتى خط أنبوب نفط الموصل»، في: «مئة عام على الحرب العالمية الأولى، مقاربات عربية»، المجلّد الأوّل (الأسباب والسياقات والتداعيات) (مجلّدان)، ط ١، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت، ٢٠١٦، ص ٦٣-٨٢.

التي تجسّدت بالعديد من المنجزات: لوكارنو Locarno، القروض الأميركية، قبول ألمانيا في عصبة الأمم، انسحاب القوات المتحالفة من منطقة الراين، وكان هذا الجانب المهمّ والمثمر من سياسة ستريسمان الخارجية. ومن ناحية أخرى، بدت سياسته نحو أوروبا الشرقية، كأنّها لم تؤدِّ إلى أيّ تقدّم. والواقع أنّ ستريسمان اهتمّ اهتماماً متواصلاً ومشوباً بالقلق في علاقاته مع الإتحاد السوفياتي، وهذا الإهتمام أدى دوراً كبيراً في سياسته الخارجية.

وبعد وقت قصير من نشر الأجزاء الثلاثة التي اختارها برنارد، أصبحت السلطة بيد هتلر، فجرى إتلاف النسخ واختفت من الأسواق. بيد أنّ ناشراً إنجليزياً حصل على ترجمة مختصرة عن مختارات برنارد. وقد قام ساتون، بترجمتها من الألمانية إلى الإنجليزية، وكانت نتيجة ذلك هي أنّ سياسة ستريسمان تجاه دول أوروبا الشرقية لم تُعرض عرضاً وافياً، وظهر الإتحاد السوفياتي في ترجمة ساتون مجرّد شيء دخيل[1].

وعلى هذا الأساس، فإنّ الوثائق التي نُشِرَت كانت الأقلّ تمثيلاً لصوت ستريسمان في الغرب. ولو أنّ الوثائق تلاشت أثناء القصف، أو اختفت الأجزاء الباقية، فإنّ أصالة وشهادة ساتون ما كانت لتصبح موضع شكّ. وهكذا، ولأسباب لها علاقة بفكر وسياسة ومعتقد ووجهة نظر معينة يمكن أن تختفي وثائق، أو تظهر وثائق أخرى، والهدف منها إبراز سياسة معينة، أو الحدّ من دور ما.

ثانياً - الدوافع الإجتماعية والإقتصادية

تعطينا الوثائق صورة عن الدوافع الإجتماعية والإقتصادية، فالقوانين والمراسيم والقرارات والمذكّرات والتعاميم والمحاضر الصادرة عن السلطات السياسية والإدارية يكون هدفها في أحيانٍ كثيرة، تنظيم أوضاع الصناعة والحرف والتجارة والسياحة والخدمات وتحديد الأسعار والبنى الإقتصادية كافة. فضلاً عن الوثائق الصادرة عن جهات ودول أصحاب المصالح الإقتصادية، وذلك بغرض السيطرة على اقتصاد الدّول.

بموازاة ذلك، تشتمل الوثائق على معطيات إجتماعية، تتناول حياة الناس ونمط معيشتهم وتنظيمهم، فتتحدّث عن السكان وزيادتهم ونقصهم وتحرّكاتهم ونشاطاتهم، وعن الطبقات الإجتماعية، والحروب وتأثيرها وأسبابها ونتائجها، والبنى والخدمات الإجتماعية، وألوان الفنون والفكر والأدب والعمارة، والبيئة، والعادات والتقاليد

(١) إدوارد كار: «ما هو التاريخ؟»، مرجع سابق، ص ١٧-١٩.

واللباس، والعقائد، واللغات، والجسد، والأسرة والمجتمع، والتعليم والثقافة[١].

وتدليلاً على الدوافع الإقتصادية في السيطرة الفرنسية على سوريا ولبنان، يشير مسعود ضاهر في كتابه «**تاريخ لبنان الإجتماعي ١٩١٤- ١٩٢٦**» إلى تغلغل رؤوس الأموال الفرنسية في السلطنة العثمانية قبيل الحرب العالمية الأولى، وإلى انعكاس ذلك «بشكل واضح على سوريا وجبل لبنان المتصرفية». فقُدِّرَ مجموع الرساميل الفرنسية الموظفة فيهما، بأكثر من مئتي مليون فرنك فرنسي سيطرت على سكك الحديد ومرفأ بيروت وشركات الكهرباء والمياه وفرع البنك الإمبراطوري العثماني. وعلى هذا الأساس، فقد حذّر ريمون بوانكاريه في عام ١٩١٢: «إنّ لنا في لبنان وسوريا مصالح تقليدية، ونحن عازمون على فرض احترام الجميع لها»[٢]. وهكذا بذلت إدارة الإنتداب الفرنسي كل المساعي لسيطرة الرأسمال الفرنسي على المجالات الإقتصادية كافة في سوريا ولبنان.

وتكثر الدراسات التي تستشهد بالوثائق البريطانية في وزارة الهند، ومنها سجلّات الوثائق التجارية لشركة الهند الشرقية البريطانية، إذ كان لا بدّ من توثيق نشاطات هذه الشركة التي تبرز الدور والنشاط الإقتصادي والأطماع البريطانية[٣].

أنواع الوثائق

١ - الوثائق غير المنشورة

هي مجموعة الأوامر والتقارير، ومحاضر الجلسات والإجتماعات، ومضابط المؤتمرات، وسجلّات الدولة وأوراقها، وأهل السياسة والمسؤولين وتقاريرهم السريّة، والبرقيات والرسائل المتبادلة، والإحصاءات الرسمية، والمخطوطات والمذكّرات. وجميعها تسجِّل الأحداث ساعة وقوعها، ولكن لا يمكن نشرها لأسباب بعضها يتعلّق بسريّة الموقف، أو لأسباب تتعلّق بأمن الدولة، أو بسياسة عامة تقضي بفتح بعض الملفات ذات الطابع الأمني الإستراتيجي كلّ خمسين سنة. لذلك عدّت هذه الوثائق مصدراً مهماً، لأنّها لو نشرت لأمكنها حلّ الكثير من ألغاز التاريخ التي لا زالت مبهمة.

ويدخل أيضاً في عداد الوثائق غير المنشورة الوثائق الموجودة لدى العائلات والأفراد، الذين لا يريدون أو لا يقتنعون بإيداعها في دور الوثائق، على الرّغم من أنّ البعض منهم قد درج على إيداع وثائقه

(١) حسن عثمان: «منهج البحث التاريخي»، مرجع سابق، ص ١٦٦-١٦٧.
(٢) مسعود ضاهر: «تاريخ لبنان الإجتماعي ١٩١٤-١٩٢٦»، ط ١، دار الفارابي، بيروت، ١٩٧٤، ص ٢٢-٢٣ و٩٤.
(٣) المرجع نفسه، ص ٦٦-٧٠.

كأمانة لدى مراكز الوثائق، إلاّ أنّهم يطالبون باسترجاعها بعد فترة وجيزة، وقبل أن يمضي وقت كافٍ لدراستها. إضافة إلى وضعهم شروطاً تحول دون وصول الباحثين إليها، أو تحول دون نشرها للصالح العام. وهذا ما يعرّضها للتّلف بسبب افتقارها للحفظ السليم، أو للضياع الذي يفقد الكثير من الحقائق التاريخية.

٢ - الوثائق المنشورة

هي الوثائق التي قامت بعض الجهات بنشرها لإرشاد الباحثين لموضوعاتهم، ومنها على سبيل المثال: محاضر جلسات المجالس النيابية، الدساتير والتعديلات التي طرأت عليها، محاضر جلسات الحكومات، نصوص المعاهدات، تقارير الأحزاب، المؤتمرات العامة وخطب الزعماء السياسيين، القوانين والقرارات والمراسيم والتعاميم والمذكّرات الصادرة عن السلطات السياسية والإدارات العامة والمحاكم، المذكّرات الشخصية، السجلاّت والدلائل والإحصائيات، وثائق المنظّمات والجمعيات وتقاريرها.

وتعدّ الوثائق مصدراً أساسياً ومادّة مهمّة، لكونها منبعاً يرد فيه الكثير من المعلومات الأصلية في مجال التاريخ، وهي الحجر الأساس في فهم تكوين الدولة وبناء المجتمع وعلاقة أفراده ببعضهم، وتدلّ على معلومات وأفكار وقضايا وقيم وممارسات اجتماعية واقتصادية وثقافية وسياسية، وجميعها منظّمة في أوراق وفهارس ومجلّدات[١]. وعلى الباحث أن يبحث فيها جميعاً، وينتج عن هذا البحث جمع مادّة أصلية فريدة للدراسة. ويمكن تقسيم الوثائق إلى قسمين:

أوّلاً – الوثائق الشخصية: التي يصف كاتبها أحداثاً شارك فيها شخصياً، أو يعرض فيها اتّجاهاته ومعتقداته الشخصية.

ثانياً – الوثائق الرسمية او العامّة والوثائق العائلية: والوثائق العائلية هي ما يطلق عليها تسمية الوثائق «الخاصة» أو «الأُسَرِيّة»، كما يطلق عليها اسم «المحلية» أو «الأهلية». أمّا الوثائق الرسمية، فتكون صادرة في الغالب، عن المؤسّسات الرسمية. وهذه الوثائق بقسميها تسجِّل وتُصوِّر الأنشطة الإجتماعية والإقتصادية والسياسية المختلفة.

وعندما تكون وثائق الحياة الشخصية مكتملة، تشكِّل مادّة رائعة للتاريخ، فالتاريخ يسجّل التجربة الإنسانية، وهذه التجربة تستمرّ «متّصلة الحلقات»[٢]. والوثيقة

(١) حسن عثمان: «منهج البحث التاريخي»، مرجع سابق، ص ٧٦.

(٢) شكري نجار: «تطوّر فكرة التاريخ عند المؤرّخين»، مجلّة «الفكر العربي»، السنة ٤، العدد ٢٧، تاريخ أيار–حزيران ١٩٨٢، ص ٣٠.

الشخصية تكون وصفاً شخصياً تلقائياً يقدِّمه شخص معيّن عن سلوكه وتجاربه وطريقة حياته ونمط معيشته. ويتضمّن هذا التعريف، الوثائق التي تصف الخبرات والإتّجاهات والمعتقدات، أو التي تلقي ضوءاً على الخلفية الثقافية. لذا فإنّ استخدام الوثائق الشخصية هو أمر مقرّر ولا غنى عنه في الدراسات الإنسانية، إذ بإمكان هذه الوثائق أن تسلّط الأضواء على مراحل تاريخية معيّنة، وعلى الحياة الإجتماعية، وعلى نشاط الأفراد وتفاعلاتهم. غير أنّه من الضروري التدقيق في هذه الوثائق وتحليلها وتفسير مضمونها، بهدف التحقّق منها، وذلك على ضوء مشكلتين أساسيتين:

المشكلة الأولى: وتكون عبر التساؤل المنهجي إلى أيّ مدى يمكن إحداث تشويه في مضمون الوثيقة عندما تتمّ ترجمة الأفكار الخاصة إلى سجلّات عامة دائمة؟

المشكلة الثانية: وهي مشكلة عملية تتعلّق بكيفية تحديد عدد الوثائق الشخصية التي يحتاجها الباحث لاستخلاص قوانين عامة أو فرضيات علمية، وبتحليلها، وما هي أسباب تحليلها؟

وانطلاقاً من هذا الواقع، ينبغي إلقاء الضوء على تلك المشكلات، وتكون الخطوة الأولى بالتعرّف إلى مختلف الأسباب التي تحفّز الأفراد على تسجيل معلومات تفصيلية عن حياتهم. وفي هذا المجال يجب الإلتفات إلى أنّ بعض الدوافع قد يكون مضمراً أو مخفياً، والبعض الآخر واضحاً وجليّاً، حيث كلّ شخص هو وليد ثقافته الخاصة وظروفه، ويمكن أن يكون مسايراً للوضع العام أو للأوضاع الثقافية القائمة، أو يكون معارضاً لها، لذا فهو يعبّر عن وجهة نظره، وعن الحالة الإجتماعية التي يعيشها بصورة رمزية، وهنا لا يمكنه التعبير بشكل واضح وصريح ومعلن.

وينبغي على الباحث التمييز بين أنواع الوثائق الشخصية، ومنها:

١ – الرسائل ورؤوس الأقلام[1]**:**
تشتمل رؤوس الأقلام على معلومات مختصرة عن أحداث ومواقف، بعضها شخصي وبعضها الآخر ذو طابع عام. أمّا الرسائل، فترسل من الكاتب نفسه، ويمكن أن تسجّل حدثاً وتجربة شخصية، أو إنطباعات أو معاينة شخصية، ويكون هدفها إخبارياً. والرسائل الخاصة أو الشخصية هي التي يمتلكها الأشخاص أو تحتفظ بها الأُسَر بصفتها تراثاً خاصاً بها أو بأحد أفرادها، وهي تعبّر عن مشاعر وحقائق شخصية أكثر ممّا تعبّر عن نشاط إداري أو حكومي.

(١) ميشيل فوكو: «حفريات المعرفة»، ط ٤، تعريب سالم يفوت، المركز الثقافي العربي، بيروت، ٢٠١٥، ص ٢٤.

٢ - السّيَر الذاتية والمذكّرات[١]:

السِّيَر الذاتية والمذكّرات هي التي يحتفظ بها أشخاص أو أُسَر كتراث خاص، وهي ليست من نتاج الإدارات أو الأجهزة الحكومية، وتكون ذات طابع ذاتي، ويصعب على الكاتب فيها التجرّد من أهوائه وميوله وآرائه ورؤيته للحياة خلال تدوينه للأحداث. ويتمّ من خلالها عرض الحقائق الخاصة بحياة شخصية ما وإنجازاتها في مجال ما. وتكتب بواسطة الشخص نفسه، ومعدّة للنشر، وهدفها إخباري، وتدفع بكاتبها إلى تسجيل تجاربه وأخباره وذكرياته ومعاياناته، وما عاشه من مواقف.

بيد أنّ السِّيَر الذاتية والمذكّرات يمكن أن تفتقد عنصر الترابط، كونها تتناول مواضيع مختلفة ومتنوّعة، وجُمِعَت من جهات متعدّدة. وهي تحتوي على معلومات مهمّة أحياناً بشأن موضوع ما، يسجّل فيها الشخص ما وقع له من أحداث، وكان شاهد عيان على وقوعها. ويمكن أن تتضمّن معلومات مهمّة عن أحوال الناس وأوضاعهم، مثل: الزواج والطلاق والوفاة والولادة والإرث، وملكية الأرض وتوزيعها، والرهان والبيوع، والإتفاقيات ومضابط الشركات، والقروض والسّلف، والمجاعات والأوبئة، والصراع بين الجماعات، والطبيعة وأحوالها.

كما تكون المذكّرات والسِّيَر باعثاً على نقل معلومات معيّنة يجري من خلالها تدوين بعض الوقائع التاريخية التي عاصرها الكاتب، وربّما تكون غير معروفة، فتكشف معلومات جديدة مجهولة[٢]. ولكن على المؤرّخ أن يكون حذراً في التعامل معها، إذ يمكن أن تتضمّن أخطاء عدّة، منها:

- **الطابع الدعائي:** أو الإهتمام أن تتخذ الوثائق طابعاً دعائياً، ويتجه الكاتب في بعض الأحيان إلى تضخيم بعض الأحداث بهدف إبراز شخصيته أو أسرته أو أحداثاً معينة.
- **الطابع التبريري:** بمعنى أنّها تتضمّن الكثير من التبريرات العقلية للمواقف التي تعرّض لها الكاتب.
- **الطابع الإنتقائي:** ويكون حين يلجأ

(١) محمد رزّوق: «دور الكناشات في الكتابة التاريخية المغربية»، مجلّة «الوثائق والمخطوطات» (طرابلس الغرب)، السنة ٤، العدد ٤، تاريخ ١٩٩٠، ص ٤٨٠-٤٨٨.

(٢) مارك بلوخ (١٨٨٦-١٩٤٤): مؤرّخ فرنسي درس في المدرسة العليا للمعلّمين، وفي جامعتي لايبزغ وبرلين، ثمّ عمل أستاذاً في جامعة ستراسبورغ. ومن مؤلّفاته التي ساهمت في خلق مدرسة «التاريخ الجديد»: كتاب «السمات الأصلية للتاريخ الريفي الفرنسي»، وكتاب «المجتمع الإقطاعي». وأسّس «مدرسة الحوليات» سنة ١٩٢٩، ونشر عدداً من المقالات التاريخية مع صديقه لوسيان فيفر. وانتقل إلى باريس عام ١٩٣٦، وعمل أستاذاً في جامعة السوربون، وانضمّ إلى المقاومة الفرنسية خلال الحرب العالمية الثانية، واعتقله النازيون وأعدموه عام ١٩٤٤.

الكاتب إلى انتقاء الظواهر والتركيز عليها، أو إلى إخفاء ظواهر أو خبرات قد تبدو في وقت لاحق من البحث ذات قيمة تاريخية خاصة بالنسبة إلى شخصيته واتّجاهاته الفكرية.

- **الطابع الإنحيازي:** بمعنى الإبتعاد عن التجرد، ويكون بهدف تضخيم دوره أو دور الأشخاص الذين يُكتَب عنهم.

وعلى الرّغم من ذلك، فقد أعاد روّاد مدرسة «التاريخ الجديد» الإعتبار للمذكّرات والسِّيَر الذتية، كونها مرآة لتاريخ الأفراد الفاعلين والمؤثّرين في المجتمع، سواء أكان صاحب المذكّرات فاعلاً في السياسة أم في المجتمع أم في عالم الفكر، فإنّ ما تركه من مذكّرات يعتبر وثيقة تخضع للدراسة والتفسير والتحليل، لتصبح معطى من معطيات المعرفة التاريخية.

وقد وصف مارك بلوخ الوثيقة بأنّها تؤدّي إلى مفهوم «المعطى» الذي ينطبق على السِّيَر والمذكّرات. والسِّيَر والمذكّرات هي تعبير عن ذاكرة فردية وجماعية. وفي الذاكرة تختلط الأزمنة والرغبات والمشاعر مع الواقع وحركته وانعطافاته ومفاجاءاته، الأمر الذي يكون حقلاً ملتبساً، ولكن غنياً، من حقول التأريخ التي تتطلّب الدراسة لفهم الملتبس بين الذاكرة والتاريخ، وبين الذاتي والموضوعي. ومن هنا يبرز التحدّي المعرفي لدى «المؤرّخ الجديد» في التمييز بين الحيّزين: حيّز الذاكرة والتاريخ، وحيّز الذاتي والموضوعي. ولا يعني نجاح التمييز بين الحيّزين الوصول إلى الحقيقة المطلقة، بل يبقى هذا التمييز تحت سقف المعرفة النسبية التي تسعى للتكامل من خلال الإستعانة بالعلوم الأخرى[1].

٣ – **اليوميات:** تعتبر أكثر أنواع الوثائق الشخصية إيضاحاً للوقائع، خاصة حينما تكون متحرّرة من مخاطر النشر على نطاق واسع. فقد يلجأ الكاتب إلى التأمّلات الشخصية، وتسجيل تفاصيل الأحداث الخاصة في حياته اليومية وانطباعاته عن الأشخاص الذين تعامل معهم[2] وقد تحتوي «**اليوميات**» بصمات الزمن الذي عاش فيه، وتتضمّن أحداثاً غيّرت مجرى حياته والظروف العامة. أو يكون تدوينها قد حصل تحت وطأة ظروف قاسية وحوادث بالغة، وربّما تتضمن أسراراً أو إنطباعات ذاتية تتوقّف أهميتها على عوامل عديدة، منها: شخصية الكاتب وأسلوبه، ودوره في

(١) وجيه كوثراني: «تاريخ التأريخ (اتجاهات – مدارس – مناهج)»، ط ١، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، ٢٠١٢، ص ٣٩٨-٣٩٩.

(٢) لا يسمح البعض ممّن يكتبون يومياتهم بنشر ما دوّنوه لأسباب تتعلّق بسرّية المعلومات التي قد تتناول شخصية الكاتب أو أسرته أو معارفه.

الأحداث، ومدى اطّلاعه والتزامه بالموضوعية.

إنّ المصدر الرئيس **لليوميات** هي الظروف التي عايشها الكاتب، وذاكرته، وقدرته على تقديم المعلومات. وقد تكشف بدرجة عالية من الوضوح، عن الخبرات ذات الدّلالة، في الوقت الذي حدثت فيه وفي عصره. بيد أنّها قد تتضمّن بعض التناقضات: كالمبالغة في وصف الصراعات والمواقف الدرامية خلال مراحل معيّنة من حياة الكاتب أو حياة من يكتب عنهم ومواقفهم. وهنا تبدو عملية بُعده أو قربه من الحدث، إذ كلّما كانت المسافة الزمنية الفاصلة أكبر بين وقوع الحدث وبين كتابة اليوميات، كلّما كان ضياع التفاصيل ونسيانها أكبر. وعلى الرغم من أهميتها لا بدّ من التدقيق فيها، ومقارنتها مع المصادر الأخرى لاختبار مدى صدقيتها وارتباطها بموضوعات الدراسة.

٤ – **الخطابات:** تستخدم على نطاق واسع في التاريخ، لما لها من تأثير بالغ في توجيه وتشكيل فكر الأفراد وسلوكهم. وينطوي معظمها على طابع دعائي، أي أنّ كاتب الخطاب يقصد دائماً إقناع الآخرين بوجهة نظر معينة، ولهذا يلجأ إلى ترتيب الوقائع والأحداث ترتيباً يخدم توجهّه الخاص، ويعمد إلى تقديم الحجج، معتمداً على «تشكيلة خطابية»[١] تتضمّن موضوع وعبارات وتصوّرات وصِيَغ ومفاهيم واختيارات فكرية وأيديولوجيا، لكي يخرج بالنتيجة التي يتوخّاها.

ويحاول من خلالها الباحث، تحليل الخطابات وظروفها وصياغتها لمعرفة الغرض منها، وفهم المقصود من العبارات الواردة، وتحليل نشاط الخطيب ومكانته، ومعرفة ما كان يرغب في قوله، وردود الأفعال حوله، وطبيعة الجماهير المستقبلة وردود أفعالها[٢].

وتواجه كلّ هذه الأنواع من الوثائق الشخصية مشكلة إمكانية التعميم منها، والإفتراض أنّها ممثّلة لمجتمع معيّن، خاصة بعد معرفة الدوافع التي تدفع الناس إلى تحرير هذه الأنواع من الوثائق. كما يصادف الباحثون صعوبات في الحصول على عدد كافٍ من هذه الوثائق، مع العلم أنّ بعض الباحثين يتخطّون هذه الصعوبات من خلال الإستعانة بوثائق أخرى مكمّلة لها.

أمّا أهمّ الأنواع الأخرى، فهي الوثائق التي تصف أحداثاً معيّنة، سواء أكانت وثائق أوّلية أم ثانوية، وتضم كلاً من السجلّات والتقارير. و**السجلّات** هي وثائق تصف ما يقع من أحداث في مواقف معيّنة، مثل

(١) ميشيل فوكو: «حفريات المعرفة»، مرجع سابق، ص ٣٧-٣٨.
(٢) المرجع نفسه، ص ٢١-٣٠.

السجلّات البرلمانية، ومحاضر الإجتماعات، وسجلّات المحاكم، والإحصاءات الرسمية. وتختلف **التقارير** عن السجلّات، إذ غالباً ما تكتب بعد وقوع الحدث، وتهدف إلى إعطاء انطباع معيّن عن حادثة أو واقعة أكثر ممّا تهدف إلى مجرّد تسجيل واقعة. وبما أنّ الوثائق هي المصدر الرئيس لمعرفة الماضي، فإنّ دراستها وتحليلها تمثّل الأداة الرئيسة للبحث التاريخي.

البحث الوثائقي

يشمل البحث الوثائقي مجالات متعدّدة، منها:

أ - **تاريخ الحياة** Biography، **وتاريخ المؤسّسات والهيئات:** ويعنى البحث البيوغرافي بتحديد وتقديم الحقائق الأساسية عن حياة وشخصية وإنجازات شخص ما في مجال الدراسة. فعالم الأدب يتقصّى حياة رجال الأدب، ودارس التربية يتعرّف إلى رجال التعليم، والعالم يهتمّ بحياة العلماء، وهؤلاء جميعاً يجب أن يستخدموا طريقة البحث الوثائقي، لأنّ الحقائق الضرورية لتاريخ حياة الشخص لا يمكن تجميعها بالتجربة أو المسح أو دراسة الحالة. وهذا الواقع ينطبق على تاريخ المؤسّسات والهيئات.

ب - **المصادر والتأثيرات:** وتتضمّن كيفية تأثّر أفكار وكتابات وإنجازات الأشخاص أو الجماعات الذين تدرس سيرتهم بعوامل مثل: التعليم، والأصدقاء وجماعات الرّفاق، والقرّاء، وأحداث الحياة اليومية، والبيئة. ويتحقّق هذا النوع من البحوث من خلال ما يمكن اكتشافه في كتابات الأشخاص أو أقوالهم الشفاهية أو سلوكهم.

ج - **التحرير والتحقيق:** يشكّل التحرير والتحقيق مجالاً آخر من مجالات البحث الوثائقي، وينصبّ الجهد في مجال التحرير على إنتاج نصّ حديث يصلح للقراءة، أو نشر وثيقة نادرة ذات أهمية ودلالة. وقد يكون مجرّد إعادة طبع مؤلّف عامّ، ولكنّ اختيار هذا المؤلّف ليس بالأمر السهل، وتعتبر الترجمة أحد أوجه نشاط عملية التحرير. كما قد يكون عملية تحقيق تقضي بإعادة إخراج الوثيقة بعد تصحيحها واستكمال النقص فيها، ومقارنتها بغيرها من الوثائق.

د - **تاريخ الأفكار:** ويتطلّب تتبُّع القضايا الفلسفية أو العلمية الرئيسة من أصولها وأشكالها الأولى، خلال مراحل تطوّرها، أو تتبُّع التّغييرات التي حدثت في التفكير الشعبي واتّجاهات الناس على مدى فترة معيّنة من الزمن.

هـ - **الببليوغرافيا:** هي نوع من العمل الوثائقي الذي يقدّم خدمة أساسية وضرورية للبحث من خلال ما تقدّمه من معلومات عن مصادر ومراجع الدراسات وقوائم بحوث في مختلف المجالات. وبالتالي، فالببليوغرافيا تعمل على اختصار الوقت الذي ينفقه الباحث في تحديد المواد اللازمة لدراسته.

بيد أنّ البحث الوثائقي لا تقتصر مهمته على مجرّد اكتشاف الحقائق، بل يمكن بواسطته التحقّق من صحّة الفرضيات، وذلك من خلال جمع الشواهد التاريخية التي يتمّ تصنيفها وتحليلها والخروج منها بتعميمات ومبادىء موضوعة بحرص وعناية معتمدة على البيانات الحقيقية المستمدّة من تحليل الوثائق، ويستخدم هذا المنهج على نطاق واسع في التاريخ[1].

الخاتمة

تعتبر الوثائق مادّة مهمة في إرجاع الحقائق إلى مصادرها الأساسية، وتتأتّى أهميتها من كونها منبعاً لكثير من المعلومات الأصلية في مجال الكتابة التاريخية، وشاهدة على الأحداث والوقائع وأنشطة البشر، وتعكس صور الماضي، وتُلقي الضوء على الحقائق، وتمدّ الباحث بوقائع وأحداث جديدة، وتجعل دراسته أكثر علمية، وتساهم في تطوّر الدراسات التاريخية.

تساهم الوثائق في الكشف عن كثير من المعطيات وفي تصويب تفسير الكثير من وقائع وأحداث التاريخ، وتفتح آفاقاً أمام الباحث تمكّنه من تجديد نظرته وفهمه لمعطيات الحياة وللتطوّرات التاريخية من منظور علمي.

وتكون الوثائق متميّزة عندما يستخدمها باحث متخصّص في الكتابة التاريخية مستنداً إلى عمل منهجي منظّم يقوم على الدقّة وتجنّب الأحكام المسبقة، فيقوم بدراسة كلّ وثيقة وتحليل مضمونها للإستفادة منها في الوصول إلى الحقيقة التاريخية بعيداً من التحيّز. وهذا العمل يتطلّب الشكّ في الوثيقة، فهي غير مقدّسة، ومن الضروري التدقيق فيها وتفسير مضمونها، بهدف التحقّق منها. وهنا تبرز كفاءة الباحث الذي تكون مهمّته اكتشاف وثائق جديدة لها علاقة بموضوع البحث المراد دراسته، وتحليل معطياتها، بهدف توضيح الكثير من الأمور الغامضة في مجال الدراسة. وهو عندما يحلّل الوثائق يدرس الماضي والحاضر، ويصل إلى النتائج التي تفيد في معرفة الماضي وفهم الحاضر لاستشراف المستقبل.

(١) أحمد بدر: «أصول البحث العلمي ومناهجه»، ط ٦، وكالة المطبوعات، الكويت، ١٩٨٢، ص ٢٦٨-٢٧١.

إنّ الوثائق تتضمّن معطيات تشكّل نقطة انطلاق لفهم تكوين الدولة وبناء المجتمع وعلاقة أفراده ببعضهم، وهي تدلّ على أفكار وعادات وتقاليد وقيم وممارسات ومسائل اجتماعية واقتصادية وسياسية. ولكن ينبغي على المؤرّخ أن يتنبّه لعلاقة الحاضر بالماضي، بمعنى أن يتفهّم الماضي بالإعتماد على الحاضر، ويساهم في تركيز أسس الكتابة التاريخيّة للوصول إلى كلّ جديد، من خلال التعرّف إلى ظروف إنتاج الوثيقة وتحليل طبيعتها.

ويجب على المؤرّخ الانتباه إلى أنّ الوثيقة لا تتضمّن أكثر ممّا أراد كاتبها، وفاعليتها تكون مرتبطة بالمادّة التي تحتويها، لذلك لا بدّ من فحصها والتدقيق فيها والتحقّق منها علمياً. وهذا يتطلّب اتّباع النقد التاريخي عن طريق الشكّ في الوثيقة، للوصول إلى اليقين. وهذه المهمة صعبة وتقع على عاتق الباحث، وتعتمد على وعيه بالتاريخ ومدى مقدرته على ممارسة النقد.

كما يجب أن يكون الهدف الرئيس للباحث من الرجوع إلى الوثائق هو استخلاص المعلومات التاريخية وتوسيع آفاق البحوث والوصول إلى الحقيقة، وتطوير آلية البحث العلمي والمجال المعرفي، لتشمل جوانب مختلفة في التاريخ، خاصة ما يتّصل بحياة الناس والمجتمع والعلاقات الإجتماعية والإقتصادية. وتظلّ هذه الأمور قاصرة ما لم تتوفّر شروط أوّلية منها: رغبة الباحث ومقدرته وكفاءته وشخصيته، ووجود مؤسّسات المحفوظات التي تعنى بحفظ الوثائق وبتسهيل اطّلاع الباحثين عليها، وتوفّر وسائل تساعد الباحث على تحليل مضمون الوثائق وفهم دلالاتها.

المصادر والمراجع

أوّلاً - المراجع العربية

١ - الألوسي، سالم ومالك، محمد محجوب: «الأرشيف»، ط ١، دار الحرية للطباعة، بغداد، ١٩٧٩.

٢ - بدر، أحمد: «أصول البحث العلمي ومناهجه»، ط ٦، وكالة المطبوعات، الكويت، ١٩٨٢.

٣ - زريق، قسطنطين: «الأعمال الفكرية العامة»، المجلّد الأوّل (٤ مجلّدات)، د. ط.، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩٤.

٤ - سعدان، أحمد سليم: «مقدّمة في تاريخ الفكر العلمي في الإسلام»، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، نوفمبر ١٩٨٨.

٥ - ضاهر، مسعود: «تاريخ لبنان الإجتماعي ١٩١٤-١٩٢٦»، ط ١، دار الفارابي، بيروت، ١٩٧٤.

٦ - عثمان، حسن: «منهج البحث التاريخي»، ط ١١، دار المعارف، القاهرة، ١٩٩٣.

٧ - العروي، عبد الله: «مفهوم التاريخ»، الجزء الأول (الألفاظ والمذاهب) (جزءان)، ط ٢، المركز الثقافي العربي، بيروت، ١٩٩٢.

٨ - كوثراني، وجيه: «تاريخ التأريخ (اتجاهات-مدارس- مناهج)»، ط ١، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، ٢٠١٢.

٩ - المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات (ناشر): «مئة عام على الحرب العالمية الأولى، مقاربات عربية»، المجلّد الأوّل (الأسباب والسياقات والتداعيات) (مجلّدان)، ط ١، بيروت، ٢٠١٦.

١٠. مؤنس، حسين: «التاريخ والمؤرّخون، دراسة في علم التاريخ ومدخل إلى فقه التاريخ»، دار الرشاد للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٨٤.

١١. الوافي، محمد عبد الكريم: «منهج البحث في التاريخ والتدوين التاريخي عند العرب»، ط ١، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، ١٩٩٠.

ثانياً- المراجع المعرّبة

١ - فوكو، ميشيل: «حفريات المعرفة»، ط ٤، تعريب سالم يفوت، المركز الثقافي العربي، بيروت، ٢٠١٥.

٢ - كار، إدوارد: «ما هو التاريخ؟»، تعريب ماهر كيالي وبيار عقل، ط ٢، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ١٩٨٠.

٣ - لانجلوا، شارل فكتور وسنيوبوس، شارل: «المدخل إلى الدراسات التاريخية»، في «النقد التاريخي»، تعريب عبد الرحمن بدوي، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٦٣.

٤ - لوغوف، جاك (إشراف): «التاريخ الجديد»، تعريب وتقديم محمد الطاهر المنصوري، مراجعة عبد الحميد هنية، ط ١، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ٢٠٠٧.

٥ - هورس، جوزف: «قيمة التاريخ»، تعريب نسيم نصر، ط ٣، منشورات عويدات، بيروت- باريس، ١٩٨٦.

ثالثاً - الأبحاث والمقالات

١ - التميمي، عبد المالك: «الموضوعية والذاتية في الكتابة التاريخية المعاصرة»، مجلّة «عالم الفكر»، المجلّد ٢٩، العدد الرابع، تاريخ أبريل-يونيو٢٠٠١.

٢ - رافق، عبد الكريم: «الإتجاهات السائدة في كتابة التاريخ»، مجلّة «عالم الفكر»، المجلّد ٢٩، العدد الرابع، تاريخ أبريل- يونيو ٢٠٠١.

٣ - رزّوق، محمد: «دور الكناشات في الكتابة التاريخية المغربية»، مجلّة «الوثائق والمخطوطات» (طرابلس الغرب)، السنة ٤، العدد ٤، تاريخ ١٩٩٠.

٤ - عبد المنعم، شاكر محمود: «الوثائق وأهميتها في دراسة وتدريس التاريخ»، مجلّة «المؤرّخ العربي»، العدد ٥٥، تاريخ ١٩٩٧.

٥ - مجلّة الوثائق العربية (بغداد)، العدد الرابع، تاريخ ١٩٧٨.

٦ - نجار، شكري: «تطوّر فكرة التاريخ عند المؤرّخين»، مجلّة «الفكر العربي»، السنة ٤، العدد ٢٧، تاريخ أيار- حزيران ١٩٨٢.

رابعاً- المراجع الأجنبية

1 - Hillway, Tyrus: Introduction to Research", 2nd Ed., Houghton Mifflin Company, Boston, 1964

الجسد بين لوحة وكتاب

د. شوقي أبو لطيف

قراءة فلسفية في كتاب «شيء من الحياة: دراسة في لوحة الفنان شوقي دلال مسيرة حياة».

مقدمة:

تشير لوحة الفنان شوقي دلال، التي يزدان بها غلاف كتاب «الجسد» للدكتور جمال زعيتر إدهاشاً غير مسبوق، على مستوى الفن التشكيلي العربي، لما لها من سمات غنية يمكن للباحث أن يترصّدها ويكشف عنها، من خلال الرؤية إلى مجموعة من المكونات والشرائط والخطوط والرموز التي تحملها. فهذه اللوحة تتخذ أبعاداً سيكولوجية، وجمالية، وتاريخية، وتشريحية، كونها تتشكل على يد فنان محترف، يجمع إلى الموهبة عمقاً ثقافياً خاصاً به، ونوعاً من الصفاء الفكري، يركن إلى بيئة وتراث وانتماء، لطالما انبثق من كل منها ظهور ما، إن في المجال القدسي، أم في المجالات الأخرى من لوازم النشوء الإنساني، على مساحة جغرافية يُعتقد أنها إحدى المجتليات الحضارية الأولى في تاريخ الإنسان.

لئن كنت تعرف سيرة الفنان شوقي دلال، فإنك لتعرف أنه ضليع بأبجدية فنية متمايزة قوامها الترميز إلى ما يكتنزه البعد التاريخي لبلاده من أنسنة متأصلة. لذا، نرى في معظم لوحاته بريقاً ينمزج ببوح ممتع، على نحو من التشابه غير التام، مع ما نجده لدى فنانين عالميين كبار، لكنه تشابه يصبُّ في خانة شوقي دلال، الذي تثير فيك لوحته الحذر والتحدي أكثر مما تثير الخوف والانكفاء، ذينك اللذين تجدهما مثلاً في لوحة بيكاسو، «آنسات اينيون» Les Demoiselles d'Avignon ، حيث تثير «الشعور بعدم الراحة وحتى الإنذار بالخطر، الذي تثيره نوعية الخطوط الحادة والبقع العينية»[1]، فالمثيرات السلوكية، التي يستخدمها شوقي

(١) أيكن، نانسي، الجماليات والتطور، ترجمة صفاء روماني، مجلة الثقافة العالمية، العدد ١٧٥، الكويت، مارس-ابريل ٢٠١٤، ص ٦٥.

دلال في فنه البصري لا تعدو كونها محرّضاً للتأمل، بدلاً من أن تكون سبيلاً إلى نزوع هروبي، أو إجفال، لأن منبت روحه الفنية، هو منبت يتلاءم مع ما ينبغي أن تكون عليه أهداف الفن من غائيات تطويرية للذات، يتبين ذلك في ما ينجم عن تفاعل الناس مع اللوحة من تكيُّف، واستجابات مفرحة، مما يؤكد على أن هذه الأهداف تلامس أجزاء مهمة من كينونة الإنسان وتطوره.

ولقد جاءت لوحة شوقي دلال هذه استجابة لرغبة الأستاذ في الجامعة اللبنانية الدكتور جمال زعيتر، كغلاف لكتابه «الجسد» الصادر عن دار العودة في طبعته الأولى، العام ٢٠١٤، فكان لا بدّ للفنان من قراءة مسْوَدّة الكتاب، قبل أن يعمل ريشته المبدعة، في إجلاء هذا التشكل الرائع، لما أسماه الدكتور زعيتر «مسيرة حياة»، من خلال دراسة أعدّها في كتاب آخر رديف بعنوان: «شيء من الحياة: دراسة في لوحة الفنان شوقي دلال، مسيرة حياة».

وهنا، وفي هذا السياق من ظروف ولادة اللوحة «الشقدلالية» (نسبة إلى الفنان: شوقي دلال)، وتشكّلها القصدي، يجد الباحث في فلسفة الفن نفسه أمام إشكالية متعددة الأبعاد، متنوعة الرؤى، لكنه يمكن صياغتها ضمن حدود التقولب المفهومي للجمال في أعمال الفن التشكيلي، حيث تظهر لنا المساءلة المتولدة من قراءة لوحة شوقي دلال، على الوجوه التالية:

- ما المنحى الفلسفي الذي تتخذه لوحة «مسيرة حياة ...» في تشكيلها للجسد، كرموز ودلالات؟
- ما هي الإشارات التي تتخذها في ترسيم الأبعاد الكونية لوجود الإنسان؟
- وهل في فلسفية المنحى هذه، أو في دلالية الوجود تلك ما يشير إلى غائية فنية محددة؟

باعتمادنا المنهج الجدلي في قراءة اللوحة، وقراءة ما تضمنه كتاب «شيء من الحياة دراسة في لوحة الفنان شوقي دلال، مسيرة حياة»، يتبين أن هناك هيئتين نظريتين متمايزتين تتنازعان قراءة اللوحة، تتصف إحداهما بالمباشرة والتبسيط والإيجاب، وتتصف الأخرى بالربط والتعليل والنفي، كي يتم الخلوص إلى تنامي صيرورة القراءة بغية الإحاطة، بقدر ما، بجوانب العناصر التي تقولب فيها الجمال، من جرّاء فنية الجسد «الشقدلالية».

لذا فإن البحث عن المنحى الفلسفي، سوف يتخذ مساراً طويلاً من الجري النظري صوب الآفاق، التي تطلقها اللوحة أمام ناظرينا، بدءاً من التطرق إلى ما تتضمّنه مخيلة الفنان من عناصر وخلفيات وصور، مروراً بالترسيمات والإيحاءات التي تحملها التشيكلات الخطوطية واللونية، وصولاً إلى الغائية الفنية المفترضة في

رؤية الفنان الاستشرافية، وهذا ما يحدّد السياق البحثي في ما يأتي:

أولاً: الرؤية الأولية لمضمون المخيلة الشقدلالية في لوحة «مسيرة حياة...».

يمكننا أن نلاحظ، في هذه الرؤية، أن وظيفة الفن في هذه اللوحة تتخذ بعداً حفائرياً، لأنها تطرح مسألة صورة الإنسان الأول على بساط البحث. فقد حاول علم الحفريات في القرن العشرين رسم مثل هذه الصورة، بعد الكشف عن الأماكن التي عاش فيها، ليتبين للعلماء أن إنسان اليوم، الذي يحمل اسم -Homo Sapiens، المرتقي من الإنسان الأول منذ حوال خمسين ألف سنة قد امتاز بقدرته على التكيف مع البيئة في كل أجزاء الكوكب، «وهكذا بالتكيف والهجرة والتناسل، تمكن هذا الإنسان من البقاء على قيد الحياة»[1]. كما يتبين لهم أثر قسوة العوامل المناخية، من جفاف صيفي، أو صقيع شتائي، في التكوين البدني للإنسان. تتجلى إذاً وظيفة حفائرية تنطلق من مخيلة الفنان الإبداعية، مخيلة تتجاوز في واقعيتها ما تضمّنه القصص التوراتي من أسبقية عدن، وما تضمّنته الكتابات الموسومة بالتنوير، من جان جاك روسو Rousseau، إلى برناردان دو سان بيير Bernardin de Saint Pierre، من أساطير «العصر الذهبي» المؤجِّجة لصورة بشرية مرحة ومسالمة في ظل طبيعة مؤاتية نباتياً وحيوانياً. فالنباتات والحيوانات تعيش أيضاً على هذه الوتيرة، ومن دون مشقة، بينما انسياب هادىء للأنهار، ودعة تسِم البحيرات الساكنة، ذلك أن اللوحة هنا تثير انفعالات حدث واقعي، مخفّف بسبب لطافة الفن، وليس بسبب لطافة الحدث الواقعي نفسه، وهو هنا حدث تاريخي بمعنى كونه تجسيداً لتشكل إنساني ما في مخيلة الفنان.

بالانطلاق من رؤية أولية لمضمون المخيّلة الشقدلالية يظهر لنا أن هناك بعدين مقصيّان عن الأبعاد الفنية للوحة، هما: البعد الديني والبعد الأسطوري. وهذا ما يعطي للحدث الفني عصريته وإبداعيته، اللتين تنأيان بنا عن فهمه بواسطة العودة إلى الأصول الدينية، أو الأسطورية، لأن الغرض، من هذا العمل الفني الجديد لشوقي دلال، يتعلق بتنمية الأحاسيس الذوقية الجمالية، وليس لإنجاز أغراض عبادية وطقوس دينية وأعمال سحرية، كما كانت عليه الحال في الفنون القديمة، حسب مانفرد لوركر[2]،

(١) سورنيا، جان شارل، تاريخ الطب، ترجمة ابراهيم البجلاتي، مجلة عالم المعرفة، العدد ٢٨١، الكويت، مايو ٢٠٠٢، ص١١.

(٢) لوركر، مانفرد، معجم المعبودات والرموز في مصر القديمة، ترجمة صلاح الدين رمضان، مكتبة مدبولي، ط١، القاهرة، ٢٠٠٠، ص ١١.

ففي هذا المعنى يقول بودلير: «إن البحث عن الجمال هو الغاية القصوى، التي يهدف إليها كل فنان». ويعقّب بودلير في الإجابة عن سؤال ماهية الجمال، بالقول: «إنه يغشى الجمال دائماً مسحة من الكآبة والشر»[١].

هذا بالإضافة إلى أن النظر في اللوحة من منظار مدرسة الغشطالت Geshtalt يجعلنا أقرب إلى الموضوعية في إدراك مضمونها، وأكثر قدرة على قراءتها وفهمها، مما لو أتى ذلك من خلال قراءة تجزيئية تحليلية، لأن لوحة دلال في ذاتها تقدم إلينا كشكل تام متناظر العناصر متجاورها، متراتب بالعدد، وموحٍ لمدركنا الحسي بأن شيئاً ما في اللوحة لما يكتمل بعد، وهذه كلها من قوانين «نظرية الغشطالت» في مسألة كيفية الإدراك الحسي[٢].

ففي هذه القراءة نتمكن من تجنب الوقوع في مأزق التناقض، مع «العقدة الدينية»، أولاً، أي عقدة خروج آدم من الجنة، و«العقدة العلمية الفرويدية» ثانياً، أي عقدة أوديب وما ينتج عنها، وبالتالي الخروج من التناقض في قراءة اللوحة بين رؤيتين دينية وعلمية، اللهم إلا إذا كنا نعدّ الثانية، أي العلمية، امتداداً للرؤية الدينية، فيصبح فرويد هنا نبياً علمياً حديثاً. بيد أن ما يرجّح هذه القراءة، هو أن اللوحة لم تتضمن جسداً فردياً واحداً، إنما تضمنت ستة أجساد، لثلاثة رجال وثلاث نسوة، ما يدل على أن الفنان يقرّ بما خلص إليه آرنولد توينبي، عندما رأى أنه «ما كان لأسلافنا من أهل ما قبل الإنسان أن يستمروا ويصبحوا بشراً لولا أنهم صاروا حيوانات اجتماعية قبل ذلك، ويبدو أن محدودية الإنسان الاجتماعية، هي التي كانت تحدّ من تكنولوجيته غير المحدودة، فالاجتماعية هي الشرط اللازم، لصنع حتى أبسط الأدوات واستعمالها[٣].

لذا، تبدو القراءة الفلسفية ضرورية للإحاطة بكل جوانب الماسة الفنية لهذه اللوحة الفريدة، التي تفصح عن ذهول مدوٍّ تجاه أعجوبة وجود العالم، فهذا سرّ جاذبيتها، إذ أن المخيلة الشقدلالية تخطرنا أن الوجوه ليست بصدد أن تنبىء الذات بماهيتها الوجودية، لصعوبة إقرارنا نحن باكتمال حضور تلك الذات دون أن نشاغب بالمادة اللغوية، المتمثلة في الخطوط والألوان، مما يدل على أن وصف الذات

(١) عن: أبو رجيلي، خليل، حول الفن، مجلة دراسات، العدد ٨، كلية التربية في الجامعة اللبنانية، بيروت، ١٩٨٠، ص ٤٩- ٥٠.

(٢) انظر: زيعور، علي، مذاهب علم النفس، دار الأندلس، د.ط.، بيروت، د.ت، ص٣٠٧- ٣١٨.

(٣) توينبي، آرنولد، تاريخ البشرية، الجزء الأول، ترجمة نقولا زيادة، الدار الأهلية للنشر، ط٢، بيروت، ١٩٨٣، ص٧٦.

كقيمة مطلقة، من خلال رؤية اللوحة، أو وصف النفس «كمبدأ للحياة» لن يبدوا متطابقين مع وقائع الأبجدية التشكيلية الخاصة للوحة شوقي دلال، إلا إذا بدت هذه الأبجدية متيحة للتعبير عن «الما هنالك». هذا التعبير يمكن استنتاجه من حركتي الوجه الثاني من يمين اللوحة، والوجه الخامس من يسارها، وهما وجهان أنثويان ينبئان بوجود عوالم أخرى متخيلة من «الماقبل»، إلى «المابعد»، بفعل انعتاق الصوت في الوجه الثاني من أسر الانطراح المباغت في العالم من جهة، وبفعل انفراج العين في الوجه الخامس واتساعها لأمداء جديدة، وقد ركنت إلى المطرح من جهة أخرى، لينشأ المعنى، ويبدأ تعداد حراك الزمن، بالاستناد إلى شعور صوفي دفين يختزنه الفنان في مخيلته، من بيئته المائلة إلى البساطة والتقشف، يتبدّى ذلك من خلال النظر إلى ثبات أسفل الجسد وجموده، وتجلببه بدثار هو ذلك الحزام الأسود الذي يلفُّه من أعلاه نزولاً إلى أدناه، في مقابل الحركات الحادّة، التي تظهر على الجباه، وفي قسمات الوجوه، والتأملات العميقة للعيون، ما يؤكد على اكتناز مضمون المخيلة الشقدلالية، ببعد فلسفي يمكننا استلماحه من خلال ما بيّنه الدكتور جمال زعيتر في كتابه، الذي يتناول اللوحة الشقدلالية بكثير من الدقة والدربة والمنهجية والتمحيص.

ثانياً: قراءة فلسفية في الترسيمات والإيحاءات لتشكيلات الخطوط والألوان.

لما جاء كتاب الدكتور زعيتر في عمقه، كمحاولة لتناول العلاقة، التي تربط ما بين العقل كمصدر ثابت فوقي للمجردات، والجسد كحالة حركية سفلية حيّة، فإن الكاتب، وإن لم يخض في مسألة فلسفية تقليدية، فإنه قد خاض في مناقشة مستفيضة للوحة تشكيلية موضوعها الجسد في رموزه ودلالاته مستعيناً بمنهج سيميائي، يفكّك اللوحة ويقطّعها إلى وحدات وبنى ومتواليات، لكون هذا المنهج يحقق الأهداف المتوخّاة من هذه الدراسة، من ناحية اعتماد المؤشرات كأسلوب لتحليل المحتوى ضمن رؤية علمية نفسية فلسفية[1]، وهذا ما يعطي للمناقشة سمة الفلسفة التهذيبية[2]، تلك التي تتناول المعارف من وجوهها الحسية، أو الذوقية، أو اللغوية، بخاصة أنها تتناول شرح مسألة العقل من خلال الجسد، بالرغم من كل

(١) زعيتر، جمال، شيء من الحياة ودراسة في لوحة الفنان شوقي دلال «مسيرة حياة»، دار العودة، ط١، بيروت، ٢٠١٥، ص ٩- ١٠.

(٢) انظر: رورتي، ريتشارد، الفلسفة في مرآة الطبيعة، ترجمة حيدر حاج إسماعيل، مركز دراسات الوحدة العربية، ط١، بيروت، ٢٠٠٩، ص٥١٣.

العواقب والعوائق، التي ترتّبت على آدميته، والتي طرحت مسألة اقتدار الإنسان على المعرفة من وجهة دينية أسطورية، باعتبارها مشوبة بالخطيئة، ليس هذا فحسب، بل تجاوز الكاتب النطاق الفلسفي التقليدي في تمييز الإنسان عن الحيوان، إلى رؤية فلسفية مختلفة تتناول العلاقة بين المكان واللامكان، والزمان واللازمان، وتتطرق إلى مسائل المشاعر والأخلاق والذكاء، كما تجاوز النطاق اللغوي التقليدي في دراسة الشعر، من خلال الألفاظ، والأصوات، والكلمات، وحقولها المعجمية والبلاغية والنحوية، ولوجاً إلى كونية اللغة - الجسد، وفنية الحرف - الوظيفة العضوية، إزاء مأزق «الوجود في العالم»، والانهمام بكيفية مواجهة هذا الانطراح الوجودي، على أن الفسيفساء اللونية المنسابة في أضغاث أحلام «الريشة الشقدلالية»، تبدو كإشارة إلى وظيفة التشريح، التي تتضمنها اللوحة في جانبها السفلي، فتظهر إذ ذاك مكامن الجوارح والطبائع، حيث يحاول الفنان أن يعبّر عنها رمزياً، كونه ينزع بشكل ما، إلى مقاربة فنون عصر النهضة، الذي واجهت فيه الرسوم التشريحية تحديداً، صعوبة في التوفيق بين الملاحظة العلمية الدقيقة والحساسية الجمالية، التي لا يقوى الفنان على التحرر منها، وإذ كانت فنون ذلك العصر مرتكزة في هذا الصدد، إلى كتاب «فاسيليوس» الشهير «تركيب الجسم البشري»[1]، فمن هذا المرتكز أيضاً كان يرنو العالم الطبيعي، ومن خلاله الفنان، إلى تمجيد صنيعة الرب، في الاعتبار بما يظهره التشريح من إعجاز في الخلق، كونه، أي التشريح، ممثلاً أكمل لفهم الإبداع الإلهي.

بيد أن شوقي دلال ينتمي إلى عصر آخر ما بعد حداثوي، أي عصر نقدي فلسفياً يطاول عقلانية الحداثة في شموليتها المعارفية والتقنية، ليقودنا نحو معابث الاستنساخ على يد الإنسان، وما قد ينتج عنها من رؤية شبحية لبشرية فضائية تستوطن الأرض، أو بشرية أرضية تستوطن الفضاء. أضف إلى ذلك تفسّخ العلائق بين «القوى النفسية الثلاث» في الكائن البشري، حسب المقولة الأفلاطونية، وهي العقل والغضب والشهوة، وما يؤدي إلى هذا التفسخ من تحولات ذات طابع غذائي، أو جيولوجي، أو نووي، أو غير ذلك.

لذا، فإن قراءة لوحة شوقي دلال هذه، ينبغي أن تكون قراءة في ما لم يظهر من الجسد، لكن هذا يستولد مشكلة أخرى، فإذا ما تحرّينا نقصان وجود عضوي في جسد ما، لنستنتج دلالة إلى افتقار ما، فإن هذا لا

(١) انظر: سورنيا، جان شارل، مرجع سابق، من ص١٦٠- ١٦٣.

يلبث أن يتغير عندما نلمح له وجوداً في جسد آخر من أجساد اللوحة، لأن للفن هنا بعداً اجتماعياً، وليس فردياً. وإذا ما رأينا أن أحد الأعضاء غير مكتمل العناصر، كأصابع القدم مثلاً، فإن لهذا بعداً رمزياً يبدد ما انتقص من البعد الحسي، وإذا ما وجدنا غياباً لليد، وأخذنا بما يفسّره الدكتور زعيتر في كتابه من «أن الفنان يبدو متردداً في تقرير مصير الإنسان، من خلال العقل، فإخفاؤه لليد يدل على أنه يريد لفت الانتباه إلى عملية استعمال العقل الذي ينير الطريق أمام الجسد»[١]، لكن في هذا أيضاً دلالة أخرى على أن فقدان اليد هو فقدان للعقل، لارتباط اليد بمدلولات شديدة الأهمية، بالنسبة للشخصية البشرية، إذ إن بداية تشكلها في الأسبوع الخامس من الحمل، تتزامن مع بداية تكوّن شخصية الفرد، بخطوطها الأساسية الكبرى. لذا، يقول فريديريك وودجونز: «إن اليد هي العضو الأكثر حساسية، والأكثر تعبيراً في الجسد الإنساني، وتأخذ حيّزاً مهماً من المنطقة الدماغية الرمادية»[٢]. ليس هذا فحسب، إنما الخطوط المرتسمة في اليد، هي نتيجة لتأثير السماء المسبق في صاحبها، «حسب مخطوط وجده أرسطو في معبد هرمس في مصر»[٣]، وهو ما يؤكده مانفرد لوركر، عندما يشرع في ترميز ما تدل إليه اليد بالقول إنها «ترمز للقوة الخالقة لدى الشعوب القديمة»[٤].

إذاً، القراءة الفلسفية للوحة شوقي دلال «مسيرة الحياة»، توضح لنا أن التطور شرعة وجودية، بما تبيّنه اللوحة من انتقال وتغير، من ذهول جامد، إلى تأمل متحرك، يتجليان في رؤيتنا للعلاقة بين الرؤوس والأرجل، فمن رأسين متلاصقين إلى أقدام ثابتة، في ما يظهر يمين اللوحة، إلى رؤوس ثلاثة في ما يظهر يسارها منفصلة، وأرجل ثلاثة متحركة باتجاه معاكس، على أن الرِجل المتعلقة بالرأس السادس الأخير في ما يظهر يسار اللوحة، تختفي كما لو أنها ملقاة في فضاء جديد غير مرئي لعالم ما ..عالمنا الراهن!؟، وكأنها تشي بتجلٍّ جديد، كَوْر أو دَوْر، مختزن في دواهم الفنان الانعتاقية، من سلوك شعاب خلاص ثمانية بوذية، وخواتم روحانية أربعة مانوية، أو استحضار اثني عشر كاهناً سومرياً، من مصدرية حضارية الانتماء، تلك التي تسم عدد التلامذة المنتمين إلى إمامة عقل مسيحية، على أن البرازخ ما فوق الأجساد، وما قبلها وما بعدها، تشير إلى جدلية

(١) زعيتر، جمال، مرجع سابق، ص ٤٦.
(٢) أبو صوان، جود، شخصيتك والمستقبل في يدك، د.ن.، ط١، د.ت.، ص ٢٤.
(٣) ن.م.، ص ١٣.
(٤) لوركر، مانفرد، مرجع سابق، ص٢٥١.

الكثيف واللطيف في وحدة الوجود بين الخلق والحق، بين العبد والرب، بين الجسد والنفس، بين الإنسان والعالم، وهي حَرِيّة بمكتنزات التصوف التي تعود، في الإسلام، لأبي يزيد البسطامي، وأبي القاسم الجنيد، ومحي الدين بن عربي، وغيرهم من كبار المتصوفة، مثلما تعود إلى معتقدات إنسان ما قبل التاريخ، التي أثبت بعض الباحثين المعاصرين أن المعتقدات الأولى التي كوّنها الإنسان لم تكن محكومة بحواسه، وأن تصوره لعالم الألوهة، لم يكن قد ابتدأ مع خلق آلهة مشخصة، أو كائنات روحية متفوقة، كما هو شائع، إنما نتيجة إحساسه بالعوالم القدسية غير المنظورة، بمفاهيم تجمع بين سمو التجريد وشدة الالتصاق بالواقع في آن معاً، أي أن «القوة السارية تتحرك في العالم جيئة وذهاباً لتصنع المكان. وليست الموجودات جميعاً، إلا مظاهر لتكشُّفِ هذه الطاقة، التي تجمع عالم اللاهوت وعالم الناسوت في وحدة تضمهما معاً، رغم التمايز الوهمي بينهما»[1].

ولئن أجاد الدكتور زعيتر في تأويل الأشكال والألوان، التي ظهرت في لوحة الفنان شوقي دلال، فإن إجادته هذه كانت نتيجة لتصور فلسفي، يقلب «الكوجيتو الديكارتي» رأساً على عقب، من حيث إعطاء الأسبقية في اللوحة، للوجود المتجسّد على الوجود المتفكّر، فهذه لوحة حسب التأويلات التي قدّمها مؤلف كتاب «شيء من الحياة»، مبنية على الترميز الأسطوري أكثر مما هي مبنية على التركيب العقلاني، ربما لوعي من المؤلف بالنزعة العبثية، لدى الفنان شوقي دلال، الذي قلما يأبه للنقد، والأكاديمية، لأنه يرى أن أمجاد الفن وفضائله يجعلانه بمنأى عن أن يُضَحَّى به، لمصلحة الأنساق المحكمة، التي يولدها العقل في سبيل رؤية الحقيقة. ولولا أن المؤلف قد رأى أن ما خرج عن اللوحة يشير إلى منزعين أساسيين للكائن البشري، «الأوّل هو البطن لأنه يرمز إلى حاجة الجسد المادية والغريزية، والثاني هو العقل الذي يرمز إلى إرادة البقاء والفلاح في الحياة الأرضية»[2]، فإن لوحة شوقي دلال هنا كانت لتتخذ صفة «الفن المقدّس»، أو «الجنون المقدس»، الذي أقرّه أفلاطون، عندما تجرّد عن الالتفات إلى بناء الدولة في رؤيته للفن، وعن التوجس من التأثيرات الأخلاقية السلبية له، في محاورات «فيدروس»، وأبون»، ذلك لأن شوقي دلال يرى أن للفن شأواً طفولياً، في استدرابه عَوْد إلى طفولية الجنس البشري، وفي هذه العودة تكمن نقطة المحرق في ما يريده

(١) السواح، فراس، دين الإنسان، دار علاء الدين، ط١، دمشق، ١٩٩٤، ص ١٨٩.
(٢) زعيتر، جمال، مرجع سابق، ص ٤٩.

الفنان العبثي، الذي لا يكفّ عن اللعب بهذه الدمى، التي تنسجها الشمس من خطوط التراب، ورذاذ الماء، وموائج الريح، على قارعة التاريخ.

إن أشكال الرؤوس الستة المحاطة «بلون أسود ديجوري يشير إلى ما قبل الحياة وما بعدها»[١]، كما يؤكّد المؤلف، تدلّ على استقلالية كل رأس منها، وإلى اختزانها للرفض والانتفاض والثورة، وإلى تطلعاتها المستقبلية، وما تتوخاه من أمل ورجاء، في مواجهة ثقل العيش وقسوته. كلّ ذلك على أهميته، لا يغتني بتأويل ما يشكّله اللون البيض المخربش داخل السواد حول الرؤوس، من ترميز إلى «النور الأولي، وبداية الحياة البشرية»[٢]، لأنه لم يتطرق إلى ما يستنتجه الباحثون، في علم الحفريات القديمة من أن الإنسان القديم كان يعتبر «الرأس وتحديداً الجمجمة موطناً للبؤر غير الطبيعية»[٣]، بما يعني أن الإنسان، منذ بداياته، قد كرّس الجزء الأعلى من الجسد، لمقاربة الماورائية، فيما يتعدى وجوده المحسوس، ليتبين أن إنسان ما قبل التاريخ في فرضية قراءتنا لما تجسده أشكال اللوحة، لم يكن محكوماً بحواسه، فضلاً عن أن العالم الآخر، أي العالم الذي يمثله اللون الأسود غير مستهدف في اللوحة، ذلك «أن الأسود وهو لم يكن لوناً بالمرة، بل كان يمثل عدم وجود اللون، وهو يشير إلى العالم الآخر، الذي يمثله أوزيريس»[٤]، في رموز مصر القديمة. بيد أن هذا لن يثبت في رؤيتنا التأويليّة الناهدة إلى ما وراء لطالما أن الأذن غائبة عن داخل اللوحة، فيغيب معها المعنى الديني لما يقدّمه لها الترميز من وظيفة في تهيئة العقل لتلقي الوحي، وفي الرباط السحري الذي تقيمه بين المخلوق والخالق، وفي دلالتها المعبدية إلى الرغبة الطيبة للآلهة في قبول الصلوات»[٥]. أضف إلى ذلك غياب اللون الأخضر الذي يشير إلى غياب الأعمال الطيبة، والحياة الثانية، وإلى غياب حاكم العالم الآخر «اوزيريس»، الذي يحمل في معتقدات المصريين القدامى لقب «الأخضر العظيم»، كما يجعلنا نتساءل عن مدى صحة فرضيّة كونها تجسيداً رمزياً للإنسان الأول حسب ما يرى الدكتور زعيتر، فالمعلوم أيضاً أن اللون الأخضر هو رمز لورقة التين، التي «هي أول ملابس الإنسان، أي أن أول الملابس، كان اللون الأخضر»[٦].

(١) ن.م، ص ٦٣.
(٢) ن.م.، ن.ص.
(٣) سورنيا، جان شارل، مرجع سابق، ص ١٣.
(٤) لوركر، مانفرد، مرجع سابق، ص ٤٦.
(٥) ن.م.، ص ٤٠.
(٦) طانيوس، ريتا، انه اللون (دراسة تحليلية لخصائص وتأثير اللون في الطبيعة...)، دار الخيال، ط١، بيروت، ٢٠١٠، ص ٦٥.

وفي محصّلة القراءة لهذا التجسد الشكل- لوني في أعلى اللوحة، يتبين لنا أن العامل الديني لا يبدو مجدياً في تأويل اللوحة، على النحو الذي نحاه المؤلف، كما أن الاستناد إلى أسطورة الخلق، في تفسير الملامح المعبّرة عن الندم، إزاء الخروج من عدن، لا يؤدّي إلى تأويل ما يدور في خلد الفنان من رؤى تجريدية نافية لفلسفة «فن الشيء» جمالياً، والتي يلاحظ أن أسلوب شوقي دلال الفني، وعلى خلاف ما كانت عليه الرسوم التشريحية لعصر النهضة، نازع إلى التخلص من الانهمام بالإستيتيكي، وبالمشاغل الدينية والفلسفية المثالية، وهو بلا ريب ينزع إلى الحرية، عندما يحاول في لوحته أن يمسرح التجربة الإنسانية على أرضية «مدرحيّة»، كما يناقض ما ورد في التلمود، من «عدم إمكان الإنسان مخالفة الشريعة، ومن كونه لا يشكل سوى فرد أو كمخلوق بسيط مملوك لمن خلقه»[١].

أما الجزء السفلي من اللوحة، والذي تظهر فيه أربعة أقدام وثلاثة أرجل، لكل قدم منها أربعة أصابع، حيث يعلّل المؤلف افتقاد الكائن البشري لاكتمال الأصابع في اللوحة، «بسبب عدم إطاعته للخالق، وهذا ما يجعله كائناً أقرب إلى الحيوان، منه إلى الإنسان، إذ إن غالبية الحيوانات لها أربعة أصابع فقط»[٢]. فإن هذا التعليل لرباعية أصابع القدم لا يتقاطع والترميز الديني، الذي يبتغيه المؤلف، ف«الأربعة» كما تذكرها نصوص الأهرام المصرية، دلالة إلى الجهات الأصلية، التي تشكل الطرق المؤدية إلى السماء، وعلى الرغم من اعتماد الإنسان القديم شارات مقدسة من وسطه الطبيعي، وتحديداً من فصيلة الحيوان، والتي عقد معها نوع من القرابة الروحية[٣]، فإن شيئاً من تلك الشارات لم تكن لتظهره لنا لوحة شوقي دلال هذه، التي تبدو مختلفة عن أبجديته «الإينانيّة» المعتمدة في الكثرة الكاثرة من لوحاته، وهنا قد يبدو دلال في فنّه ناسفاً لكل معتقد يُظَن أنه يعبّر عن الحقيقة، أو عن مصلحة جماعة أو مجتمع، لأنه يميّز بين جودة العمل الفني من الناحية الإستيتيكيّة، وبين جودته من الناحية الأخلاقية، ليعمل بما يقوله برغسون من أن «الجمال هو أن توحي لك الأشياء إيحاءً بدل التعبير عنها»[٤]. فشوقي دلال هنا يوحي أكثر مما يعبّر، ويتعمق في ملاحقة جذور الفن وصولاً إلى البدايات، بمعزل عن خدمته لمذهبية أخلاقية تعليمية معينة، تتخذ منحى وعظياً أو تفريغياً للعواطف، حيث نجد أن

(١) سورنيا، جان شارل، مرجع سابق، ٧٥- ٧٦. (٢) زعيتر، جمال، مرجع سابق، ص ١٦٦.

(٣) السواح، فراس، مرجع سابق، ص ١٨٨.

(٤) Bergeson, "Essais sur les donnļes Immļdiates de la conscience" le sentiment esthļtiques, 30ème Edition, Puf, 1958, p.12.

شوقي دلال يكشف عن جذور للانعتاق، يرى فيها الأمل للإنسان بالحصول على الراحة المنشودة، وعلى الإجابة المباشرة عن الأسئلة الشاكّة في الحصول على الرجاء من عالم ضاغط، صعب، مخيّب.

الفن كما يتبين من لوحة شوقي دلال عتق من جور الرغبة، وفكّ لقيود الذات مما هو محسوس، وتحليق في فضاءات الحرية، مما يؤدي إلى كونه متقاطعاً مع الفلسفة، في إدراك الجمال في ما وراء الغطاء، واستشعار الخلود في ما وراء المضني من الجهد، وطلب الكمال في ما وراء النقص الذي تشوبنا منه مرارة الإخفاق، ذلك أن الفن حقيقة اجتماعية ترتقي بالإنسان من فهم الوجود، إلى الإصرار على جعل هذا الوجود أكثر إنسانية، وأكثر تلاؤماً مع الكرامة الإنسانية. لذا ترانا نستنتج أن شوقي دلال يضعنا أمام الصورة التي رسمها بودلير في أدبه للجمال، من أنه «سيبقى سراً من الأسرار العديدة، التي تصطدم بها طبيعتنا الإنسانية، والذي نحاول دائماً أن نكتشفه حتى نجيد معرفتنا به»[١].

كما نستنتج أن السحر يكمن خلف مسألة استشعار الخلود، المتجسّد في انتصار الحضارة، الذي ترمز إليه تيجان مموّهة، مشوّكة فوق الرؤوس في لوحة شوقي، وكأنها تلامس النجوم، تلك التي عرفها الفن السومري القائم على عامِلَيْ التدرج الهرمي والرمزية. بيد أن الرمزية هي الأكثر حضوراً في اللوحة من خلال تطعيمها بأشباه الصَّدَف واللازورد، والحصى الكلسية، في أعلى اللوحة، مما يوحي بخلود الإنسان، على مثال لوحة النصر لنارام سن، وثالثة الأثافي في استنتاجنا هي طلب الكمال، الذي يتبّين من عدم اكتمال اللوحة، الناجم عن رؤية شوقي دلال التطوريّة لهدف الفن، فهذا الهدف التطوري هو جزء مهم من كينونة الإنسان. هذه الكينونة التي يمكن تفسيرها من خلال فلسفة هايدغر لوجود الإنسان وقلق الموت، فخاصيّة الإنسان، أي «الموجود هناك»، تقوم في اتصال بحثه عن الوجود بوجود هو ذاته، ذلك أن فهمه للوجود يعني بذاته تحديدا لًوجود «الموجود هناك»، وتصرف الإنسان إزاء هذا الوجود على هذا النحو أو ذاك، يسميه هايدغر: «الكينونة». ففي لوحة دلال تقدم لنا ظاهرات الكينونة تحريضاً على التأويل، من أجل تفسير هذه الكينونة، ومعرفة تركيبها، والكشف عن تكوينها، مما يؤدّي إلى فلسفة نظرية انطولوجية فينومينولوجية عامة[٢] تنتج عن تأويل

(١) عن: أبو رجيلي، خليل، مرجع سابق، ص ١٥.

(٢) انظر: بوشنسكي، إ.م، الفلسفة المعاصرة في أوروبا، ترجمة عزت قرني، مجلة عالم المعرفة، العدد ١٦٥، الكويت، ايلول ١٩٩٢، ص ٢٧٣.

«الموجود هناك». وفي هذا كله نستطيع أن نستبين الأشكالية الفلسفية الأكثر شمولية، المتعلقة بماهية وظيفة الفن، هل هي تعبير عن الجمال؟ هل هي كشف عن الجوانب المظلمة من العالم؟ هل هي نوع من وهم أو تعمية؟ هل هي تعبير صارخ عن الواقع؟ هل هي إبداع متصل بفعل إنساني؟

أما معالجة هذه الإشكالية فقد كانت معالجة عميقة في تفصيلاتها، شمولية في امتداداتها، لأنها في الحقيقة تتناول الإنسان، من وجهة الأسئلة التي طرحها كانط في كتاب «الأنثروبولوجيا من وجهة نظر براغماتية»، الذي يراد منه فهم أن الانثروبولوجيا (علم الأناسة)، هي المصدر الحقيقي للأسئلة الأربعة، أي السؤال الأول الميتافيزيقي: «ماذا يمكنني أن أعرف؟»، والسؤال الثاني الأخلاقي: «ماذا يجب عليَّ أن أفعل؟، والسؤال الثالث الديني: «ماذا يحق لي أن آمل؟، والسؤال الرابع المصلحي: «ما هو الإنسان؟». فلقد بيّنت اللوحة أن فهم «ما هو الإنسان» لا يؤخذ من وجهة «تاريخ الذات»، الذي اعتيدت قراءته في المساءلة عن ماهية الإنسان، ورسّخته الكوجيتو الديكارتية، ولا من وجهة التأليل أو «الأتمتة» في عصر الحداثة، الإنسان الآلة، إنما إلى وجهة أخرى نقدية، تشي ببداية التشتت المنهجي لمعنى الإنسان، في محاولة العقل النظري الحديث، التي تتسم بمغامرة إبستمولوجية محفوفة بالشكوك.

ثالثاً: الحرية كصيرورة إنسانية بين القراءتين التفسيرية والفلسفية. إن التفسير الذي قام به الدكتور جمال زعيتر للوحة، ربما يكون قد نجح، وعلى الرغم من صيغته اللاهوتية، بقصد أو بغير قصد، في مقاربة الأسئلة الفلسفية الكانطية الأربعة وذلك على النحو الأتي:

أ – من خلال ما خلص إليه من تجسّد الوجوه، فما يمكن معرفته هو أن التغيّر شرعة للكينونة، ذلك أن تقسيم الرؤوس، التي تحمل الوجوه إلى ثلاث مجموعات[1]، إنما يعبّر عن تغير وجوه الكائن البشري. ففي المجموعة الأولى تمثيل لوجه الكائن البشري الأول على الأرض، وفي الثانية تمثيل للحياة البشرية في وضعها الراهن، وفي الثالثة تمثيل لتطلعات الكائن البشري المستقبلية، على أن هذا التغيّر هو تعبير عن عبث ميتافيزيقي، يستشعر فيه تحكّم اللاأدرية بهذا الكائن في بداياته، والقلق الوجودي في راهنه، والغموض العدمي في مستقبله، فكأنَّ ذلك كله دليل على ما آل إليه طلب الحرية، وهي المغامرة الإنسانية الكبرى، فلسفياً، والتي تتّخذ لدى مؤلف

(١) زعيتر، جمال، مرجع سابق، ص ٦٦- ٦٧.

كتاب «شيء من الحياة» تفسيراً لاهوتيّاً هو «الخروج من الجنة».

ب – من خلال ما تأوله من واجبية الفعل، عن طريق العقل العملي، كانطياً، والمتجسد في رؤية الآخر، أي الشريك في البشرية، وتحميله مسؤولية اللاإتساق، ودور الذاكرة، ومواجهة الشر، في المجموعة الأولى، إلى الارتباك والقلق، ثم الاندفاع إلى التوتر والمعاركة في المجموعة الثانية، وصولاً إلى الرجاء، والاستغاثة والتأمل والاستغفار، في المجموعة الثالثة[١]، ما يأخذنا إلى معالجة السؤال الثالث الديني ماذا يحق لي أن آمل؟، الذي طرحه كانط، وذلك بما رآه الدكتور زعيتر في الوجه السادس تحديداً، من رمزية إلى التعاسة والحزن والانكسار، لكنها معلّلة بالرجاء مؤدّاها توقف الإنسان عن المعاندة والمجابهة، وبدلاً من محاولة تغيير العالم، يجد في الأرض الجنّة[٢].

أما السؤال الرابع المنفعي: ما هو الإنسان؟، فإن الدكتور زعيتر قد أشار إليه في استنتاج سيزيفي يفيد بوجود «إرادة تحرر واستمرارية الأمل بما هو تسديد لثمن طلب الحرية في الخروج من الجنّة»[٣]. لكن ومن وجهة أخرى، ولما كان تأويل الألوان قد اتخذ أبعاداً متباينة، فإنه وعلى الرغم من غياب المنحى اللاهوتي في لوحة شوقي دلال هذه، فإن منحى آخر يتبدّى لنا على موازاة الرؤية إلى الحرية، ألا وهو المنحى التأملي الغامض، الذي لا مفّر من مواجهته في البحث عما تحمله تشكيليّة شوقي دلال من مدلولات فلسفية، في لوحة «مسيرة حياة». ذلك أن النظر في القسم الثالث من الكتاب، الذي ألّفه الدكتور زعيتر والذي تناول الجذع، أي الجزء الثاني من اللوحة، يجعلنا نرى العضو الأول من الجذع ألا وهو «الثدي» أو «البطن»، في ثمانية ظهورات، تتقاطع مع الطاوية في فلسفة الطاقة والحياة، إن من حيث اجتماع اللونين الأبيض والأسود، وإن من حيث تعداد الظهورات بالرقم ثمانية، وإن من حيث ثنائية «البطن« و«الثدي» في الظهورات الثمانية المذكورة، ذلك أن أحكام «الطاو» الواردة في كتاب «تاوتوكينج» الداعية إلى الصبر والتناغم، هي ما يتداخل الرؤية في اللوحة، فبدلاً من القول بالخضوع للغريزة[٤]، بإشباع الغرائز الجنسية في شكل أو آخر، من خلال حركات البطن، كان يمكن القول بأن الفكرة الأساسية، التي تدور في تفسير «الجذع» تقوم على الطاقة والحياة. «إن الطاقة هي الحياة التي لا تتوقف، عجلة تدور والإنسان أمامها مخلوق ضعيف، لن يكتب له البقاء

(١) ن.م، ص ٨٣.
(٢) ن.م.، ص ٨٤.
(٣) ن.م.، ص ٨٦.
(٤) ن. م.، ص ٩٣.

الطويل ما لم يجد وسيلة للاستمرار، آخذاً بعين الاعتبار عالمه الخارجي والداخلي، والتبصّر في عالم الغيب بهدف الوصول إلى عالم متناغم وهادىء»[١]، كيف لا وهناك حضور حاسم للّونين الأسود والأبيض، اللذين يسميان بالألوان «الماصحة»، وفعل مصح، في اللغة العربية، يعبّر عن زوال ظل الأشياء إذا خفتت أشعة الشمس بسبب المغيب، أو حجبت بالغيوم، وهذا يدل على ارتباط الأسود بالأبيض ارتباط الظلمة بالنور، وعلى أن الإنسان بدأ بهما بالتعرف إلى الصورة والفن، «قبل أن تلاحق غريزتنا جمال صبغ الألوان هنا وهناك»[٢]. ليس هذا فحسب، بل يرمز هذان اللونان إذا اجتمعا إلى الوضوح والعدل والجدية، بما يتوازى مع تحصيل الفضيلة في البوذية، والمرتكزة إلى ثماني خطوات مهمة، هي: الممنوعات الخمس، الالتزامات الخمس، الوضعيات الجسدية، السيطرة على الذات، السيطرة على الحواس، التركيز، التأمل، الاستغراق[٣]. لا ريب في أنها لعبة شطرنج تشكيلية تعود في جذورها إلى آلاف السنين، حيث بدأها الهنود ونسبت كل الحضارات تلك اللعبة إلى نفسها، من يونانية، إلى فرعونية، إلى صينية، إلى فارسية، إلى جزيرة العرب، ولا ريب أيضاً أن المراد من هذه اللعبة هو الوصول إلى «الملك»، أو إلى «الملكوت»، أو إلى «المصدر الأول» للكائنات، وفي هذا تتجلّى التأملات الشرقية عن فلسفة أولى، معنيّة بالجواهر الأولى للوجود، من خلال لعبة ترتكز إلى التضادّ، كل أبيض يواجه أسود «بغض النظر عن الأفضل، وهي كما تقول «الحكمة الطاوية»: دائمة الصراع بحركة «الين» واليانغ»، ليس حباً بالصراع، بل بهدف الوصول إلى المحرك الأول أو الملك»[٤]. ولما كان الدكتور زعيتر يرى في نهاية قراءته لفصل: «البطن ولواحقه»، أن هذا فصل من فصول مسيرة البشرية نحو المبتغى، فإنه يجد، في هذا الجزء الأصغر من مساحة اللوحة، قطب الرّحى بين ما هو علوي وما هو سفلي، ولهذا يشير، أي البطن، إلى القوة الثانية، التي تسيّر الكائن البشري خلال حياته.... و«لهذا فهو رمز إلى العقل الثاني للجسد، العقل الذي يجعله يسمو أو يغرق في متاهات الهاوية»[٥]. ففي هذه التأويلية، التي تتخذ منحىً هيرمينوطيقياً، يغدو حريّاً بنا أن نضع ما تأوّله قارىء، أي مؤلف «شيء من الحياة»، في المصبّ الوجودي، الذي أطلقه نيتشه، في ما ربط به النفس من بُعد جسدي، ممهّداً لفرويد بقوله

(١) طانيوس، ريتا، مرجع سابق، ص ١٤٣.
(٢) ن.م.، ص ١٥٠.
(٣) ن.م.، ص ١٤٤.
(٤) ن.م، ن.ص.
(٥) زعيتر جمال، ملرجع سابق، ص ١٩٩.

إنه: «عندما يخفق امرؤ في التغلب على «ألم نفسي»، فالذنب لا يقع، ولنقلها بارتياح، على نفسه، بل يقع في الأرجح على بطنه»[1]. وهنا لا مندوحة من الأخذ بالجانب الفلسفي الذي يمثله هذا الجزء من اللوحة، سواء في ما عرضه الدكتور زعيتر من رمزية البطن، كقوة ثانية، أو في ما يدور لنا من قراءتنا لفلسفة نيتشه في «أصل الأخلاق وفصلها». على أن ذلك سوف يتعزّز لدى متابعتنا ما تأولّه مؤلف «شيء من الحياة»، من قراءة الأطراف السفلية، التي تمثل الفصل الأخير من دراسته للوحة شوقي دلال، إذ ترمز هذه الأطراف إلى هوية الجسد وكيانه، حيث وجدت الثقافات القديمة في الأطراف، أي «السيقان والأقدام»، عامودية الشهوة، التي تقود الجسد إلى مبتغاه، بيد أن ذلك مُؤدٍّ إلى الحزن والخوف، فتأتي إزاء ذلك خلفية تشير إلى الحلم، وتعطي للكائن البشري مساحة تخفف عنه القلق الوجودي، وهنا يذهب الدكتور زعيتر مذهباً تأملياً، يجد معه أن اللوحة تحمل متناقضات الكائن البشري، كما تنبئ بنقص متأتٍّ من طبيعته، لكن فيهما سرّ تقدم الإنسان واستمراره، ذلك أن التطور الذي يؤول إليه ويرتقي به، ناجم عن القلق، وقد جسّد الفنان ذلك في مساحة الأطراف السفلية، بأشكال بشرية غاية في البساطة والعفوية، حيث يقرأ فيها الدكتور زعيتر حالة نفسية، للفنان، تخلو من المعاناة، ما يضعنا أمام إشكالية جديدة في قراءة الإبداع التشكيلي هي:

هل يمكن بواسطة الفن التشكيلي الوصول إلى النرانا، وبالتالي تحقيق الخلاص؟!!، بمعنى أن الفنان شوقي دلال قد استطاع أن ينفذ من خلال لوحته هذه إلى أن الحرية الحقيقية، التي يمكن للإنسان بواسطتها أن يصل إلى الخلاص، تبدأ من رؤية أن هذا العالم وهم ولعب، وأن ترك الرغبة في التملك هو السبيل إلى فهم الحرية، وبذلك تكون لوحة شوقي دلال «مسيرة حياة»، كما أسماها الدكتور جمال زعيتر، قد أقامت جسراً للعبور بين الرؤية الدينية والتأملية من جهة، وبين الفلسفة كثقافة للذات، في زمن الشغب بالجسد، وترك الشغف بالنفس إلى أجل غير مسمى، من جهة ثانية.

خلاصة:

قد يدخلنا أيُّما تعريف للفن في متاهات وأنفاق كثيرة التشعب، بدأ الزمن العولمي بإغلاق فتحاتها ومساربها، حائلاً دوننا والولوج إليها، في هذا الإقصاء للثنائية، التي أقامتها بعض الفلسفة بين الفكر والمادة، كي

(١) نيتشه، فريدريك، أصل الأخلاق وفصلها، ترجمة حسين قبيسي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط٢، بيروت، ١٩٨٣، ص ١٢٦.

يتبيّن لنا أن اتصاف الفن بالجمال لا يعدو أن يكون صنيعة العبث، الذي يزركش الكينونة، إذ لا يعود إلى ما تقرره المثالية، بشكل حتمي، من تجليات الفكرة في تصوير، أو نحت، أو عمارة، أو موسيقى، لطالما أن فنون الجمال خليقة بالتوتر، الذي يرتعش خلسة، ليظهر في أنامل المبدع الإنسان، وهو من يختزن القلق الوجودي، منذ البدء، فذلك قلق يستدعيه الجسد إلى كيانه، قبل كل شيء، لما يرشح عن هذا الجسد من حاجات وآلام ومعاناة، وإشباعات وآمال ومتعات، فلئن نجم عن الصورة طقس ديني، أو عمل دنيوي، أو معلم ذكروي، فإنه وليد ذلك التوجّس من توقف الحواس عن الاستئثار بإدراك هذا التعاقب المتكرر للنور والظلمة، اللذين يمكّنان عبر حاسة البصر تحديداً من رؤية هذه الأمداء الكونية، الزاخرة بمفتتن المادة التي تزيّن «الكوسموس»، والتي تبدو مسرحاً لحلم أو وهم، في هجس «الكائن هناك»، أو في دأبه، كأنما لعبة الاهتداء أو الركون إلى مستقر لا تتوقف عند الراهن الداهم فحسب، بل تستجري إلى الإمساك به خشية التغير الذي يحكم الحس والعالم المحسوس معاً، المرتهنين إلى تقسيم الزمن بين مفارج النور ومدالفه، ويقظة الحاسة ومدالجها، والجسد في كل ذلك اثنان: جسد من خارج وجسد من داخل، فهو من خارج مرآة يتمرأى عليها العالم ذو التكوين، وهو صورة العالم المتمرئي بعناصره المدركة في الإنسان، بفضل انتصاب الجسد، على سمت للنور، بأبعاد كثيرة، ما يستلزم الحساس بعالم محسوس قائم. وهو من داخل جسد يتراءى له العالم بشكل مختلف، بفعل انطراحه الأفقي على مماس معتم، فيبدو العبث أكثر حضوراً، وتغدو الحرية أقرب منالاً، ويبزغ فجر الفن على أضغاث أحلام وأشباه رؤى، لكنه لا يلبث أن ينسرب إلى الأبعاد الجوانيّة لخلايا الجسد، وهي تصطرع في صخب مكبوت، فتستجمع ما لا يُحسّ في خلجة اللاصورة، عند خلج محض منقّى من العناصر الأربعة، وما تستدعيه من محسوسات وأحاسيس، حيث يمكن تسمية هذا «الخلج المحض»، بـ «المشاعر».

الفن إذا مشعرٌ جسدي، أو هو إشعار جسدي بتوقف الإحساس عند جريان «الخلج المحض»، الذي ينأى عن الإدراك الميكروسكوبي غير القابل للإحاطة، بتشكل ما نسميه «الجمال».

المراجع

١ - أبو صوان، جود، شخصيتك والمستقبل في يدك، د.ن.، ط١، د.ت.

٢ - أبو رجيلي، خليل، حول الفن، مجلة دراسات، العدد ٨، كلية التربية في الجامعة اللبنانية، بيروت، ١٩٨٠.

٣ - أيكن، نانسي، الجماليات والتطور، ترجمة صفاء روماني، مجلة الثقافة العالمية، العدد ١٧٥، الكويت، مارس - ابريل ٢٠١٤.

٤ - Bergeson, "Essais sur les données Immédiates de la conscience" le sentiment esthétiques, 30ème Edition, Puf, 1958.

٥ - بوشنسكي، إ.م، الفلسفة المعاصرة في أوروبا، ترجمة عزت قرني، مجلة عالم المعرفة، العدد ١٦٥، الكويت، ايلول ١٩٩٢.

٦ - توينبي، آرنولد، تاريخ البشرية، الجزء الأول، ترجمة نقولا زيادة، الدار الأهلية للنشر، ط٢، بيروت، ١٩٨٣.

٧ - رورتي، ريتشارد، الفلسفة في مرآة الطبيعة، ترجمة حيدر حاج اسماعيل، مركز دراسات الوحدة العربية، ط١، بيروت، ٢٠٠٩.

٨ - زعيتر، جمال، شيء من الحياة ودراسة في لوحة الفنان شوقي دلال «مسيرة حياة»، دار العودة، ط١، بيروت، ٢٠١٥.

٩ - زيعور، علي، مذاهب علم النفس، دار الأندلس، د.ط.، بيروت، د.ت.

١٠ - السواح، فراس، دين الإنسان، دار علاء الدين، ط١، دمشق، ١٩٩٤.

١١ - سورنيا، جان شارل، تاريخ الطب، ترجمة ابراهيم البجلاتي، مجلة عالم المعرفة، العدد٢٨١، الكويت، مايو ٢٠٠٢.

١٢ - طانيوس، ريتا، انه اللون (دراسة تحليلية لخصائص وتأثير اللون في الطبيعة...)، دار الخيال، ط١، بيروت، ٢٠١٠.

١٣ - لوركر، مانفرد، معجم المعبودات والرموز في مصر القديمة، ترجمة صلاح الدين رمضان، مكتبة مدبولي، ط١، القاهرة، ٢٠٠٠.

١٤ - نيتشه، فريدريك، أصل الأخلاق وفصلها، ترجمة حسين قبيسي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط٢، بيروت، ١٩٨٣.

أهلية المرأة في المعاملات القضائية
(دراسة مقارنة ما بين الشريعة الإسلامية والقانون الوضعي)

د.المحامية بثينة حسن بيان[1]

إن قضية المرأة هي قضية كل مجتمع في قديم تاريخه وحديثه.وهي بدأت منذ بدء الخلق حسب النص الإلهي وتمتد إلى يومنا الحاضر، وهي متحركة لارتباطها بمقومات ومكونات البناء المجتمعي ومنظومة المفاهيم السائدة في عصر ما.

إن ما يولي التعامل مع قضية المرأة وأهليتها في المجالين الاجتماعي والحقوقي أهمية خاصة، باعتبارها نصف المجتمع في تشكله الإنساني، لم يجد تطبيقاته العملية، في نظامي العلاقات الاجتماعية والمعاملات.

إن النظرة الإنسانية لواقع المرأة في المجتمع تغيرت وتطورت في سياق التطور العام وهذا ما برز في التشريعات السماوية وخاصة الشريعة الإسلامية التي أعطت المرأة سلة من الحقوق الأساسية في نظامي الحقوق الأساسية في نظامي العلاقات الإنسانية والمعاملات العقدية والمالية والأحوال الشخصية، وفي السياق نفسه لم تجد التشريعات الوضعية بداً سوى المواكبة والاستجابة لمتطلبات التقدم والحاجة الاجتماعية والوطنية لتفعيل الإنتاجية في مجتمع كان نصفه معطلاً عن الإنتاج وممارسة أهلية الأداء.

أنه مع دخول المجتمع البشري عصر الثورة المعلوماتية الشاملة والتقدم التقني الذي قدم قدرة الاستيعاب الفكري على قدرة البنية الجسدية والتي كانت سمة الرجال على النساء، ومع تزايد أعباء الحياة وضرورة تحويل المجتمع بكل عناصره إلى مجتمع منتج، ومع الثبوت بالتجربة أن المرأة ليست أقل كفاءة من الرجل في ميدان الخدمة العامة وفي مجال استيعاب تقنيات العصر وآليات إدارته السياسية والاجتماعية والاقتصادية، تبرز الضرورة لتمتع المرأة بسلة الحقوق التي يتمتع بها الرجل كأهلية

(١) دكتوراه في القانون الدولي العام.

كاملة ما لم يكن محجور عليها لسبب من الأسباب التي توجب الحجر على الرجال.

إذا كانت تعقيدات كثيرة ما تزال تحيط بواقع المرأة وتحول دون تمتعها بالأهلية الكاملة، فلأن ثمة إشكالية بين ناظمين أساسيين لواقع المرأة وأهليتها هما القانون الوضعي وقوانين الأحوال الشخصية،

هذا البحث يشكل مقاربة لهذا الموضوع بين القانون الوضعي والشريعة الإسلامية لجهة أهلية المرأة في المعاملات القضائية ما بين القانون الوضعي والشريعة الإسلامية.

إن المعاملات القضائية من حق التقاضي إلى الاثبات بالبينة الشخصية تتطلب توافر الأهلية الكاملة واللازمة من أجل الولوج في نطاق هذه المعاملات.

فهل أعطى قانون أصول المحاكمات المدنية المرأة الأهلية الكاملة أم قيَّدها ووضع شروطاً عليها؟وكذلك الأمر بالنسبة لأهليتها في الشريعة الإسلامية، هذا ما سنحاول بحثه في المقارنة حول أهليتها في التقاضي (مبحث أول) وأهليتها في الإثبات بالبنية الشخصية (مبحث ثانٍ) ما بين القانون الوضعي والشريعة الإسلامية.

المبحث الأول: الأهلية في التقاضي:

إن التقاضي يتم عن طريق تقديم دعوى إلى السلطة القضائية.والدعوى تعريفها هي السلطة القانونية التي يستطيع الفرد بواسطتها أن يضع يد السلطة القضائية على نزاع معين للبت بصحة حق يدعيه، أو هي السلطة المعترف بها للفرد بالالتجاء إلى القضاء من أجل تأمين احترام حقوقه ومصالحه المشروعة(١).

وقد عرّف الفقهاء الإسلاميون الدعوى بأنها في اللغة قصد القائل «إيجاب حق لنفسه على غيره مطلقاً سواء أكان ذلك في المنازعة أو في حالة المسالمة، إلا أن المدعي لا يتناول في العرف إلا من لا حجة له ومن كان له سمي (محقاً) لا مدعياً». وأما في الاصطلاح الفقهي فالدعوى هي «دعوى مقبولٍ عند القاضي ومن في حكمه كالمحكم يقصد به قائله طلب حق معلوم قبل غيره حالة المنازعة أو دفعه عن حق نفسه»(٢).

فالدعوى كسلطة قانونية تخول الأفراد الالتجاء إلى القضاء، تبقى مجرد حق افتراضي دون أية فعالية محسوسة طالما أن صاحبها لم يستعملها عن طريق التقدم بمطالبة قضائية، وإذا ما أراد صاحب العلاقة

(١) حلمي محمد الحجار، الوسيط في أصول المحاكمات المدنية، الجزء الأول، مؤسسة عبد الحفيظ البسط لتجليد وتصنيع الكتاب، الطبعة الخامسة، بيروت ٢٠٠٢، ص ٤٣.

(٢) أنور العمروسي، أصول المرافعات الشرعية في مسائل الأحوال الشخصية بالمقارنة بتنظيمات الدول العربية الإسلامية، شركة الاسكندرية للطباعة والنشر، اسكندرية ١٩٦٤، ص ٢٠٢.

استعمالها فإن قبولها يتوفر على شروط خاصة وهذا ما سنبحث فيه من خلال إجراء مقارنة بين أهلية المرأة في التقاضي في القانون الوضعي (المطلب الأول) وأهليتها في الشريعة الإسلامية (المطلب الثاني).

المطلب الأول: الأهلية في القانون الوضعي:

إن الشروط المشتركة المطلوبة بين جميع الدعاوى تتمثل بوجوب توفر المصلحة والصفة والأهلية.

الفقرة الأولى: المصلحة:

إن المدعي يجب أن تكون لديه مصلحة في إقامة الدعوى عندما يكون من شأنها أن تغير وتحسن وضعيته القانونية الراهنة. فقد نصت المادة ٩ من قانون أصول المحاكمات المدنية بأن تكون الدعوى لكل من له مصلحة قانونية قائمة، أو لمن يهدف منها إلى تثبيت حق أنكر وجوده أو الاحتياط لدفع ضرر محدق أو مستقبل أو الاستيثاق من حق يخشى زواله دليله عند النزاع فيه، وذلك باستثناء الحالات التي يحصر فيها القانون بأشخاص يحدد صفتهم حق تقديم طلب أو دحضه أو الدفاع عن مصلحة معينة.

الفقرة الثانية: الصفة:

الصفة فرضية يجب توفرها، فهي السلطة التي يمارس بمقتضاها شخص معيّن، الدعوى أمام القضاء، أو هي القدرة القانونية التي يملكها شخص معيّن لإقامة الدعوى أمام القضاء، أوهي السند الذي يجيز لشخص أن يطلب من القضاء البت بأسباب النزاع[١].

وقد نصت المادة (٩) من قانون أصول المحاكمات المدنية الجديد بأنه لا يقبل أي طلب أو دفع أو دفاع صادر عن أو ضد شخص لا صفة له.

الفقرة الثالثة: الأهلية:

إن أهلية التقاضي يجب توفرها عند جميع المتداعين سواء مثلوا بصفة مدعين أو مدعى عليهم أو متدخلين.إذ لا بد من التمييز عند التطرق إلى موضوع الأهلية في التقاضي، وهي نوعان:

١ – أهلية التمتع بحق الادعاء وهذا الحق مباح لكل شخص طبيعي أو معنوي، لبناني أو أجنبي، وهذه الأهلية تفترض أن يكون الشخص موجوداً قانوناً.

٢ – أهلية ممارسة حق الادعاء.إن الأهلية لممارسة هذا الحق هي الأهلية المطلوبة لممارسة أي شخص لحقوقه بشكل عام، أي يجب أن يتمتع بأهلية كاملة للالتزام نظراً لكون هذه الممارسة تترتب عليها نتائج هامة، فلا بد إذن من أن تتوافر للشخص المتقاضي الأهلية اللازمة، كأن يكون بلغ سن الرشد وغير محجور عليه. والقانون

(١) إدوار عيد، موسوعة أصول المحاكمات المدنية، الجزء الأول، بند ١٩، ص٨٩.

اللبناني يحدد سن الرشد ببلوغ الثامنة عشرة (المادة ٢١٥ من قانون موجبات وعقود). إذ لا يكفي أن يكون المرء بالغ سن الرشد بل لا بد أن تتوافر فيه الوعي والإرادة لكي تصح التزاماته. وبالتالي يعتبر القاصر فاقداً الأهلية لممارسة حق الادعاء سواء كان مميزاً أم لا، كونه لم يبلغ سن الرشد، وأيضاً المحجور عليه بسبب انعدام ادراكه.

هذه النصوص جاءت عامة ولم تخصص أو تميز الذكر عن الأنثى، ولم يأت بنص يجرد المرأة من أهليتها في التقاضي.

إذاً، للمرأة حسب القانون الوضعي الأهلية الكاملة للتقاضي، وهي بالتالي تستطيع إقامة الدعوى بنفسها ما دامت مستوفية الشروط اللازمة التي سبق ذكرها من مصلحة وصفة وأهلية. والأمر ذاته ينطبق على قبول الدعوى وأن البحث سيدور حول الأهلية في التقاضي.

المطلب الثاني: الأهلية في الشريعة الإسلامية:

إن سبب الدعوى هي إرادة تحصيل الحقوق.ولقبول الدعوى لا بد من توافر شروط المصلحة والصفة والأهلية. ونظراً لكون الصفة والمصلحة قد تم التطرق لهما في المطلب الأول، فليس من الداعي تكرار التكلم طالما أنهما لا يختلفان في القانون الوضعي عن الشريعة الإسلامية، فالبحث سوف يتم حول الأهلية في التقاضي.

لقد اختلف الفقهاء على اعتبار الأهلية شرطاً من شروط قبول الدعوى أو عدم اعتبارها كذلك.والسائد في الفقه الآن هو اعتبار الأهلية من شروط صحة الخصومة لا من شروط قبول الدعوى، وقضى بأنه يتبنى من اعتراف المدعية أن الزوج قاصر وقت رفع الدعوى وصرح وكيلها أن سنه لم تتجاوز التاسعة بمقتضى ذلك لا تسمع الدعوى عملاً بالمادة ٩٩ من القانون رقم ٧٨ لسنة ١٩٣١[١].

وقد نصت هذه المادة على أن الدعوى الزوجية لا تسمح إذا كانت الزوجة تقل عن ستة عشر سنة، ولا شك أن دعوى الطلاق متضمنة لدعوى الزوجية ومبنية عليها.فنص المادة المذكورة شامل لها، لأنه لم يميز أو يفرق بين دعوى الزوجية قصداً أو دعواها ضمناً، وقد جاء منشور الحقانية رقم ٢٦ تاريخ ١٩٣١/١/١٩ تأييداً لما ذكر إذ نص على أن الدعوى الزوجية لا تسمح مطلقاً، سواء كان النزاع في ذات الزوجية أو فيما يترتب عليها من الآثار.

وقضى بأنه إذا بلغ الصغير البلوغ الشرعي صار في يد نفسه، فله أن يستقل،

(١) أنور العمروسي، أصول المرافعات الشرعية، مرجع سابق، ص ٢٢٣ وما يليها.

وله أن يختار عند من يكون، خصوصاً إذا اجتمع له رأي وعقل لا يخشى عليه من الفتنة.ومن ثم فمتى بلغ الصغير ثمانية عشرة والصغيرة السادسة عشرة فإنه يخاصم كل منها بنفسه، مدعياً كان أم مدعى عليه[1].

إذاً، متى أتمت المرأة سن الرشد، وكانت بالغة وعاقلة وغير محجور عليها كالجنون أو العته، حق لها أن تقاضي بصفة مدعية أم مدعى عليها، وأن الشريعة الإسلامية أعطتها الأهلية الكاملة كما ذهب إليه القانون الوضعي ولم تفرق بينها وبين الذكر في أهلية التقاضي.

المبحث الثاني: الأهلية في البينة الشخصية:

إن الإثبات عن طريق البينة الشخصية ذو أهمية وذلك كونها تشكل وسيلة من وسائل الإثبات تساعد على حل النزاع، ولذا لا بد من توفر الأهلية في البينة الشخصية، وسوف تتم مقارنة الأهلية عند المرأة في القانون الوضعي والشريعة الإسلامية في اليمين (مطلب أول) وفي الشهادة (مطلب ثانٍ).

المطلب الأول: الأهلية في اليمين:

إن اليمين قول يتخذ فيه الحالف، الله شاهداً على ما يقوله.واليمين إما أن تكون قضائية تؤدى أمام القضاء وإما تكون خارج القضاء.

واليمين التي تؤدى أمام القضاء هي نوعان، اليمين الحاسمة واليمين المكملة.وفي كلتا الحالتين تطبق ذات شروط الأهلية ولهذا سنكتفي بتعريف كل منها بشكل موجز وبعدها نقارن أهلية المرأة في اليمين هل هي كاملة أم ناقصة في ظل القانون الوضعي (أولاً) وفي ظل أحكام الشريعة الإسلامية (ثانياً).

الفقرة الأولى: في القانون الوضعي:

إن اليمين الحاسمة هي التي يوجهها الخصم إلى خصمه ليحسم بها النزاع حسب ما جاء في نص المادة ٢٣٦ أصول المحاكمات الجديد.

يتبين من ذلك أن توجيه اليمين الحاسمة هو تصرف قانوني يجسد إرادة الخصم الذي يوجه اليمين، محتكماً إلى ضمير خصمه مع ما يترتب على ذلك من نتائج قانونية.والاحتكام على الوجه المتقدم يعتبر تصرفاً قانونياً بإرادة منفردة، لأن أثره بمجرد توجيه اليمين وإذن القاضي بها، دون من وجهت إليه إلا قبول الاحتكام لضميره[2].

إذاً، إن توجيه اليمين أو حلفها لا يمكن

(١) أنور العمروسي، المرجع السابق، ص ٢٢٣.
(٢) حلمي الحجار، الوسيط في أصول المحاكمات المدنية، مرجع سابق، ص ٢٢٤.

أن يقبل إلا من قبل الشخص الذي يتمتع بالأهلية والسلطة اللازمة للتصرف.

وإذا كان الخصم هو صاحب الحق بالذات فيجب أن يكون متمتعاً بأهلية الممارسة.وكذلك الأمر بالنسبة لليمين المتممة التي نصت عليها المادة ٢٥٠ أ.م.م بأن اليمين المتممة أو المكملة هي التي توجهها المحكمة من تلقاء نفسها إلى أحد الخصوم لاستكمال الدليل المقدم منه. والتمكن من الحكم في موضوع الدعوى أو لتحديد قيمة ما سيحكم به.

فإن هذا اليمين لا يصلح بمفرده لإثبات أي أمر بل إنه متمم، فيأتي لإكمال دليل آخر غير كاف لإقناع القاضي، ويتبين أن الأهلية المطلوبة في حلف اليمين، حاسمة كانت أم متتمة هي أهلية الممارسة أي أهلية التصرف أي يجب أن تصدر عن شخص راشد أتم الثامنة عشرة من عمره، كامل وعيه وإدراكه غير محجور عليه لقلة إداركه وجنونه.

إذاً، إن الوضع للأهلية في حلف اليمين جاء عاماً ولم يصنف أو يميز بين المرأة والرجل بل اعتبر لكي تكون صحيحة أن تكون صادرة عن شخص ذي أهلية.هنا ساوى المشرع بين الرجل والمرأة ولم يفرق بينهما في حلف اليمين.

إن القانون أعطى المرأة الأهلية الكاملة لحلف اليمين ولم يقيدها أو يحصرها أو يضع شروطاً خاصة بها جراء حلفها اليمين وأخذها كإثبات.

الفقرة الثانية: في الشريعة الإسلامية:

لليمين في المرافعات الشرعية أهمية بالغة، ذلك أنها قد تكون الوسيلة الوحيدة للإثبات في الدعوى، وذلك في المسائل التي تتعلق بذاتية الزوجة أو المطلقة، في شأن إثبات الدخول أو الخلوة أو رؤية الحيض ثلاث حيضات، وما إلى ذلك، فإنها إن حلفت اليمين التي يوجهها لها الزوج أو المطلق رفضت دعواه، دون أن يكون له إثبات صحة دعواه بوسيلة أخرى وإذا نكلت عن الحلف وقد يكون تخلفها عن الحضور تسليماً بصحة الدعوى بما يقوم مقام النكول قضى للمدعي بدعواه.ولا يجوز توجيه اليمين إلى غير مكلف، فلا يجوز تحليف المجنون. فاليمين لا تجوز إلا على حق الخصم أو على سبب حقه لا على حجيته[1].

من هنا يتبين أن الشريعة ذهبت كما القانون الوضعي إلى إعطاء المرأة الأهلية في حلف اليمين وساوى بينها وبين الرجل وما دامت تتمتع بالأهلية وعاقلة وليست مجنونة صح حلفها لليمين.

وإن الشريعة كالقانون لم تضع قيوداً أو شروطاً أو حتى منعت المرأة من اليمين.بل

(١) أنور العمروسي، أصول المرافعات الشرعية، مرجع سابق، ص ٧٠٩ وما يليها.

على العكس إن المرأة التي تحلف اليمين في أمور تخص الحياة الزوجية تعتبر صحيحة ويخسر الزوج الدعوى.

فإذاً، للمرأة في الشريعة الإسلامية الأهلية الكاملة لحلف اليمين.

لكن هذه اليمين تختلف في الأصول الشرعية عنها في الأحوال المدنية، إذ يجوز أن توجه اليمين للمرأة في مسائل الأحوال الشخصية على حقوق الزوجة متى وصلت مرحلة البلوغ.

المطلب الثاني: الأهلية في الشهادة:

إن من بين وسائل الإثبات الصادرة عن غير المتداعين هي الشهادة التي تتخذ شكل البينة الشخصية.

الفقرة الأولى: في القانون الوضعي:

الشاهد هو شخص وضعته المصادفة أمام حادث معيّن لا علاقة له به، فإذا نشأ نزاع بنتيجة هذا الحادث فقد تكون المعلومات التي يملكها هذا الشخص مفيدة لفصل النزاع من قبل المحكمة، وبالتالي فإن الشاهد هو شخص غريب عن الدعوى والمتداعين وإنما المصادفة هي التي أشركته بالدعوى من أجل الإدلاء بالمعلومات التي يملكها حول العناصر الواقعية المتنازع حولها.

فبالتالي كل شخص تتوفر عنده معلومات حول الوقائع المتنازع حولها يمكن استماعه كشاهد فلا فرق في ذلك بين الذكر والأنثى أو بين الوطني والأجنبي[1].

ويشترط في الذي يشهد أن يكون متمتعاً بالأهلية القانونية لأداء الشهادة، وأن لا تكون له مصلحة مع أحد الخصوم، وأن لا يكون ملزماً بسر المهنة.

وقد حدد قانون أصول المحاكمات المدنية اللبنانية الأهلية للشهادة بتمام السنة الخامسة عشرة من العمر. فالقانون اللبناني يميز بين الأهلية المدنية التي حددها بتمام الثامنة عشرة وبين الأهلية للشهادة بتمام الخامسة عشرة فإذا بلغ الشخص هذه السن فأصبحت لديه الأهلية مبدئياً لأداء هذه الشهادة ولكن هذه الأهلية تزول بسبب بعض الأحكام الجزائية أو بسبب عدم سلامة الإدراك المادة ٢٥٩ أ.م.م.

وإن السبب في عدم الأخذ بأهلية المحكوم عليه ببعض الأحكام الجزائية هو أن الثقة تنعدم بهذا الشخص ولا يمكن بالتالي الأخذ بصحة أقواله.

أما انتفاء الأهلية للشهادة بسبب عدم سلامة الإدراك فتعود إلى أن هذا الشخص لا يفقه معنى الكلام الذي يقوله كالمجنون ولا يمكن بالتالي الركون لشهادته.

(١) حلمي الحجار، الوسيط في أصول المحاكمات المدنية، مرجع سابق، ص ٢٣٩.

فالقانون أعطى لكل شخص تتوفر عنده معلومات أن يشهد ما دام قد أتم الخامسة عشرة من عمره ويتمتع بالأهلية لأداء الشهادة وغير محكوم عليه بجناية أو فاقد لوعيه وإدراكه ولا تمييز بين الذكر والأنثى حول الأهلية في الشهادة.

فالمرأة حسب القانون الوضعي لها أن تشهد متى توافرت شروط إعطاء الشهادة مثلها مثل الرجل لا تمييز بينهما.

الفقرة الثانية: في الشريعة الإسلامية:

لم تعرّف اللائحة الشرعية شهادة الشهود. لكن المؤلفين الشرعيين في المرافعات الشرعية نقلوا عن الأصول الشرعية تعريفات، لها في اللغة معنى، وفي اصطلاح الفقهاء معنى آخر.

فهي في اللغة إخبار عن مشاهدة وعيان لا عن تخمين وحسبان، لأنها مشتقة من المشاهدة وهي تنبئ عن المعاينة. وهي في الاصطلاح إخبار الإنسان بحق لغيره على غيره.

والمخبر يسمى شاهداً، والمخبر يسمى مشهود له، المخبر عنه يسمى مشهوداً عليه، والحق يسمى مشهوداً به[1].

وقد تضمنت كتب الفقه الإسلامي في الشهادة شروطاً متعددة وبحثنا حول أهلية الشاهد وشروط الشهادة:

١ – أن يكون الشاهد كامل العقل.

٢ – أن يكون بصيراً، إذ لا تصح شهادة الأعمى.

٣ – أن يكون الشاهد قد عاين المشهود به، أو دليله بنفسه، في غير الأشياء التي تصح الشهادة فيها بالتسامح. وقد اشترط لذلك لقوله (صلعم) إذا علمت مثل الشمس فاشهد وإلا فدع.

وإن الشهادة على ست مراتب:

١ – شهادة أربعة رجال وذلك في أشياء منها الرؤية مثل الزنا بإجماع.

٢ – شهادة رجلين وذلك في جميع الأمور ما عدا الزنا.

٣ – شهادة رجل وامرأتين، وذلك في الأحوال الخاصة، دون حقوق الأبدان والنكاح والعتق والدماء والجراح وما يتصل بذلك كله واختلف في الوكالة على المال وأجازها أبو حنيفة في النكاح والطلاق والعتق وأجازها الظاهرية مطلقاً.

٤ – شهادة امرأتين دون رجل، وذلك فيما لا يطلع عليه الرجال كالحمل والولادة والاستهلال وزوال البكارة وعيوب النساء، وقيل إنما يعمل بها بشرط أن يغشوا ما شهدت عند الجيران وينتشر، وقال الشافعي لا بد من أربع نسوة وأجاز أبو حنيفة شهادة امرأة واحدة.

(١) أنور العمروسي، أصول المرافعات الشرعية، مرجع سابق، ص ٦٥٧.

٥ – رجل مع يمين، وذلك في الأموال الخاصة.

٦ – امرأتان مع يمين، وذلك في الأموال أيضاً[١].

وفي كل ما تقدم يتبين أن الشريعة الإسلامية جعلت شهادة امرأتين مقابل شهادة رجل وذلك لضمان سلامة الشهادة التي قد يترتب عليها بعض الحقوق أو إقامة الحدود.

ولأن الإسلام ينزع دائماً في كل تشريعاته إلى تحقيق العدالة فقد حرص على أن تكون الشهادة بحيث لا يعتريها ما قد يؤثر فيها بعض التأثير. ولما كانت النساء عاطفيات بحكم طبيعة الأمومة منهن سريعات التأثر كما في سرعة نزوعهن إلى البغاء أو تأثرهن السريع بما قد يستوجب الفرح والسرور، فإن هذه النزعة العاطفية أو نزعة التأثر السريع والشديد قد تخرج بالشهادة عن الوضع الصحيح ولذلك جاءت الآية القرآنية: ﴿فَإِن لَّمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَٱمْرَأَتَانِ مِمَّن تَرْضَوْنَ مِنَ ٱلشُّهَدَآءِ أَن تَضِلَّ إِحْدَىٰهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَىٰهُمَا ٱلْأُخْرَىٰ﴾[٢].

وعلى أساس أن المرأة تضل طريقها إلى الشهادة الحقيقية بحكم هذه النزعات العاطفية وبعض الأمور الحساسة.فإذا كانت امرأتان ظهرت حقيقة الأمر في الشهادة وبخاصة أنه لا بد من رجل معهما يزن بشهادته كل من الشهادتين معاً[٣].

«لأن العدالة لا تشترط العدد وإنه قول عدل، صفة رجل قال في التلويح وهو الأصح». أي في المخبر أي مع العدد والعدالة على قول الإمام أبو حنيفة فلا يثبت الخبر، المرأة والعبد والصبي، وإن وجدت العدد أو العدالة قوله في الشاهد[٤]. فقد ساوى بين المرأة والعبد أي اعتبر أن لا أهلية لها للشهادة بمفردها.

وهذا هو موقف المذهب الجعفري أيضاً، ففي حقوق الناس المالية أجمعوا بشهادة رجلين ورجل وامرأتين، ورجل ويمين حقوق الناس المالية، أو ما كان المقصود منها المال، كالديون والغصب وعقود المعاوضات والرهن والوصية بالمال والجناية التي توجب الدية فقط.

قال الإمام الصادق: «تجوز شهادة النساء مع الرجال في الدين.... وقال أيضاً كان رسول الله (ص) يقضي بشاهد ويمين..... قال صاحب الجواهر: «إلى غير ذلك من الأدلة المعتضدة بفتوى الفقهاء قديماً وحديثاً».

ونسأل: وهل يثبت الحق المالي للناس

---

(١) المرجع السابق، ص ٦٥٩.
(٢) سورة البقرة، الآية: ٢٨٢.
(٣) محمود عبد الحميد محمد، حقوق المرأة بين الإسلام والديانات الأخرى، مكتبة مدبولي، ١٩٩٠، ص ٨٦.
(٤) السيد محمد علاء الدين أفندي عابدين، قرة عيون الأخبار، مخطوطة، الجزء الأول، ص ٤٢ وما يليها.

بشهادة امرأتين ويمين، كما يثبت شهادة رجل ويمين؟

قال صاحب الجواهر: الظاهر ثبوت ذلك وفقاً للمشهور شهرة عظيمة.بل عن شيخ في كتاب الخلاف الإجماع عليه، لصحيح قصور بن حازم عن الإمام الصادق أنه قال: إذا شهد لصاحب الحق امرأتان ويمينه، وقد أجمعوا بشهادة صاحب الجواهر على أنه يثبت بشهادة الرجال والنساء منظمات ومنفردات عن الرجال ما يعسر إطلاع الرجل عليه في الغالب، كالولادة والبكارة وعيوب النساء الباطنة، قال الإمام الصادق، تجوز شهادة النساء فيما لا يستطيع الرجال أن ينظروا إليه، ويشهدوا عليه...»[1].

وقد اعتبر الدكتور مصطفى السباعي أن الإسلام بإعطائه شهادة رجلين عدلين أو رجل وامرأتين لا علاقة له بالإنسانية ولا بالكرامة ولا بالأهلية.فما دامت المرأة إنساناً كالرجل، كريمة كالرجل، ذات أهلية كاملة لتحمل الالتزامات المالية كالرجل، لم يكن اشتراطاً اثنتين مع رجل واحد إلا لأمر واحد خارج عن كرامة المرأة واعتبارها واحترامها، وإذا لاحظنا أن الإسلام مع إباحته للمرأة التصرفات المالية يعتبر رسالتها الاجتماعية هي التوفر على شؤون الأسرة، وهذا ما يقتضيها لزوم بيتها في غالب الأوقات وخاصة أوقات البيع والشراء أدركنا أن شهادة المرأة في حق يتعلق بالمعاملات المالية بين الناس لا يقع إلا نادراً، وما كان كذلك فليس من شأنها أن تحرص على تذكره حين مشاهدته، فإنها تمر به عابرة لا تلقي له بالاً، فإذا جاءت تشهد به كان أمام القاضي احتمال نسيانها أو خطأها ووهمها، فإذا شهدت امرأة اخرى بمثل ما تشهد به زال احتمال النسيان والخطأ، والحقوق لا بد من التثبيت فيها، على القاضي أن يبذل غاية جهده لإحقاق الحق وإبطال الباطل...»[2].

الخاتمة:

وهكذا نرى أن هناك اختلافاً بين القانون الوضعي والشريعة الإسلامية حيث أعطى القانون الوضعي الأهلية الكاملة للمرأة وجعل شهادتها مقابل شهادة الرجل فلم يميز بين الجنسين. بينما الشريعة الإسلامية أعطت شهادة رجل وامرأتين في الأمور المالية. وأعطت للمرأة شهادة كاملة دون الرجل في الأمور النسائية التي يصعب على الرجل الاستطلاع عليها كالحمل وإثبات البكارة فتصح شهادة امرأة واحدة حسب الشريعة في الأمور النسائية اما غير ذلك فشهادة رجل تقابلها شهادة امرأتين.

(١) محمد جواد مغنية، فقه الإمام الصادق، دار مكتبة الهلال، بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٦٦، ص ١٦٤ و١٦٥.
(٢) مصطفى السباعي، المرأة بين الفقه والقانون، المكتب الإسلامي، الطبعة الثانية، ص٣١.

المراجع

١ - القرآن الكريم.

٢ - حلمي محمد الحجار، الوسيط في أصول المحاكمات المدنية، الجزء الأول، مؤسسة عبد الحفيظ البساط لتجليد وتصنيع الكتاب، بيروت لبنان، الطبعة الخامسة ٢٠٠٢.

٣ - أنور العمروسي، أصول المرافعات الشرعية في مسائل الأحوال الشخصية بالمقارنة بتنظيمات الدول العربية الإسلامية، شركة الاسكندرية للطباعة والنشر، ١٩٦٤.

٤ - محمود عبد الحميد محمد، حقوق المرأة بين الإسلام والديانات الأخرى، مكتبة مدبولي، ١٩٩٠.

٥ - محمد جواد مغنية، فقه الإمام جعفر الصادق، دار مكتبة الهلال، بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٦٦.

٦ - السيد محمد علاء الدين أفندي، قرة عيون الأخبار، مخطوطة.

٧ - مصطفى السباعي، المرأة بين الفقه والقانون، الطبعة الثانية، المكتب الإسلامي.

«أفلاك» هاشم العاملي و«رباعيات» الخيّام الفارسي
محاكاة أم استيحاء؟؟

د. مريم حمزة

١ - تمهيد:

تعدّدت النظريات وتباينت حول مفهوم الأدب المقارن، وموضوعه، والمنهج الذي يجب أن يُتّبع في تناوله. ولكن هناك شبه إجماع على أن هذا الأدب يعني دراسة أوجه الإئتلاف والإختلاف بين أدبين ينتميان إلى قوميّتين مختلفتين، أو بمعنىً أصحّ، بين عملين أدبيين ينتميان إلى هاتين القوميتين.

وجهة النظر هذه تتوافق مع ما تراه سيزا قاسم، من أنّ الأهمّ في دراسات كهذه، هو دراسة الأعمال الأدبية نفسها، «أوجه الشبه والإختلاف التي يمكن أن تُلمس في عملين أدبيين ينتميان إلى أدبين قوميين مختلفين، وهذا التشابه قد يكون في الموضوع أو «التيمة» أو القوالب والأشكال أو الصور أو الرموز»[١]. وفي هذه الحال تدخل الدراسة ضمن مجال النقد الأدبي المقارن الذي يعتمد التطبيق العملي أساساً له، حيث يقوم بدرس خصائص العمل على مستوى بنية النص، كما على مستوى مضمونه وأفكاره، ليتّضح ما إذا كان التأثير متجلّياً في الأعمال نفسها، وفي الملامح المشتركة التي تجمع بينها، لا بالمعطيات الخارجية التي تحيط بالعمل الأدبي، كحياة الأديب، وبيئته، وعلاقته بالمجتمع وبالظروف المحيطة به، حيث تكون أقرب إلى الدراسات الإجتماعية، منها إلى الدراسات الأدبية النقدية.

لذا، فإن دراسة خصائص العمل الأدبي بحدّ ذاته، هو ما سنحاول اتّباعه في بحثنا هذا الذي يقوم على المقارنة بين عملين شعريين: الأول هو ديوان «الرباعيات»[٢] للشاعر الفارسي عمر الخيّام الذي عاش بين

(١) سيزا قاسم: بناء الرواية، ط ١، دار التنوير، بيروت - لبنان، ١٩٨٥.

(٢) اعتمدنا ترجمة أحمد رامي للرباعيات، نقلاً عن موقع الانترنت: http://forum.stop55.com/434373.html وعددها مئة وأربع رباعيات.

القرنين الميلاديين الحادي عشر والثاني عشر، والثاني هو ديوان «أفلاك»[1] للشاعر اللبناني العاملي المعاصر علي هاشم، مع الأخذ بعين الإعتبار، ما بينهما من فارق في الزمان، ومن اختلاف في البيئة الحضارية والثقافية واللغوية.

شعرٌ خمريٌّ يمتدّ على مساحة ثلاثمئة رباعية، يتشكّل منها ديوان «أفلاك». كلمتان اثنتان، تتبادران إلى الأذهان: «الخمرة» و«الرباعيات» اللتان تختصران الشّكل والمضمون.

أما الخمرة، فليست جديدة في الشعر العربي، حيث نجدها حاضرة لدى غالبية الشعراء العرب في مرحلة ما قبل الإسلام وما بعده، وإن لم يكن هذا الشعر يتعدّى، في غالب الأحيان، نطاق الإستهلاليات في القصائد والمقطوعات، وفي أحيان قليلة، كان يستغرق قصيدة بكاملها، بل ربما استغرق غالبية قصائد الشاعر، كما هي الحال لدى الشاعر العباسي الشهير أبي نواس الذي جعل من شعر الخمرة فنّاً قائماً بذاته.

وأما أن يقوم ديوان الشاعر علي هاشم، بأكمله، على شكل شعري لا يتعدّاه، وهو «الرباعيّات»، فلا أظن هذا امتداداً لما عُرف في التراث العربي، من غير أن ننسى ما ظهر من أشكال شعرية كالتربيع والتخميس والتشطير والدوبيت التي ظلت مجرّد محاولات لم يُكتب لها النجاح، ولم تقوَ على تأسيس فنٍّ أو نظام يعيش ويُحتذى، باستثناء الموشحات التي فيها من الرباعيات بعض شبه. بَيْدَ أنني لا بدَّ وأن أستحضر، في هذا المجال، تلك الرباعيات الفارسيات الخالدات، عنيتُ بها رباعيّات عمر الخيّام، لأتساءل عمّا إذا كان ديوان «أفلاك» قد جمع المجدَ من طرفيْه، مترسِّماً خطى النؤاسي في خمرياته، وخطى الخيّام في رباعيّاته؟ أم هو «التناصّ» الذي لعب لعبته هنا، بحيث أخذ الشاعر من هذا وذاك، من دون وعيٍ منه ومن دون قصد؟!

هذا ما سنعمل على تبيُّنه في بحثنا، من دون أن نستفيض في الحديث عن مدى تأثّر الشّاعر بالتراث الشعري العربي، فهو ليس موضوع بحثنا في كل حال. إنما نودّ أن نقارن بين ديوانه «أفلاك» وبين رباعيات عمر الخيّام بهدف إبراز أوجه التشابه والائتلاف بينهما، بشكل أساسي.

٢ - مقارنة بين الديوانين:

أ – في الشكل:

العنوان، هو أول ما يطالعنا في هذا المجال؛ فإذا كان الخيّام لم يعطِ لديوانه عنواناً، إذ هو معروف تحت مسمّى «الرباعيّات»، تبعاً للشكل الذي اتّخذته

(١) علي محمد هاشم: أفلاك، ط١، مطابع هاشم، جنوب لبنان، ٢٠١١.

الأبيات الشعرية، فإن علي هاشم قد وسَمَ ديوانه بعنوان «أفلاك»، وهو عنوان ضبابي غامض، بخلاف الديوان نفسه الذي كاد أن يجهر بكل شيء؛ فمن يقرأ هذا العنوان، يُخيَّل إليه، للوهلة الأولى، أن الشاعر سيحلّق بنا في أفلاك السماوات والملكوت، لكن سرعان ما تعيدنا إلى الأرض رائحة الخمر التي تنبعث من كل كلمة فيه.

أما إذا نظرنا إلى القالب الذي صبَّ كلا الشاعرين أبياتهما فيه، فاللافتُ أنه القالب نفسه، وأنه رباعيّ التزما به في كافة أشعار الديوانين، وهو أمرٌ ليس شائعاً لدى الشعراء العرب، القدامى منهم والمحدثين. بَيْدَ أن هناك فارقاً بين الديوانين يتجلّى في كون الرباعيّة في ديوان «أفلاك» تقوم على بحر عروضي كامل وعلى قافية موحّدة في جميع أبياتها، نمثّل على ذلك بإحدى رباعيّات الديوان:

وحين وصلتُ قال الشربُ: «هيّا
فإن المرء يُعرف بالمحيَّا
كريمٌ حلَّ في أهلٍ كرامٍ
فلا لقباً تعوز، ولا وصيّاً»
وقالوا: «اسكبي ليلى، وغنّي
ولا تخشيْ جهولاً أو غويّاً»
فلانتْ من شذا كأسي عروقي
ورقَّتْ أدمعي في مقتيّا (١)

أمّا الرباعيّة في ديوان الخيّام، فتعتمد بحراً عروضياً قصيراً، بحيث تتّفق قوافي الأبيات، الأول والثاني والرابع، دون الثالث، ونمثّل عليها بهذه الرباعية:

سمعتُ صوتاً هاتفاً في السحرْ
نادى من الحان: غفاة البشرْ
هبّوا ملأوا كأس الطلى قبل أن
تفعمَ كأسَ العمر كفُّ القدرْ (٢)

أما على مستوى اللغة الشعرية، وبغضّ النظر عن موقفنا من شعر الخمريات عموماً، ومن الترويج له، فإنه لا يمكننا أن ننكر على الديوانين ما يتميّزان به من جودة فنّيّة لا تخفى على أحد، إن من حيث اللغة الشعرية التي تجمع بين العلم والفن، بين الفكر والوجدان، وتجمع بين عمق الفكرة وجمال العبارة التي تأتيك صريحة مباشرة بلا تكلّف أو تعقيد، وتنساب عذبة سلسة، تمسُّ حياة البشر بجميع شرائحهم ومستوياتهم، من العالِم إلى الشخص العادي، ومن الفقير إلى الغنيّ، الذين يتوقون دوماً إلى معرفة الحياة والمصير، أو من حيث موسيقى الشعر المتأتّية من قِصر الأوزان وخفّتها وسرعتها، والتنقّل بين القوافي بخفّتها ورشاقتها، أو من حيث الألفاظ والعبارات بدلالتها وإيحاءاتها، عذوبتها وإلفتها، حيث تتناهى إلى أسماعنا مألوفة مأنوسة، كأنما قُطفَتْ من أفواه أصحابها، أو كأنّما استُلّت من دواخلهم.

ب – في المضمون:

وجهٌ آخر من أوجه المشابهة بين

الديوانين يتجلّى أول ما يتجلّى في قيامهما على موضوع واحد، هو موضوع الخمرة، مع الإشارة إلى أن خمريات الخيّام جاءت مطعّمة بالكثير من الأشعار الحكمية، فيما خمريات الهاشم أتتْ مختلطة بأبيات الغزل.

ونتدرّج في استجلاء البُعد الفنّي لشعر الخمرة لدى الشاعرين، وللعناصر الأساسية المكوِّنة لهذا الشعر. ولعلّ أهمّ تلك العناصر، هو قدسيّة هذه الخمرة وطهارتها ونقاؤها؛ فهي لدى عمر الخيّام «الظّل الخفيف» و«روح الدنِّ اللطيف» نستقيه «سائغاً، مستطاباً» وهي التي تطهِّر الأجساد بعد الموت، لأنّها تُقدُّ من فروع الكروم، لذا حقَّ له أن يصوّرها لنا في أحسن صورة، واضعاً إياها في لوحة بديعة، مستعيراً لها كل عناصر الطبيعة الجميلة، إذ يقول:

الخمر كالورد، وكأس الشراب
شفّتْ فكانت مثل وردٍ مذاب
كأنّما البدر نثا ضوءه
فكان حول الشمس منه نقاب (١٣)

وإنه لتشبيه بليغ أن تكون الخمرة في الإناء بمثابة الروح في الجسد؛ ذلك أن الروح موغلة في الشفافية كما هو الشراب الصافي، وهذا الأمر لم يبدأ بالخيّام ولم ينتهِ به في تاريخ الأدب والشعر الصوفي والعرفاني الذي يُعتبر الخيّام إحدى حلقاته[١].

وكلا الشاعرين يُفرد حيِّزاً لوصف مجالس الشراب، وإن كان عمر الخيّام يبدو أقل كلفاً بهذا الأمر، بحيث أن وصف تلك المجالس لم يتعدَّ لديه بضع رباعيات من الديوان، تحدّث فيها عن الندمان وخاطبهم، ثم راح يرسم صورة طريفة قائمة على الإستعارة والتشخيص، لصفوف الدنان وهي تتجاذب أطراف الحديث وتتهامس فيما بينها بشأن البائعين والشارين:

رأيتُ صفّاً من دنانٍ سرى
ما بينها همس حديث جرى
كأنها تسأل: أين الذي
قد صاغنا أو باعنا أو شرى (١١)

كما تحدّث عن الساقي الذي حرص على أن يكون ساقياً ذكراً، وإن كان الشاعر لا يجد حرجاً في أن يأنس إلى الغيد الحسان اللواتي منهنّ يستمدُّ نور القلب وضياءه، مع علمه بسوء العاقبة، إذ يقول:

مصباح قلبي يستمدُّ الضياء
من طلعة الغيد ذوات البهاء
لكنني مثل الفراش الذي
يسعى إلى النور وفيه الفناء (٩)

هذا الساقي يسكب من إبريقه خمرة «سائغة مستطابة»، تأتيك باسمها الصريح مرة، ومعمّاةً تحت مسمّى «الشراب» مرة،

(١) د. حورية الخمليشي: حينما تتفوّق الترجمة على الأصل: http://claudeabouchara.wordpress.com/2013/11/05.

وأحياناً تتعدّد أسماؤها ونعوتها وصفاتها، فهي تارةً، «كأس الطلى» وتارةً، «عتيقة الدن» وتارةً، «صبوح المدام»، إنها خمرة متمنّعة لا تظهر إلا بناءً على طلب الشاربين الذي ينهلون منها ويستزيدون، ويحثّون الندامى على التزوّد منها، عبر أفعالٍ تأتيك دائماً بصيغة الأمر أو الطلب: «هبّوا»، «اشربوا»، «املأوا»، كما هي الحال مع الساقي الذي يُخاطَب عبر أفعالٍ من مثل «صُبَّ»، «اسكبْ» و«هات» ذلك الفعل الذي يتردّد على لسان الشاعر مراراً وتكراراً في الرباعيات.

ولا يكتمل مجلس الشراب، ولا يحلو للشاربين إلا في أحضان الطبيعة بصفائها ونقائها، بروابيها وأوديتها، بشمسها وظلالها، حيث لا يصحو الشاربون، بل تراهم يغفون على زقزقة البلابل وخرير الجداول ومناغاة العود والوتر والرباب:

هاتِ اسقني كأس الطلى السلسلِ

وغنّني لحناً مع البلبلِ

فإنما الإبريق في صبّهِ

يحكي خرير الماء في الجدول (١٠)

وهكذا يحلو العيش وتتحقّق أمنيات الشاعر الثلاث:

أين النديم السمْحُ أي الصبوح

فقد أمضَّ الهمّ قلبي الجريح

ثلاثة هُنَّ أحبّ المنى

كأسٌ وأنغام ووجه صبيحْ (٢٠)

أما علي هاشم، فيبدو أكثر كلفاً بوصف مجالس الشراب ورسم تفاصيلها، وبزخم حضورها في ديوانه، ولا غرابة في ذلك! فالخمرة غدت لديه معشوقة، إنها «الروح في البدن»:

سبحان من جعل الماء الزلال لها
جسماً فماست وفيه الروح قد وضعا (٩٤)

تتعدّد أسماؤها ومسمّياتها، ونعوتها وأوصافها، فهي تارةً «راح»، وتارةً «مدامة»، وطوراً «صهباء» تسمياتٌ عديدة لمسمّى «عزيز» واحد هو الخمرة. وكيف لا تكون عزيزة وسامية، وهي المنزّهة، المقدّسة والمرشدة التي تهدينا الصراط:

لأن الراح للعرفان تبقى
صراطاً مستقيماً قدّسوها (١٤٠)

إنها طاهرة ونقيّة، تماماً كما عند الخيّام، كيف لا...؟! وهي التي تتحدّر من دوالٍ استمدّت ريّها من شعاع الشمس ونورها، ومن فروع الكروم وظلالها:

إنْ كانت الراح ماءً في دواليها
وأمضت العمر لم تبرح خوابيها
فكيف بالرِّجس يأتيها وقد شرفتْ
وكيف يدنس طهرٌ قائمٌ فيها؟ (٤٠)
سبحان ربي الذي في المهد طهّرها
وفي الدوالي، وفي الدنّ الذي قبعا (١٦٤)

ولهذا، تقصّدتِ الغياب والاحتجاب شهوراً ودهوراً في ظلمة الأقبية والخوابي

الحالكات، مبتعدةً عن كل نور أو بصيص، متمنّعةً عن كل بشر أو أنيس، لتعود إلى الشاربين المتعطشين بإطلالة جديدة وبهيّة، فُتفتَّح لها الأبواب، وتُزال من أمامها الحواجز والقيود، وتُقام لها المجالس في الليل وفي النهار، في الصبح وفي المساء، حيث تُرسَم لتلك المجالس قواعد وأصول، فلا يدخلها إلا علْية القوم وكرامهم، والعارفون الذين «دُفِن العمر في أقداحهم» حتى غدوا علماء وأنسباء، يعرفون أصولها وآدابها، فلا يرتادونها إلا متطيِّبين معتمرين، حتى إذا اجتازوا أعتابها، خلعوا الحذاء، ثم العمامة والرداء، وتقدّموا بجلال وخشوع، نحو الساقي مرة، ونحو الساقية مرات:

إذا وافيتَ مجلسنا مساءً
تطيَّبْ، واعتمرْ واخلعْ حذاءَ
وسلِّم إن دخلتَ على كرامٍ
أباةِ النفس قد غضّوا حياء
وقبِّلْ كفَّ ليلى في حنوٍّ
وسلّمها العمامة والرداء
ودقَّ الكأس باليمنى، صديقي
ولا تنسَ التشهّد والدعاءَ (٤٣)

إنها الساقية، تدور عليهم بالكأس والشراب، قائمةً بكلِّ أشكال الإغراء والإغواء، تلبيةً لرغباتهم التي تظهر عبر أفعال الطلب وصيغ المخاطبة: «هيّا»، «أترعي»، شدِّي»، «طهِّري»، «دوري»، «جودي» و«صبّي» الذي يرد تكراراً في الديوان. وهكذا هي لوحة مكتملة من لوحات عديدة يزخر بها ديوان «أفلاك»، تعيدنا، بالفعل، إلى خمريات أبي نواس وحاناتها وأقبيتها وأديارها، وإلى مجالسها وندمائها، وإلى ساقيها وساقيتها التي يناديها الشاعر «حبيبة» حيناً، و«أخيّة» حيناً، وفي الغالب «ليلى» ذلك الاسم المستعار من عرائس الشعر العربي، والذي طالما تردّد على ألسنة الشعراء في قصائدهم، مع أن الشاعر هنا يعظّم شأنها، تقديراً لعلمها ومعرفتها، ولرمزيتها في الحياة، حيث من الواضح أن التقرّب منها ليس، في حقيقة الأمر، غزلاً ولا حبّاً ولا هياماً، بما تعنيه مفاهيم تلك المصطلحات ودلالاتها، بقدر ما كانت ليلى، كما يبدو لي، أحد مستلزمات مجالس الشراب، تشكّل مع الخمرة والوتر ثالوثاً لا يُستغنى عنه في مثل تلك الأماكن.. «ثالوث» يعيدنا إلى مجالس الأنس والطرب في شعر الموشحات الأندلسية:

إن ليلى مثلكم يسكرها
نقرُ عودٍ، حارَ فيه ظنّنا
كلما جاد أفاضت كفّها
واستبدّ العود والكفُّ بنا (٩٣)
فحرّكي العود كي أحظى ببهجته
لا ينعش الروح إلا أنَّة الوتر (٦)

ويقول في موضع آخر:

يا صاحب العود أطلق ما تجود به
منك اليدان، فهذا الزّقُّ قد نُحرا
حرِّك صديقيَ من أوتاره وتراً
ومن قلوب الندامى، إذ رنوا، وترا

أنقر.. وأنقر.. فبين الراح إن عبقتْ
ورنّةِ العود.. كم كأسٍ قد انكسرا!
فإنّ لحناً نديّاً، أنت مرسلُهُ
سيجعل النفس تقضي في الهوى وطرا (١٢٤)

٣ - تساؤلات:

أما لماذا اختار كلٌّ من الشاعرين المسلمين، الخمرة موضوعاً لديوانه، دون سائر الأغراض؟ فلو افترضنا أن الشاعر علي هاشم حاول في ديوانه أن يكون عمر خيّام جديد، فما الذي دعا الخيّام نفسه إلى اختيار هذا اللون الشعري؟ هذا ما سنحاول تلمّسه في ثنايا الرباعيات التي بين أيدينا.

من المسلّم به أن عمر الخيام لم يكن المسلم الوحيد في تاريخ الشعر، مَنْ تطرّق إلى الخمرة في شعره، بل مَنْ وضع ديواناً في الخمريات. كما لم يكن الوحيد الذي خلق جدلاً وأثار نقاشاً لدى المتلقّين، نقّاداً، كانوا أم غير نقّاد، فهذه مسألة جدلية طالما أثيرت من قبل، وطالما تعرّض أصحابها للرمي بتهمة الزندقة والإلحاد من قِبل البعض، أو جرت محاولات تبرئتهم وردّ التهمة عنهم، من قِبل البعض الآخر. وهذا ما حصل مثلاً، حيال خمريات أبي نواس، وحيال بعض أشعار تشكّك بالأديان، نُسبت إلى أبي العلاء المعرّي، وصولاً إلى رباعيات الخيّام التي تعرّضت هي الأخرى لأحكام نفسها في السلب وفي الإيجاب، تبعاً لما جاء فيها حيناً، وتبعاً لسلوكيات صاحبها في الحياة، حيناً آخر. ولا نظنّ الشاعر المعاصر علي هاشم سيكون بمنأىً من ذلك، حيال ديوانه «أفلاك».

وإنه لمِن غير الموضوعي أن يحاكم نتاج شاعر، سلباً أو إيجاباً، بناءً على معرفتنا الشخصية به، أو تبعاً لسلوكياته في الحياة، وهذا ما ينطبق على الشاعرين، موضوع البحث؛ إذ ربما لم تلامس الخمرة واقعهما الفعلي، بل قد تكون من بنات الخيال، لجأ إليها لغاية في نفسيهما، كاستخراج مكبوتات النفس، أو في محاولة منهما للتحدّي وإثبات الذات، جرياً على ما يفعله بعض شعراء الغزل في وصف مغامراتهم، وخصوصاً الليلية منها التي ربما لم يقوموا بها أبداً، بل لعلّهم ما عرفوا في حياتهم خليلة أو عشيقة. وهذا ما يؤكّده إبراهيم مشارة حين يرى للخمرة حضوراً قوياً في شعر الخيّام وفي شعر غيره من المتصوّفة الذين عُرفوا «بالتقوى وقيام الليل وما ذاقوا خمرة في حياتهم قط ولم يجدوا غير الكرمة والخمرة والكأس يكنّون بها عن الحبّ الإلهي والإنتشاء به»[١].

بَيْدَ أن هذه الفرضيّات تبقى مجرّد

(١) إبراهيم مشارة: روعة الانتشاء ولوعة الفناء، ١٥ آذار ٢٠٠٧، عن موقع الانترنت: www.diwanalarab.com/spip.php¢article8231.

احتمالات لا يمكننا الوثوق بها، ولا الركون إليها. لذا كان علينا، من أجل تبديد هواجسنا، أن ننظر مليّاً بين سطور الديوانين، لنرى ما هو المقول وما هو المسكوت عنه؟ وهذا يطرح جملة من التساؤلات التي تدور في الأذهان أيكون اللجوء إلى تلك الخمريات هرباً من واقع أليم، ومن حياة شقاء وبؤس ورقّة حال؟

رباعيّات الخيّام مفتوحة على هذا الإحتمال، حيث يشكو الشاعر واقعه المعيش الذي لم يحمل له سوى ألوان من التعاسة والألم وضروب الأسى والكدر؛ فالقلب منه جريح «أنكأته الخطوب»، والنفس متوجّعة، أضناها الألم، والروح مشتعلة، يسري فيها لهيب الشقاء، والخاطر منكسر، يُفزعه طيف الوجود، والشاعر على يقين من أن المستقبل لن يحمل له الأمل والرجاء، إذ عليه، تواطأت كل صروف الزمان، وخدعته الدنيا بزخارفها وآلامها، بهمومها وشقائها، والدهر بما يخبِّئه من فواجع ومصائب. وفي كل يوم هناك همٌّ جديد، حتى القدر، فإنه لا يرحم ولن يسمح له بتذوّق سعادة أو هناء، وقد تبخّر أمامه بريقُ كلِّ رجاء، فهل يقوى الشاعر على مجابهة كل هذا؟

الأمر يبدو صعب المنال، و«محوُ الذي خطّت يد المقدار أمرٌ محال»، والعمر أوشك أن ينقضي، والحال هي الحال، حيث لم يفارقه همٌّ أو عناء، فما العمل؟! ليس هناك سوى التسليم بأن الدنيا هي دنيا خيالٍ وزوال، لا تحمل للبشر سوى الهموم الثقال، ولو كان بإمكان الشاعر أن يختار أو كان يملك مفتاح باب القدر، لاختار تصويب البوصلة وردّ القضاء، بل لقطع بداية الخيط واختار عدم المجيء إلى هذه الحياة:

لو أنني خُيِّرتُ أو كان لي
مفتاح باب القدر المقفل
لاخترتُ عن دنيا الأسى أنني
لم أهبط الدنيا ولم أرحلِ (١٠٣)

لكنْ هيهات.. هيهات، فما البديل يا ترى؟! هل تكون الخمرة هي الملجأ والملاذ؟! بها يلوذ الشاعر في مجالس الشراب، حيث يجتمع الندمان والأصحاب، فيبثّهم همّهُ وأساه، محاولاً أن ينسى التعاسة والشقاء، أو أن يدعها لغيره من الأجيال:

ويا فؤادي تلك دنيا الخيالْ
فلا تنؤ تحت الهموم الثقالْ
وسلِّم الأمر فمحو الذي
خطّتْ يد المقدار أمرٌ مُحالْ (٧٢)

والوضع لا يختلف كثيراً لدى علي هاشم الذي يشكو، هو الآخر ألم الواقع، وظلم الليالي والأيام، فهي ترفع أناساً وتخفض آخرين، ضاربةً بالعدل والإنصاف عرض الحائط، فهل من سبيل سوى الكأس، يمسكها الشاعر راقصاً أمامها كالمذبوح من الألم:

فإن تردّى كرامٌ واستُبدّ بهم
وظنَّ من ظنَّ أنّ القوم قد هانوا

إملأ كؤوسك يا ساقي على عجلٍ
فالكأس عند ذوي الألباب ميزانً (٤٨)
وإن رقصتُ فكالمذبوح من ألمٍ
أنا الشقيُّ وقد أدمنتُ شقوتها (٥٢)

أمام هذا الواقع لا يجد غير الصمت، ولكنّ صمته يختزن ألف آهٍ وآه، لا يبوح بها، ويترك لعينيه أن تنبيا عن خفايا لا تعدُّ ولا تُحصى، ولفؤاده أن يكبت الأسرار، ولقلمه أن ينطق بما يضيق به الصدر! والأيام هي قدر البشر وحظهم، تتلاعب رياحها بمصائرهم كيفما تشاء، تبعاً لسخطها أو رضاها، فكأنهم أحجار تنثرها يمنةً ويسرة، من دون أن يُحسب لهم حساب:

هي الأيام إن رضيت أفاضت
وإن سخطت على قوم تغورُ
وتلقاها إذا وافت كأمٍّ
وإن جافت فشرٌ مستطيرُ (٦٧)

فإلامَ ينتظر الشاعر؟ ولمن يلتجئ علّه يستريح، ولمن يئنُّ ويشكو، ألللأحياء الضائعين أم للأموات الخامدين الذين عرفوا السؤال ولكن أعياهم الجواب؟:

فلمن نشكو صديقي همّنا؟
ألحيٍّ تاه، أم ميتٍ همد؟! (١٧٠)

إلى المتأمين أمثاله يشكو، ولكنّ شكواه ليس لها سوى طريق واحد، طريق الخمرة، علّها تحمل في طيّاتها فسحة أمل:

يا جامعاً ألماً إلى ألمٍ
ومقرِّحاً بدموعه مقلي
إنهض صديقي فالطريق بدت
حتّامَ تشكو قلّة السبل؟! (٢١١)

ومن الكأس وحدها يطلب الرحمة، وفيها وحدها يجد الراحة والهدوء، وأمامها وحدها يقف صابراً، محتسباً، طالباً منها الرضا:

أنا المهموم يا كأس ارحميني
فهمّي لا يحيط به سواكِ
فكم شاكٍ أتى من قبل مثلي
نقيّ الدمع مبتغياً رضاكِ
فقال الليل: «اصبر ما تأبَّت»
وإني صابر مهما عراكِ (٢٦٤)

ومهما ادلهمّت ليالي الشاعر، وضاق صدره، وضاقت أمانيه، ومهما صبر وعاند وكابر، فإنّه عائد إلى الخمرة، لا محالة، باكياً، متوسّلاً إليها أن تمدّ له يد العون، متوسِّماً فيها الخلاص!

لمَ لا يكون اللجوء إلى الخمرة هرباً من الناس وريائهم، وتبرّماً بخداعهم ونفاقهم، وبألوان القيل والقال التي تجري على ألسنتهم، ما دام الديوانان ينبيان بهذا، وإن بأسلوبين مختلفين لدى الشاعرين، أسلوبٍ نقديٍّ ساخر ومباشر في ديوان «أفلاك»، وأسلوب وعظي حكمي في رباعيّات الخيّام ففي رباعيّات الخيّام تشعر أنك أمام حكيم يسدي إليك بإرشاداته، علّه يصلح في البشر ما قد فسد، خصوصاً وأن الرياء بات ثوباً يلازمهم، فإذا راموا خلعه، خاب مسعاهم وضلَّت جهودهم، حيث الخداع بات ديدنهم، وعدم الوفاء نهجهم الذي ينتهجونه في كل

حين، حتى لم يعد وجودهم ضرورةً للبشرية على وجه الأرض، فكم هناك من أناسٍ أحياء نراهم ينطقون ويتحرّكون، ولكنهم في الحقيقة، أموات تأنف من وجودهم قبورُهم التي فيها يُدفنون!

إلى هؤلاء، يشير الشاعر بأسلوبه الوعظي اللطيف، محذّراً إيانا منهم، ومن كل منافق أو مخادع أو عديم الوفاء، سواء كان هذا عدوّاً أم صديقاً، لا، بل إنّه يحذّرنا من الصديق قبل العدوّ، داعياً إيّانا إلى عدم الإكثار من الأصدقاء، لأنهم مدعاة للشك والريبة وللغدر وعدم الوفاء:

إن الذي تأنس فيه الوفاء

لا يحفظ الودّ وعهد الإخاء

فعاشر الناس على ريبةٍ

منهم، ولا تكثر من الأصدقاء (٥٦)

وبأسلوب الناصح الرصين، يدعونا إلى التخّلي عن الدنيا بفتنتها وزخارفها، وعن التطلّع إلى غيدها وحِسانها. وبالمقابل، فإنه يدعونا إلى التحلّي بالقناعة، لأنها مجلبة للسعادة، مبدياً شفقته على محبِّي المال، الساعين وراء الغنى، لأنهم سيفارقون الدنيا وهم لا يدركون أحوالها:

مَنْ يحسب المال أحبَّ المنى

ويزرع الأرض يريد الغنى

يفارق الدنيا ولم يختبر

في كدِّه أحوال هذي الدنى (٣٨)

كما لا ينسى أن يدعونا إلى التعامل مع الأوفياء، وإلى التسامح مع الأعداء والأصدقاء، كما إلى معاشرة العقلاء، وتجنّب الجهلاء والسفهاء:

عاشرْ من الناس كبار العقول

وجانب الجهّال أهلَ الفضول

واشرب نقيع السمِّ من عاقلٍ

واسكبْ على الأرض دواء الجهول (٢٧)

فهل وجد هذا الحكيم، كما يتراءى لنا من خلال تلك المواعظ، أن ما يطلبه عصيٌّ على التحقيق في عالم البشر، وأن الدنيا فانية، لا محالة، فآثر أن يبتعد عن الناس من حوله ويعيش حرّاً طليقاً، وأن يطلب الخمرة ما دام الزمان زمان الشباب؟:

اليوم قد طاب زمان الشباب

وطابت النفس ولذّ الشراب

فلا تقل كأس الطلى مرّة

فإنما فيها من العيش صاب (٩٤)

وفي ديوان «أفلاك» أيضاً، يضيق الشاعر ذرعاً بالبشر المنافقين والمخادعين، أناساً عاديين كانوا أم رجال دين، أصحاب عمائم أم سلاطين، يمارسون على السذّج والمستضعفين أبشع أنواعالظلم والجور:

سلوا هذي القبور وساكنيها

عن الصمت الذي قدرانَ فيها

سلوها عن طغاةٍ أو بغاةٍ

وعن مستضعفٍ فيها، سلوها (١٧)

فيما رجال الدين هم أشدّ ظلماً ونفاقاً، لأنهم يمالئون السلطان، ويلبسون ثوب العفة والطهارة مطلقين للناس وعوداً برّاقة بالجنة ونعيمها وأطيابها، حتى عافهم الشاعر وعافَ طقوسهم وصومهم وصلاتهم، ملتجئاً إلى الخمرة:

مللتُ يا ناس من قيلٍ ومن قالِ
فلذتُ بالكأس أشكو رقّة الحال
مللتُ من قولهم، والنفس ساهمة:
«هذا نفيس وهذا ساقط بالِ»
كأنما العيش ما يجري اللسان به!
كأنما المجد ما نجني من المال (٢١٤)

لمَ لا يكون الإلتجاء إلى الخمرة يأساً من حياة على وشك الرحيل، وهرباً من موت قادم!.. موتٍ لا يخافه الخيّام ولا يرهبه بقدر ما يخشى انقضاء العمر قبل أن ينعم بملذّات الحياة؟ وهو قد عبّر عن عدم خوفه من الموت صراحةً في إحدى رباعيات ديوانه، حيث يعترف بأن الموت حق:

لا تحسبوا أني أخاف الزمانْ
أو أرهب الموت إذا الموت حانْ
الموت حق. لستُ أخشى الردى
وإنما أخشى فوات الأوان (٩٠)

أجل إن ما يؤرّقه وينغّص عليه عيشه، هو الموت الذي يسرق منه متع الحياة ونعيمها، ويفوّت عليه كل فرصة لاقتناص الملذّات! هذا هو الموت الذي يلحُّ عليه، والذي نلمح شبحه يحوم في معظم رباعيّات الديوان.. موتٌ يدقّ بابه في كل حين، فلِمَ لا يستغلُّ ما تبقّى له من حياة قصيرة الأجل، ويقتنص ما أمكنه من مباهج الدنيا؟! لمَ لا يروّي أوصاله بالخمرة قبل أن يُمحى من سجلِّ الوجود وقبل أن يصبح تحت التراب؟! إنه ليس غافلاً عن كل الذي يجري من حوله، ويستغلُّ كل فسحة في هذا العمر المتسارع، حتى ساعات نومه، فإنه يضحّي بها ما دام النوم صنوَ الردى، فلمَ لا يسهر ولمَ لا يشرب طالما أن العمر لا يقصّره سهرٌ، ولا يطيله نومٌ أو رقاد:

فما أطال النوم عمراً ولا
قصّر في الأعمار طول السهر (١٥)

لمَ لا يغتنم كل فرصة، بدل أن يتحسّر على زمن الشباب الذي اختفى وغاب؟! لمَ لا يأخذ قسطه من الملذّات، ما دامت الأيام تمرُّ مرَّ السحاب، والعيش يبرق كطيف خيال، وما دام الدهر لا يرحمنا، والردى يستعجلنا، حيث نضحي بلا خليلٍ أو حبيب؟:

أطفئ لظى القلب ببرد الشرابْ
فإنما الأيام مثل السحابْ
وعيشنا طيف خيالٍ، فنلْ
حظّك منه قبل فوت الشباب (٢٩)

لمَ لا يقتنص الملذّات وهو يحسُّ الفناء يسري منه في الجسد، ولهيب الشقاء يشعل منه الروح، وعاصفات المنون تذري جسمه

في التراب؟ وما دام شبح الموت يلاحقه في كل مكان متّخذاً منه رهينة في كل حين؟ فلمَ لا يتنعّم بما أتاه من حظ قبل أن تطويه طيَّ السجلِّ، كفُّ الزمان؟!

وقل الشيء نفسه عن الشاعر علي هاشم الذي يلاحقه شبح الموت ويفزعه، فيهرول إلى الخمرة لائذاً بها مستجيراً، كيف لا؟! والأحباب قد رحلوا، والخلاّن في ظلمة قبورهم رقدوا، والمنايا تتلاعب بالبشر يميناً وشمالاً:

مات يا ليلى، الألى كانوا هنا
كسرابٍ عبروا في أرضنا
فتيةٌ كانوا إذا ما اجتمعوا
ملأوا الدنيا ابتهاجاً وهنا
ما تبقّى منهم غير الصدى
وكأن القوم ما كانوا هنا!
أين صاروا؟ أيّ باب طرقوا؟
اسكبي ليلى، فقد طال العنا (٥٦)

ولمَ لا يشرب ويرتوي قبل أن يدقَّ الموت بابه، وينعب غراب البيْن فوق أعتابه، ويحمله إلى قبره الأصحاب، ثم يدسّونه في التراب؟! فكم من مرّة شهد ذلك بأمِّ العين لدى فقْدِ قريب أو عزيز، بل هي القبور خير شاهد على ما يقول. وكما تذوي وريقات الشجر على الأفنان، وكما تتناقص الخمرة في الدنان، يتناقص يوماً بعد يوم، عمرُ الإنسان؛ فها هي درب العمر تقصر، وتخوننا الخطى، فنحسّ بالموت سيفاً مسلّطاً فوق الأعناق:

غداً - وصعبٌ علينا أن نقول: غدا –
أودِّع الأهل والخلاّن والقدحا
أليس همّاً ثقيلاً أن يكون «غداً»
كالسيف، إن مسَّ عنقاً آمناً ذبحا؟(١٠٦)

وهكذا هو العمر! وهمٌ يمرُّ كبرقٍ أو سراب، هذا ما تنبينا به الديار التي تخلو من ساكنيها، فلا يبقى فيها مَنْ ينطق ولا مَنْ يسأل ولا مَنْ يجيب، سوى نعق البوم والغربان. فأين يجد الشاعر، بعد ذلك، الأنس والسلوان؟:

إذا الأيام يا ليلى توالت
وبدّدت الأحبّة والخوالي
ولانَ العظم من ضعفٍ ووهنٍ
وجفّ الماء في عرق الدوالي
ولاح الصبح والنجمات راحت
تلوِّح باليمين وبالشمال
سنأفل مثلها، نجماً فنجماً
ويصعب عندها طرح السؤال (١٧٧)

مجالس الخمرة وحدها السلوى، نحوَها يجرجر الخطى، كئيب النفس منكسر القلب، ثقيل اللسان، مائل الجفون، خائر القوى، حتى ليحسبه المرء بعضاً من رفات. وما دامت الأيام تذويه ولا يستطيع دفعاً لعواديها، فلمَ يستسلم وينام، وليل النوم ثقيل، والنائم فيه اشبه بالقتيل! فهل أمامه سوى الخمرة يطلبها حثيثاً؟:

صبّي أخيّة، فالأحباب قد رحلوا
وكلُّ خلٍّ بقبرٍ مظلمٍ رقدا (١٤)

لمَ لا يكون الإقبال على الخمرة نوعاً من

مكابدة المعرفة ومجاهدة الشك، حيث تلحُّ التساؤلات وتنتفي الإجابات؟! ربما هي أسئلة الغيب التي تصطرح في دواخل النفس والعقل والوجدان، حيث يحلّ الشك محل اليقين... أسئلة تبدو ملامحها في الديوانين، تعكس مدى الحيرة والقلق إزاء مسائل أساسية في الكون والوجود، كالكفر والإيمان.. الشك واليقين.. الحياة والموت.. العدل والجور.. ثنائيات من المتناقضات لا نستطيع إدراكها إلا عن طريق الإفتراض والإحتمال.

لمَ لا يكون الهرب إلى الخمرة يعني فيما يعني، خوفاً من المجهول.. خوفاً من السماء وما يدور فيها، وكل ما فيها سرٌّ كبير، ولغز عجيب.. متعبٌ ومريب.. سماءٌ بها نلوذ حين تمرّ من أمامنا الدنيا مرّ الحلم والخيال؟!

هذا ما تنطق به رباعيات الخيّام، حيث أخشى ما يخشاه الشاعر أن يحين أجله قبل أن يتاح لفكره حلّ لغز القضاء، وقبل أن يعلم ما يخبّئ له عالم الغيب، بل قبل أن يرتاح من تلك الحيرة بين حياته التي لا يدَ له فيها، وبين مماته الذي لا يدرك له أفقاً أو مقرّاً.. تساؤلات تتلاحق في عقله الباحث أبداً في علّة الوجود، وفي نفسه التي لا تركن إلى يقين وقد ملأها الشك، تساؤلات حول القدر والمصير:

طوت يد الأقدار سفرَ الشباب

وصوّحت تلك الغصون الرطاب

قد شدا طير الصبى واختفى

من أتى. يا لهفا. أين غاب (١٣)

فإلى من يتوجّه بالسؤال يا ترى؟ وليس هناك عائدٌ من عالم الأموات! لقد أفنى العمر بحثاً عن كنه الوجود والقضاء، محاولاً كشف المحجوب في الخفاء، لكن هيهات! والعمر كاد أن ينقضي وهو لما يتمكّن من كشف أسرار الخلق والوجود، والحياة والخمود! وكيف له أن يدرك الأسرار وهي مكتوبة في لوح محفوظ، يحصي على الناس ما عملوه؛ فمن فرغ من دوره المرسوم له، ألقيَ به في مستقرّ الفناء. وتبقى الأسرار حبيسة في صدر الشاعر، ويبقى الغيب في عالم الظن والتخمين، يتساوى فيه الراحلون، السابقون واللاحقون، فمن يهديه السبيل إذن؟! وحدها الخمرة تحمل له بردَ اليقين:

إذا سقاني الموت كأس الحِمامْ

وضمّكم بعدي مجال المدام

فأفردوا لي موضعي واشربوا

في ذكر من أضحى رهين الرجام (٧٦)

والأمر يكاد يكون نفسه في ديوان «أفلاك»، مع فارق يتمثّل بمدى غزارة التساؤلات والشكوك التي تحفل بها رباعيّات الخيّام، والإلحاح عليها في غالبية رباعيّات الديوان فيما يتضاءل حضورها في ديوان علي هاشم، وإنْ كانت تصطرع في داخله، هو الآخر، تساؤلات وتساؤلات.. لا يجد لها إجابات، كافيات شافيات. إنها، كما في

رباعيّات الخيّام، تثير في نفسه الشكوك، تحيط به.. تحيّره.. تؤرّقهُ، أسئلة تتعلّق بالحياة والموت ومأساة الزوال، والخوف من المجهول ومن أسرار الغيب، حيث لا سبيل إلى اليقين إلا باللجوء إلى الخمرة التي تحمل في ثناياها دليل الأسرار.. دليلاً يريح ويعين على إدراك الحق واليقين، من غير خيانة أو جفاء:

يا مترع الكأس، لو يدرون كم كشفتْ
هذي المدام مع الأيام أسرارا (٢٨٣)

إنه يحيل عليها صراحةً، إذ يقول:

إشرب ولا تتعب فؤادك بالسؤال وبالجواب
طهرتْ وإن طهر الفؤاد أتتك بالعجب العجاب
واجعل طريقك خمرةً تغنيك عن نعب الغراب
وأرتك درباً لا يراها غير أصحاب الحجاب (١٠٩)

٤ - خطيئة وتوبة:

وبعد، فهل يصرِّح الديوانان ظاهراً بطلب المتعة والشراب، وباطناً بالندم والإحساس بالعذاب، وهما الشاعران المسلمان اللذان عرفا القرآن وما تنزّل فيه، فجاءا يطلبان العفو والغفران؟!

لا يخفى على قارئ رباعيّات الخيّام أن عدداً غير يسير من هذه الرباعيات، يحمل إقراراً صريحاً باقتراف الخطيئة وارتكاب المعصية، وهو إقرار يأتي مصحوباً بالإعتراف بقدرة الله وعظمته، وبإعلان التوبة وطلب العفو والمغفرة، بعيداً عن لهجة تحدّي الذات الإلهية أو المجاهرة بالتمرّد والعصيان، فيما عدا رباعية واحدة أوصت شارب الخمر بعدم التوقف عن الشراب، لئلا يصاب بالندم فيما بعد:

ولا تتُبْ عن حسو هذا الشراب
فإنما تندم بعد المتاب
وكيف تصحو وطيور الربى
صدّاحة والروض غضّ الجناب (٣٥)

أجل! إن بعض الرباعيات تحمل إقراراً بارتكاب المعصية، وطلباً للعفو والمغفرة، وتسبيحاً للخالق وتمجيداً، كما هي الحال في هذه الرباعية:

يا مَنْ يحار الفهم في قدرتك
وتطلب النفس حمى طاعتك
أسكرَني الإثم ولكنني
صحوت بالآمال في رحمتك (٤٠)

بل وبعيداً من أسلوب التحدّي والمجاهرة بالتمرّد، والإصرار على ارتكاب المعاصي، فإننا نرى الشاعر يُعرب عن خجله من سوء فِعالِهِ، وعن عزمه على مجاهدة النفس، منتظراً العفو من الله العزيز الغفّار، مبرِّراً خطيئته، كاشفاً أن ما دعاه إلى شرب الخمرة، لم يكن إمتاعاً للنفس، كما لم يكن تعبيراً عن علّة في أدب أو خُلُق، بل كان إطلاقاً للنفس من عقالها، ومن القيود التي أرهقتها:

لم أشرب الخمر ابتغاء الطربْ
ولا دعتني قلّة في الأدب

لكنّ إحساسيَ نزّاعاً إلى

إطلاق نفسي كان كلَّ السبب (٤١)

وبما أن الله يدري ما نضمر وما نخفي، ما نظهر وما نبطن، فإننا غير قادرين على خداعه وإيهامه. وإذا كان مدمنو الخمرة غرقى حيارى غافلين، فالله وحده هو الصاحي، يراقب جميع أعمالهم وأحوالهم، كيف لا..؟ وهو العالم بكلِّ شيء، يعلم ما يجنيه البشر من ذنوب ومن آثام، بيده القضاء المبرم، يسيِّر الخلق كيفما شاء، ولا يجازي الآثمين الذين لا قدرة لهم على ردِّ المكتوب على الجبين.

وبعيداً من كل نكران أو جحود، نرى الشاعر يعترف بأن كلّ شيء زائل عن وجه الأرض، وأنه لن يبقى للإنسان سوى خُلُقه الحسن وعمله الطيِّب، وما الدنيا إلا ساعاتٌ سراعُ الزوال، معترفاً بأبدية دنيا الخلود، ساخراً من السذّج الذين يبيعون عالم الخلد ليشتروا عالم الضلال.

ولا يكتفي الشاعر، هنا، بإعلان التوبة، إنما يذهب أبعد من ذلك، فيستحيل مؤمناً واعظاً، ينصح شارب الخمرة بالتوبة وبعدم نسيان عذاب النار يوم الحساب، حتى إذا ما فاجأه الردى، لم يأنف منه التراب.

وصحيح أن الشاعر، ومن خلال اعترافاته، لم يكن مخلصاً في طاعة الله، حيث ارتكب الكثير من المعاصي والذنوب، إلا أنه يطمع في الرحمة الإلهية، من دون غيرها، ومن دون أن يقبل لومة لائم، لتيقّنهِ بأن الله غفور رحيم، لا يؤذي الخلق ولا يضرّهم، بل يمنحهم كل خير وثواب، فهو صاحب النجوى الذي يحار الخلق في ماهيّته، ويقصّرون في إدراك كنهه، لأنّهم بلا سمع ولا وعي ولا بصر!

ولعلّ أهم ما يطمئن الشاعر ويرخي عليه ثوب الاستكانة والهدوء، هو أنه لم يقنط من رحمة الله يوماً، ولم يجحد فضله يوماً، ولم يشرك بوحدانيته أبداً:

إن لم أكن أخلصتُ في طاعتك

فإنني أطمع في رحمتك

وإنما يشفع لي أنني

قد عشتُ لا أشرك في وحدتك (٤٦)

أما في ديوان «أفلاك»، فإن الشاعر بدا أكثر مجاهرةً بالتمرّد والعصيان، متّخذاً الأسلوب المباشر حيناً، والأسلوب الساخر حيناً آخر؛ فإذا كان للناس دينٌ ومبادئ، وأحكام وطقوس، فإن للندمان دينهم الخاص بهم، بأحكامه وطقوسه، وإذا كان الليل سكناً لأولئك يهجعون فيه، كان غوايةً لهؤلاء يحبس النوم عن أعينهم، وإذا استقبل الناس الصبح بتأدية صلاة الفجر، استقبله الندامى باحتساء الخمرة من الزقّ:

فقمْ توضّأْ، وصلِّ الصبح منصرفاً

إلى العليِّ، قريرَ العين مرتاحا

وسلْهُ ما شئت من نعمى تؤمِّلها

وارفع صلاتك: إمساءً وإصباحا

ودع نداماي مَنْ ناموا وما غفلوا
فالفجر يا صاح من كأسٍ لنا لاحا(٢٣)

ثم إن مَنْ وافى مجلس الشراب مساءً، عليه أن يلتزم جملة من التعليمات، كالتطيُّب والإعتمار وخلع الحذاء وإلقاء التحيّة على الندمان «الأباة الكرام»، وتقبيل يد الساقية المغناج، وتسليمها العمامة والرداء، ثم دقُّ الكأس باليد اليمنى، مسبوقاً بالتشهّد والدعاء. وهكذا يبلغ التمرّد والتجرّؤ غايته، حين يوصي الشاعر كلّ واحد من الندمان أن ينسى أصوات المآذن وأجراس الكنائس، بل مواقيت الصلاة التي يتّبعها المصلّون كالأنعام، ثم عليه أن يشرع الباب من دون أن يسأل عن أعراق الداخلين وعن أديانهم، لأن الخمرة لا تفرِّق بين الأعراق والأديان:

تراها - حين نحسو - لا تحابي
كتابياً، ولا تجفو مجوسا
وتأبى أن يلمّ بها خسيسٌ
وتأبى أن نحوّلها طقوسا (٧١)

ألا يعكس كل هذا نقمة مكبوتة لدى الشاعر من ممارسة الطقوس الدينية، ممارسة لا صدق فيها ولا وعي ولا إيمان، بل كذب وتدليس ورياء؟! ألا يعكس ألماً في النفس، من كل محاباة أو تكاذب، ومن شتى أنواع التناحر بين الطوائف والمذاهب والأديان؟! ألا يحمل كل هذا اشمئزاز الشاعر، بل غضبه الذي يستحيل تمرّداً يظهر صريحاً حيناً، وتلميحاً ساخراً في أغلب الأحيان، كأنْ يصف لك الشاربين خالعاً عليهم مشهد المصلّين وقد مسحوا الوجوه تبرّكاً وتقرّباً، وتشهّدوا وكبّروا، وتراقصوا وغرّدوا...؟!

ألهذا نراه لا يتورّع عن أن يخلع على الخمرة صفاتٍ فيها تجرّؤ على الله جلَّ وعلا؟! فهي التي تشرّف المحراب، وهي القادرة، من دون الله، على أن تشفي المرضى، وتعين العجزة الذين غزاهم الشيب، وانحنى منهم الظهر؟ بل هي، من دون الله أيضاً، دليل الضائعين والتائهين؟! ألهذا تُراه يذهب أبعد من ذلك، حين يحلّ المحرّم ويحرّم الحلال؟ ساخراً من تحريم الخمرة، طالباً الغفران لأولئك الذين «لاموا وما شربوا». وبالأسلوب الساخر نفسه، تُراه يمعن في مجاهرته وتمرّده على الذات الإلهية، حين ينهل خمرته «على اسم الله» وحين يقول على لسان أحد الشاربين:

.. فدنا الثالث منّا قائلاً
«أنه ربٌّ رحيم!»، ثم عبّ
قلت سبحانك ربّاً قادراً
تفعل الفعل كما تبغي وترغب (٢٦٠)

وكذلك حين يدعو دعوة صريحةً إلى شربها والمجاهرة بذلك، معلّلاً ذلك بأن في تعاطيها راحةً للنفس، وتطهيراً من دنس التراب، وبأنها درب التائقين إلى الثواب، وهذا ما يعلمه كل عاقل على وجه الأرض:

إنهلْ صديقي، ولا تحفل بما ابتُدعا
وليحفظ الله مَنْ في حضنها هجعا

إنهلْ وجاهرْ ودقَّ الكأس مبتهجاً
إنْ لاحَ بابٌ، وإنْ سترٌ به انقشعا (٩٤)

وعلى عكس ما هي الحال في رباعيات الخيّام، فإن رباعيّات علي هاشم تجهر، ومع سبق الإصرار، باقتراف الخطيئة، فيما لا تكاد تعثر في الديوان على ندم أو توبة أو طلب عفو ومغفرة. فلمَ كل هذا التمرّد والعصيان؟! أهو تعبير عن نقمة مكبوتة، أو غضب مخنوق، أم تراه الخوف من دنوِّ الأجل، فقد رحل الخلاّن والأحباب، ولم يعد له مَنْ يعزّيه، فيما الموت يحثُّ نحوه الخطى، وما من مهرب، سوى أن يبتسم له مأخوذاً به، كما الطفل يضحك «مأخوذاً بما شهدا»، وإن كان في قرارة النفس يبكي، لا خوفاً من الموت القادم، كما يقول، ولا خشية من رحيل أو فناء، وإنما هي دموع الحسرة والندم على ما اقترفت يداه، بل وفاءً وشكراً «للرب العظيم»، مسبّحاً إياه على نعمه وعلى ما خلقه لنا من طيور ترقص على الأغصان وتنشد، ومن نملٍ على التراب يسعى، ومن نحلٍ من الأزهار يجني:

فقلتُ سبحان ربٍّ شاء فامتثلتْ
له البرايا: جماعاتٍ وأفرادا (٧٨)

أجل! إنه يقرُّ بأن الله هو صاحب العزّة الذي يرعى الغيم حتى يستوي مطراً، وصاحب الأمر والقوة والجلال، يحرِّكنا كيفما يشاء! فما سرُّ هذا التحوّل في موقف الشاعر يا ترى؟! هل هي اليقظة من عبث الليالي والأيام؟ أم هو الندم على ما فات؟ أم تراها توبةً نصوحاً أتت صريحة، لا لبس فيها، حتى لتحسّ وكأنّك أمام شخص جديد، من مرارة الخطيئة أتاه الإيمان، إنه نور قذفه الله في الصدر، حيث لم يجد الشاعر متّسعاً للرحمة والغفران إلا عند ذلك الربّ العزيز القدير:

إلهي... إلهي، إليك أنبتُ
وبين يديك فؤادي رميتُ
وأنت العفوُّ... وأنت الغفور
وأنت الشهيد على ما اقترفتُ
فهذي الكؤوس هدتني إليك
وإني بنار ذنوبي اكتويتُ
تعبتُ إلهي.. تعبتُ.. تعبتُ
فعليّ أفوز بما قد وعدتُ (٢٧٨)

٥ - خاتمة واستنتاج:

بعد أن قمنا بهذه الجولة على الديوانين، وعملنا على إظهار ما بينهما من أوجه ائتلاف، بل واختلاف، تبيّن لنا أن هناك نقاط تشابه لا يستهان بها. فهل يمكننا أن نرى في ديوان «أفلاك» محاكاةً لرباعيّات الخيّام، أم هو استيحاء ليس إلا.. أم هو مجرّد توارد في الأفكار، أم لعلّه التناص، حيث أن النص يقوم، كما يرى أصحاب منهج السيميولوجيا «على مستويين كبيرين: أحدهما «استاتيكيّ» ثابت يتمثّل في أبنية النص الداخلية، والآخر «ديناميكي» متحرِّك، تقع مصادره خارج النص وهو المعروف بمفهوم التناص أي

تفاعل النص مع نصوص أخرى سابقة أو موازية له في الزمان»[١].

وهذا ما تراه «جوليا كريستيفا» (J. Kristiva)، من أن النص هو تحويل لملفوظات سابقة عليه أو متزامنة معه «فهو هدم لنصوص وبناء لنصوص أخرى، وبالتالي، فالتناص ليس تقليداً لنص ولا استرجاعاً مطلقاً له، بل هو إنتاجية والإنتاجية هي وليدة التناص»[٢]. وهذا أيضاً ما يراه «ياوس» (Jauss) حين يضع النص ضمن سياقه التاريخي والجمالي معتبراً أن «قيمة النص وجماليته تخضعان لمعايير سابقة، تكوّنت لدى المتلقّي من خلال قراءاته السابقة، وبالتالي فإن هذه المعايير تتطوّر وتغنى من جيل إلى جيل، حتى تشكل سلسلة متعدّدة الحلقات، من جماليات تلقّي التجربة الأدبية»[٣]. فالنصّ إذاً، ترحال للنصوص وتداخل فيما بينها، وفي فضاء نصّ معيّن، تتقاطع ملفوظات، هاجرت من نصوص أخرى.

هذا على الصعيد العام، أما على الصعيد الخاص، وعلى مستوى البنية الداخلية للديوانين، فإنه بالإمكان ملاحظة أوجه الاختلاف بينهما، من حيث الرصانة والحكمة ومسحة الحزن التي تهيمن على رباعيّات الخيّام، تقابلها لهجة التحدّي والمجاهرة بالتمرّد والعصيان التي تسود ديوان «أفلاك». وإذا كان هذا يعود إلى اختلاف في طبيعة الشاعرين واختلاف البيئة والثقافة والعصر الذي عاش فيه كل منهما، فإننا نستطيع القول بأن ديوان «أفلاك» ليس محاكاةً أو تقليداً لرباعيّات الخيّام، لأن النص حدث يقع في الزمان وفي المكان ولا يعيد نفسه إعادة مطلقة لأنّه نص توالدي، لا ينبثق من العدم، وإنما هو يتوالد من ظروف نفسانية ولغوية وتاريخية.

بَيْدَ أنه يمكننا أن نرى شيئاً من الاستيحاء.. استيحاء أفكارٍ وصور، بل وتعابير استُعيرت أحياناً بحرفيّتها، مع احتفاظ كل منهما بأسلوبه وبلغته، رغم توارد الأفكار بينهما. ولعلّ توارد الأفكار هذه يصبُّ في تساؤلات أشرنا إليها في ثنايا هذا البحث، وهي تساؤلات الإنسان أمام مأساة الزوال، والعجز أمام هذا القهر المتجلّي في الموت وفي انطفاء جذوة النور والحياة.. تساؤلات مفتوحة على الكثير من الإجابات والاحتمالات؛ فمن ينظر إلى رباعيات الخيّام يجد أنها «ترنيمة حزينة تنعى إلينا زوال الإنسان، وهيمنة الزمن وقهره للموجودات، وانقلاب لحظات المتعة

(١) مريم حمزة: غموض الشعر ومصاعب التلقّي، ط١، مؤسسة الرحاب الحديثة، لبنان، ٢٠١٠، ص ١١٧.
(٢) المرجع نفسه، نقلاً عن صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، ص ٢٢٩.
(٣) انظر: Jauss: pour uneEsthtiquede la Rceptioñ p.45-63.

شقوة.. شأن الجذوة تشعُّ ناراً ونوراً ثم تخبو رماداً، والإنسان لا حول له ولا قوة أمام هذا القهر الكوني المتجلّي في الموت.. فما الذي ينقذه من هذا المأزق الوجودي؟»[1].

فهل تطلّع علي هاشم إلى الخيّام على أنه القدوة والمثال، راجياً إيّاه أن يهديه السبيل، فتكون السبيل لدى الشاعرين الخمرة، مهوى القلوب، وملجأ الحائرين، إليها المشتكى، وبها السلوان؟! وهل يكون في مجاهرة علي هاشم بالتمرّد والعصيان، وفي عدم المجاهرة بهما في رباعيّات الخيّام، شيء من إيمان خفيّ، كامنٍ في الأعماق، لم يجدا له ترجمة عملية في عالم الحياة؟!

هل كان الشاعران المسكونان بهاجس الموت، مسكونين أيضاً بهاجس الدين، يهربان منه إليه؟! وهو الذي نلمح طيفه في ثنايا الأبيات، من خلال المصطلحات الدينية التي غصّ بها الديوانان، وإن حاول علي هاشم سخرية أو مكابرة أو تحدّياً. فكلا الشاعرين كانا يجفوان الدين ليعودا إليه تائبين، وكأن ذلك إقرار ضمني بالذنب، وتبرير للخطيئة، أو كأنّه همٌّ ثقيل يقضّ عليهما مضجعهما، فيحاولان توبةً وخلاصاً، وعودةً إلى شاطئ الإيمان.

هكذا يبدو الخيّام في رباعياته «تقيّاً ماجناً، ومتصوّفاً مستهتراً، ومتفائلاً متشائماً، يهاب الموت ويدعو إلى المتع بمباهج الحياة، ويشعر بالندم فيتوب إلى الله ويرتمي في أحضان الوجود، محاولاً فكّ أسراره في عالم روحي يتخلّص فيه من إغراءات الحياة الزائلة، فإذا هو متزهد ورع من أولياء الله الصالحين»[2].

وربما لهذا، تقصّد علي هاشم إيراد رأي فقهي للإمام محمد عبده يقول: «إذا صدر قول من قائل، يحتمل الكفر من مئة وجه، ويحتمل الإيمان من وجه واحد، حُمل على الإيمان، ولا يجوز حمله على الكفر». وربما للسبب نفسه، حرص الشاعر على تصدير ديوانه بمقالة للسيد هاني فحص، أحد علماء جبل عامل، كانت قد نُشرت في جريدة السفير اللبنانية، بعنوان: «خمر الأتقياء»، أورد فيها أشعاراً في الخمرة لعدد من علماء جبل عامل، عُرفت «بالخمرة الإلهية» التي يرى فيها السيد هاني، خمرةً مختلفةً، مخترَعة: «يخترع التقيّ خمرته الموازية، على مقادير ومعايير وكثافات يختلقها، والفن اختلاق، يحتاط لاحتمالات السلب في اختراعه، ويبلغ بحسناته المفترضة غايتها القصوى.. ويسكر التقيّ... ينتشي بالكلمة

(١) إبراهيم مشارة: روعة الانتشاء ولوعة الفناء، عن موقع الانترنت: www.diwanalarab.com/spip.php¢article8231.

(٢) د. حورية الخمليشي: حينما تتفوّق الترجمة على الأصل، عن موقع الانترنت:
http://claudeabouchacra.wordpress.com/2013/11/05/

والمنظر والماء والخضرة والقهوة والشاي والشعر والبلبل والقمري اوالصلاة والكشف والمكاشفة والنجوى.. يسكر ولا ينزف عقله.. تبلغ الطاعة نهايتها حتى لتبدو وكأنها معصية... ويبلغ الذروة عندما تتحوّل الخمرة المتخيّلة إلى خمرة إلهية معتّقة، تصبح رحيقاً إلهياً وعصارة عشق، وتصبح معاطاتها وطقوسها كدحاً إلى الله..»[1].

فإذا كان الخيّام قد أثار جدلاً وشكوكاً، وتبرئة واتهاماً لما تحمله رباعيّاته من صور مليئة بالمتناقضات «اجتمعت في رجلٍ عُرف في زمانه بالحكمة وهو الملقّب بـ «حجّة الخلق» و«الإمام» و«الحكيم» و«الدستور»[2]، فإن صاحب ديوان «أفلاك» كان، فيما يبدو، حريصاً على تصدير ديوانه بتلك المقالة، حجّة تذرّع بها للتحلّل من المعاصي والذنوب؟! أم تُرى الأمر لم يكن سوى نوع من الخلط والتمويه؟! أم أن خمرته هي حقاً «خمرة إلهية عرفانية» لا يتعاطاها سوى الخلّص من الأتقياء؟!!

وهل تكون خمريات علي هاشم، كما خمريات الخيّام، ذلك السكر الحلال، والبديل الجميل الذي يشكّل مساحة الحريّة التي تخلِّص العالِم الورِع من كل قيد؟! وهل ستكون الخمرة في ديوان «أفلاك»، كما في رباعيّات الخيّام، عرضة للجدل والنقاش والحيرة والشكوك؟!! هذا ما قد ترينا إيّاه دراسات الباحثين، والأبواب مفتوحة على كل التساؤلات والإحتمالات!

(١) جريدة السفير، ٣ أيلول ١٩٩٨، عدد ٨٠٨٨.

(٢) د. حورية الخمليشي: حينما تتفوّق الترجمة على الأصل، عن موقع الانترنت:
http://claudeabouchacra.wordpress.com

البنية الإيقاعية في قصيدة
«خريف ومساء» للشاعرة فدوى طوقان

د. ليلى محمد سعد

قصيدة «خريف ومساء»

١ – «ها هي الروضةُ قد عاثتْ بها أيدي الخريف
٢ – عصفَتْ بالسّجفِ الخضر، وألوتْ بالرفيفِ
٣ – تَعِسَ الإعصارُ، كم جارَ على إشراقِها
٤ – جرّدتْها كفّه الرّعناءُ من أوراقِها
٥ – عريَت، لا زهرَ، لا أفياءَ، لا همسَ حفيف

* * *

٦ – ها هي الريحُ مضتْ تحسرُ عن وجهِ الشتاءِ
٧ – وعروقُ النورِ آلتْ لضمورٍ وانطفاء
٨ – الفضاءُ الخالدُ اربدَّ وغشّاه السحابُ
٩ – وبنفسي مثلُهُ، يجثمُ غيمٌ وضبابُ
١٠ – وظلالٌ عكستها فيَّ أشباحُ المساءِ

* * *

١١ – وأنا في شرفتي أُصغي إلى اللحنِ الأخير
١٢ – وقّعتْهُ في وداع النورِ أجواقُ الطيورِ
١٣ – فيثيرُ اللحنُ في نفسيَ غمّاً واكتئابا
١٤ – ويشيعُ اللحنُ في روحي ارتباكاً واضطرابا
١٥ – أيُّ أصداءٍ له تصدمُ أغوارَ شعوري!

* * *

١٦ – الخريف الجهمُ، والريحُ، وأشجانُ الغروب
١٧ – ووداع الطير للنور وللروض الكئيب
١٨ – كلّها تمثلُ في نفسيَ رمزاً لانتهائي
١٩ – رمزَ عمرٍ يتهاوى غارباً نحو الفناء
٢٠ – فترةً، ثمّ تلّف العمرَ أستار المغيب

* * *

٢١ – سيعودُ الروضُ للنضرةِ والخصب السّريّ
٢٢ – سيعودُ النورُ رفافاً مع الفجرِ الطريّ
٢٣ – غيرَ أني حينما أذوي وتذوي زهراتي
٢٤ – غير أني حينما يخبو غداً نورُ حياتي
٢٥ – كيف بعثي من ذُبولي وانطفائي الأبدي؟!

* * *

٢٦ – آه يا موتُ! تُرى ما أنتَ؟ قاسٍ أم حنونُ
٢٧ – أبشوشٌ أنتَ أم جهمٌ؟ وفيٌّ أم خؤون؟!
٢٨ – يا تُرى من أيّ آفاق ستنقضُّ عليَّا؟
٢٩ – يا تُرى ما كُنه كأسٍ سوف تزجيها إليَّا
٣٠ – قلْ، أبنْ ما لونُها؟ ما طعمها؟ كيف تكونُ؟

* * *

٣١ – ذاك جسمي تأكل الأيامُ منه والليالي
٣٢ – وغداً تُلقى إلى القبرِ بقاياه الغوالي
٣٣ – وَيْ! كأني ألمحُ الدودَ وقد غشَّى رُفاتي

٣٤ – ساعياً فوق حُطامٍ كان يوماً بعضَ ذاتي
٣٥ – عائثاً في الهيكلِ الناخرِ يا تعسَ مآلي!

* * *

٣٦ – كلُّه يأكلُ لا يشبعُ من جسمي المذابِ
٣٧ – من جفوني من شغافي من عُروقي من إهابي
٣٨ – وأنا في ضجعتي الكُبرى وحضنُ الأرض مهدي
٣٩ – لا شعورٌ لا انفعالاتٌ ولا نبضاتُ وجدِ
٤٠ – جثةٌ تنحلُّ في صمتٍ لتفنى في التراب

* * *

٤١ – ليتَ شعري ما مصير الروحِ والجسمُ هباءُ؟
٤٢ – أتراها سوف تبلى ويلاشيها الفناءُ؟
٤٣ – أم تُراها سوف تنجو من دياجير العدمْ
٤٤ – حيثُ تمضي حرّةً خالدةً عبر السّدمْ
٤٥ – أم بساطُ النّور مرقاها ومأواها السماءُ؟!

* * *

٤٦ – عجباً ما قصةُ البعثِ وما لغزُ الخلودِ؟
٤٧ – هل تعودُ الروحُ للجسم الملقّى في اللحود؟
٤٨ – ذلك الجسمُ الذي كان لها يوماً حجاباً!
٤٩ – ذلك الجسمُ الذي في الأرض قد حالَ ترابا!
٥٠ – أو تهوى الروحُ بعد العتقِ عوداً للقيود؟!

* * *

٥١ – حيرةٌ حائرةٌ كم خالطتْ ظنّي وهجسي
٥٢ – عكستْ ألوانها السودُ على فكري وحِسي
٥٣ – كم تطلعتُ وكم ساءلتُ: من أين ابتدائي؟
٥٤ – ولكم ناديتُ بالغيب: إلى أين انتهائي؟
٥٥ – قلقٌ شوَّشَ في نفسي طمأنينةَ نفسي![١]

تعريف الإيقاع

لقد تناول الباحثون مفهوم الإيقاع، وحددوا مكوناته وظواهره وخصائصه في دراسات مختلفة، وظهرت تعريفات كثيرة، ونظريات متعددّة ضمن مجموعة كتب ودراسات وأبحاث.

يحسب الإيقاع عنصراً أساسياً في الشعر، وتتصل جوهريته «بقدر كبير بالنغم الصادر عن الكلمات المستعملة فيه»[٢]. ويرتبط بالوزن، كما يعدُّ «هو العنصر الموسيقي في اللغة (النثر والشعر)»[٣]. في حين يرى الشكليون الروس «أنّ الإيقاع مثله مثل الصور ويقصد به الكشف عن النمط التحتي للحقيقة العليا، أي غور المعنى الكامن»[٤]. بل هو «نظام إشاري مرّكب ومعقد، مكون من العديد من الإشارات، بل إن كل عنصر من عناصره هو في حدّ ذاته نظام إشاري مكوّن من إشارات هي مفرداته»[٥].

ويعرّف الإيقاع بأنه «مرآة النفس، كما أن العين نافذة الروح كما يقال. الإيقاع هو

(١) فدوى طوقان، الأعمال الشعرية الكاملة، دار العودة، بيروت، لبنان، ط ٢٠١١، ص ص ٥٢ – ٥٣ – ٥٤ – ٥٥.
(٢) عادل الفريحات، إضاءات في النقد الأدبي، منشورات دار اسامة، دمشق، ط ١٩٨٥، ص ١٢٦.
(٣) Claude Eterstein, Adeline Lesot, Pratique du français, Hatier, paris, 1986, p. 160.
(٤) سيد البحراوي، الإيقاع في شعر السّياب، مصر، ط ٢، سنة ٢٠١١، ص ٤١.
(٥) المرجع نفسه، ص ٤٢.

تنفس الذات وتنهدها، وأملها ويأسها»[١].
كما هو «تجسيد لحركة الروح، لتوترها وتوقها، ولقوة الخيال، أي هو تعديل ذاتي للزمن»[٢].

والنظام الإيقاعي يولد من تماس الكلمات وتجاورها، يخلق تفاعلاً عضوياً بين النظام الصوتي والنظام اللغوي، كما يؤسس مع اللغة والصورة المعمار الداخلي لبنية القصيدة، وينتظم في أنساق صوتية وتركيبّية ومقطوعات وتوازيات وتجمعات صوتية وتماثلات، وتكوينات تكرارية وله وظيفة جماليّة فنية بالإضافة إلى كونه «عنصراً مهماً من عناصر الخلق الشعري، ذلك أنه يثري النص صوتياً ودلالياً ويمنحه الترابط والإنسجام والجمال والإنتظام»[٣].

وقد اهتم البنيويون بالجانب الصوتي، وأعطوه قيمة عالية، وتقسِّم غالبية الدراسات الحديثة الإيقاع إلى خارجي وداخلي، يتمثل الإيقاع الخارجي في الوزن وشريكته القافية، ويشمل الإيقاع الداخلي التكرار والتوازي والتجانس والتنغيم وحروف المدّ والنّبر.

تتشكل اللغة من العناصر الصوتية التي تسمى الفونيمات (الصوتيات)[٤]. وعندما تجتمع (الفونيمات)[٥] بعضها ببعض «فإنها تتفاعل مع بعضها، مؤثرة في غيرها ومتأثرة في الوقت نفسه بغيرها – سواء أكان ذلك في الكلمة الواحدة، أم في سياق الجملة – مما يؤدي إلى تغيرات صوتية تحل في الأصوات الصائتة والأصوات الصامتة»[٦]. وحسبما يقول بلومفيلد إن

---

(١) نعوم طنوس جان، صورة الحبّ في الشعر العربيّ الحديث، دار المنهل اللبنانيّ، ، لبنان، ط ١، سنة ٢٠٠٩م، ص٢٢٥.

(٢) نبيل أيوب، البنية الجمالية في القصيدة العربية الحديثة، منشورات المكتبة البولسية، بيروت، لبنان، ط١، سنة ١٩٩٢، ص ٢٠٣.

(٣) صالح محمد يونس، فضاء التشكيل الشعري «إيقاع الرؤية وإيقاع الدلالة»، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط ١، سنة ٢٠١٣، ص ٣٣.

(٤) Claude Eterstein, Adeline Lesot, Pratique du français, P.166.

(٥) الفونيم Phonéme (الصوت) هو أصغر وحدة صوتية فاعلة. .
Le nouveau petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue Française, nouvelle édition du petit Robert, Impression Maury Imprimeur, France, 1995, p: 1661.

(٦) الصوائت: Voyelles هي أصوات تخلو من الضجيج، لأنها تصدر دون أن يصطدم هواء الزفير بأي عائق. . وقد سماها الخليل بن أحمد الفراهيدي الأحرف الجوفية أو الهوائية. وتتألف من الصوائت القصيرة (الحركات) والصوائت الطويلة (حروف المد واللين) (الألف/ الياء/ الواو). الصوامت: Consonnes – سواء أكانت مجهورة أم مهموسة – هي الأصوات الناتجة أثناء النطق عن اصطدام الهواء بعائق ما. . . وتتألف من الحفيف والصفير والإنفجار وجميعها من باب الضجيج. عصام نور الدين، علم الأصوات اللغوية «الفونيتيكا»، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان، ط ١، سنة ١٩٩٢، ص ص ١٨٩ – ١٩٦.

«الفونيمات هي أصغر وحدات صوتية مميزة»[١].

ويبيّن الناقد الفرنسي دولاتر «أن المصوت والصامت متعارضان: ثبات/تغير، جمود/حركة، بحيث إن كل صامت يدرك بجملته أو بجزء منه من خلال تغيرات في سياق الكلام الموسيقي، فيما يدرك كل مصوت، أياً يكن طوله أو قصره، بأجزاء ثابتة منه. وهذا يعني أنه كلما كثرت الصوامت كلما تسارعت الحركة، وعلى العكس، كلما كثرت المصوتات كلما تباطأت الحركة»[٢]. كما يُعد بعض العلماء المحدثين أن حروف المد سواكن، ويسمي علماء أصوات العربية المحدثون حروف اللين «بأنصاف الحركات أو الحركات المزدوجة أو المزدوجات الحركية»[٣].

في حين تتشكل المكونات الصوتية للايقاع من خلال المدى الزمني من خلال المقاطع الصوتية[٤] والنبر والتنغيم، تتآلف الأصوات وتتشكل في مقاطع صوتية تقسم إلى خمسة أنواع:

المقاطع المفتوحة: أ – صامت + مصوت قصير (بِ)

ب – صامت + مصوت طويل (ما)

المقاطع المغلقة: ج – صامت + مصوت قصير + صامت ساكن (لمْ)

د – صامت + مصوت طويل + صامت ساكن (نارْ)

ه – صامت + صوت قصير + صامتان ساكنان (مَجْدْ)[٥].

– **النّبر** Stress/Accent

النّبر هو «ارتفاع في علو الصوت ينتج عن شدة ضغط الهواء المندفع من الرئتين، يطبع المقطع الذي يحمله ببروز أكثر وضوحاً عن غيره من المقاطع المحيطة»[٦]. وهو «الضغط الواقع على أحد المقاطع، وإبرازه بالنسبة إلى المقاطع المجاورة، مكوناً منها الوحدة النّبرية»[٧]. ويجسد النبر «التحقق الإدائي للوزن ويعطيه صورته السمعية الموسيقية»[٨].

(١) كمال بشر، علم اللغة العام والأصوات، دار المعارف بمصر، القاهرة، مصر، ط ١٩٦٩، ص ١٦٠.

(٢) المقطع الصوتي Syllabe هو وحدة صوتية أكبر من الفونيم. عصام نور الدين، علم الأصوات اللغوية «الفونيتيكا»، ص ١٨٩.

(٣) نبيل أيوب، البنية الجمالية في القصيدة العربية الحديثة، ص ص٢٠٠ – ٢٠١.

(٤) إبراهيم صفا فيصل، قضايا التشكيل في الدرس اللغوي – في اللسان العربي، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن، ط ٢٠١٠، ص ص ٣٠ – ٤٨.

(٥) نبيل أيوب، البنية الجمالية في القصيدة العربية الحديثة، ص ١٩٢.

(٦) سيد البحراوي، الإيقاع في شعر السّياب، ص ٢١.

(٧) نبيل أيوب، البنية الجمالية في القصيدة العربية الحديثة، ص ١٩١.

(٨) سامي سويدان، في النص الشعري العربي «مقاربات منهجية»، دار الآداب، لبنان، ط ٢، سنة ١٩٩٩، ص ٢٥.

– **التنغيم** L'intonation

التّنغيم هو «مسار التصويت بعناصر الجملة والتطريب بها. إنّه غير قارٍ على إيقاع واحد: يكون صاعداً، أو هابطاً، أو مستوياً، أو يراوح في المرة الواحدة بين الصعود، والهبوط، والإستواء. وباختلاف إيقاعات التنغيم في العربية تختلف الدلالات، وتختلف معها العلاقات النحوية في الكلام وأحوال الإعراب»[١]. وله «وظيفة تعبيرية انفعالية»[٢]. وحسبما «تنتهي الجملة – صوتياً ودلالياً – يأخذ التنغيم شكله، فالجملة التقريرية (الإثبات والنفي والشرط والدعاء) تنتهي بنغمة هابطة (↓) كذلك الأمر بالنسبة إلى الجملة الاستفهامية بغير الأداتين هل والهمزة، أما عند الأستفهام بهاتين الأداتين فإن الجملة الإستفهامية تنتهي بنغمة صاعدة (↑) ولكن إذا وقف المتكلم، قبل تمام المعنى، وقف على نغمة مسطحة (←)»[٣].

وتضم التنسيقات الصوتية التكرار والموازنة والجناس، ينهض التكرار على «نقطة مركزية في القصيدة التي تحتويه، تربط كثير من الدلالات والأفكار به عبر الخيوط التعبيرية المختلفة»[٤]. في حين يعرف القزويني الموازنة «هي أن تكون الفاصلتان متساويتين في الوزن دون التقفية»[٥]. كذلك تدخل في «دائرة الإيقاع الداخلي، وتشكل هندسة إيقاعية متقابلة ومتناظرة»[٦].

ولكلّ عمل أدبي نظامه الإيقاعي الخاص، وتقتضي دراسته من حيث هو كل، لأن القصيدة الحديثة تمتاز بوحدة عضوية، وهي تتركب من وحدة تركيبية ناجمة عن تعدد العناصر والمستويات والعلاقات، كما تقوم على «صهر عناصره التي تنحل بعضها ببعض»[٧]. وبالاستناد إلى النظريات اللسانية – خاصة – نظرية تنضيد اللغة (Sratification du langage) أي أن النّص الأدبي عنده مستويين، التعبير والمضمون، وداخل كل مستوى توجد مِنْضَدتان

(١) عبد الفتاح الزين، دراسات ألسنيّة صوتيّة وتركيبيّة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط ١، سنة ٢٠٠٩، ص ١٢٨.

(٢) نبيل أيوب، البنية الجمالية في القصيدة العربية الحديثة، ص ١٩١.

(٣) سيد البحراوي، الإيقاع في شعر السّياب، ص ٣٢.

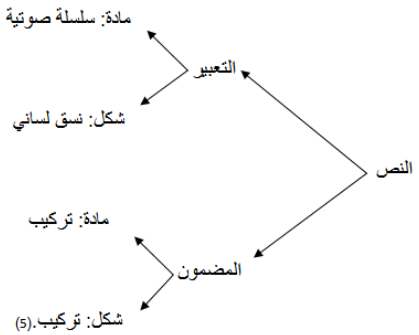
(٤) فهد ناصر عاشور، التكرار في شعر محمود درويش، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط ١، سنة ٢٠٠٤، ص ٣٦.

(٥) القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، ج ١، شرح وتعليق وتنقيح: محمد عبد المنعم خفاجي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، لبنان، ط سنة ١٩٨٩، ص ٥٥٢.

(٦) وجدان الصايغ، الصور الإستعارية في الشعر العربي الحديث «رؤيّة بلاغية لشعريّة الأخطل الصغير»، المؤسسة العربيّة للدراسات والنشر، لبنان، ط ١، ت.٢٠٠٣، ص ٢٣٩.

(٧) خليل الموسى، بنية القصيدة العربية المعاصرة المتكاملة، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سنة ٢٠٠٣، ص ٣١٠.

(strata) إحداهما تشكل المادة والأخرى الشكل، بحيث نحصل على الشكل التالي:



تعدّ الهندسة الإيقاعية من أبرز سمات الأسلوبية الظاهرة في الخطاب الشعري صوتيا ودلالياً «فهي أول المظاهر المادية المحسوسة للنسيج الشعري وتعالقاته الدلالية»[1]. لذلك يسعى هذا البحث إلى رصد أهم ظواهر القيم الإيقاعية في نموذج شعري من الشعر العربي الحديث، وذلك ضمن قصيدة «خريف ومساء» للشاعرة فدوى طوقان، التي تؤسس لبنية ايقاعية تتمرد على المعايير الموسيقية القديمة، والغاية من ذلك الوقوف على الخصائص الإيقاعية التي تميزت بها القصيدة، وبتعبير آخر إنه بحث في البنية الإيقاعية للنص، لذلك سندرس الإيقاع الخارجي المتمثل بالوزن والقافية، والإيقاع الداخلي المتمثل بالبنية التكرارية والمقاطع الصوتية وتجانساتها، وايقاع النبر والتنغيم وصولاً إلى البؤر الصوتية.

- الإيقاع الخارجي

تُحسب قصيدة «خريف ومساء» نموذجاً من الشعر الحديث، وتتكوّن من ٥٥ سطراً شعرياً، وتتوزع على احد عشر مقطعاً، ويفصل بين المقطع والآخر اشارة مكونة من ثلاث نقاط أفقية ***، كما يتألف كل مقطع من خمسة أسطرعلى النحو الآتي:

- المقطع الأول (١ - ٥) (٥ أسطر)
- المقطع الثاني (٦ - ١٠) (٥ أسطر)
- المقطع الثالث (١١ - ١٥) (٥ أسطر)
- المقطع الرابع (١٦ - ٢٠) (٥ أسطر)
- المقطع الخامس (٢١ - ٢٥) (٥ اسطر)
- المقطع السادس (٢٦ - ٣٠) (٥ أسطر)
- المقطع السابع (٣١ - ٣٥) (٥ أسطر)
- المقطع الثامن (٣٦ - ٤٠) (٥ أسطر)
- المقطع التاسع (٤١ - ٤٥) (٥ أسطر)
- المقطع العاشر (٤٦ - ٥٠) (٥ أسطر)
- المقطع الحادي عشر (٥١ - ٥٥) (٥ أسطر)

وبالاستناد إلى الإخراج الطباعي للنص، يمكننا القول إنّ ثمّة توازناً بين الأسطر من حيث استثمار فراغ البياض، فالأبيات تمتلئ إمتلاء عروضياً، الأمر إلى أسهم في انتاج شكل من الإيقاع يسمى (الإيقاع الطباعي) وسنبدأ بالضبط العروضي للقصيدة في الجدول الآتي:

(١) سلوى النجار، جمالية العلاقات النحوية في النص الأدبي، التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، طبعة سنة ٢٠١٠، ص٤٨.

(٢) صلاح فضل، الأساليب الشعرية المعاصرة، دار الآداب، بيروت، لبنان، ط ١، سنة ١٩٩٥، ص ٢١.

رقم السطر	الرموز والتفعيلات	عدد التفعيلات
١	/o/o//o/ o/o//o/ o/o///o/o//o/ فاعلاتن فاعلاتن فعلاتن	٤ تفعيلات
٢	/o/o///o/o/// o/o/// o/o//o/ فعلاتن فعلاتن فعلاتن	٤ تفعيلات
٣	/o/o/// o/o//o/ o/o/// o//o/ فعلاتن فاعلاتن فعلاتن	٤ تفعيلات
٤	/o/o//o/ o/o//o/ o/o//o/ o//o/ فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
٥	/o/o/// o/o//o/ o/o//o/ o/o/// فعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
٦	/o/o//o/ o/o/// o/o/// o/o//o/ فاعلاتن فعلاتن فعلاتن	٤ تفعيلات
٧	/o/o/// o/o//o/ o/o/// o/o//o/ فعلاتن فاعلاتن فعلاتن	٤ تفعيلات
٨	/o/o//o/ o/o//o/ o/o/// o/o//o/ فاعلاتن فاعلاتن فعلاتن	٤ تفعيلات
٩	/o/o/// o/o//o/ o/o/// o/o/// فعلاتن فاعلاتن فعلاتن	٤ تفعيلات
١٠	/o/o/// o/o//o/ o/o/// o/o//o/ فعلاتن فعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
١١	/o/o/// o/o//o/ o/o//o/ o/o//o/ فعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
١٢	/o/o//o/ o/o//o/ o/o//o/ o/o//o/ فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
١٣	/o/o/// o/o//o/ o/o/// o/o//o/ فعلاتن فاعلاتن فعلاتن	٤ تفعيلات

١٤	/o/o//o /o/o//o /o/o/// o/o/// o/o فاعلاتن فاعلاتن فعلاتن فعلاتن	٤ تفعيلات
١٥	/o/o/// /o/o//o /o/o//o /o/o//o /o/o فعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
١٦	/o/o//o /o/o//o /o/o/// o/o//o /o/o فاعلاتن فاعلاتن فعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
١٧	/o/o/// /o/o//o /o/o//o /o/o//o /o/o فعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
١٨	/o/o//o /o/o/// o/o/// o/o//o /o/o فاعلاتن فعلاتن فعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
١٩	/o/o//o /o/o/// o/o//o /o/o//o /o/o فاعلاتن فعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
٢٠	/o/o//o /o/o/// o/o//o /o/o//o /o/o فاعلاتن فعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
٢١	/o/o/// /o/o//o /o/o/// o/o//o /o/o فعلاتن فاعلاتن فعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
٢٢	/o/o/// /o/o//o /o/o//o /o/o//o /o/o فعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
٢٣	/o/o//o /o/o//o /o/o//o /o/o/// o/o فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فعلاتن	٤ تفعيلات
٢٤	/o/o//o /o/o//o /o/o//o /o/o/// o/o فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فعلاتن	٤ تفعيلات
٢٥	/o/o//o /o/o//o /o/o//o /o/o/// o/o فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فعلاتن	٤ تفعيلات
٢٦	/o/o//o /o/o/// o/o//o /o/o//o /o/o فاعلاتن فعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
٢٧	/o/o/// /o/o//o /o/o//o /o/o//o /o/o فعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات

٢٨	/٥/٥//٥ /٥/٥//٥ /٥/٥//٥ /٥/٥/// ٥/٥ فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فعلاتن	٤ تفعيلات
٢٩	/٥/٥//٥ /٥/٥//٥ /٥/٥//٥ /٥/٥//٥ ٥/٥//٥ فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
٣٠	/٥/٥//٥ /٥/٥//٥ /٥/٥//٥ /٥/٥/// ٥/٥ فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فعلاتن	٤ تفعيلات
٣١	/٥/٥//٥ /٥/٥//٥ /٥/٥//٥ /٥/٥//٥ ٥/٥//٥ فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
٣٢	/٥/٥/// ٥/٥//٥ /٥/٥/// ٥/٥//٥ ٥/٥ فعلاتن فاعلاتن فعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
٣٣	/٥/٥//٥ /٥/٥//٥ /٥/٥/// ٥/٥//٥ ٥/٥//٥ فاعلاتن فاعلاتن فعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
٣٤	/٥/٥//٥ /٥/٥/// ٥/٥//٥ /٥/٥//٥ ٥/٥//٥ فاعلاتن فعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
٣٥	/٥/٥//٥ /٥/٥//٥ /٥/٥/// ٥/٥/// ٥/٥ فاعلاتن فاعلاتن فعلاتن فعلاتن	٤ تفعيلات
٣٦	/٥/٥//٥ /٥/٥/// ٥/٥/// ٥/٥//٥ ٥/٥ فاعلاتن فعلاتن فعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
٣٧	/٥/٥//٥ /٥/٥//٥ /٥/٥//٥ /٥/٥//٥ ٥/٥//٥ فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
٣٨	/٥/٥/// ٥/٥//٥ /٥/٥//٥ /٥/٥//٥ ٥/٥//٥ فعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
٣٩	/٥/٥//٥ /٥/٥//٥ /٥/٥//٥ /٥/٥//٥ ٥/٥//٥ فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
٤٠	/٥/٥//٥ /٥/٥//٥ /٥/٥//٥ /٥/٥//٥ ٥/٥//٥ فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
٤١	/٥/٥//٥ /٥/٥//٥ /٥/٥//٥ /٥/٥//٥ ٥/٥//٥ فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات

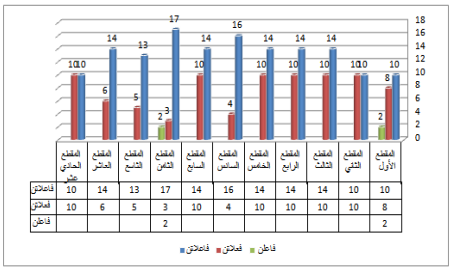
٤٢	//٥/٥/٥ /٥/٥//٥ /٥/٥/// ٥/٥//٥/ ٥/٥/// فعلاتن فاعلاتن فعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
٤٣	/٥//٥ /٥/٥//٥/ ٥/٥//٥/ ٥/٥//٥/ فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلن	٤ تفعيلات
٤٤	/٥//٥ /٥/٥//٥/ ٥/٥/// ٥/٥//٥/ ٥/٥//٥/ فاعلاتن فاعلاتن فعلاتن فاعلن	٤ تفعيلات
٤٥	/٥/٥//٥/ ٥/٥//٥/ ٥/٥/// ٥/٥//٥/ ٥/٥//٥/ فاعلاتن فاعلاتن فعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
٤٦	//٥/٥/٥ /٥/٥/// ٥/٥/// ٥/٥//٥/ ٥/٥/// فعلاتن فعلاتن فعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
٤٧	/٥/٥//٥/ ٥/٥//٥/ ٥/٥//٥/ ٥/٥//٥/ ٥/٥//٥/ فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
٤٨	/٥/٥//٥/ ٥/٥//٥/ ٥/٥/// ٥/٥//٥/ ٥/٥//٥/ فاعلاتن فاعلاتن فعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
٤٩	/٥/٥//٥/ ٥/٥//٥/ ٥/٥//٥/ ٥/٥/// ٥/٥/// فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فعلاتن	٤ تفعيلات
٥٠	//٥/٥/٥ /٥/٥//٥/ ٥/٥//٥/ ٥/٥//٥/ ٥/٥/// فعلاتن فاعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
٥١	/٥/٥//٥ /٥/٥/// ٥/٥//٥/ ٥/٥/// ٥/٥/// فاعلاتن فعلاتن فاعلاتن فعلاتن	٤ تفعيلات
٥٢	//٥/٥/٥ /٥/٥//٥/ ٥/٥/// ٥/٥//٥/ ٥/٥/// فعلاتن فاعلاتن فعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
٥٣	/٥/٥//٥/ ٥/٥//٥/ ٥/٥/// ٥/٥//٥/ ٥/٥//٥/ فاعلاتن فعلاتن فاعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
٥٤	/٥/٥//٥/ ٥/٥//٥/ ٥/٥/// ٥/٥//٥/ ٥/٥//٥/ فاعلاتن فاعلاتن فعلاتن فاعلاتن	٤ تفعيلات
٥٥	//٥/٥/٥ /٥/٥/// ٥/٥/// ٥/٥/// ٥/٥/// فعلاتن فعلاتن فعلاتن فعلاتن	٤ تفعيلات

من أساسيات الوزن في الشعر الحرّ أنه يقوم على وحدة التفعيلة، وقد جاءت القصيدة على وزن تفعيلة «فاعلاتن» من بحر الرمل، وتواترت بعدد ثابت ٢٢٠ مرة، ومن الملاحظ أنّ القصيدة حافظت على توازنها، فكلّ سطر شعري مكوّن من أربع تفعيلات، وهذا التناسق القائم على تساوي عدد التفعيلات في كلّ سطر من شأنه أن يحافظ على وحدة التشكيلة، ويستطيع أن «يرن ويبعث في وعي السامع لحناً ويخلق له جواً شعرياً جميلاً»[١]. لكن النّسق العروضي لم يسلم من الخبن، أي إسقاط الثاني الساكن، فأصبحت (فعلاتن)، كما تنتهك البنية العروضية من خلال الحذف أي سقط من آخرها سبب، فتحولت إلى (فاعلا) وقلبت إلى (فاعلن). وبناء على ضبط الجدول العروضي، نجد أنّ امتداد نسق تفعيلة (فاعلاتن /٥/٥//٥) يتواتر بنسبة عالية، يليها نسق تفعيلة (فعلاتن ///٥/ ٥) ثم نسق تفعيلة (فاعلن /٥//٥)، وبالاستناد إلى المقاطع الشعرية، سنحصي تواتر الأنساق في الجدول الآتي:

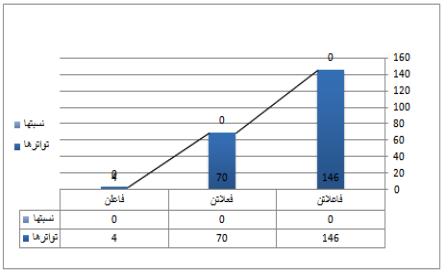
المقطع	فاعلاتن		فعلاتن		فاعلن	
الأول	١٠	٪٥٠	٨	٪٤٠	٢	٪١٠
الثاني	١٠	٪٥٠	١٠	٪٥٠	–	–
الثالث	١٤	٪٧٠	٦	٪٣٠	–	
الرابع	١٤	٪٧٠	٦	٪٣٠	–	
الخامس	١٤	٪٧٠	٦	٪٣٠	–	
السادس	١٦	٪٨٠	٤	٪٢٠	–	
السابع	١٤	٪٧٠	٦	٪٣٠	–	
الثامن	١٧	٪٨٥	٣	٪١٥	–	
التاسع	١٣	٪٦٥	٥	٪٢٥	٢	٪١٠
العاشر	١٤	٪٧٠	٦	٪٣٠	–	–
الحادي عشر	١٠	٪٥٠	١٠	٪٥٠	–	–

(١) نازك الملائكة، قضايا الشعر المعاصر، دار العلم للملايين، لبنان، ط ١٤، حزيران / يونيو سنة ٢٠٠٧، ص ٩٥.

بالاستناد إلى الجدول أعلاه، نحدد مسار الإيقاع من حيث السرعة والتباطؤ والتعادل، وذلك من خلال المقارنة بين تواتر نسق تفعيلة «فاعلاتن» والانتهاكات العروضية التي أصابتها، بحيث تبدو سرعة الإيقاع الأعلى في المقطعين الثامن والسادس، ويهبط مسار الإيقاع في المقاطع الثالث والرابع والخامس والسابع والعاشر، فيما يتعادل مساره في المقطعين الثاني والحادي عشر، ويتباطأ في المقاطع الأول والتاسع، ونرسم السرعات في الرسم البياني الآتي:



وبالعودة إلى الانساق العروضية نجد أن حركية القصيدة تسير وفق ثلاثة أنساق، تتراوح بين الأصلية والانتهاكات العروضية كما في الرسم البياني الآتي:



وبالاستناد إلى الرسم البياني، نجد أن حركية القصيدة تعلو وتهبط ضمن المقاطع الشعرية، ونجد أن التفعيلة الأصيلة «فاعلاتن» تتواتر بنسبة ٦٦,٤٪، ونلحظ التحول الحركي الإيقاعي في الانتقال إلى تفعيلة «فعلاتن» التي سجلت ٣١,٨٪، وتمثل حركة تفعيلة «فاعلن» أقل نسبة ١,٨٪.

الظاهرة الثانية في موسيقى القصيدة هي القافية، تُعدّ ركناً من أركان الوزن الإيقاعي ولا تقل قيمة عنه، وهي شريكته، كما تحسب بؤرة ايقاعية جوهرية تدعم البنية التركيبية الداخلية لبنائية النص، تنسجم مع الحالة النفسية والشعورية عند الشاعرة. وقد فرّق عز الدين إسماعيل بين القافية وحرف الروي في الشعر الحديث، فيحسب القافية «التنسيق الموسيقي لآخر السطر الشعري بما يتمشى وموسيقى السطر ذاته»[١]. وأما الروي «فلا بد أن يكون حرفاً من حروف الهجاء لا يدخل الاطار الموسيقي إلا من حيث صفاته الصوتية وما له من جرس»[٢].

تتشكل القافية في القصيدة في نسق هندسي بشكل منتظم، يضفي عليها قوة ايقاعية وتعبيرية تسهم في اغناء النسيج الداخلي للنص، وتندرج ضمن أنماط القافية المركبّة المنوعة، وتنحصر في نوع القافية

(١) عز الدين إسماعيل، الشعر العربي المعاصر، دار العودة، بيروت، لبنان، ط ٢٠٠٧، ص ١١٣.
(٢) المرجع نفسه، ص ١١٣.

الحرة المقطعية القائمة على «نظام المقاطع إذ يتمّ فيها تنويع القوافي بحيث تقف كلّ قافية فيها عند حدود المقطع وتتغير مع كلّ مقطع جديد»[1]. وتتأسس وفق منظومة هندسية متنوعة، وسنرمز للقافية حسب تسلسلها بالحروف الهجائية بمعنى أن (أ) هو رمز القافية الأولى و(ب) هو رمز القافية الثانية، وذلك ضمن المقطع الواحد، وعلى هذا الأساس فإن التنسيق الهندسي المتنوع سيتوزع على النحو الآتي:

مبدأ التشابه أعلى نسبة بين المقاطع، بحيث يتألف كل مقطع من خمس قوافٍ، وتسير التقفية على هذا الشكل إلى نهاية المقطع الأخير ما يرسم حركة تناسقية منتظمة إلا أن مبدأ الاختلاف يبدو من خلال الانتقال من توازن القافية في السطرين الاول والثاني والخامس التي تأخذ رمز (أ)، وتختلف في السطرين الثالث والرابع بالانتقال إلى رمز (ب)، وقد التزمت الشاعرة في نسقية توزيع القافية بشكل تعاقبي،

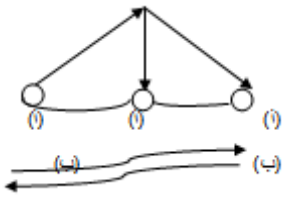
المقطع الأوّل	الخريف (أ)	الرفيف (أ)	اشراقها (ب)	أوراقها (ب)	حفيف (أ)
المقطع الثاني	الشتاء (أ)	(انطفاء) (أ)	السحاب (ب)	ضباب (ب)	المساء (أ)
المقطع الثالث	الأخير (أ)	الطيور (أ)	اكتئابا (ب)	اضطرابا (ب)	شعوري (أ)
المقطع الرابع	الغروب (أ)	الكئيب (أ)	لانتهائي (ب)	الفناء (ب)	المغيب (أ)
المقطع الخامس	السريّ (أ)	الطريّ (أ)	زهراتي (ب)	حياتي (ب)	الأبديّ (أ)
المقطع السادس	حنون (أ)	خؤون (أ)	عليّا (ب)	إليّا (ب)	تكون (أ)
المقطع السابع	الليالي (أ)	الغوالي (أ)	رفاتي (ب)	ذاتي (ب)	مآلي (أ)
المقطع الثامن	المذاب (أ)	اهابي (أ)	مهدي (ب)	وجدِ (ب)	التراب (أ)
المقطع التاسع	هباء (أ)	الفناء (أ)	العدم (ب)	السدم (ب)	السماء (أ)
المقطع العاشر	الخلود (أ)	اللحود (أ)	حجابا (ب)	اضطرابا (ب)	للقيود (ب)
المقطع الحادي عشر	هجسي (أ)	حسي (أ)	ابتدائي (ب)	انتهائي (ب)	نفسي (ب)

يرتكز ايقاع القافية في الخطاب على مبدأين: مبدأ التشابه ومبدأ الاختلاف، يأخذ توزع على امتداد النص وهذا ما يؤكد قول ڤاليري (Valrie) الذي يشبه القصيدة

(١) محمد صابر عبيد، القصيدة العربية الحديثة، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق سنة ٢٠٠١، ص ١١٧.

«بالرّقاص أو البندول الذي يتأرجح بين حدين أقصيين يمثلان عنصري القصيدة (الصوت والمعنى)»[1]. فكلّ سطر شعري هو حركة ترتبط بشكل موسيقي يتحرّك كالرقاص نزولاً وصعوداً، وما يعزز الحركة البندولية في القصيدة نسقيّة موسيقى القافية ونبرزها في الشكل الآتي:

حركة السطر



تتشارك قافية «الفناء» في المقطع الرابع (ب) مع قافية المقطع التاسع (أ) فضلاً عن مشاركة قافية «انتهائي» في المقطع الرابع (ب) والمقطع الحادي عشر (أ)، كما نجد أن القصيدة احتفت بالتوافق الإيقاعي من خلال التقفيات الأكثر تواتراً (السحاب / ضباب / الغروب / الكئيب / المغيب / المذاب / التراب / حجابا / ترابا / ارتباكا / اضطرابا) فضلاً عن تركيب التقفيات (الشتاء / انطفاء / المساء / لانتهائي / الفناء).

وهكذا تتعاقب التقفيات في دورة من القوافي المنوعة يحكمها خيط نسيجي يحدث تناغماً إيقاعياً يتواشج مع الجرس الموسيقي الذي يتناسق بدوره في نسق انتظامي ضمن المقطع الواحد، وتسير حركة المقاطع الصوتية (ي – ف) مكررة ثلاث مرات في المقطع الاوّل، وتتجانس مع المقطع الصوتي (ر – ا – ق – ه – ا) في حركة تناغمية تدعم البنية الدّاخلية لحركية القوافي في القصيدة، وقد استخدمت جرسين هما القاف المكسورة والمسبوقة بحرف مد في الأسطر الاول والثاني والخامس والهاء الممدودة والمسبوقة بحرف مدّ في السطرين الثالث والرابع، وما يدعم هذا التناسق حركية المقطع الصوتي (و – د) مكرر ثلاث مرات في المقطع العاشر، ويتجانس مع المقطع الصوتي (ا – ب – ا)، ويتقاطع في تحقيق ترابط عضوي مع تكرير المقطع الصوتي نفسه (ا – ب – ا) في المقطع الثالث، كما استخدمت الشاعرة جرسين هما الدال المكسورة المسبوقة بحرف مدّ والباء الممدودة، وفي المقطع الحادي عشر، يتجانس المقطع الصوتي (س – ي) مع المقطع الصوتي (ا – ء – ا).

يمكننا القول بإنّ ثمة تواصل ايقاعي بين الأجراس في المقاطع، وهذا الانسجام يحقق الترابط الإيقاعي للنص، ومن الملاحظ أن الشاعرة تعمدّت التوزيع التنوعي في

(١) جودت فخر الدين، شكل القصيدة في النقد العربي، دار الحرف العربي، بيروت، لبنان، ط ١، سنة ٢٠١٠، ص ٢٣٦.

الأجراس ما يمنح القصيدة جمالية القافية وعذوبة الأجراس، ويعطيها شكل التركيبة الموسيقية، ويجعلها بنية موسيقية متلاحمة.

التّكرير اللفظي المنتظم

إن الترديد ظاهرة لغوية طبيعية صوتيّة قوامها التّكرار، ومن جهة أخرى يشكل مظهراً ايقاعياً يلعب فيه ذكر اللفظة الثانية دوراً موسيقياً يتآزر مع مقتضيات التركيب والسياق. وقد شكلت التّرددات الصوتية والتّوازنات التّركيبية ظاهرة تميزت فيها القصيدة، وتفاعلت مع الفضاء الدّلالي للقصيدة.

يردُ ضمير المتكلم العائد إلى الذات ٤٤ مرة في القصيدة ما يعين المؤول المباشر، وهو الشاعرة فدوى طوقان، ويتبلور الإيقاع ويسمو بتواتر حرف «لا» ست مرات وذلك في المقطع السطرين «٥ – ٣٩» في إحالة إلى فناء الإنسان في هذه الطبيعة، ويرد تكرير حرف الجر «من» في المقطع الثامن، فيرسم هندسة ايقاعية تتدرج في حركة هابطة نحو ذوبان الجسد بعروقه وجفونه، فضلاً عن تكرير حرف «أم» خمس مرات في سياق من التساؤلات، وذلك في المقطعين السادس والتاسع، ويرسم هذا التكرير حركة تقابلية صوتية تتفاعل مع الهوة الدلالية لاحتوائها على تناقضات دلالية كما في الشكل الآتي:

قاسٍ / بشوش / وفي ← أم → حنون / جهم / خؤون

كما يرد تكرير «كم» خمس مرات وذلك في المقطعين الأول والأخير في سياق عزز بنية التساؤل والقلق النفسي.

ويتوزع ترديد تكرير كلمة «نفسي» خمس مرات في سياق القصيدة، ويتفاعل مع تكرير كلمة «الجسم» خمس مرات ويتآزر مع تكرير كلمة «الروح» أربع مرات ما يعزز محور التناقض بين الجسم والروح، كما يتعاقب تكرير بنية الفعل «تُرى» خمس مرات في سياق القصيدة ما يدعم بنية المستقبل، كما يرد تكرار كلمة «اللحن» ثلاث مرات في المقطع الثالث للدلالة على الموت.

ونجد تكرار عبارة «ها هي» مرتين في بداية المقطع الأوّل وبداية السطر الأوّل من المقطع الثاني، في حين تتكرر عبارة «غير أني حينما» مرتين في المقطع الخامس، ويعزز تكرير الفعل «سيعود» مرتين في المقطع الخامس دلالة الشك عند الشاعرة من مصير الروح.

ولبنية التوازن حركة ايقاعية لافتة في تشكيل القصيدة من خلال تواتر الحروف والكلمات بظاهرة لافتة متوازنة ما أحدث حركة ايقاعية من خلال دعم حركية الإيقاع تجاوبت مع حال الشاعرة الدال على الهم والاضطراب لتعزيز حركية الخلق والفناء، كذلك تتآزر مع تكرير فونيم النون، ونجد التوازن في قولها:

«فيثيرُ اللحنُ في نفسيَ غمّاً واكتئاباً

ويشيعُ اللحنُ في روحي ارتباكاً واضطراباً»

«تنحلّ في صمت / تفنى في التراب»

«من أين ابتدائي؟ / إلى أين انتهائي؟»

وللاشتقاق اللغوي أثر ايقاعي من خلال تآلف الالفاظ وتنافرها ما يوحي بالتجنيس ويعزز حركية الفناء والحيرة المطبقة على تفكير الشاعرة، ومن الترديدات الاشتقاقية الجذر اللغوي للفعل «أذوي / تذوي» في المقطع الخامس، وترديد أصوات «حيرة – حائرة» في المقطع الأخير، ولهذا الترديد دلالة في سياق الخطاب يستجيب لأحوال الشاعرة.

وهذه الترديدات تؤزر البنية الإيقاعية وتضفي على القصيدة جمالية فنية من خلال التجانسات الصوتية وتماثلاتها أفقياً وعامودياً.

التنسيق الصوتي

يضاف إلى الهندسة الإيقاعية هندسة تنسيق ترخيمات المقاطع الصوتية التي تتوزع وتتكرر في أكثر من مقطع في القصيدة وهذا ما يوفر غنى ايقاعاً صوتياً للخطاب الشعري، وسأرصد لتوزيع المقاطع الصوتية سواء وردت في أوّل الكلمة أو في وسطها أو في آخرها كما في الجدول الآتي:

المقطع الصوتي		رقم السطر الشعري
(ا – ر)	(ا – ر)	٣
(و – ر) / (ر – و)	(و – ر) / (و – ر)	٧ – ١٢
(ي – م)	(ي – م)	٩
(و – ق)	(و – ق)	١٢
(ر – ب)	(ر – ب)	١٤
(ص – د)	(ص – د)	١٥
(ر – ض)	(ض – ر)	٢١
(ر – ف)	(ر – ف)	٢٢
(ذ – و– ي)	(ذ – و– ي)	٢٣
(ب – ي)	(ب – ي)	٢٥
(ي – ا) / (م – ي)	(ي – ا) / (ي – م)	٣١
(و – غ) / (ق - ب)	(و – غ) / (ب – ق)	٣٣
(ك – ل)	(ك – ل)	٣٦
(ا – ت)	(ا – ت)	٣٩

(ت – ن)	(ت – ن)	٤٠
(ر - ي)	(ر – ي)	٤١
(ا – ه – ا)	(ا – ه – ا)	٤٥
(ع – د)	(ع – د)	٤٧
(و – د)	(و – د)	٥٠
(ا – ء)	(ا – ء)	٥٣
(ن - ي)	(ن – ي)	٥٥

تتكثف البؤر الصوتية للمقطع الصوتي (و – ر) و(ر – و) المؤلف من الاصوات الجهرية وهذا ما يسمى بالقلب المكاني Metathése، ويتآزر تأثيرهما في تواتر فونيم الراء في تشكيل حركة تنغيم هابطة (↓) تعزز بنية انتفاء معالم الطبيعة.

وما يعزز حركية الإيقاع في حركة هابطة التنغيم الصوتي للمقطع الصوتي (ص – د) المؤلف من الصوت المهموس (ص) والصوت الجهري (د)، وهذا الانتقال له سمة توحي باهتزاز نفس جديد، وتحسب رافداً ايقاعياً يدعم بنية صدمة الموت وأثره على شعور الشاعرة.

ويرسم المقطع الصوتي (ا – ي) في السطر ٥٣ المؤلف من أصوات جهرية حركية هابطة في أدنى من خلال التناقض بين بداية الخلق ونهايته.

بالمقابل، يعزز المقطع الصوتي (ر – ب) في السطر ١٤، المكون من أصوات جهريةتشكيل حركة نغمية مستوية (←) تدعم بنية الاضطراب والتخلخل النفسي كما يسير المقطع الصوتي في حركة مستوية في السطر ٣١ من خلال تكثيف البؤر الصوتية للمقطع (م – ي) و(ي – ا) ما يدعم البعد الزمني.

وتتماثل المقاطع الصوتية (ي – م) المؤلفة من أصوات جهرية وهذا ما يسمى بمماثلة مقاطع الصوتية Assimilation، في السطر التاسع ويتآزر مع تواتر فونيم الراء في تشكيل حركة تنغيم مستوية تعزز التماثل بين الطبيعة الخارجة والطبيعة الداخلية الشعورية عند الشاعرة.

يرسم المقطع الصوتي (ر – ي) في السطر ٤١ المؤلف من أصوات جهرية حركة صاعدة إلى أعلى (↑) تعزز محور الروح والجسم.

لقد ساهمت هذه المقاطع الصوتية في دعم البنية الإيقاعية ومكوناتها الصوتية من خلال الضغط النبري، والتنغيم الموسيقي، فالاصوات اللغوية تحدث تأثيراً في السياق يؤدي إلى احداث تغيرات دلالية، وهذه المقاطع الصوتية تعزز بنية القصيدة

ومحاورها الدلالية، وقد توزعت بشكل هندسي منتظم تساوقت مع البنية الإيقاعية الكبرى للقصيدة، مع الاشارة إلى أن الأصوات بغالبيتها أصوات جهرية، وهذه المماثلة بالاصوات تحقق الانسجام الإيقاعي للمقاطع الصوتية.

يساعد الإيقاع العضوي في بناء القصيدة المتكاملة، وتبدو القصيدة متواشجة البنى الصوتية، متداخلة التركيب المقطعي وذلك من خلال البؤر الصوتية للفونيم التي تعمل على تعزيز الإيقاع الصوتي، بحيث تتوزع الفونيمات الصوتية وتتردد بشكل يدعم الإيقاع الداخلي للنص، وللتمثيل على ذلك نأخذ أعلى نسبة تواترية للفونيم الصائت في مثال والفونيم الصامت في مثال، وذلك لرصد حركية السرعة والتباطؤ من خلال حركية الفونيم.

لقد تفاوتت الترديدات الصوتية في الأسطر الشعرية، ومن هذه الترديدات التي تحتلّ نسبة عالية هي الصامت المكرر (فونيم الراء) الذي يحسب من الأصوات المائعة، وقد اقتبس المحدثون هذه التسمية «من سبيويه الذي قال إن المكرّر هو حرف شديد يجري فيه الصوت لتكريره وانحرافه إلى اللام»[1]. كما يحدث أعلى نسبة موسيقية من خلال تواتره في القصيدة، وقد ورد في الأسطر كما في الجدول الآتي:

السطر	ترديد فونيم الراء
جرّدتْها كفّه الرّعناءُ من أوراقِها	٣ مرات
ويشيعُ اللحنُ في روحي ارتباكاً واضطرابا	٣ مرات
الخريف الجهمُ، والريحُ، وأشجانُ الغروب	٣ مرات
ووداع الطير للنور وللروض الكئيب	٣ مرات
سيعودُ الروضُ للنضرةِ والخصب السّريّ	٣ مرات
سيعودُ النورُ رفافاً مع الفجرِ الطريّ	٤ مرات
ليتَ شعري ما مصير الروحِ والجسمُ هباءُ؟	٣ مرات

لا شك أن ترديد الفونيم في السطر الشعري يحسب من الظواهر الإيقاعية الداخلية التي تدعم بنية الإيقاع للنص، ومن خلال الجدول، نجد أن الشاعرة عملت على توزيع صوتي لفونيم الراء في حركة متساوية متناسقة تتعادل ضمن ثلاثة تكريرات، يخرقها تكرير واحد مكوّن من أربعة تكريرات ما يعزز تسارع حركية الإيقاع، ويمنح القصيدة جمالية الصوت، وسنحصي ترديد الصائت مدّ الألف في الجدول الآتي:

(١) عصام نور الدين/ علم الأصوات اللغوية، ص ٢٢٧.

السّطر الشعري	ترديد الفونيم (مدّ الألف)
أم بساط النور مرقاها ومأواها السماء	٦ مرات
الفضاءُ الخالدُ اربدَّ وغشّاه السحابُ	٤ مرات
أتراها سوف تبلى ويلاشيها الفناءُ؟	٣ مرات
رمزَ عمرٍ يتهاوى غارباً نحو الفناء	٣ مرات
وظلالٌ عكستها فيَّ أشباحُ المساءِ	٣ مرات

نلحظ من الجدول أعلاها أن مدّ الألف يسير في اتجاه هابط من أعلى ترديد يبلغ ٦ ترديدات داخل السطر الواحد، وينزل بشكل تدريجياً إلى ٤ مرات، إلى أن يصبح ٣ مرات، ويدعم مسار حركية تباطؤ الإيقاع في القصيدة.

- خلاصة البحث

وفي خاتمة البحث توصلت إلى النتائج الآتية:

لقد جاءت القصيدة على وزن تفعيلة «فاعلاتن»، وتكوّن كلّ سطر من أربع تفعيلات في حركة بنائية ايقاعية عززت مبدأ التوازن التفعيلي، ودعمت الإيقاع الطباعي، وقد تواتر نسق «فاعلاتن» بنسبة ٦٦,٤ ٪، وسجلت الانتهاكات للبنية العروضية من خلال نسق «فعلاتن» نسبة ٣١,٨٪، ومثلت حركة نسق «فاعلن» أقل نسبة ١,٨٪، وقد سار الإيقاع مسار الحركة العالية في المقطعين الثامن والسادس، وتعادل في المقطعين الثاني والحادي عشر، وتباطأ في المقاطع الأول والتاسع.

تشكلت منظومة القوافي وفق مبدأين: مبدأ التشابه ومبدأ الاختلاف، واحتلّ مبدأ التشابه أعلى نسبة بين المقاطع، ورسم كل مقطع من مقاطع القصيدة حركة تناسقية منتظمة في هندسة صوتية تعمّدت الشاعرة توزيعها في نسقية جرسية موسيقية منحت النص جمالية القافية وأعطته شكل التركيبة الموسيقية، وجعلته بنية موسيقية متلاحمة.

ومن ظواهر البنية الإيقاعية الداخلية ظاهرة الترديدات التي آزرت البنية الإيقاعية وأضفت على القصيدة جمالية فنية من خلال التجانسات الصوتية وتماثلاتها أفقياً وعامودياً، وتساوقت بين ترديدات حرفية لضمير المتكلم، ولإيقاعات النفي «لا» وحرف الجر «من»، كما عززت ترديدات الدوال «الجسم/الروح/سيعود/تُرى» حركة ايقاعية لافتة تآزرت مع تشكيل ظاهرة الموازنة المنصهرة مع ترديدات الفونيمات الصوتية.

ومن التنسيقات الصوتية تنسيق المقاطع الصوتية التي دعمت المدى الصوتي والنبر والتنغيم، وساهمت في دعم البنية الإيقاعية للقصيدة وذلك من خلال توزيعات المقاطع الصوتية التي سارت في ثلاثة مستويات:

هابطة، ومستوية وصاعدة، وانسجمت مع الجو النفسي للشاعرة، في حين عززت بنية الترديدات الصوتية للفونيمات ايقاعا موسيقياً دعمت حركية البنية الإيقاعية.

مما لا شك فيه أن الخصائص الإيقاعية ومكوناتها الصوتية منحت الخطاب جماليات فنية، وسارت في تقسيم جسمي، وتنسيق هندسي توزع بشكل متساوٍ ومنسق، كما دعمت الصراع النفسي الذي يُحسب المركّب العضوي للنص، كما سارت حركية القصيدة في اتجاه انسجم مع الحالة الشعورية للشاعرة واتسق مع معانيها التحويلية والانتقالية، وتلاءم مع تركيباتها الدلالية.

مصادر البحث

(١) طوقان فدوى، الأعمال الشعرية الكاملة، دار العودة، بيروت، لبنان، طبعة ٢٠١١.

مراجع البحث

(٢) ابراهيم صفا فيصل، قضايا التشكيل في الدرس اللغوي – في اللسان العربي، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن، طبعة ٢٠١٠.

(٣) اسماعيل عز الدين، الشعر العربي المعاصر، دار العودة، بيروت، لبنان، طبعة ٢٠٠٧.

(٤) أيوب نبيل، البنية الجمالية في القصيدة العربية الحديثة، منشورات المكتبة البولسية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، سنة ١٩٩٢.

(٥) البحراوي سيد، الإيقاع في شعر السّياب، مصر، طبعة ثانية، سنة ٢٠١١.

(٦) الزين عبد الفتاح، دراسات ألسنيّة صوتيّة وتركيبيّة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، طبعة أولى، سنة ٢٠٠٩.

(٧) سويدان سامي، في النص الشعري العربي «مقاربات منهجية»، دار الآداب، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، سنة ١٩٩٩.

(٨) الصايغ وجدان، الصور الإستعارية في الشعر العربي الحديث «رؤيّة بلاغية لشعريّة الأخطل الصغير»، المؤسسة العربيّة للدراسات والنشر، لبنان، طبعة أولى، سنة ٢٠٠٣.

(٩) عاشور فهد ناصر، التكرار في شعر محمود درويش، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، طبعة أولى، سنة ٢٠٠٤.

(١٠) عبيد محمد صابر، القصيدة العربية الحديثة بين البنية الدلالية والبنية الإيقاعية، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق سنة ٢٠٠١.

(١١) فخر الدين جودت، شكل القصيدة في النقد العربي حتى القرن الثامن الهجري، دار الحرف العربي، بيروت، لبنان، طبعة اولى، سنة ٢٠١٠.

(١٢) الفريحات عادل، إضاءات في النقد الأدبي، منشورات دار اسامة، دمشق، طبعة سنة ١٩٨٥.

(١٣) فضل صلاح، الأساليب الشعرية المعاصرة، دار الآداب، بيروت، لبنان، طبعة أولى، سنة ١٩٩٥.
(١٤) القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، الجزء الأول، شرح وتعليق وتنقيح: محمد عبد المنعم خفاجي، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، لبنان، طبعة سنة ١٩٨٩.
(١٥) الملائكة نازك، قضايا الشعر المعاصر، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة الرابعة عشرة، حزيران / يونيو سنة ٢٠٠٧.
(١٦) الموسى خليل، بنية القصيدة العربية المعاصرة المتكاملة، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سنة ٢٠٠٣.
(١٧) النجار سلوى، جمالية العلاقات النحوية في النص الأدبي، التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، طبعة سنة ٢٠١٠.
(١٨) نعوم طنوس جان، صورة الحبّ في الشعر العربيّ الحديث، دار المنهل اللبنانيّ، بيروت، لبنان، طبعة أولى سنة ٢٠٠٩م.
(١٩) نور الدين عصام، علم الأصوات اللغوية «الفونيتيكا»، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان، طبعة أولى، سنة ١٩٩٢.
(٢٠) يونس صالح محمد، فضاء التشكيل الشعري «إيقاع الرؤية وإيقاع الدلالة»، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، طبعة أولى، سنة ٢٠١٣.
(21) Claude Eterstein, Adeline Lesot, Pratique du français, Hatier, paris, 1986.
(22) Le nouveau petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue Française, nouvelle édition du petit Robert, Impression Maury Imprimeur, France, 1995.

التعريف بالشاعرة

فدوى طوقان: وُلدت تقريباً العام ١٩١٣، وعاشت في البيت الذي بناه «إبراهيم آغا الشوربجي» وهو من بيوت نابلس القديمة التي كانت تعتبره سجناً، وكان والدها «عضواً في بعض الجمعيات السياسيّة، وسُجِنَ أكثر من مرّة من قبل سلطات الإنتداب البريطانيّ». تعلّمت في مدرسة نابلس للبنات، لكن سرعان ما حُرمت من الذهاب إليها بسبب طبيعة بيت أهلها وبيت عمّها التي تعتبر أن الرجل الآمر الناهي، وبدأت تحفظ في مدرسة البيت الآف الأبيات من الشّعر، بالاضافة إلى ذلك أنّها كانت توقّع قصائدها الغزليّة باسم «دنانير» جارية يحي البرمكي وترسلها إلى مجلة «الأمالي» حيناً وإلى مجلة «الرّسالة القاهريّة» حيناً آخر، خوفاً من العار. كانت تحبّ الغناء والموسيقى، وقد حظيت برعاية أخيها «إبراهيم طوقان»، وفي أواخر مارس العام ١٩٦٢ سافرت إلى بريطانيا، وتمكّنت من الإلتحاق بدورات تعليميّة، ثم عادت فدوى إلى وطنها.

طوقان فدوى، الأعمال الشّعريّة الكاملة، دار العودة، بيروت، لبنان، طبعة ٢٠١١، ص ص ٥ - ١٠ - ١٣- ١٤ - ١٩ - ٢٢- ٢٣- ٣٥.

إدارة الأزمات على مفهوم العلوم الإنسانية

أ. ماغي عبيد

لعله الزمن الشيِّق الذي نحيا به، حيث أنه بمقتضى المثل الصيني القديم «**ليس للإنسان من لعنة أسوأ، ولا من نعمة أعظم، من أن يعيش الإنسان في زمن شيّق**»، ونحن نعيش اليوم أياماً شيّقة، إذ إن الشيء الوحيد الأكيد، هو أنه كل شيء غير أكيد، لا سيما وأن القرن الواحد والعشرين يتسم بكونه عصر التحديات في ظل تقهقر الإنسانيات Decline Of Humanities، وتراجعها في الجامعات المعاصرة، بدءاً بالولايات المتحدة الأمريكية، مروراً بأوروبا والعالم، وصولاً إلى جامعاتنا العربية واللبنانية.

تواجه مجتمعاتنا المعاصرة أزمات وتحديات كثيرة لا تقل أهمية عن تلك التي برزت في القرن العشرين فوسمته ببروز حروب الاستقلال والسيادة، التقدم الإقتصادي، قيام الدول الحديثة، غير أن أزمات القرن الواحد والعشرين تتمثل في إشكاليات حقوق الإنسان والتنمية، حماية البيئة، الإصلاح السياسي ومشاركة المرأة، ولعل من بينها تلك المتمثلة بأزمة «تقهقر الإنسانيات «وتراجعها إن في الجامعات أو في خارجها، وحتى في المجتمع ككل.

هذا الوضع الجديد، الذي طغى على الجامعات الأمريكية والأوروبية، والتي كانت قد احتفظت في نظامها التعليمي وجامعاتها حتى فترة ليست ببعيدة بمكانة عالية للعلوم الإنسانية وللفلسفة، لكن الحال سيتغير في ظل التقدم العلمي والتسارع التكنولوجي الذي سيولد تهميشاً للإنسانيات، وبالتالي قلقاً عليها، وخوفاً من إمكانية صمودها مستقبلاً إن في المدى القريب أو البعيد في مواجهة عولمة تتمادى دونما التوقف عند أي حدود لمشاريعها التوسعية، لاسيما وأن دول العالم المتقدم، وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية تضع في صلب اهتماماتها تطوير الإنجازات التكنولوجية، وإهمال الأبحاث والدراسات الإنسانية، وهذا ما حدا بها إلى التراجع عن مكانتها، إضافةً إلى عدم الإقبال على التخصص في مجالاتها، على نقيض ما كانت عليه في النصف الأول من القرن الماضي، وهذا ما سيجعل مستقبل العلاقات الإنسانية في

خطر، لاسيما وأن المشاكل الإجتماعية تبرز بشكل فاضح، وتقضّ حتى مضاجع المسؤولين الذين تسببوا بهذه الكوارث الإنسانية، من قتل وذبح، تشريد وحروب، في ظل غياب القيم والمبادئ الأخلاقية، والروادع الدينية التي تشكل الركائز الجوهرية لقيام المجتمعات الإنسانية.

وأزمة تقهقر الإنسانيات هي ليست وليدة اللحظة واليوم، بل على العكس من ذلك، هي ترجع بأصولها إلى بدايات الصراع السياسي والتنافس العلمي في ما بين الجبارين «الولايات المتحدة الأمريكية» و«الإتحاد السوفياتي «سابقاً، حيث أنه، مع مشروع الإتحاد السوفياتي بإطلاق المركبة الفضائية الشهيرة «سبوتنيك «عام ١٩٧٥، هذا الحدث، ولّد لدى الولايات المتحدة الأمريكية دفعاً إضافياً مع أسباب أخرى للتخلص من تخلّفها النسبي، والتفكير جدياً في إعادة النظر بسياسة البحث المعرفية، والعمل على توجيه الجامعات والأبحاث، والدراسات العليا نحو الأبحاث العلمية والطبيعية، وتمويلها، ودعمها بكل ما تملك من مقومات، بغية تمكنها من الريادة في المجالات المتعلقة بأمنها وسلامتها، وتحقيق حلمها بالهيمنة المطلقة على العالم أجمع، كقطب وحيد، قادر على التحكم بمصير العالم اقتصادياً وسياسياً، علمياً وتكنولوجياً وهنا، بدأت الفجوة تتعمق وتتجذّر يوماً بعد يوم في ما بين العلوم والإنسانيات. وكأن سياسة الولايات المتحدة تتعمد استبعاد الإنسانيات، ومعاقبة المفكرين والباحثين في مجالات هذه العلوم، على اعتبار أنهم يثيرون المتاعب والمشاكل التي قد تجعل الدولة أو الحكومة في مأزق، لاسيما وأنهم يسلطون الضوء على مشاكل العلاقات العرقية، والمساواة في الحقوق وأمام القانون، وإشكاليات السلام، وحقوق المرأة والعمل، والأسرة، والعائلة في ظل عولمة معنِّفةٍ، وتزامن كل ذلك مع حركات الإضطراب، وثورة الطلاب في الستينيات، مما حدا بالولايات المتحدة الأمريكية إلى اعتماد سياسة التقتير، وبالتالي التهميش، وهذا ما سينسحب على جامعاتنا بعد ذلك بعشر سنوات على الأقل، وسيصبح الإقبال والطلب على اختصاصات علمية، كإدارة الأعمال وغيرها، في حين أن انخفاضاً دراماتيكياً قد حصل في تخصصات الإنسانيات لذا، يذهب وليم تشايس الباحث الأمريكي، والأستاذ سابقاً في جامعات بركلي وستانفورد إلى القول: «**خلال العقود الأربعة الأخيرة، هناك انخفاض ملحوظ، وتراجع بشكل مأساوي في عدد الطلاب والطالبات المتخصصين باللغة الإنكليزية، كذلك هو الحال في الفلسفة والتاريخ وغيرها من حقول العلوم الإنسانية، وذلك يرجع لأسباب عدة: ففي حين أن دراسة الإنكليزية شهدت تراجعاً في الإقبال عليها، فإن إدارة الأعمال أصبحت**

الإختصاص الأكثر شعبية في الكليات والجامعات الوطنية في أميركا، واحتل مركزاً مرموقاً بنسبة طالب من أصل كل خمس طلاب أمريكيين لذا، وفي غضون جيل واحد تراجع عدد المتخصصين في العلوم الإنسانية من ٣٠٪ إلى نسبة أقل من ١٦٪. بينما ارتفعت نسبة المتخصصين في إدارة الأعمال من ١٤٪ إلى ٢٢٪، وذلك ضمن إطار الجيل نفسه»[١]. لعل المخيف في هذا القول هو مستقبل ومصير الإنسانيات في الأعوام والعقود القادمة، لاسيما وأنها الطرف الأضعف في معادلة العرض والطلب، وبالتالي فهي مأزومة أصلاً، وفي حالة تراجع وتقهقر، لدرجة أن تمويل أبحاثها يتحول إلى الميادين العلمية التطبيقية العملية.

هذا الواقع المأزوم للإنسانيات ما هو إلا انعكاس لصورة المتغيرات التي طغت على العالم من تسعينيات القرن الماضي، وأدت إلى تحولات ثقافية، اقتصادية، اجتماعية وتربوية، أورثت ظاهرة تراجع أحوال الإنسانيات منذ عقدين أو ثلاثة من الزمن تقريباً، ولعل الفلسفة هي الأكثر تأثراً بين هذه التخصصات.

إن ما حصل في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا ينسحب على العالم العربي بمجمله، وحتى لبنان، حيث الأولوية لعلوم الهندسة والطب والتكنولوجيا، وإدارة الأعمال مع تغييب لمجمل أبحاث العلوم الإنسانية، وحتى أنه في بعض الدول العربية ذهبوا حدّ تحريم الفلسفة، ومنع تعليمها في المناهج التربوية والتعليمية (السعودية على سبيل المثال). على الرغم من أن هذا الإهمال ضد الإنسانيات في المشاريع الممولة يبرز التحول الصارخ عنها باتجاه الميادين العلمية والعملية والتقنية، لكن الغريب في الأمر أن مبالغ طائلة أُنفقت تحت شعار البحث العلمي لم تأتِ بنوبل عربي واحد، لا في العلوم العلمية ولا العلوم العملية والتقنية، ولعل الإنجاز الوحيد كان قد تحقق مع نجيب محفوظ في الأدب، وهذا إن دلّ على شيء إنما يدل على حجم الإعراض عن الإنسانيات بعامة، في الجامعات العربية، وهي لا تقتصر على جامعات دول الخليج فحسب، بل تتعداها إلى مجمل الجامعات العربية والدول النامية.

وبناءً عليه، لابد من طرح جوهر الإشكالية الآتية: كيف لنا أن نحوّل تراجع الإهتمام بالعلوم الإنسانية إلى تحدٍّ لتثبت فيه نفسها، وكيف لها أن تثبت أهميتها إن على صعيد النظرية أو التطبيق، أو من خلال المراجعة والتصحيح، والتكيف مع المعطيات الجديدة؟. وكيف لنا أن نعمل على إدارة

(١) http/The Americanscolar.Org.

الأزمات بمندرجات مفهوم العلوم الإنسانية؟ وما هي السبل الآيلة والوسائل الملائمة، والتصورات المعرفية للمباني المؤسسة؟

تكمن أهمية هذا البحث في تسليط الضوء على كيفية إدارة الأزمات على مفهوم العلوم الإنسانية التي تعاني التقهقر والتراجع لذا؛ لا بد من لفت انتباه العاملين بالعلوم الإنسانية إلى أن لا قيامة إلا بالتغيير الذي يتطلب فناً في كيفية التفكير، وبأن يكون لنا منهجية فلسفية واضحة المعالم تعمل على تفكيك هذه الأزمات وتقويضها، حيث أنه في ظل التمييز في ما بين العلوم الهشة والعلوم الصعبة، تجدنا أحوج ما نكون إلى التعلم كيف نفكِّر؟ ونفكك الأزمات، ونديرها بحكمة ورويّة لذا، لا بد من الإستناد إلى المنهجين التحليلي والجدلي، بغية تفكيك الأزمات وإخضاعها للدراسة التفصيلية، وعدم إهمال أسبابها، والوصول إلى نتائجها.

أولاً: أسباب تقهقر العلوم الإنسانية:

الإنسانيات في أزمة، ولعله من الطبيعي التعريف «بالأزمة «على الرغم من صعوبة تحديد مفهومها في شمولية طبيعتها، واتساع نطاق استعمالها الذي يتسع لمجمل صور العلاقات الإنسانية، وفي مختلف مجالات التعامل ومستوياته، لاسيما وأن ثراء إمكاناتها واتساع استخداماتها تجعلنا في حيرة من تعريفها، بين أن نبدأ مثلاً بأزمة الثقة التي تقع بين فردين، مهددة استمرار صداقتهما، أو أن نسمع بأزمة العلاقات القطبية في ما بين القوى العظمى، منذرة العالم بأكمله بخطرها، لكن هذا المصطلح وجد ضالّته عند الصينيين الذين نحتوه بمفردتين «Wet_Ji «الأولى ترمز إلى الخطر، والثانية تنم عن الفرصة التي من الممكن استثمارها كفرصة لإطلاق القدرات الإبداعية من خلال إعادة صياغة الظروف وإيجاد الحلول، وهذا ما نحتاجه في أزمة الإنسانيات التي تتطلب منا هذا التوجه الإيجابي لإدارة أزمة التفاعل الحي والمبدع، مع التحدي الكبير الذي تفرضه السياسات التي تعمل على إهمالها وتنحيتها جانباً، بحيث يمكننا من تحويل الخطر الداهم إلى فرصة لاستثمار وتحويل الإحباطات أو المحن إلى مناخ فعال وإلى جهود إبداعية[1] لذا؛ لا بد من الرجوع إلى التمعن وإعمال الفكر، وتقييم الذات الإنسانية، العربية واللبنانية لحل أزمات الإنسانيات والحدّ من خطورة واقعها المأزوم، انطلاقاً من هذا الواقع، الأزمات لا تنحصر في سياسات الدول وعلاقاتها بعضها ببعض، وضمن القطاعات العامة أو الخاصة، بل هي تشمل

(١) عبد الله سعد الأحمدي، **المنظمة الموقفية في إدارة الأزمات**، رسالة ماجستير، الرياض، معهد الدراسات العليا، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، ١٤١٤هـ، ص١٨٧.

جميع أوجه الحياة، لدرجة تصل فيها الأمور حالة التأزم التي تتطلب قراراً ينتج عنه مواقف جديدة، أكانت سلبية أم إيجابية وعلى الكيانات المختلفة.

أ – الأزمة في تعريفاتها وتحديداتها المصطلحية: الأزمة «Crisis» كما وردت في ترجمتها الإنكليزية تعني «حالة خطيرة وحاسمة أو نقطة تحوّل»(١). وهذا التعريف قريب جداً من معناها بالفرنسية حيث أن «crise» بالفرنسية تعني «قراراً، تحولاً، وتغييراً»(٢)، وفي اللغة العربية يحددونها على أنها «الشِّدة والقحط»(٣). وبناءً على هذا التعريفات، يبدو بأن الأزمة هي تلك اللحظة الحاسمة والحرجة، التي يتحدد بموجبها المصير إما بالتطور نحو الأفضل، أو بالتراجع نحو الأسوأ، وبالتالي فهي حالة توتر، ونقطة تحوّل تتطلب اتخاذ قرار، سيؤثر على مختلف الكيانات التي تتعلق بها، إنها عقدة مصيرية: إما أن تحل مشكلة أو تؤدي إلى انفجارها لذا؛ وبناءً على ما اتفقنا بتسميته أزمة الإنسانيات، والتي تتطلب التركيز على أسباب هذه الأزمة فإنه لا بد من عرض لأهمها:

ب – أزمة منهج وأفهوم: لعل إشكالية الإنسانيات ترجع إلى النظر إليها على أنها متخلِّفة نسبياً، مقارنةً بالعلوم الطبيعية، حتى ليذهب البعض إلى أن وجود علوم طبيعية على أسس منطقية مقننة، ومناهج راسخة يشكل لباحثي الإنسانيات التحدي الذي ينبغي عليهم مواجهته للوصول بعلومهم إلى مستوى يقارب مستوى العلوم الطبيعية.

يرى فيلهلم دلتاي W.Dilthey (١٨٣٧ – ١٩١١) الرافض لمواقف المثاليين والتجريبيين المعارضين للمذهب الطبيعي، والمؤيدين له، واعداً بتأسيس العلوم الإنسانية على نحو أكثر تنسيقاً ومنهجية، وبما أنها متباينة منهاجاً وتطبيقاً، إذ إنها نسبية ومتغيرة وفقاً لأنماطها وإيقاعاتها التاريخية وسياقاتها الإجتماعية والثقافية، وهذا ما حدا بالمؤرخين المتأثرين بدلتاي إلى أن يصبحوا في حِلٍّ عن تحقيق السمة العلمية الدقيقة في أبحاثهم(٤). حيث أن المشكلة بالنسبة لدلتاي تتمثل في شقّين؛ الأولى: أن العلوم الإنسانية مازال يعوزها تصور واضح، ومتَفَق عليه، عن أهدافها ومناهجها المشتركة، والعلاقات بينها، إذا ما قُورِنَت بما هو سائد في العلوم الطبيعية.

---

(١) The American Heritage Dictionary, Houghton Miffin Company, Boston, U.S.A, 1985.

(٢) Jacqueline Russ, Dictionnaire de Philosophie, Paris, Bordas, 1991, P61.

(٣) محمد بن أبي بكر الرازي، **مختار الصحاح**، بيروت، دار الكتاب العربي، ١٩٦٧م، ص١٥.

(٤) Wilhelm Dilthey, Patterns and Meaning in history: NewYork, Thoughts on history and society, Herbex Torch Books, P19.

والثانية: هي أن العلوم الطبيعية تزداد منزلتها ومكانتها نمواً واطراداً بحيث ترسخ في الرأي العام مَثَلاً أعلى للمعرفة لا يتلاءَم مع التقدم في العلوم الإنسانية. ويرجع لدلتاي الفضل في تسليط الضوء على أهمية السعي بمحاولات جادّة بقصد التنبؤ بحلول لأزمة الإنسانيات، مقارنةً بالعلوم الطبيعية، ففي حين أن الإنسانيات كانت منذ القدم موضع الإهتمام الأكبر، لاسيما وأنها جذبت إليها العقول التي تناولتها بطريقة أكثر نضجاً من مسائل العلوم الطبيعية.

وأزمة الأفهوم تتمثل في المقصود بالعلوم الإنسانية. فهل المقصود بها كما ذهب إلى ذلك كلود ليفي شتراوس حد المطابقة في ما بين مصطلحي العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية؟. وهل أن مصطلح العلوم الإنسانية يشير إلى الدراسات التي تهدف إلى الإحاطة بالمنهجية الوصفية والتفسيرية للظواهر الإنسانية: كعلم النفس، والإقتصاد، الإنتربولوجيا وعلم الإجتماع، الجغرافيا وغيرها. وبالتالي هو لا ينطبق على الدراسات الإنسانية التي تتصف بالمعيارية والتنظيمية: كالقانون وفقه اللغة، الشريعة والنقد الأدبي، أنظمة المحاسبة والإدارة وغيرها؟.

لعلّ الخطر الأكبر يكمن أيضاً في استبدال الفلسفة والتي هي «أم العلوم «بعلم الإجتماع، هذا الخلط في المفاهيم والمصطلحات دفع بالمفكر اللبناني موسى وهبي إلى إطلاق صرخته معلناً: «**ويفيد هذا التفكر، على حسب وما أرى أنه مدار النقاش، أن زمن ذمَ الفلسفة واستبدالها بالسوسيولوجي والثقافي قد بدأ بالإنحسار على صعيد العالم، وأن ثمة عودة إلى الإنهمام الفلسفي «الكلاسيكي». وأن الحاجة العربية إلى الفلسفة، وتدريس الفلسفة بالعربية يصطدمان بواقع غياب النصوص الفلسفية، وبخاصة الحديثة والمعاصرة منها، غياباً شبه مطلق، وأن هذا الواقع يجعل من التدريس بالعربية، وبالضرورة، مجرد خبر عن أثر مفقود، ومن الكتابة الفلسفية بالعربية، وبالضرورة، مجرد هوامش على متون غائبة**»[1]. من هنا، وإزاء هذا الخلط في المفاهيم. يتضح لنا، بأنه من الواجب التنبه لعدم الإنجرار وراء الشائع من الإشتقاقات التي تسعى إلى استخدام مصطلح العلوم الإجتماعية Social Sciences للدلالة على مجمل العلوم الإنسانية Human Sciences، لاسيما وأن الدقة العلمية والموضوعية المصطلحية تدعونا إلى جعل المصطلح الأول يقتصر على علم الإجتماع

(١) موسى وهبي، **الآداب! الآداب! ماذا أنتم صانعون بكلية الآداب؟!!** مجلة أوراق جامعية، مجلة متخصصة تصدر عن رابطة الأساتذة في الجامعة اللبنانية، لبنان، العدد٢٢، السنة التاسعة، ٢٠٠١م، ص١٥٩.

وفروعه، في حين أن هذا الأخير هو أوسع وأشمل بكثير. وحيث أن الفلسفة التي تتسم بالشمولية والكليانية، فلا يجوز تقزيمها بحدود علم الإجتماع ولا اقتصارها عليه، فإطلاقيتها وشموليتها أبعد من أن تُحد وتؤطر بحدود علم الإجتماع وفروعه لذا؛ لا بد من التركيز على تعديل المناهج، ومحاولة إصلاحها بما يتوافق والأهداف التي تسعى لإنتشال الإنسانيات من الضياع الفكري الثقافي، ولن يكون ذلك، إن لم نتفكر في أحوال الإنسانيات اليوم في العالم بعامة، وفي الدول العربية ولبنان بخاصة، بما يتسق والعصرنة.

ج – التوظيف الخاطىء للديمقراطية:

لعل ما نشهده مما يُسمى بربيع عربي أطل على عالمنا العربي راسماً تصورات تحمل الآمال بتحقيق الديمقراطية والشفافية والمواطنية، من خلال رفض الإستبداد والتوريث والمطالبة بالدولة العادلة القادرة، وإذا به ينتهي بخريف مشبع بالدم والقتل، واختلاف المفاهيم والصيغ، وبمزيد من القهر والذبح وقطع الرؤوس، وأزمة المباني المؤسسة.

إنساننا العربي المسكون بالضدِّية العقلية في ما بين عقل عربي اجتراري تراثي، وآخر فقهي نقلي، وبالتالي فالتعليم لا في لبنان فحسب، بل في العالم العربي بأسره، هو أسير تصورات الوهم الديني والتعصب والتطرف، والتمذهب والتطييف، وإلا لو عملت الأنظمة التربوية والتعليمية على إفساح المجال لدور حقيقي للتربية المدركة على الديمقراطية لكانت حياة الشعوب العربية على غير ما هي عليه. من هنا، يتبادر إلى الذهن التساؤل الآتي: هل التعليم الجامعي العربي واللبناني هو تعليم فقط من أجل البقاء في ظل عولمة تخترق الحدود؟. وهل هو في حالة إبادة حقيقية أم أزمة آنية؟. أين تكمن الديمقراطية في أنظمتنا التعليمية فكراً وممارسة وسلوك؟. وهل من خارطة طريق قادرة على النهوض بهذا النظام التعليمي المليء بالتساؤلات، وجعله قادراً على تحديات تقهقر العلوم الإنسانية، وبالتالي مجاراة الحداثة والعصرنة، والقدرة على مجابهة تحدياتهما؟.

لعل الفشل المؤسسي في الأنظمة التعليمية العربية، ولاسيما فعالية النظام التعليمي اللبناني، يرجع إلى سبب بنيوي قائم على اتساع الهوة بين الحاجات الإجتماعية المتغيرة والبيروقراطية التربوية المترسخة التي فقدت صلتها بواقعها الإجتماعي، وبالتالي رفعت شعار التعلم لا التعليم، لهذا لا يتوانى المفكر اللبناني ناصيف نصار عن الدعوة إلى ربط الديمقراطية بالفلسفة قائلاً: «**في سياق التغير التاريخي، الذي ينطوي على صراعات مفتوحة ومتواصلة، يمكن أن تمنح الفلسفة الديموقراطية القاعدة**

النظرية الأساسية التي تحتاج إليها لكي تثبت كنظرة إلى الحياة الإجتماعية وكنظام اجتماعي سياسي. ولكن لا يشترط لذلك أن تتوافر أمام الفلسفة بيئة ديموقراطية قائمة. فالشروط الملائمة لفعل الفلسفة نوعان: شروط ذاتية وشروط اجتماعية تاريخية... لقد أثبتت الفلسفة أنها فاعلية أساسية من فاعليات الفكر البشري عبر تاريخ طويل لا يستطيع منع تأثيره في أي شعب من شعوب العالم نظام تعليمي منغلق إلا في حدود معينة. كل مثقف يفكر في مشكلات العالم اليوم (في مشكلات مجتمعه أو في مشكلات البشرية) يكتشف بسرعة أنه مدفوع إلى الفلسفة، بصورة أو بأخرى. فالقضية هي، في نهاية المطاف، قضية الطريق إلى الفلسفة، إلى الدخول في تاريخها المتجدد، وإلى المشاركة في تناميها المتوهج»[1]. من هنا تبرز أهمية العلاقة الجدلية في ما بين الديمقراطية والفلسفة، حيث أن أنظمة التعليم إذا ما اعتمدت التربية الفلسفية فسيؤدي ذلك حتماً إلى تطور منطق التفكير والحكم، لاسيما وأن كل فرد سيتحمل مسؤولية التفكير في شؤونه الخاصة والعامة، وسيتشكل مناخاً من حرية الفكر، والنقد، والإحترام بين المواطنين.

وخارطة الطريق في التعليم الجامعي يجب أن تعتمد على الديمقراطية المسؤولة لا المكتسبة، من خلال إعداد النخب العقلية المؤهلة القادرة لاحتلال المراكز القيادية في شتى الإختصاصات والمجالات في ظل نظام يعاني التخلف وعدم مجاراة التطورات، التي يشهدها الحقل التعليمي على صعيد المباني القانونية الدولية. كما أنه يعاني من ضعف المستوى في أعداد لا بأس بها من الأساتذة الذين هم نتاج النظام التعليمي القائم على التلقين لا الإبداع، حيث أن معوِّقات عدة ساهمت وتساهم في تقهقر العلوم الإنسانية تتمثل بحسب المفكر اللبناني محمد شيَّا في: «**١ – غياب الحوافز المادية والمعنوية للتدريس في الأصل. ٢ – عدم تطابق مقرر التدريس مع اختصاص الأستاذ. ٣ – عدم متابعة الأستاذ نفسه للتطورات الحديثة والمعاصرة في الإختصاص. ٤ – عدم إجادة الأستاذ للغات الأجنبية. ٥ – عدم إجادة الأستاذ لمهارات عملية ما يعطي الطالب تصوراً خاطئاً عن الفلسفة. ٦في نقص ما في اختصاص الأستاذ أو**

(١) ناصيف نصّار، **الفلسفة والديموقراطية وكرامة الإنسان**، مقال من كتاب حال تدريس الفلسفة في العالم العربي، لمجموعة من الباحثين، بإشراف الدكتور عفيف عثمان، منشورات المركز الدولي لعلوم الإنسان برعاية اليونسكو، بيبلوس ٢٠١٥، ص٤١.

نوع شهادته، فتكون في غير الفلسفة (شريعة مثلاً) ويدرس الفلسفة!

٧ – إهمال مبدأ أن الأستاذ هو طالب أيضاً... وإلى أن يتقاعد»[1]. وهذا ما يجعل مخرجات التعليم دون المستوى المأمول، وحيث أن الفلسفة التعليمية والتربوية تتمركز حول تحسين الجوانب الكمية، وعدم إيلاء التطور النوعي ما يستحقه، مما أفرز أعداداً كبيرة من الخرِّيجين دون المستوى المطلوب، ووفر مخرجات غير مؤهلة للمساهمة في تنمية المجتمع وتطويره وتقدمه.

إن التربية على مفهوم الديمقراطية تلعب دوراً كبيراً في تحسين منطق التفكير والتنفيذ والحكم، وتحمل كل فرد مسؤولية التفكير في شؤونه الخاصة والعامة، وخلق مناخ من الحرية المسؤولة، ومن النقد والإحترام المتبادل بين المواطنين، لهذا قلما نجد جهداً نظرياً يربط الديمقراطية بأصولها التربوية والتعليمية، بخاصة وأن ضعف ثقافة الديمقراطية يتطلب قاعدة فلسفية مؤسسة، كما هو الحال في التجربة الغربية، لاسيما وأن الديمقراطية في بلادنا تعاني التغليف النظري واللفظي، والتلفيقي أو الهامشي، ومادامت لا تستند إلى قاعدة فلسفية هادفة ونموذجية، فالبناء الديمقراطي سيبقى معرضاً للسقوط عند أول هزة جدية، من هنا كانت صرخة المفكر اللبناني ناصيف نصّار إذ إنه يردد: «**وفي الواقع، لو كانت الأنظمة التربوية في البلدان العربية تفسح في المجال لدور حقيقي للتربية الفلسفية، لكانت حياة الشعوب العربية على غير ما هي عليه اليوم. للتعصب والتطرف أصول عديدة. ومنها، من دون شك، غياب التربية الفلسفية عن أنظمة التعليم والتربية. ولم تكن الجمعية الفلسفية العربية مخطئة عندما أكدت ضرورة الإهتمام بالفلسفة في التعليم الثانوي. إلا أنها، يا للأسف، اكتفت بهذا التأكيد. فلم تبادر إلى البحث مفصلاً في أوضاع تعليم الفلسفة في البلدان العربية، وإلى تقديم الإقتراحات العملية. وما نقرأه من دراسات ومقالات حول تعليم الفلسفة في هذا البلد أو ذاك، مثل لبنان والمغرب، ليس كافياً. فالقضية تتطلب برنامجاً واسعاً. وأفضل من يقوم به تجمع مؤسسات جامعية متخصصة في الشؤون التربوية. ولكن أنظمة التعليم المتنوعة، مثل الراديو والصحيفة والتلفزيون، قادرة على لعب دور كبير في هذا المجال. وهنا أيضاً، يمكن القول أنه لو كانت الأجهزة الإعلامية في البلدان**

(١) محمد شيّا، **واقع ومستقبل اختصاص الفلسفة**، منشورات الجامعة اللبنانية، قسم الدراسات الفلسفية والإجتماعية، بيروت، ٢٠١٤ ص١٧٧.

العربية تفسح في المجال لدور حقيقي للتربية الفلسفية، لما كان الرأي العام في هذه البلدان معطلاً إلى الحد الذي يثير سخرية العالم»[1].. والشؤون الإنسانية الجوهرية هي في جميع المجتمعات والعصور، وما من شعب عاجز عن التعرف على الديمقراطية والأخذ بها إذا ما توافرت شروط ذاتية، وبنية اجتماعية تاريخية؛ والديمقراطية ممكنة في ظل أنظمة تحترم العقل والبحث العلمي المفتوح على الحقيقة، وبرامج واسعة من قبل مؤسسات جامعية متخصصة بالشؤون التعليمية والتربوية، إضافة إلى أجهزة إعلامية متنوعة، وخلق مراكز دولية حيادية تسلط الضوء على قضايا الإضطهاد والتطرف والإرهاب.

لا قيمة للديمقراطية إن لم ترتبط بالاستقلالية والمساءَلة والمحاسبة لذا؛ لا بد من إقامة جسور التبادل والتعاون مع مختلف قطاعات العمل، سواء في القطاع العام أو الخاص، تلبية لحاجات السوق، وسعياً لعقد اتفاقات مع المنشآت الإقتصادية التي تبرز في ملامحها الفعالية والإنتاجية والاستقلالية[2]. وبذلك يصبح التواصل قائماً بين أرباب العمل، وأهل الجامعة، والإدارة الحكومية، والتواصل القائم في ما بين التعليم العالي وسوق العمل يصبح شرعياً ومرغوباً به، وفي خدمة المجتمع بأكمله.

التغيير في أنظمتنا التعليمية ضرورة ملحة لذا؛ لا بد من تحقيق التنمية التي تشكل أحد أهم المداخل لتبادل الآراء، وحرية الرأي، والتأمل والتلاقي، والبحث للتخلص من الإنعزال والتقوقع، التفرد والأحادية، والحث على اعتبار المعرفة مفهوماً بنيوياً جماعياً لا جهداً فردياً، فبدل أن تكون جامعاتنا مجرد مراكز لنقل المعلومات العلمية والتكنولوجية، علينا أن نحولها إلى مراكز للمعلومات وإعادة إنتاجها، واستصدار المعالم المعرفية فيها.

لا بد لسلامة الأنظمة التعليمية التربوية من أن تعمل على خلق وسائل تعليمية، ترتكز على السليم من الديمقراطية الحقة، والتعاون المؤسساتي الفاعل، والمشاركة التنسيقية الهادفة، حيث أن لا ديمقراطية بمعناها الكامل والشامل دون مواطنين يتمتعون بالقدرة على ممارسة حقوقهم الفردية والجماعية، والإسهام في مجتمعاتهم إسهاماً فعالاً.

لعل أبرز التحديات التي تواجه التعليم في جامعاتنا اليوم هي محاولة العثور على

(١) ناصيف نصّار، **الفلسفة والديموقراطية وكرامة الإنسان**، مرجع سابق ذكره، ص٤١- ٤٢.

(٢) Robert Cown, "The management and evolution of the entrepreneurial university. The case England", Higher education policy, (4,3,1991), P 9-12.

حل للتناقضات القائمة، حيث من جهة أولى: نلمس افتقاد الأنظمة التعليمية إلى تربية هادفة لعمل منتج، ومشاركة اجتماعية، وتضامن، ومن جهة ثانية: تبرز المنافسة اللازمة لاقتصاد السوق، إذ كيف السبيل إلى تعليم لعالم يسوده التضامن في مناخ من التنافس المتوحش؟ وكيف السبيل إلى التعلم في مجتمع يعاني فيه البعض من اللامبالاة والاعتكاف والارتياب في مجتمع يعتبر العلم وسيلة لصنع الرأسمال البشري والوجاهة الإجتماعية؟. والبعض الآخر يعتبر أنهم طالما هم رأس مال فيلقى بهم جانباً كمعدات أو تكنولوجيا مرّ عليها الزمن.

د – أزمتا الاستقلالية والمساءَلة:

العلاقة في ما بين الاستقلالية والمساءَلة جدلية وطردية، إذ إنه كلما طُرحت الأولى، طُرحت الثانية وبالعكس[١]. والمساءَلة هي التي تساهم في حصول الجامعات على المزيد من استقلاليتها، وبما أن الجامعات هي المؤسسات التعليمية القادرة على إنتاج التربية المنفتحة على المتغيرات التي تقع في محيطها لذا؛ من الواجب أن تعمل على تحقيق استقلالها ولو جزئياً عن الإدارات الحكومية والسلطة السياسية، بغية التجاوب مع المتغيرات الحاصلة معرفياً، لاسيما وأن للمعرفة قواعدها وأصولها، مبانيها ونظرياتها.

ولإنتاج استقلالية معرفية في الجامعات العربية واللبنانية، لا بد أولاً من العمل على ثلاثية: الأستاذ الجامعي، الطالب والمحتوى.

من هنا أهمية أن يُعمل الأستاذ الجامعي ذهنه في المعرفة التي ينقلها بدل أن يبقى مجرد ناقل ومسوّق لها، والجامعة بحث علمي، وتعليم، وكلا الأمرين صناعة الأستاذ ومهارته، وإدارته للتقنيات، ومفاعيل نظام المؤسسات بالتضامن والتكافل والتجانس، وهذا يتطلب منه القدرة على تبني أسس المعرفة والإحاطة بها، كذلك متابعة المستجدات التي تغذي ما ينقله، والقيام بأبحاث، والمشاركة في ندوات ومؤتمرات فعالة ومنتجة، فأين هم أساتذة الجامعة من كل هذه الطروحات؟. لاسيما وأن بعض الأساتذة الجامعيين يكتفون بحدود أطروحاتهم التي قدموها لنيل شهادة الدكتوراة، وهذا ما يستدعي التساؤل حول ما مدى ملاءَمة هذه الأفكار والطروحات في ظل زمن يتقدم، وقد يحكم عليها بانتهاء الصلاحية؟. وهل هؤلاء الأساتذة يقرأون؟. أي نوع من القراءَات؟، وبأي لغةٍ؟. وهل تتوافر فيهم المؤهلات لمواكبة روح العصر؟.

لا يخفى على أحد مساهمة التدخلات السياسية والسلطوية والطائفية دورها في

(١) Georges Zaarour, Jordan, Higher Education Development Study, World Bank document report n0.15105,1996, P 13.

إدخال أساتذة وطلاب للجامعة ما كانوا يستحقون الدخول أو النجاح، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى عدم إيمان أساتذة الجامعة بالمعنى، والمهمة، والدور والمسؤولية. لهذا لا بد من العمل على تحويل التعليم من مشكلة إلى فرصة ونموذج يُحتذى، وبالتالي ينبغي وضع الأصبع على الجرح بغية العمل على الخروج من هذه الأزمة بآليات حقيقية، من خلال إدارتها بفعالية، بحيث تضع في رأس أولوياتها خطة للنهوض والتطوير والمشاركة، عمادها جدارة الأستاذ الجامعي وكفاءَته، مؤهلاته ومقوماته التي تخوله مواجهة التحديات المعاصرة، والنماذج المختلفة والتطورات المتسارعة والمتلاحقة.

من المُلاحَظ بأن الاستقلالية الجامعية تحتاج إلى غنى في التسهيلات المادية، وإلى سياسات تدفع بالمحيط إلى تحفيز أهل العلم محلياً وعربياً بغية تطوير المعرفة، واكتسابها، ومن ثم العمل على توطينها في سياق التعاون الهادف مع جهات غير محلية؛ إذ إن هناك طاقات كثيرة ومهمة في العالم العربي للقيام بتلك المشاريع.

لا يمكن للجامعات أن تمارس استقلاليتها إلا بالتواصل مع سوق العمل ودراسة أثر نتائجه، وبإلزامية المشورة التقنية لفعاليتها في هذه المجال، حيث يلجأ أهل التعليم العالي إلى أخذ المبادرة بإقامة جسور متعددة مع قطاعات العمل المختلفة، فتصبح العملية تكاملية في ما بين الإدارات الحكومية، وأهل الجامعة وأرباب العمل، مما يخدم تقدم المجتمع وتطوره، وبما يحصن الجامعة بالمعايير النموذجية التي تفرضها هذه العملية التواصلية، وبما يرفد المؤسسات الإقتصادية بالكفاءَات المنتجة والفاعلة التي تلبي حاجات سوق العمل الهادف، لاسيما وأن نموذج المنشأة الإقتصادية يتسم بالاستقلالية، إضافة إلى الفعالية والإنتاجية. والاستقلالية الجامعية تستلزم الاستقلال المعرفي بعيداً عن الضغوطات الإدارية والسياسية، من خلال التفاعل مع المجتمع العلمي، ومع المحيط الذي تنتمي إليه.

تفترض الاستقلالية الجامعية حرية الأستاذ الأكاديمية، ومشاركته في صنع القرارات من خلال الهيئات التمثيلية، إذ يغلب على الجامعات العربية واللبنانية طابع أن إداراتها تُدار بمنطق أصحابها من رجال السياسة والإداريين[1]. وهذا ما يؤدي إلى افتقاد الجامعات للديمقراطية الحقة، فتسود الثقافة السياسية القائمة على البيروقراطية والمركزية الشديدة[2]. التي تجعل هذه الجامعات تعاني استغلال السلطة والتسلط الذي يمنع هذه المؤسسات من التطور

(١) Op Cit, Loc Cit, P 21.

(٢) Op Cit, Loc Cit, P 13-14.

والتقدم، ويجعلها تعاني الضعف والجمود لذا؛ لا بد من مشاركة الأساتذة الجامعيين في صنع القرارات في مختلف الموضوعات المطروحة بغية الوصول إلى إنتاجية فعالة؛ في ظل إدارات قيادية قابلة لأن توظف الطاقات العلمية والمعرفية، وصولاً إلى تحقيق الحرية الأكاديمية المسؤولة والمتسمة بالأخلاق المهنية. كما أنه لا بد من تأمين موارد للجامعة قد تقف الحكومات أحياناً عاجزة عن القيام بها، وهذا ما يتطلب من أهل الجامعات إقناع الممولين والمستثمرين بقدرة الجامعة على القيام بالموازنة؛ في ما بين عقود المشاريع الخارجية، ومتطلبات العمل الجامعي بقصد الحفاظ على كينونة الجامعة وهويتها، وفي هذا المجال، لا بد من مشاركة الهيئات التعليمية وممثليهم بالسياسات العامة للتمويل والإنفاق، ومناقشة موازنة الجامعة التي تساهم في تعرّفهم على كلفة العملية التعليمية، ومن ثم الفعالية الداخلية، كما انه لا بد من الإستعانة بالإقتصاديين المؤتمنين بهدف استخراج المؤشرات المالية الأساسية الشفافة والصحيحة، والتي تساعد على إبراز إدارة طرق الإنفاق، وتقديمها للحفاظ على التعليم ونوعيته، وتحسينه بعيداً عن الهدر والمحسوبيات.

وبالرجوع إلى المساءَلة التي لا بد من أن تبدأ بأعضاء الهيئة التعليمية، مروراً بالقسم والعميد، وصولاً إلى الجامعة والدولة؛ بمعنى أن مساءَلة الدولة أو الحكومات للجامعة تطال جميع جوانب عملها، وتستدعي تقليداً يستند إلى التقييم القائم على رفع التقارير الدورية من الأدنى إلى الأعلى، بخاصةٍ في ظل حكومات يطغى عليها المعايير السياسية[1]، والمساءَلة تتطلب وضع نظام شامل لتبادل المعلومات، ورفع التقارير، وطرح الحوارات المنتجة والفاعلة حول أعمال التقييم الدورية التي تستلزم المصداقية والشفافية لا المزاجية والإستنسابية، لأن الهدف في النهاية يكمن في إبراز صورة شفافة وواضحة عن وضع الجامعة يُرفع للسلطات العليا في الدولة لمعالجة الثغرات، ومواكبة العصرنة والتقدم، لكن من الملاحظ بأن الجامعة تُلقي هذه المسؤولية على غيرها بذريعة التدخل السياسي في شؤونها، واللامبالاة من القيمين عليها.

إضافة إلى ذلك، هناك عوامل أخرى تلعب دورها في تقهقر الإنسانيات وتراجعها كانعدام السياسات التنموية الهادفة، وطبيعة المعايير المستخدمة للتنمية المستدامة الشاملة، والتمويل وضعفه في ظل العولمة

(١) IIEP Research Programme: Improving Effectiveness Of HigherEducation Institution: Studies Of The Management Of Change, Information Base, 1990,P 2.

والتكنولوجيا وتحدياتها، والنظرة تجاهها على أنها ترف فكري لا أكثر، والتشكيك بجدواها ومحصلاتها التطبيقية، زد على ذلك عوامل أخرى أسهمت وتساهم في هذا التقهقر والتراجع، وهذه إشارة لأن مندرجات طبيعة البحث وضيق المجال تمنعنا من التوسع أكثر فيه، وتسليط الضوء عليها، والإكتفاء بطرح التساؤلات عنها وفيها وحولها؟.

بعد هذا العرض الموجز للأسباب الموجبة المحددة لتقهقر الإنسانيات تطالعنا الإشكالية الآتية: كيف لنا أن نعمل على تعديل إدارة الأزمات في مفهوم العلوم الإنسانية؟

ثانياً: كيفية إدارة الأزمات على مفهوم العلوم الإنسانية؟: وتتمثل في إحداث تغيير وتطوير في كافة الجوانب والميادين، من خلال تجدد حركة المجتمع الفاعل والمنتج، وتنامي احتياجاته من مجرد رفد سوق العمل بالعنصر البشري المؤهل عبر التكوين العلمي والمنهاجي للطالب إلى المساهمة في تنمية هذا المجتمع عبر تقصي المشكلات التي تعترض مسيرة التنمية (البحث العلمي)، والعمل الجدي على إيجاد حلول ناجعة لهذه المشكلات سواء منها القائمة أو الطارئة (الإستشارات)، وتطوير الإمكانات والقدرات والمهارات البشرية اللازمة لوضع هذه الحلول موضع التطبيق العملي بكفاءة، وفعالية التدريب.

تعاني الإنسانيات مأزقاً في ظل نظرة متطرفة تستند لعملية إنكار من قبل مَن لا يؤمنون إلا بالعلم الدقيق، فيعيبون عليها افتقارها للتفسير المنطقي الدقيق، ويرون فيها أنها ليست علوماً[1]، وبالتالي نجد أنفسنا في مأزق حيث أنه لم تعد الإشكالية المطروحة كيف لنا مواجهة تقهقر الإنسانيات وتراجعها؟. بل يغدو التساؤل حول هل يمكن أصلاً قيام علوم إنسانية مترافق مع تحديات تقهقرها؟. هذه التساؤلات تضعنا في موقع التحدي مع من ينكر إمكانية وجود إنسانيات، وبالتالي تجعلنا نتصدر تصحيح رؤيتهم عن العلم الذي لا يقوم برأيهم إلا في صورة العلم الدقيق، المتحول إلى صورة نسق رياضي، يخلو من أية ألفاظ كيفية، ولا يتحدث إلا بالرموز والأعداد.

من هنا، يتوجب علينا التساؤل في ما هي الخطوات العملانية لإدارة الأزمات على مفهوم العلوم الإنسانية؟:

أ – إدارة الأزمات: تكمن خطورة الأزمات في كونها تشكل تهديداً مباشراً، وخطراً جسيماً هذا من جهة، في حين أنها

(١) Morris, R.Cohen, Reason In social science In: Herbert Feigl Marry Brodbeck (eds), Readings In The Philosophy, Newyork, 1953, P173.

من جهة ثانية، تحمل فرصاً لإعادة اكتشاف مكامن الضعف ومحاولة إطلاق القدرات الإبداعية والإبتكارية لحل المشكلات التي تطرأ، فتبدو والحال هذه كأنها مسار أو سلاح ذو حدين، قاتلة بسلبياتها، ومنتجة باستثمار إيجابياتها، إذ تشكل نقطة تحول قد تكون نحو الأسوأ أو الأفضل. وبالتالي، هي تبعث على إعمال الفكر، والتبصر، والتمعن، وتقييم الذات لمواجهة التحديات الطارئة، والحد من آثارها وخطورتها. وهي لا تنحصر في سياسات الدول فحسب، بل تشمل جميع أوجه الحياة العامة والخاصة، وقد تصل أحيانا حدّ التأزم الذي يتطلب قرارات قد تأتي بمواقف سلبية أو إيجابية على الكيانات الإنسانية. وهذا ما يحصل على صعيد الإنسانيات التي تعاني أزمة حقيقية، تتطلب حلاً، لهذا لا بد من العمل على وضع خطة علمية شاملة ومدروسة، متكاملة المناحي ومحيطة، تحدد الإمكانيات الضرورية لتنفيذها من خلال تدريب الأفراد والمجموعات للقيام بأدوارهم في مواجهة أزمة تقهقر الإنسانيات، حيث أن التطور الحاصل في العلوم وأساليب التخطيط تساعدنا على التقليل من هذه الأزمة بتلطيفها والإستعداد لمواجهتها[1]. وتتطلب هذه المرحلة تحليل العناصر المشكِّلة للأزمة، وتقدير الإمكانيات المتوفرة، وبالتالي تحديد الإجراءات من خلال الإستفادة من التجارب بغية تحقيق أعلى درجات الحيطة والحذر، وتجنب الوقوع في مشاكل أكبر. وللوصول إلى النتائج المرجوة لا بد لنا من خطة عملانية تتمثل في عملية إدارة سليمة، إذ إن فشل معالجة الأزمة قد يتجلى في عدم الأخذ بعناصر العملية الإدارية السليمة القائمة على التخطيط، التنظيم، التنسيق، واتخاذ القرار ومن ثم خلق البدائل، في حال لم تنجح الخطة.

ب – التخطيط: تكمن أهمية التخطيط في كون فشله سيقود حتماً إلى تخطيط للفشل لذا، لم يكن عبثياً أن تعمد بعض الدول إلى إنشاء وزارات متخصصة للقيام بمهمة التخطيط، وهذا ما حدا ببعض المفكرين إلى التعريف به على أنه : » **التخطيط عمل ذهني، موضوعه الترتيبات التي يفكر فيها المرء في حاضره لكي يواجه بها ظروف مستقبله في سبيل هدف ينبغي الوصول إليه. فهو بهذه الصفة عمل تحكمي يرمي إلى تطويع المستقبل المجهول لإرادة الإنسان ما استطاع إلى ذلك سبيلا، مقللاً بذلك من أثر عوامل الصدفة والحظ في محاولة لتشكيل الحياة بالصور التي توافق آماله**

(١) Abdulrahman A. Higan, Crisis and Risk Management Paper Presented To International Institute Of Administrative Science XXII. Congres Of Adm Sciences Viennal, July, 1992, P5.

وتطلعاته وبما يجعل الأمور تسير وفقاً لما يبتغيه ويرتضيه... فيقود الحوادث بنفسه ولا تقوده المصادفات إليها»[1].. يتطلب التخطيط مبادىء لا بد من مراعاتها، والإلتزام بها عند إعداد الخطة، بهدف تحقيق نجاحها، وأولى هذه الخطوات تتمثل في:

١ – **مبدأ العلمية**: لعل التصدي الأول لأزمة تقهقر الإنسانيات يتمثل في محاولة تفعيل عمل الجامعات للقيام بأدوارها؛ من خلال المساهمة المنتجة والفاعلة في البحث العلمي القائم، لا على رفد سوق العمل بالأفراد المؤهلين علمياً ومنهجياً فحسب، بل في تأهيلهم بالإمكانيات التي تخولهم القدرة على تنمية المجتمع من خلال تقصّي المشكلات، التي تعترض مسيرة التقدم والتطور وبالتالي، السعي لإيجاد الحلول لهذه المشكلات أكانت طارئة أم قائمة، والعمل على تطوير الخبرات. لذا لا بد من إيجاد المهارات والإمكانات والقدرات والكفاءات اللازمة، لتصبح هذه الحلول مطبقة عملياً وبكفاءة التدريب وفعاليته.

يفترض المنطق العلمي إحداث تغيير أساسي في أهداف الجامعة ومنطلقاتها وسياستها الإستراتيجية العامة والإجرائية، وحتى في برامجها ومهامها، وفي إجراءاتها وطرق عملها، وفي موازنتها، بما يكفل التكيّف والمواءَمة، التطويع والنظر إلى المستقبل، كما أنه لا بد من التنبؤ بالمتغيرات المحتملة، والتقلبات الطارئة، من خلال توفير المناخ الملائم والإستجابة الدائمة، والتلقائية اللازمة للتغيير، كذلك التشجيع على الإبتكار والإبداع في إحداث التغيير ومواجهة، ومعالجة آثاره السلبية.

ولا بد من أن يلحظ التغيير: البنى والهياكل والعلاقات الوظيفية والتنظيمية، إضافة إلى الوسائل والغايات، والعمل على الخروج بها من الأطر والأنماط البيروقراطية إلى أطر أكثر انفتاحاً وتطوراً، وغير محدودة الأفق. كما أنه لا بد من توافر التنسيق المتكامل لمختلف مفاصل العمل والأداء من خلال تفويض ونقل الصلاحيات والسلطة.

ويتطلب التغيير أيضاً، التوجيه: حيث أنه ينبغي التغيير في النمط القيادي الذي يتولى رأس الهرم في كل مؤسسة تعليمية جامعية لذا؛ لا بد من أن يتصف بقدرته على الكشف بما يدور حوله من تغيرات، محاولاً وضع التصورات والخطط البعيدة المدى لأفكار تطويرية جديدة، ومراجعة مقتضياتها مع كل طارئ ومستجد.

كما أنه لا بد من أن يبحث عن مصادر جديدة، تخوله الإنفتاح على مختلف الخبرات التي تتيح له الإتيان بأفكار تنويرية، تنموية

(١) محمود عساف، **أصول الإدارة**، القاهرة، دار الناشر العربي، ١٩٧٥م، ص١٥٠.

مستجدة، معتمداً في ذلك على مدى فهمه واستيعابه للمشكلة وتحديدها، واتخاذ القرارات بشأنها من خلال تقييم المواقف المتخَذَة منها، بالإستناد إلى تجاربه وخبراته.

٢ - مبدأي المركزية والإلزامية: حيث أن مركزية التخطيط قد تنحو نحو لامركزية التنفيذ، وبالتالي ينبغي على كل العاملين في إدارة عمليات الأزمة الإلتزام الكامل بتنفيذ الخطة بحذافيرها.

٣ - المرونة والواقعية: ينبغي على النمط القيادي الإهتمام بالمعلومات، ومن ثم اعتماد المرونة في اختيار الأفكار، والتيقظ للفرص الملائمة للإبتكار، موقناً بالفروقات في ما بين التخطيط وإدارة الأزمة حيث: «**أن هناك فرقاً بين التخطيط وإدارة الأزمة تماماً كالفرق بين الإستراتيجية والتكتيك في المجال العسكري. فالخطة عامة.. أما مواجهة الأزمات إدارياً تحتاج إلى مرونة وتفاعل مع الأحداث المستجدة، ومحاولة وضع الحلول بما يتوافق بشكل عام والإستراتيجية**»[١]. التخطيط بمثابة التنظير العقلي العام والشامل، في حين أن إدارة الأزمة تفترض المرونة في التعامل مع كل طارئ ومستجد، وعلى النمط القيادي أيضاً أن يسعى إلى مشاركة الجميع وتنظيمهم في عمل جماعي، فاسحاً المجال لمختلف الأفكار والآراء والإنتقادات التي تساهم في إنجاح العمل، ساعياً بذلك إلى تعديل الإجراءات في حال أثبتت عدم نجاحها، متلافياً الوقوع في الأخطاء، متسلحاً بروح المبادرة عند القيام بتشكيل البرامج والفرق البحثية، ملتزماً بمسارات التجارب العملية، متخذاً من التفكير الإبداعي منطلقاً ونهجاً، متجنباً تراكم الأخطاء، وعاملاً على إيجاد الحلول التي تتسم بالقابلية والإستجابة للظروف الطارئة دون الفشل، على أن تكون ملائمة للواقع والإمكانيات المتوافرة.

٤ - الإستمرارية والمشاركة: على التخطيط أن يتسم بالإستمرارية لا أن يكون عارضاً، طارئاً أو مؤقتاً بحيث يتطلب الأخذ بكل الآراء البنّاءَة لمختلف الخبراء الذين سيُناط بهم تنفيذ الخطة من خلال اللقاءات والإجتماعات التي سيتم فيها دراسة الأزمة بمختلف جوانبها وجزئياتها، وصولاً إلى تشجيع المنفذين لها لتطبيقها بجدية وإخلاص وتفانٍ، مع فتح باب الدائم إلى مناقشتها العامة.

كما أنه لا بد من الإستفادة من الأخطاء السابقة، والتخطيط لعدم تكرارها، والعمل على تجاوزها حيث يتم تفويض العمل والمشاركة في أداء قسم منه إلى من يثق

(١) E.L, Quarantelli-Disaster Crisis Management: A Summary Of research findings. Journal of management studies 25: 4 july 1988, P374-375.

بهم، ويستتبع ذلك القيام بعملية تقييم بغية تطوير وتحسين لأدائه وأداء العاملين معه باستمرار، كذلك لا بد من الإتسام بروح المبادرة التي تكسبهم القدرة على بلوغ الحقائق والتثبت منها، والإستمرار في عملهم، وعدم الخوف من التغيير الفجائي، وصولاً إلى التطلع الدائم نحو الأهداف الإستراتيجية بأولوياتها وتراتبياتها ومحاولة إبرازها للآخرين.

تتطلب العملية أيضاً، التدريب المكثف المستمر للعاملين دون استثناء مع مراعاة التغييرات الأساسية للعاملين ومواكبة التشجيع والتحفيز المستمرين لتقديم اقتراحات؛ بما يسمح بزيادة فرص التنمية الذاتية المستمرة من خلال تفعيل أدوات الأداء الإداري القائم على القرارات الإدارية، والإتصالات والمعلومات.

٥ - **التوقيت:** تُعتبر إدارة الوقت من القضايا المهمة والفعالة، التي تساهم في التخطيط الجيد الذي يتطلب توقيتاً مناسباً لبلوغ الخطة هدفها المنشود في الموعد المحدد.

٦ - **الإحتمالات:** وتبقى الإحتمالات أيضاً، من العوامل الأساسية لنجاح أية خطة إذ إن اختيار البدائل وأقدرها في أقصر وقت ممكن وأقل تكلفة ممكنة[١]. وفي عملية التخطيط، لا بد من مراعاة منظومة القيم والمبادئ الإدارية التي تُكتسب بفعل التطور الإنساني، وشروط فعالية النظام الكلي للتخطيط.

ولبلوغ الخطة نتائجها المرجوّة، لا بد من التركيز على عناصر عدة:

١ - **النظام البشري:** حيث أن البشر يشكلون المورد الأهم للجامعة بعامة، ولإدارة أزمة الإنسانيات بشكل خاص، ويُعتبر النظام البشري المتغير الأصيل والمركزي الذي ينجذب نحوه النظامين الفني والبيئي لذا؛ لا بد من تداخل وتكامل العناصر التي تربط الإداريين بالعاملين، حيث أنه ينبغي اختيار العاملين في إدارة الأزمة بالإتفاق بين مدير إدارة الأزمة ورؤساء الوحدات لذا؛ على المديرين أن يتسموا بالإبداع في أدائهم، والسعة في تصرفاتهم، والمرونة في خططهم[٢]. ولعل الطريقة الثنائية قد تساهم في دقة اختيار العاملين لهذه المهمة الجسيمة[٣]. وبذلك يتم اختيار العاملين على أسس علمية، سليمة وموضوعية، مع ما ترتبه تلك العلاقة على الخطة والأزمة معاً.

---

(١) محمود عساف، أصول الإدارة، مصدر سابق ذكره، ص٢٠٦- ٢٠٧.

(٢) Abdul Rahman Higan, Crisis And Risk Management, A Paper Presented To International Institute Of Administrative Sciences xxii International Conférence Of Administrative SciencesÁ Vienna, July, 1992, P12.

(٣) Rober F. Littlejohn. When The Crisis Is Terrorism, Security Management, August, 1986, P39.

في هذا النظام البشري، لا بد من توافر خصائص في المنفذين والعاملين في الخطة بغية التفاعل في ما بينهم، وللوصول إلى تكاملها يجب على إداريها الإتسام: بالإلتزام والإيفاء بتعهداتهم والتزاماتهم لأنهم القدوة والقيادة الإدارية والعليا، وينبغي أن يعملوا على مشاركة جميع العاملين لرسم معالم الخطة واستراتيجياتها وتحفيزهم مادياً ومعنوياً، وتدريبهم على أداء العمليات التي تحقق النجاح للخطة، كما أنه لا بد من إشراكهم في اتخاذ القرارات الإستراتيجية.

وعلى العاملين الذين سينفذون الخطة أن يتصفوا: بالوعي والإنضباط، وبالرغبة في أداء العمل على وجهه الأكمل، مع مراعاة الرقابة الذاتية قبل الخارجية على أدائهم، وتقييمهم المستمر، وإبراز التعاون والإلمام بالتفاصيل وصولاً إلى التغلب على المخاوف التي ستواجههم في تنفيذ خطتهم، كذلك تمكنهم من إعادة ترتيب وتصميم وتحديد مواصفات العمل والأداء، وتوثيق حركة العمل، ورفدها بنظام المعلومات الكفوء الذي يضبط البيانات التصورية والتوثيقية، وجمعها وتحويلها إلى مستندات تساعد المديرين على اتخاذ القرارات الصائبة بما يضمن صلاحياتها واختيارها، كما أنه لا بد من التركيز على التنميط والبرمجة، وعلى الإجراءات الوقائية والتصحيحية، وتطوير العمليات وتحديد المسؤوليات لصنع مباني تأسيسية محددة واستشرافية.

٢ – **خلق البيئة المناسبة:** بمعنى وجود بيئة حاضنة لهذه الخطة تتشكل من الفلاسفة وما أقلهم في أيامنا هذه! وتتمثل برسم علاقات مع البيئة الكلية والخارجية، مع المؤسسات الفكرية والحكومات المتعاونة، والجمهور المتكامل من العاملين فيها وخارجها، ومع العالم أجمع.

ولتحقيق هذه البيئة لا بد من إدخال تكنولوجيا المعلومات والإتصالات والإلكترونيات في عمل الجامعة لإطلاع الكل على المستجدات الحاصلة بغية تأمين فرص الحوار والمناقشة فيها: من تخطيط وتنظيم، توجيه ومتابعة، تحسين مستمر، إضافة إلى إدارة للتفتيش والفحص والمطابقة للمعايير، ونظام للمتابعة والتنظيم، والمراقبة والإحصائيات، حيث أن توفير المناخ الإداري والتصوري السليم سيقود حتماً إلى التغيير المنتج والفعال في إدارة الأزمات على مفهوم العلوم الإنسانية.

لا بد من التركيز على ضرورة التعاون والتضامن، التوافق والإلتحام في ما بين الجامعة، والمؤسسات ذات الصلة والعلاقة بالمفاهيم الإنسانية، أكانت في إطار البيئة المحلية، الإقليمية أو العالمية الدولية، بحيث تخرج الجامعة من جزيرتها المغلقة والمعزولة إلى عالم الإنفتاح والمشاركة مع الآخر، المؤمنة بالحداثة والتنوير، والقادرة على مواكبة العصرنة مع تمسكها بأصالتها، فتغدو بذلك نموذجاً للإنفتاح والتغيير من

خلال عمليات إدارة الضبط والتحكم التي تنتهجها، وعمليات التأمل والبحث والتطور التي تسعى لتنفيذها.

ج – **التنظيم:** يُنظر إلى التنظيم على أنه أحد أهم عناصر العملية المؤسسة للفكر الإنساني، إذ فيه تتمثل المعايير السياسية والقانونية، الإدارية والإقتصادية، الإجتماعية والعمرانية، لهذا فالتنظيم الجيد هو المفتاح الحقيقي لنجاح أي جامعة، أو مؤسسة، أو فكرة في تحقيق أهدافها، وإدارة أزمة الإنسانيات أحوج ما تكون إلى تنظيم محكم، واضح وبنّاء، يعمل على تيسير تنفيذ المهام بشكل منتج مرن وفعّال. وللتنظيم مبادئ لا بد من مراعاتها:

١ – وحدة الآمر وتنويع الهدف والتفريع في التخصص: واختصار خط السلطة بقصد العمل دون حواجز ومعوّقات، إضافة إلى مبدأ الإشراف الوظيفي، وتفويض السلطة اللذين يسهلان عمل إدارة الأزمة، ويبقى للتنسيق أيضاً دوره الرائد والفعال في كونه يرجع إلى مركز رئيسي واحد، على أن يتم التنظيم فيه بتوزيع النشاطات على فئة المستفيدين المتعاونين، كذلك لا بد من تقسيم العمل على أساس التخصص المعرفي التكاملي، حيث أن كل وظيفة تمثلها وحدة مستقلة في البناء التنظيمي كالتخطيط، التمويل وغيرها. ولعل إدارة الأزمات في الإنسانيات تحتاج إلى نوع مميز من التنظيم القابل دوماً للتعديل، حيث أن الأشكال التقليدية المعروفة لم تعد قادرة على الإيفاء بالغرض لذا؛ هي تحتاج إلى حرية أوسع في التغلغل بمختلف الإختصاصات والمستويات الإدارية، لهذا تجد البعض يميلون إلى التنظيم الشبكي الذي يتطلب عاملين هما: التكنولوجيا العالية، والتنسيق بين التخصصات التي تجعلها بتوجه موحد متنوع.

تستلزم إدارة أزمة الإنسانيات أولاً وقبل كل شيء، معلومات وافية ومحيطة، وتصورات مبتكرة، حيث أن الخبرات المعرفية هي التي تجعل الجامعة على دراية بإدارة الأزمة من خلال الفريق العامل فيها، كما أنها تخولها قدرة التغلب على أوهام عدم احتمال التعرض[١]، وخبرات احترافية إدارية، فنية ومهنية وتخصصية عالية، الأمر الذي يجعل إدارة أزمات الإنسانيات تنبني وتتأسس على العمل الجماعي المسؤول الغني بالمبادرات الفردية والجماعية القيمة، مع ما يترتب على ذلك من تداخل نشاطات لأجهزة متعددة ومتنوعة، وتراكم أفكار مبعثرة غير مؤطرة.

ينبغي على النسق التنظيمي لإدارة

(١) Anne H. Reilly, Preparing For The Worst: The Process Of Effective Crisis Management, Industrial & Envirommental Crisis Quarterly, Vol 7, N02, 1993, P139.

أزمات الإنسانيات أن يتأسس على منظومة تتمازج فيها نشاطات كل الكيانات ذات العلاقة وتتفاعل لتنتج التغيير نحو الأفضل، إن في التخطيط أو التنفيذ، مع ما يتطلب ذلك من مرونة وقدرة على التكيف، وتفاعل مع الأحداث، بما يتسق والظروف الطارئة والمستجدة، وسرعة في الأداء، وتغيير الخطط، وسهولة في تبادل المعلومات والإتصال والمناقشة، والإبتعاد عن التعصب المهني الضيق، إلى تصور كلي شامل، وقدرات أكثر عمقاً واتساعاً بالفهم المتبادل للخبرات الإنسانية، والتفاعل التخصصي مع كل المؤسسات، وإتخاذ القرارات، وإنجاز الأهداف بأقصر وقت، وأقل خسائرممكنة، وأكبر كفاءة ممكن تحقيقها، والإستغلال الجيد للطاقات والأفكار، والتخصصات والأهداف، والموارد والإمكانات المتاحة، والوعي المعرفي الثقافي والإجتماعي والإقتصادي بغية الفهم العميق للغة إدارة هذه الأزمة. مستفيدين في ذلك من النسق التقليدي المؤسس على البنية الوظيفية التي تشكلت من تجزئة الإختصاصات والمسؤوليات، واتسمت بالبطء في الإتصالات، فينعكس بذلك سلباً على إدارة الأزمة ويصبح نقيضاً لها.

تتطلب عملية إدارة أزمة الإنسانيات ضرورة الإعتماد على معايير تنظيمية جوهرية يرتكز عليها البنيان التنظيمي الملائم، وهذه المعايير التنظيمية تتمثل في:

٢ – المعايير السياسية والقانونية:
وتقوم هذه المعايير على مبادئ، لعل من أبرزها: مبدأ الإنتماء للوطن، والولاء للدولة، والوحدة الوطنية، والفصل بين السلطات، ووحدانية المرجعية، والتوازن بين السلطة والمسؤولية، وشمولية الخدمة العامة، والإنتشار الجغرافي، وتسهيل المعاملات، واحترام الدستور، والإنسجام التشريعي ووحدته، والمساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات، وسمو الدستور في التسلسل بالتشريعات من الدستور، إلى القانون، فالمرسوم الإشتراعي، فالمرسوم الجمهوري، فالوزاري، وهكذا دواليك. إضافة إلى احترام الكفاءة في الإختلاف بالآراء والأفكار.

٣ – المعايير الإقتصادية والإدارية:
وتتمثل في مبدأ اعتماد الوفر الإقتصادي من خلال تخفيف الروتين الإداري في التواصل بين الضواحي والمراكز، وتأمين التنمية المحلية المتمثلة بالصلاحيات الإقتصادية للسلطات المحلية، المرونة في التخطيط والتنفيذ بمشاركة كل الهيئات المركزية واللامركزية، إيجاد المرجعية العليا للتنمية الإقتصادية، الفصل في ما بين الأداء القيادي والأداء التنفيذي الإجرائي، الإستناد إلى بيئة حاضنة عامة تتسم بالتناسب والإنسجام في بنيانها التنظيمي للإدارة العامة المنفذة المتسقة مع البيئة القائمة، الإعتماد على الهيكلية المتكاملة لتسيير العمل وتنظيم

حسن أدائه، باللجوء إلى المستندات، والمخططات، والمصادر والمراجع، والنماذج، وتحديد الإجراءات والطرق والأدوات والخطوات الواجب اتباعها. كما أنه لا بد من التركيز على مبدأ التنوع والتعدد والتكامل، ونوعية الأداء المستند إلى المكننة والأتمتة، الإتصالات والمعلوماتية، والحماية المعلوماتية، ومواكبة مستلزمات التحسين المستمر من خلال تعددية مركز التخطيط والرقابة والمتابعة، ولا مركزية البرمجة والتنسيق والتوجيه الإجرائي، والتعددية في مستويات العمل تكمن في النسق القيادي، أو البيروقراطي، أو التكنوقراطي، على أنه يبقى للتشارك دوره في وضع الأهداف، والتخطيط والتنفيذ، وصولاً إلى الإبتكار والإبداع واتخاذ القرارات، وتعديل الخطط، وسمو فعالية العلوم الإنسانية.

٤ – المعايير الإجتماعية والعمرانية والفنية وغيرها: والتي تُعتبر مباني مؤسسة معرفية ومساعدة تتكامل مع ما ورد ذكره، وتؤمن بطروحات المنفذين الفاعلين للخطة، لكن ضيق الوقت وحجم البحث يمنعنا من شرحها والتفصيل فيها.

د – التنسيق: يشكل التنسيق المفتاح أو الباب لتطويق أي أزمة، حيث أن التعليمات والأوامر التي تنظم العمل، وتحدد أولوياته، وحدوده، ومسؤولية كل فرد عن أعماله، واستعمال عمليات الضبط في الأداء، والتوقيت لكل مرحلة من المراحل لذا؛ يُنظر إليه على أنه الأساس الجوهري في إدارة الأزمة، وتكمن أهميته في تحديد المهام، وإزالة اللبس والغموض، وتنسيق المعلومات، وسرعة الأداء، وتقليل اللغط والغلط، وتخفيف الخسائر، وضمان توحيد الجهود لمتابعة إنهاء الأزمة، والمتابعة الدقيقة لمجرياتها، وجمع كافة المعلومات، وتصنيفها، وتحليلها، وتحديد أسلوبها الأمثل، وتنسيق الكيفية في أسلوبها، وطلبها، وتداولها، والعناصر المكونة، وتنسيق التعاون بين عناصر التخطيط والتحليل والجمع بما يتلاءَم وترتيب أهدافها، وضمان جودة فاعليتها الإحصائية.

وعملية التنسيق تضع في سلم أولوياتها ضمان توحيد الجهود للتعامل مع الأزمة بما يكفل التقليل من مخاطرها، وتقييمها، وتعديلها بما يتسق والموقف الطارئ والمستجد.

يُشكل التنسيق اللبنة الأولى في إدارة الأزمات إذ يحدد المستويات، وحدود المسؤوليات في كيفية التعامل مع الأزمات، وهو قد يكون بين الجامعة والمؤسسات الأخرى، وقد يحصل ضمن الجامعة وفي أثناء مراحل معالجة الأزمة، حيث يكمن الهدف فيه في مرحلة ميلاد الأزمة إلى إزالة الغموض والتعرف عن كسب على شواهدها، في حين أنه في مرحلة الأزمة الفعلية يهدف إلى تنسيق الجهد في جمع المعلومات، وتصميم العمل، أما في مرحلة نضج الأزمة

فتتمثل أهميته في عدم تضارب الإختصاصات، وتشجيع المتعاملين مع الأزمة على بلوغ الأهداف المنشودة.

تتطلب عملية التنسيق تضافر جميع العاملين المنفذين والمتعاونين داخل الجامعة وخارجها، وهو مطلوب في مرحلة التخطيط لضمان نجاح خطة العمل، واتخاذ القرارات السليمة لإدارة الأزمة من خلال استثمار جمع المعلومات، وتصنيفها، وتحليلها، وتحديد الأسلوب الأمثل لها، ومن ثم العمل على تنسيقها وطلبها، وتداول المسؤوليات والعناصر المكوِّنة للمركز فيها، حيث أن «مفهوم الذات»[1]. يشكل العامل الرئيسي في التوجه الإستراتيجي لإدارة الأزمات، وبالتالي تنسيق أسلوب التعاون بين التخطيط والتحليل.

ولضمان جودة العمل، لا بد من ضمان توحيد الجهود الإنسانية، وفي كافة الأجهزة في أثناء إدارة الأزمة سواء داخل الجامعة أو خارجها، بما يضمن حضور المعلومات والأنشطة الخاصة، والمتابعة الدقيقة والموقوتة لضمان خطوات تنفيذ خطة العمل في مواجهة الأزمة سواء في الجامعة أو خارجها بمرونة، مع جهوزية الإستعداد لتنسيق تدفق الجهود الإضافية لمنع تضارب الإختصاصات في أثناء إدارة الأزمة.

كما أنه لا يخفى على أحد، أنه حتى بعد الإنتهاء من الأزمة، لا بد من تنسيق تداول المعلومات الجديدة بما يضمن عمليات التقويم وتعديلها، وبما يتناسب والواقع المستجد لتفادي نتائج استيلاد أزمات جديدة.

ويبقى اتخاذ القرار هو الدليل الساطع على الإدارة الناجحة والسليمة، لاسيما وأن عملية اتخاذ القرارات تُعتبر من أصعب الأمور التي تواجه المنفذين، وبخاصة في زمن تحول الأزمات وتنميطها، حيث التدخلات والضغوط الداخلية والخارجية، والوقت، وعدم وضوح الرؤية، بخاصة وأن في القرار نظام ابتداع البدائل، والإختيار قد يقع بين بديلين أو أكثر، وهذا الإختيار الذي قد ينتج عنه آثار إيجابية أو سلبية قد تفوق المشكلة الأساسية موضوع القرار لذا؛ لا بد من إيجاد خيارات مقبولة لحل الأزمة بمسؤولية الوعي فيها وبها، حيث أن السبب الرئيسي في المشاكل يكمن في ابتكار أدوات حلولها، وهذا ما يتطلب أيضاً إيجاد البدائل السليمة وتقييمها، ويتمثل ذلك في إشراك كافة القطاعات والمؤسسات المعنية للتشاور في حل المشكلة وتسويتها، وضرورة مشاركة المرؤوسين هذا ما أكد عليه علم النفس وبخاصة السلوكية لما لهم من أهمية في حل المشاكل وفي اتخاذ

(١) Thievy C. Pauchant And Ian I. Mitroff, Crisis Prone Versus Crisis Avoiding Organazations. Is Your Company's Culture Its Own Worst Enemy In Creating Crises? Industrial Crisis Quarterly, Vol 2, N0 1, 1988, P53.

القرارات[١]. ولإيجاد البدائل في حل الأزمة لا بد من البحث عن التفكير الإبتكاري القادر على الخلق والإبداع والتسويق. حيث أنه من المعيب أن نحل المشكلة بنفس منهجية التفكير التي قادتنا إليها، والتي قد نكون سبباً في نتائجها.

الخاتمة: تتطلب إدارة الأزمة موقفاً وتضامناً مشتركاً من أهل الإنسانيات جميعاً لأن التحديات واحدة، حيث أن البعض منهم لم يستشعر حجم المخاطر الناتجة عن هذه القضية لهذا، لا بد من التآزر في تفسيراتهم، واتفاقهم على الحديث بلغة مشركة، هذا ما أكد عليه كارل بوبر Karl Popper بالقول: «**بعض علماء العلوم الإنسانية غير قادرين، بل لا يرحبون بالحديث بلغة مشتركة**»[٢]. نستشف من هذا القول أنه على الإنسانيات أن ترفع يدها عن النزعات الكلية، والتنبؤات التاريخية الواسعة النطاق، وأن تسعى للإحاطة بالمشاكل المطروحة فعلاً، وأن تتصدى لكل واحدة منها على حدى بواسطة المنهج النقدي: الإختباري والتكويني، وبهذه النظرة تصبح وظيفة الإنسانيات دراسة النتائج غير المقصودة، بل وغير المرغوبة للسلوك، بدلاً من التنبؤ بما سيجيء حتماً، وهذه الوظيفة قد تخولها وضع التنبؤات المشروطة القابلة للتكذيب، بدلاً من التنبؤات الواسعة النطاق التي قد تكون غير قابلة له.

لعل أزمة العلوم الإنسانية ترجع في جانب منها إلى محاولة استقلال العلوم الطبيعية والرياضية عن أمها الفلسفة، ففي حين أن الأخيرة هي «أم العلوم وصناعة الصناعات «وكان على الفيلسوف كي ما يستحق لقب الفيلسوف أن يكون ملمّاً بكل العلوم، لهذا أتت دعوة أفلاطون «من لم يكن مهندساً فلا يدخل علينا «. وكأن هذه العلوم المستقلة باتت تسعى جاهدة لأن تقلد الفلسفة أو تمارس عليها تعاليها، وهنا مكمن الأزمة الحقيقية إذ إن انفصال هذه العلوم عن مجال إمكانها الفلسفي حدا بها، وهي في طور استقلاليتها وحريتها، وقابليتها للتعميم بعيداً عن إرثها الفلسفي، ما جعلها فريسة سهلة للتقهقر، أضف إلى ذلك إشكالية العولمة المتفلتة من كل قيد أخلاقي. من هنا نتساءَل عن ذلك العقل العربي الذي ملأ التاريخ أين هو اليوم؟ وهل بتنا عاجزين عن حل أزماتنا في العلوم الإنسانية؟

المسؤولية مسؤوليتنا، نحن من نصنع مشاكلنا وأزماتنا، ونحن من علينا حلّها وعدم تجاهل أثر النظام الدولي علينا لذا؛ مشكلة لبنان والعالم العربي بمجمله تتمثل

(١) Victor H.Vroom And P.W.Yeton, Leadership And Decision Making, University Of Pittsburg Press, 1973, P10.

(٢) K. Popper, The Open Society and Its Enemis, Vol 2, The High Tide Of Prophecy, Routledge, London, 1985, P209.

في افتقادنا لقاعدة معلومات نحتاجها للبناء عليها، كما أننا نعاني من أن الإنسان في بلادنا الذي يمارس أنشطة عدة بدءاً بالتفكير، مروراً بالكلام والحديث، وصولاً إلى العمل، هذه الأنشطة تتسم في عالمنا بالإنفصال، فترى المفكرون لا يُتاح لهم فرص التكلم والتحدث بكفاية، ولا فرصة التنفيذ، والمتحدثون بشكل عام لا يفكرون، ولا يعملون، والذين يعملون وينفذون لا وقت لديهم ليفكروا لأنهم يلهثون وراء لقمة العيش، هذا الإنفصام بين هذه الأنشطة الثلاثة ينبئ بخطر، ولعل ما نراه نتيجة من نتائجه.

السؤال إلى أي إنسان نتوجه؟. وأي عالم إنساني معرفي نريد؟. وهل أن الحديث بالنظريات الفلسفية والعقلية يؤطر كمال معالجة أسباب الأزمات ويؤمن الحلول؟. وهل أن المعرفة الإنسانية الشاملة تسوق مكانتها في عقولنا بمسؤولية العارفين، المدركين، الملتزمين، الأمينين، والمسؤولين بالتكامل مع المجتمع؟. وبالتالي ما هي الفاعلية المنتجة والمتقدمة للمتبارين بمسؤولية إدارة أزمة العلوم الإنسانية، في ظل متغير تطور الظروف على شأنيتها وذاتيتها بأزمة السؤال؟.

بناءً على ما تقدم، ركز البحث على تصورات رؤيوية هادفة وتكاملية في مناهج مختلفة، تؤمن بمسؤولية إدارته للجوانب المعرفية، المؤسسية لمنطلقاته وإشكالياته المتعددة، بقصد ضمان توفير المباني والآليات الممكنة لمعالجة منطلقات إدارة الأزمات على مفهوم العلوم الإنسانية، بفعالية الأطر وضمان الإبتكار، واختيار البدائل، والتنسيق المعرفي المنهجي والمؤسساتي، بهدف تأمين مواجهة التحولات والتحديات، وآليات مواكبة لتغير الظروف والوقائع والتحولات على مفهوم سلامة المعرفة، وأثرها في إدارة الأزمات على مفهوم العلوم الإنسانية.

صحيح أننا نتحدث بنظريات فلسفية وعقلية، إنما من سيقوم بالعمل؟. هل هم الأميون؟. نبدو وكأننا شعب داخل شعب، فئة من المثقفين الذين يتحاورون ويقيمون المؤتمرات والندوات، إنما في نهاية الأمر لا نصل لشيء عملي واقعي، ولا إلى قوة منفذة وحقيقية لما نفكر فيه.

إنقاذ العلوم الإنسانية من أزماتها لن يكون إلا بمنهجية إدارة أزمات فلسفية واضحة الفكر والمعالم، والمدارك والمسؤوليات والمناهج، بأولوية التخطيط، والتنظيم، والتنسيق، والتنفيذ واختيار البدائل، واللجوء إلى التوازن في ما بين السلطة والديمقراطية، ولن يكون ذلك إلا باعتماد منهجيات خاصة بنا كمسؤولين، نحن من نساهم بإنتاجها تتسم بالإعتدال والمرونة لذا؛ يبقى علينا معرفة إدراك الإنسان بجوهره التكاملي معرفة جيدة، وتعليمه تعليماً جيداً، وصولاً إلى دراسة آليات النهايات الجيدة التي تؤهله الإحتفاظ بمكان صالح له وللأجيال القادمة.

جمالية الخطاب الشعري في ديوان (الحب من الوريد إلى الوريد) لغادة السمّان

د. خليل عبد الله سعد

يدرس هذا البحث السّمات الجماليَّة التي تتحقّق في النصّ الشعري الحديث من خلال التوقّف عند السّمات الفنّية والاسلوبيَّة التي تتبعها الشاعرة غادة السّمان في خطابها، بالانطلاق من دراسة تشكيل معجمها الشعري وحقوله الدلالية في ديوان (الحبّ من الوريد إلى الوريد)، بالاضافة إلى رصد تفاعلات عنوان الديوان بعناوين الخطاب وطرائق تشكيلها، كما يكشف عن البنيات الجمالية للايقاع (التكرار والتوازي والجناس) ويتوقف عند أساليب الكلام والصور الفنية لتحديد قيمتها الدلاليّة والفنيّة والجماليّة بالاستناد إلى المنهج البنيوي – السيميائي.

- جمالية عنوان الديوان

يحمل الديوان عنوان (الحبّ من الوريد إلى الوريد) ويتكون من اثنتين وسبعين قصيدة، وهو عبارة عن جملة اسميّة تتشكل في بنية تركيبية تتألف من الاسم (الحب) والخبر/شبه جملة (من الوريد) يضاف إليها جار ومجرور (إلى الوريد).

وتتنامى هذه التركيبة النحوية تنامياً عضوياً يمتدّ في نسيج الخطاب كما تتفاعل لتكون عناوين للقصائد في الخطاب الشعريّ، وتتعاقب تسع مرات على الشكل التالي:

- الفراق، من الوريد إلى الوريد
- الحزن، من الوريد إلى الوريد
- النسيان، من الوريد إلى الوريد
- الانتظار، من الوريد إلى الوريد
- الغيرة، من الوريد إلى الوريد
- الشوق، من الوريد إلى الوريد
- الفراق، من الوريد إلى الوريد
- الاحتضار اليومي، من الوريد إلى الوريد.
- أكرهك وأحبك، من الوريد إلى الوريد.

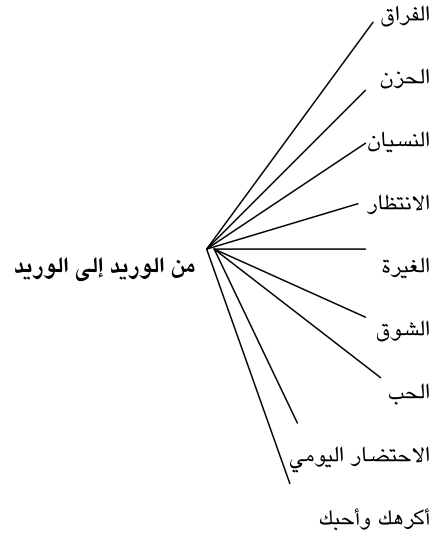
مما لا شك فيه أن تكرار هذه البنية وفق رؤيا الشاعرة لها جماليّة فنية تضفي على النص رونقاً وبهاءً يساهمان في إثراء العمل

الشعري، «فالجمالية، كممارسة عملية قائمة بذاتها، تمكّن من إعمال التفكير في الفنّ، وفي الأعمال الفنّية، مولّدة بذلك عالماً مفهومياً تكوينياً لمعرفة ما»[1].

إذا كان الديوان الشعري يحمل عنوان (الحب من الورید إلى الورید) ويشكّل الحبّ بؤرة مركزية في الخطاب، إلا أنّها تشتبك في محاور دلاليّة ومفارقات بنيويّة تتناقض بين الحب والفراق، الحبّ والحزن، الحب والغيرة، الحبّ والانتظار، الحب والاحتضار، ونلحظ أن الشاعرة أضافت على البنيّة التركيبيّة النحويّة لعنوان قصيدة (الاحتضار اليومي من الورید إلى الورید).

فزادت صفة اليوميّ على مفردة (الاحتضار) للدلالة على التوقيت الزمنيّ ولتسليط الضوء على فكرة الألم والعذاب ومعاناة الذات الشاعرة الزمنية.

وسرعان ما نجد أنّ الشاعرة استبدلت الجملة الاسمية بالجملة الفعلية (أكرهك وأحبّك من الورید إلى الورید) لتكون علامة بنيوية – سيميائية تطرح ثنائية الأنا والمخاطب، المرأة والرجل، فتبدأ بالفعل (أكرهك) وتربطه بالفعل (أحبّك)، فتكشف ثنائية الكره والحب، وتضع الحب في مركز ثقل تدور حوله علامات الحزن والكره والفراق والاحتضار والنسيان في علاقة تلازمية ترتبط باعادة خلق علاقة داخلية ترتبط بعبارة (من الورید إلى الورید) كلازمة ثابتة تدور من بداية الديوان إلى نهايته كما في الترسيمة الآتية:



التناص المباشر

ومن الملاحظ أنّ الشّاعرة اعتمدت التناصات المباشرة من خلال اقتباس ثلاثة أقوال التي تحسب من «اللوازم المنفصلة عن النص Epitext.»[2] وتشمل التناصات المباشرة استحضار أقوال:

القديسة «تيريز الكرملية» (نحن لا نحبّ لنمشي بل لنطير).

الكاتب الانكليزي هاملت شكسبير (لقد أحببتك حقاً ذات يوم).

(١) مارك جيمينيز، **ما الجمالية**، تر: شربل داغر، مركز دراسات الوحدة العربية، ط١، بيروت، سنة ٢٠٠٩، ص ٣١.

(٢) جراهام ألان، **نظرية التناص**، تر: باسل المسالمة، دار التكوين، دمشق، سوريا، ط ١، سنة ٢٠١٠، ص ١٤٢.

الأديب جبران خليل جبران (المحبة لا تعرف عمقها إلا ساعة الفراق).

تؤكد الأقوال المستلهمة في بداية ديوان على بنية الحبّ وأهميَّة المحبّة في «حياة البشر وإن لم تحصل هذه المحبة، كثيراً ما تذوي وتموت كالأزهار المحرومة من ماء المطر. إنَّ غادة السَّمَّان تعتبر المحبة دواء سحرياً يشفي جميع الأمراض ويعالج مجموعة المساوئ التي تعترض الأفراد والأمم على حد سواء في عالمنا المضطرب.»[1] كما تصوّر رؤيا لتجارب سابقة تنسجم مع ثقافة الشاعرة وتعزز فكرة الحب والسعادة بين البشر والاعتراف به وتقديسه، كما تختزن علامات الألم وعمق العذاب ساعة الفراق، وتسهم في اعطاء صورة جماليّة وبنيويّة تدعم التكافؤ والتناقض في تكوينات العلاقات البشرية والانسانية في الوجود.

اللغة الشعرية

ما يلفت القارئ في ديوان (الحبّ من الوريد إلى الوريد)، اللغة الشعرية إذ لا بدّ من وضع إشارة نقديّة تعكس جمالية الخطاب الشعري، لأن موضوع الحبّ هو موضوع انساني تشترك فيه الإنسانية جمعاء لكن قصصه تختلف بين المحبّين كما تختلف أساليب التعبير عنه بين شاعر وآخر، فلكلّ تجربته وموقفه ورؤيته لأعماق الوجدان. ونحن نتجوّل في أعماق الديوان نجد أننا نسير في رحلة تقدمها الذات الشاعرة أي المرأة وتشتبك مع الآخر أي الرجل، فتتناوب ضمائر الأنا بمقابل أنت، أي المخاطب في بنية زمنية استرجاعية للماضي تعكس المرآة الداخلية للمرأة وتصوّر اختلاجات مشاعرها وتفصح بلغتها عن الوجدان وبعاطفتها في مواقف تعكس صراع المرأة مع الرجل بشكل خاص، وصراع المرأة في البيئة والمجتمع بشكل عام.

المعجم الشعري

لكلّ أديب أو شاعر أداته التي يعبّر بها ووسيلته للخلق والإبداع، وتحسب اللغة مادة الشعر الأولى التي تجسّد الأفكار والصور والإيقاع. ولا شك أن أسلوب الصياغة الذي تستخدمه الشاعرة «هو التجربة وهو لغة الشعر، وكلّ كلمة في هذا الأسلوب بكل ما يتّصل بها من إيقاع وصور ودلالات وموسيقى ومضمون وجه من التجربة، وإن حمل طعماً ومذاقاً خاصّاً متبايناً، إلا أنّ قيمتها في ذاتها معدومة، فالقيمة هنا في الكلية، كلية العمل الشعري

(١) حنان عواد، **قضايا عربية في أدب غادة السمان**، دار الطليعة، بيروت، لبنان، ط ١، سنة ١٩٨٩، ص ص ١٦٣ - ١٦٤.

أو النسيج الشعري بما يشتمل عليه من مفردات لغوية وصور شعرية ومن موسيقى، ومن تجارب بشرية.»[١]

إذاً، يُحسب المعجم الشعري نواة أساسيَّة في تأسيس بنية الخطاب الشعري، لذلك يمكن تقسيم معجم الشاعرة «غادة السمّان» في الديوان إلى حقلين دلالين أساسيين.

الحقل الدلاليّ للحبّ والشوق

ومن الألفاظ الدالة على هذا الحقل نذكر منها في الجدول التالي:

أحبك	أكرهك
الغيرة	السعادة
قلبي	إخلاص
الانتظار	العشق
عاشقة	معشوقة

وبالمقابل، إذا كان في القصائد مفردات تدلّ على الحب والعشق فإنّ هناك ألفاظاً ودوالاً تدلّ على الحزن والفراق استجابة لمقولة «إنّ لحظة الفرح تولد فكرة ولحظة الحزن تولد قصيدة[٢].

الحقل الدلالي للفراق والحزن

افترقنا	وداعنا
جراح	خيبات
أحزاني	ذكرى
أهجرك	الألم
اغتراب	افتقدتك
الرحيل	البكاء
الاحتضار	مات حبّنا

ومن الملاحظ أنّ الألفاظ الدالة على الحزن والفراق وردت بنسبة عالية وتكرّرت بشكل لافت في الخطاب. لقد وظّفت الشاعرة الألفاظ الدّالة على الحب لتعبّر عن تجربتها بمقابل الألفاظ الدّالة على الفراق والتي تعكس التناقضات وكأنها مرآة تُظهر ما ينتابها من أحاسيس متناقضة بين الحبّ والفراق، العشق والحزن، ومما لا شك فيه أن ورود هذه المحاور التناقضيّة يضفي على الخطاب بنائية جماليّة تغذي الأبعاد الدلالية كما تنسجم مع السياق النفسيّ ومع التجربة الداخلية للمبدعة.

- الإيقاع

تعدُّ الموسيقى الشعرية من أهم العناصر الفنية في الشعر العربي المعاصر، ويحسب

(١) السعيد الورقي، **لغة الشعر العربي الحديث مقوماتها الفنية وطاقاتها الإبداعية**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط٣، سنة ١٩٨٤م، ص٦٧.

(٢) بروين حبيب، **تقنيات التعبير في شعر نزار قباني**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، عمان، الأردن، ط ١، سنة ١٩٩٩، ص ٥٣.

الديوان (الحب من الوريد إلى الوريد) إلى الشعر الحر الذي يتحرر من قيود الوزن العروضي والقافية الواحدة والروي الواحد، فتتشكل البنية الإيقاعية الصوتية من خلال التنوع في القافية والرويّ، ويصبح تشكيل الموسيقى في القصيدة العربية الحديثة في مجمله يرتبط أكثر بالحالة النفسية التي تصدر عن الشاعرة. لذا، «برزت أهمية الموسيقى التعبيرية الداخلية كشكّل موسيقي أقدر على الاتصال بالأحاسيس الداخلية والانفعالات النفسية.»[١] وتقول الشاعرة:

«أيها الشقي...

ها هو المطر المتوحش يتدفق

ليغسل عن المدينة أكذوبة الصيف...

وها هي أحزاني تتدفق

كالمطر الصيفي

لتغسل عن روحي أكذوبة حبنا...»[٢]

تعزف الشاعرة على أوتار القافية وتنوعات الروي (يتدفق – الصيف – تتدفق – الصيفي)، موسيقى تتدفق بايقاع صوتي يخفي مكنونات النفس الحزينة.

ولعلَّ من أهم ما يميز أسلوب الشاعرة غادة السمان هو تلك الموسيقى التكراريّة التي ترتفع وتيرة رنينها في خطابها ارتفاعاً متنامياً، وتقوم الموسيقى في شعرها على تنسيق الألفاظ وتوزيعها موسيقياً بشكل لافت من خلال ايقاعات التكرار والتجانس الصوتي والتوازي تنسجم مع تجربة الشاعرة وتنصهر في بنية متماسكة.

التكرار

تتشّكل ظاهرة التكرار في الشعر العربي بأشكال مختلفة وأنماط متنوعة فهي تبدأ من الحرف وتمتد إلى الكلمة أو العبارة أو بيت من الشعر أو مقطع، وللتكرار وظيفة ايقاعيّة ودلالية فضلاً عن «قيمته الموسيقية الجمالية، فالشعر صورة جميلة من صور الكلام إذ إن تكرار الفعل أو الحرف يترك إيقاعاً موسيقيّاً جميلاً فضلاً عن تأثيره المضمونيّ في نفس المتلقي، فاللّغة طاقة تكمن فيها المشاعر والأفكار معاً»[٣]. وقد اعتمدت الشاعرة في خطابها الشعري ظاهرة التكرار بأشكالها وأنماطها المتنوعة.

- تكرار الحرف

تتكرر الحروف في جسد الخطاب الشعري وهو أبسط أنواع التكرار، فتقول:

---

(١) السعيد الورقي، **لغة الشعر العربي الحديث**، مقومّاتها الفنيّة وطاقاتها الإبداعية، ص ٢١٥.

(٢) غادة السمّان، **الحب من الوريد الى الوريد**، منشورات غادة السمّان، بيروت، لبنان، ط ٨، سنة ٢٠١٥، ص ٢٨.

(٣) ليلى محمد سعد، **البنية التكرارية في الخطاب الطوقاني**، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية – العدد ١٥/ جانفي ٢٠١٦ – ص ٤٨.

«آه **لا** تذهب **لا** تحضر

لا تقترب **لا** تبتعد

لا تهجرني **لا** تلتصق بي

لا تضيعني **لا** تؤطرني...

ولنطر معاً

في خطين متوازيين

لا يلتقيان

لكنهما أيضاً **لا** يفترقان

إنه الحب.»[1]

تكرر الشاعرة الحرف (لا) عشر مرات بشكل عمودي وأفقي وفي تشكيل نسق جمالي يكشف عن الحالة النفسية المتناقضة عند الشاعرة وهذا النفي ناتج من رفض اللقاء، ويتعاقب في ثنائيات ضدية تعزّز فكرة الحب لكنها ترفض اللقاء بين الحبيبين فضلاً عن الإيقاع النغمي والموسيقي والدلاليّ، ونبرز البنيّة الدلالية في الترسيمة الآتية.

تكرار المفردة

لقد تكررت مفردات بعينها وهذا التكرار له أهمية في الخطاب الشعري وأثر في إيصال المعنى وتأكيده، فضلاً عمّا يقوم به من إيقاع صوتي يشعّ دلالة وايحاء داخل النسيج الشعري. ونجد هذا النوع من التكرار حاضراً في قصيدة «لقد أطفأت الشمعة»، فتقول:

«الظلال هي التي **تسكن** المدينة

تسكن الشوارع

تسكن القلوب

تسكن الكلمات

تسكن المشاعر

الظلال هي التي **تسكن** الحوار.»[2]

لقد تكرر الفعل «تسكن» ست مرات بشكل عمودي، ليدل على التناقض بين الحقيقة والوهم، ويرسم صورة المرأة الضائعة في متاهات ظلمة الحب وفي مدينة الأقنعة.

كما تتكرر لفظة (سمّيتك) بشكل عمودي في قصيدة «أنا» فتقول:

«**سمّيتك** الحزن، الركوع، المطر الليلي، الموت اليومي للصداقات...

سمّيتك الشهوة، الأظافر المدبّبة، الشهقة...

(١) غادة السمّان، الديوان، ص ٣٧.

(٢) **الديوان**، ص ص ١٥٥- ١٥٦.

سمّيتك الفرح، الشجرة، النورس.

سمّيتك المحبة، رنين أجراس الضحك، شموع الحنان

سمّيتك المجزرة، الفأس، الصمت المكهرب

سمّيتك الرحيل، ضباب الغابات، الورود نصف الذابلة

سمّيتك المنارة، والبحر، والقارب والعاصفة

سمّيتك اللعنة، والغرابة، والخيانة.

سمّيتك الدهشة والوفاء الموجع.

سمّيتك... العاشق اللدود.

سمّيتك... أنا....»[1].

تتكرّر مفردة «سمّيتك» إحدى عشرة مرّة، وتدور في حلقة متسلسلة من الحشد اللفظي والتراكم الدلاليّ فتعكس ثنائية الأنا والأنت، المرأة والرجل كما تتشكل في محاور دلاليّة تتناقض بين الحزن والفرح، الوفاء والخيانة، المحبة والعداء، الحبّ والموت، وترسم صورة للحب الذابل الذي يدور في فلك التناقضات.

- تكرار عبارة

تتكرّر عبارة (هنا أحببتك) و(هنا أنساك) في قصيدة (هنا أحببتك.. هنا أنساك)، فتقول:

«**هنا أحببتك**

حيث النوارس البيض

تطارد ظلالها فوق الأمواج

وهنا أنساك

حيث المراكب مقلوبة على الشاطئ

وقعرها نحو السماء

كأنها تلويحة خشبية مالحة بالوداع

في لحظة ما قبل الرحيل.

* * *

هنا أحببتك

حيث كانت الشمس آلافاً من النقود الذهبية

العائمة فوق صفحة الماء...

وهنا أنساك

حيث الصياد يلملم صنّارته

خوفاً من أن تصطادها سمكة ما

والريح تطرده عن لوحة الشاطئ...

هنا أحببتك

حيث القواقع البحرية

كانت تخرج مع المساء

وتتأمل بفضول الأطفال بهاء لقائنا..

* * *

(١) المصدر نفسه، ١٣٥.

وهنا أنساك

حيث تنثر العاصفة

آلافاً من رسائل تهديدها البيض

فوق زرقة الأمواج

* * *

هنا أحببتك

ودخلت في موتي

وهنا أنساك

وأغادر موتي»[١].

يتكرر ايقاع عبارة (هنا أحببتك) بمقابل ايقاع عبارة (هنا أنساك) بشكل متوازٍ وهندسي في سياق القصيدة فطريقة التكرار «المنتظمة هي التي تعطي للشعر وحدته»[٢].

تتجاور مفردة «هنا» الدالة على المكان مع ثنائية الحب والنسيان، ولكنها تستبدل الفعل أحببتك بالفعل أنساك وتعكس قطب التحوّل الدلالي، ولا شك أن هذا التنوع الدلالي المتناقض أغنى الإيقاع الدلالي للقصيدة وسيطرت دلالة نسيان الحب وترك المكان ومغادرته والانطلاق في حياة أخرى، وكأن عبارة (هنا أنساك) تولد شعوراً بالأمن والهوية.

- التكرار الشعوري

هو التكرار الناتج «عن حالة شعورية شديدة التكثيف يرزح الشاعر تحتها ولا يملك لنفسه تحوّلاً عنها إذ تبقى ملحّة عليه ولا تفارقه»[٣].

ونجد هذا النمط التكراري في قصيدة (لقاء الوداع)، فتقول:

«تماسكي...

وانصتي جيداً...

إنها كلمات الوداع

التي تقال دون أن تقال

تماسكي..

وحدّقي جيداً..

إنه

يطلّ من النافذة

تماسكي..

وواجهي الإعصار

الذي هو في دربه لاجتياحك..

ودفء تلك الظهيرة الشتائية..

لا تصدقيه

فهو بداية الحمّى

تماسكي

---

(١) **الديوان**، ص ص ١٩٧ - ١٩٨.

(٢) صلاح فضل، **علم الاسلوب**، دار الشروق، ط ١، القاهرة، سنة ١٩٩٨، ص ٣٤٤.

(٣) فهد عاشور، **التكرار في شعر محمود درويش**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، ط ١، سنة ٢٠٠٤، ص ٤٤.

وجه الفراق الساخر

والتقطي كهارب الوداع

ولا تطلقي نداء استغاثة

فقد أصيب الحبّ بالصمم».[1]

يبدأ السطر الشعري في القصيدة بتكرار فعلي بأسلوب انشائي لصيغة الأمر (تماسكي) الدال على طلب الذات الشاعرة التماسك، ويتوالد في سياقات تعزز فكرة مواجهة الواقع وترسم صورة المرأة التي تواجه فراق الآخر ومعاناتها في المجتمع.

- تكرار لازمة

يقوم التكرار اللازمة «على انتخاب سطر شعريّ أو جملة شعريّة، تشكّل بمستوييها الإيقاعي والدلالي محوراً أساسياً ومركزياً من محاور القصيدة. يتكرّر هذا السطر أو الجملة بين فترة وأخرى على شكل فواصل تخضع في طولها وقصرها إلى طبيعة تجربة القصيدة من جهة وإلى درجة تأثير اللازمة في بنيّة القصيدة من جهة أخرى، وقد تتعدّد وظائف هذا التكرار حسب الحاجة إليها وحسب القدرة على الإداء والتأثير»[2]. وقد وظفت الشاعرة تكرار اللازمة في قصيدة «أحبك...»، فتقول:

«لا أستطيع أن أقول لك:

«أحبّك»...

فقد شاهدت هذه الكلمة

تطارد على الأرصفة كالغواني..

وتجلد في الساحات العامة كالبغايا..

وتطرد من المدن

كمرض الجذام...

* * *

لا أستطيع أن أقول لك:

«أحبك»

فقد سمعت هذه الكلمة

تلفظ في الحانات

مع هذر السّكارى..

* * *

وحين تهرب كلمة «أحبك» إلى الشوارع

يطاردها الناس ويرجمونها بالحصى

ثمّ يقتادونها إلى مصحّ عقلي..

* * *

لا أستطيع أن أقول لك:

«أحبّك»

فالكلمة التي أحملها لك بين شفتيّ

نقيّة وشفافة

كفراشة من نور

---

(١) الديوان، ص ص ١٦٤- ١٦٥.

(٢) محمد صابر عبيد، القصيدة العربية الحديثة بين البنية الدلالية والبنية الإيقاعية، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق سنة ٢٠٠١، ص ٢٠٤.

وكلما غادرت شفتيّ

طارت عنهما إلى حقول الصمت..

* * *

لا أستطيع أن أقول لك:

«أحبّك»

حتى لا يوسّخها أصدقاؤنا الألدّاء بنكاتهم وتظارفهم

وهي في طريقها إليك

* * *

لا أستطيع أن أقول لك:

«أحبك»..

لكنني أستطيع كتابة الكلمة بشفتي

فوق جبينك بصمت

وأنت نائم..

لتلتقطها أصابع أحلامك!...»[1].

تتألف القصيدة من ستة مقاطع يفصل بين المقطع وأخيه ثلاث نقاط بشكل أفقي ***، فتنتخب الشاعرة سطرين شعريين وتكررهما في بداية كلّ مقطع شعري كما في الترسيمة الآتية:

المقطع الأول	لا أستطيع أن أقول لك: «أحبّك»..
المقطع الثاني	لا أستطيع أن أقول لك: «أحبّك»..
المقطع الثالث	وحين تهرب كلمة «أحبك» إلى الشوارع
المقطع الرابع	لا أستطيع أن أقول لك: «أحبّك»..
المقطع الخامس	لا أستطيع أن أقول لك: «أحبّك»..
المقطع السادس	لا أستطيع أن أقول لك: «أحبّك»..

تتشكّل اللازمة من بنية تركيبيّة نحوية تتألّف من:

لا أستطيع أن

حرف فعل مضارع حرف

أقول لك:

فعل مضارع جار + مجرور

«أحبّك»

فعل + كاف الخطاب

امتدت اللازمة الشعرية في ثنايا القصيدة، وربطتها بنيتها الدلالية ببنيتها الإيقاعية الصوتية والمعجمية، واختزنت دلالة عدم القدرة على القول وتظهر ثنائية الذات الشاعرة والمخاطب، فالمرأة غير قادرة على التلفّظ بكلمات الحبّ للرجل، ويبدو التحوّل الدلالي في المقطع الثالث بحيث اختزلت البنية التركيبية والنحويّة والمعجميّة للسطر الأول (لا أستطيع أن

(١) الديوان، ص ص ٤٢ - ٤٣ - ٤٤.

أقول لك) وأبقت على تكرير مفردة «أحبك» محصورة بين مزدوجين اثنين، لتعود إلى تكرير اللازمة عينها بمستواها الصوتي والإيقاعي والتركيبي في المقاطع الرابع والخامس والسادس، وتنصهر مع المستوى المستوى الدلالي العابق بمشاعر الذات ومن خلال الاستدراك «لكني» تؤكد على كتابة كلمات الحب بنقاء وشفافية، وترسم صورة للمرأة ونفسيتها التي تحاول أن تخلق التوازن بين منظومتها الفكرية ومنظومتها الشعورية، وأن تسمو بمشاعرها فوق البشر.

وبهذه الغنائية التكراريّة أرادت الشاعرة أن تصور مشاعرها وبأنها فرد من المجتمع لها قيمتها في مجتمع تسيطر فيه الغلبة والسلطة للرجل.

- التوازي

يرى فلوتمان أن النصّ الفنيّ «ينبني على قاعدة من علاقتين: الجمع بين عناصر متعادلة مكررة أو الجمع بين عناصر متجاورة (غير متعادلة)»[1]. ومن جماليات الإيقاع في الديوان توظيفها للسّمة الجمالية التوازي، إذ يحسب عنصر تأسيس وتنظيم في الخطاب الشعري عند الشاعرة غادة السمّان، فتقول:

«خُلق قلبكَ من ضلعي

خلقت يدك من يدي

خلقت ضلوعك من ضلوعي

خلق غدرك من ضلعي

.. وخلق فراقك من ضلعي.»[2].

ينبني التوازن في بنية تركيبيّة نحوية تتآزر ايقاعياً ودلالياً، وهذا ما يسمّى بالتساوي المزدوج الذي يتحقّق بتماثلات صرفية ومعجمية وتركيبية ودلالية تتشكّل من الفعل «خلق» الدال على الخلق ويتجاور مع سلسلة من الأسماء (قلبك + يدك + ضلوعك + غدرك + فراقك) والجار والمجرور (من ضلعي) للدلالة على أنّ الرجل مخلوق من ضلع المرأة، وقد مزجت بين الداخل والخارج، وذلك للارتفاع بقيمة المرأة، ذلك المخلوق الذي يراه الرجل ضعيفاً منذ بداية الخلق.

ومن أمثلة التوازي المزدوج، قول الشاعرة:

«أن أفتش عنك داخل جسدك

وأفتش عن صوتك داخل كلماتك

وأفتش عن نظراتك داخل زجاج عينيك

وأفتش عن نبضك داخل كتلة يدك»[3].

تتحقق الجمالية الشعرية من خلال

(١) محمد مفتاح، **المشروع النقدي المفتوح**، الدار العربية للعلوم، ناشرون، ردمك، الطبعة الاولى، ٢٠٠٩، ص ٧٠.
(٢) الديوان، ص ٣٢. (٣) المصدر نفسه، ص ص ٢٦ - ٢٧.

التوازي في الأسطر الشعرية والقائم على تماثل بنيوي من خلال علاقات التجاور بين الدوال، فتتوازى البنية التركيبية مع البنية الصوتية والمعجمية ويشكل الفعل «أفتش» بؤرة دلالية تختزن دلالة البحث عن الرجل وتصرفاته ومما لا شك فيه أن التوازي أسهم في إغناء الطاقة التخييليّة للخطاب.

- الجناس

الجناس في البديع هو «تشابه الكلمتين في اللفظ كلّه نحو (العين) أي الباصرة، و(العين) أي ينبوع الماء أو بعضه نحو (ساهٍ) و(ساهر)»[١]. ويحسب التجانس أحد بواعث الجمالية في الخطاب الشعري، فتقول:

«ويتدفق الدمع والدم من نوافذ قلبي»[٢].

يظهر الجناس غير التام من خلال مفردتي (الدمع / الدم)، وينسجم من دلالة جريان العذاب والالم في حياة المرأة وفقدانها للرجل، وتركها فريسة للأحزان والجراح تأكل من قلبها.

ويظهر الجناس غير التام في قولها:

«لقد اختلطت العناصر

وضيّعت الفرق بين التبر والتراب»[٣].

يضفي الجناس الصوتي بين (التبر / التراب) قيمة ايقاعية وجمالية إلى البنية الدلالية الموحية بالضياع واختلاط المفاهيم عند الذات الشاعرة لدرجة عدم التمييز والخلط بين الامور.

- أساليب الكلام

النداء: يعدُّ النداء من الأساليب الاستهلالية الطلبيّة ووسيلة مهمة من الوسائل البلاغية والنحوية لها وقعها الخاص في الخطاب الشعري تتمسك به الشاعرة من خلال البنية النغمية المرتفعة لمناداة المخاطب أي الرجل، فتكثر من تكرير بنية النداء بوتيرة مرتفعة، فيتكرر نداء (أيها الشقي) بمعدل ٧ مرات في القصائد، فتقول:

«أيها الشقيّ.»[٤].

«أتذكرك أيها الشقيّ.» [٥]

«أفتقدك أيها الأحمق الرائع»[٦].

«أين أنت أيها الأحمق الغالي»[٧].

تتناوب بنية النداء بين محور الفقد والتذكر، وتتوالى نداءات المرأة للرجل في الديوان الشعري، فتقول:

«أنا أصرخ بك أيها الناعم كملمس أفعى»[٨].

«ها قد عدت أيها الرجل الخطر»[٩].

---

(١) المنجد في اللغة والاعلام، دار المشرق، بيروت، ط ٣٤، ١٩٨٦، ص ١٠٥.
(٢) الديوان، ص ٥٤.
(٣) المصدر نفسه، ص ١٦٢.
(٤) ينظر: الديوان، ص ص ٧/ ٢٠/ ٢٨/ ٥٢/ ٥٥.
(٥) المصدر نفسه، ص ١١٣.
(٦) المصدر نفسه، ٨٠.
(٧) المصدر نفسه، ص ١٣.
(٨) المصدر نفسه، ص٢١.
(٩) المصدر نفسه، ص ٦٢.

«مساء الخير أيها الفراق»[١].

يختزن أسلوب النداء دلالة التوجع، لقد توسلت الشاعرة بنية النداء من أجل أن تبث خطابها زفرات النفس الحارة المتوجعة حين تعود بها ذكريات الماضي في حاضرها.

بالمقابل تبرز نداءات المخاطبة المتوجهة بها إلى المرأة الإنسانة، فتقول:

«آه أيتها المرأة الحزينة

خبئ جرحك جيداً

فقد بدأت أمطاره تتساقط

وتخترق أقنعتك وثيابك ولحمك»[٢].

ترسم الصيغة الندائية صورة المرأة الحزينة التي تحاكي ذاتها وتناجي داخلها المنكسر والمتلاشي، فهي تتظاهر بعدم الانكسار، لكن آثار الجراح عميقة ما يخرق القناع الخارجي تظهر علامات الاضطراب على وجهها.

وفي مناجاة بينها وبين نفسها تقول:

«وأقول لنفسي

هدوءاً أيتها الروح الضالة»[٣].

تضفي صفة الضلال على الروح وفي ذلك تأكيد على بنية التعاسة والشعور بالضياع، وتيه الذات الشاعرة في مهبات الكآبة والتمزق الذي يأكل قلبها.

الاستفهام: هو أحد الوسائل اللغوية وقد استخدمت الشاعرة الاستفهام بأدواته المتنوعة، وترتفع وتيرة التنغيمات الاستفهامية لأداة الاستفهام (هل) في الخطاب الشعري وتصاحب النبرات الإيقاعية، «وتكون صاعدة من أسفل إلى أعلى أي من أول الكلام إلى آخره.» [٤] فتقول:

«– وهل أنت سعيد؟

أنا لا

سعيدة بانتقامي منك فقط

وهل أنت عاشق؟

أنا لا

منذ هجرتك

عرفت لحظات من التحدي الحار

على تخوم الشهوة

وهل أنت غريب؟

أنا نعم

أكرر: غريبة كنت معك

وغريبة بدونك

وغريبة بك إلى الأبد»[٥].

---

(١) المصدر نفسه، ص١٨٢.
(٢) المصدر نفسه، ص ٤٧.
(٣) المصدر نفسه، ص ٥٩.
(٤) فيصل صفا، قضايا التشكيل في الدرس اللغوي في اللسان العربي، عالم الكتب، إربد، الأردن، سنة ٢٠١٠، ص٣١٢.
(٥) الديوان، ص ص ١٦ – ١٧.

تتوسل الشاعرة تكرار حرف الاستفهام (هل) للتعبير عمّا يختلج في نفسها من تساؤلات تعكس الحيرة، وتظهر من خلال تلاحق الاستفهام للأداة:

هل أنت سعيد؟

هل أنت عاشق؟

هل أنت غريب؟

توحي البنية الاستفهامية بالكشف عن سرّ من أسرار الذات الشاعرة وذلك من خلال الحوار الداخلي للنفس الانسانية بسبب المعاناة والضياع والاحساس بالغربة.

ويظهر أسلوب الاستفهام من خلال مخاطبة الرجل، فتتراوح البنية التنغمية للجمل الاستفهامية بين محور العلو والهبوط، فتوظف الأداة (أين) لتعزيز حركة الهبوط إلى أسفل، فتقول:

«أين كنت ذلك المساء

حين نزفت صمتي في المقهى

بانتظاركنت أنت

ولم تجئ؟»[1].

تختزن البنية الاستفهامية دلالة انتظار الحبيب والوحدة في غيابه، كما تختزن حال القلق والاضطراب التي تعيشها الشاعرة في نوازعها الداخلية وفي صراعها في انتظار الحبيب في المكان (المقهى).

الأمر: يظهر في الخطاب الشعري أسلوب الانشاء بصيغة الأمر وذلك من خلال توالي بنية الأمر، فتقول:

«تقدمْ مني بلا ذعر

وشاركني مهازل الذاكرة المشروخة

وانتفاضة الشرايين الضجرة

في مدن منسية»[2].

تطلب اليه التقدم من دون خوف لكي يشاركها الماضي الذي تستعيده في حاضرها، كما تتوالى دلالات الرجاء والرحيل، فتقول:

«أرجوك

ارحلْ عن ليلي

واخرجْ من جرحي

دعني أنم»[3].

وتتوالى أفعال الطلب (ارحل – اخرج – دعني) للتأكيد على دلالة الرحيل والترك طلباً للخلاص والراحة.

ويظهر الأمر من خلال رسم صورة للمرأة الإنسانة في دائرة الحياة، فتقول:

«رسمَ لي بالطبشور دائرة على الجدار

وقال لي: قفي داخلها...

فانطلقت هاربة

(١) المصدر نفسه، ص ٦٤.

(٢) الديوان، ص ٣٦.

(٣) المصدر نفسه، ص ص ٤٠ - ٤١.

إلى شوارع البحر»[١].

إنَّ رسم دائرة على الجدار يوحي بالانغلاق والطلب اليها الوقوف في داخلها يمثل السجن لكن الفعل (انطلقت) علامة بنيوية – سيميائية توحي بالانطلاق والهرب من سجن الرجل ورفضه حبّاً بالحرية والانفتاح الحياتي.

- التضاد

يحسب التضاد مظهراً مهماً من مظاهر الإيقاع الداخلي إذ إنَّ الشاعرة تلجأ إلى استعمال الألفاظ المتعاكسة في المعنى ما يعكس القيمة الجمالية في بنية الخطاب ومن خلال العلاقة القائمة بين الثنائيات ومن الأضداد:

«لا تقترب كثيراً

ولا تبتعد كثيراً»[٢].

يظهر التقابل بين ثنائية القرب والبعد في اشارة إلى تأكيد البعد عن الحبيب. كما يظهر الطباق في الوحدات الشعرية:

«منذ دهور وأنا أحبُّك وأكرهك

وأنت تعشّش داخل روحي»[٣].

«أحبك وأكرهك

صوت وصداه

صورة وظلها

أحبك وأكرهك

توأمان سياميان

لا حياة لأحدهما

دون الآخر»[٤].

تبدو ثنائية الحب والكره ثنائية متلازمة لا تستطيع الذات الشاعرة أن تعيش من دون الاحساس المتأرجح بين الحب والكره، فتقول:

«وكانت مأساتي

مع حبّك غير المكتمل

انني أشعر بذروة السعادة

خلال لقائك...

وبذروة الذل

بعد ذلك

لقد علمتك كيف تحبني

بينما كيف تعلمني كيف أكرهك»[٥].

يظهر التقابل الدلالي بين الحب والكره، ويتمخض عنه شعور متناقض آخر يعكس محور السعادة والذل، ما يعكس صورة المرأة التي تعيش لحظات السعادة خلال لقائها بالحبيب، بينما تشعر بالذل بعد اللقاء، كما تضفي سمة الالتفات من ضمير المتكلم

(١) المصدر نفسه، ص ٧٢.
(٢) المصدر نفسه، ص ١٨.
(٣) المصدر نفسه، ص ٥٤.
(٤) الديوان، ص ٥٧.
(٥) المصدر نفسه، ص ٥٩.

(تعلمني) إلى ضمير المخاطب(أكرهك) سمة جمالية فنّية لتعزيز محور المرأة والرجل وشعور المرأة بالمأساة والتعاسة، كما أرادت أن تعزز الفروقات بينهما، فالمرأة تعلم الرجل الحب إلا أن الرجل يعلمها الكره من خلال تصرفاته وأخلاقه.

كما يظهر التقابل الدلالي من خلال اظهار دور الحب في حياة الشاعرة وموقفها منه، فتقول:

«والحب كما يمارسونه

هو دور من اثنين:

دور الجلاد ودور الضحية

وكل ما نملكه

هو أن نختار

أي الأدوار أقرب إلى حقيقتنا الداخلية»[1].

لقد أظهرت الدّوال الشعرية موقف الشاعرة من الحب وحصرته في دورين: إما دور الجلاد أو دور الضحية، وللانسان حرية اختيار دوره لكنها ترفض أن تكون الضحية كما ترفض أن تكون الجلاد، لذلك تقف بعيدة منه في مجتمع كان يعاني أوضاعاً اجتماعيّة صعبة.

ونجد التحوّل الدلالي في قولها:

«أقف وحيدة وأشهد

أن اللون الأبيض أكذوبة

واللون الأسود أكذوبة

والرمادي هو الحقيقة الوحيدة

لا أصدّق النور

لا أصدق الظلمة

ولا أصدّق أنّ أحداً

يقطن حقاً داخل جلده»[2].

تعبق الدوال الشعرية بحركة تحولية انتقالية من خلال التقابل الدلالي الذي تعكسه الالوان (الأبيض / الأسود / الرمادي) كما يرسمه التضاد بين (النور # الظلمة)، فمن المعروف أن اللون الأبيض يعكس الوضوح والحقيقة والنور بعكس اللون الأسود الذي يدل على العتمة والظلمة وعدم الوضوح واللون الرمادي يومئ إلى الاعتكار والغموض في الحياة إلا أن الشاعرة قلبت المفاهيم، وعكس اللون الرمادي بنية الوضوح والحقيقة والنور في الحياة.

وتلعب التضادات دوراً أساسياً في البنى الشاملة للخطاب وتعكس شعور الذات الشاعرة بالاغتراب والوحدة والضياع، فتقول:

«في المسافة بين غيابك وحضورك

انكسر شيء ما

لن يعود كما كان أبداً»[3].

(١) الديوان، ص ٦٩.
(٢) المصدر نفسه، ص ١٥.
(٣) المصدر نفسه، ص ١٩٣.

يظهر التقابل الدلالي بين الغياب والحضور لكن المسافة الزمنية ألغت اللقاء وتسيطر دلالة الانكسار ونفت عودة الأمور كما كانت نهائياً.

- الصور الفنية

تكثر في سياقيات الخطاب الشعري التشابيه والاستعارات والانزياحات، فالابداع الشعري «لا يحقق جماليته وروعته إلا في المجاز الموسع ذي البناء العضوي الذي يوحد بين الجامد والحي ويجعل الساكن متحركاً والمجرد محسوساً»(١). فتقول:

«بحّت أحشائي وأنا أصرخ بك: أيها الناعم كملمس أفعى

الحار كنسيم الجحيم

المثير كأعماق البحار

لا تخلعني وأنا جلدك

ولكنك أضرمت بي النار

دون أن تدري

أنني كنت من بعضك»(٢).

تظهر في هذه الوحدة الشعرية ثورة جمالية من خلال إعادة بناء المعنى العميق للدوال التي تختزن إعادة بناء المعنى الوجودي للمرأة وتحريرها من سجون العقلية الاجتماعية، فتسترجع قصة خلق حواء التي خلقت من ضلع آدم، وما فيها من أسرار وجودية في اشارة تناصية مع الآية الكريمة ﴿ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا﴾(٣).

أرادت الذات الشاعرة في هذه الوحدة أن تجمع بين الوجود المرئي والمحسوس، أن تجسد صورة الواقع مستمدة من عنصر النار الاضاءة على جوهر الوجود، كما شبهت نعومة الرجل بملمس الأفعى لترسم صورة للرجل تتعارض بين الداخل والخارج، بين الجوهر والشكل، ما يعكس دلالة الأذية كما الحيّة تغيّر جلدها وتنزعه كذا الرجل فإنه يترك المرأة التي خلق من ضلعها تتخبّط وحيدة في عالم الوجود، تعاني الألم والعذاب ومشاعر الغيرة والجنون، فتقول:

«دوماً كان الجنون يسكنني

ودوماً

كان قلبي مفترساً كخروف

ووديعاً مثل النمر»(٤).

تجمع الشاعرة في صورة تماثلية بين العناصر المتناقضة لتؤلف بنائية شعرية تجمع بين تشبيه القلب بالخروف والنمر في

---

(١) نبيل أيوب، **البنية الجمالية في القصيدة العربية الحديثة**، منشورات المكتبة البولسية، بيروت، لبنان، ط ١، سنة ١٩٩٢، ص ص ٣٢٦ - ٣٢٧.

(٢) **الديوان**، ص ص ٢١ - ٢٢.

(٣) سورة النساء، الآية: ١.

(٤) **الديوان**، ص ١١.

علاقة تشاكلية بين الانسان والحيوان بوساطة أداة التشبيه الكاف وتختزن علامات التشابه والتعاكس بين الافتراس والوداعة ما يمنح الدوال الشعرية وظيفة جديدة تعيد دمج الشعور واللاشعور وذلك للكشف عن «الجمال الأليف في باطن الأشياء وعن طريق إبداع الجديد ولهذا ينبغي على الفن – في ابداعه – أن يبحث عن أشكال وصياغات ستهب أسمى معاني ودلالات الجمال كي تكون جديرة بأن تبلغ الحياة الجمالية»[١].

«حاولت أن تجعل مني

أميرة في قصرك الثلجي

لكنني فضّلت أن أبقى

صعلوكة في براري حريتي»[٢].

من جماليات الوحدة الشعرية علاقات التجاور من خلال الانزياح الدلالي في قولها «أميرة في قصرك

الثلجي» في علاقة غير ملائمة، فالرجل يحاول أن يجعل من المرأة أميرة في قصره، لكنها تطبع على القصر علامات الجمود فتنكشف ثنائية العبودية والحرية، أما أداة الاستدراك (لكن) الدالة على رفض طبقة الغنى والسجن في القصور وتفضيل العيش في طبقة الفقراء كصعلوكة وغير مقيدة تنشد الحرية في البراري، تريد التحرر من القيود المغلقة فتنعقد بنية جمالية تخلق ناموساً جديداً في الحب والحياة من خلال الجمع بين العناصر المتناقضة التي تؤلف النسيج الشعري للخطاب، فتقول:

«وظللت أنشد أشعاري بحرارة

كطائر يتخبط في دمائه رقصة أخيرة»[٣].

تشبّه الذات الشاعرة نفسها بالطائر المذبوح في إشارة إلى الألم والعذاب والجراح فهي ترقص ألماً في محور الحب من خلال إنشاد الأشعار والألحان بلغة الوجدان المعبّر عن عذابها كأنها فريسة تتخبّط بدمائها وعلى الرغم من ذلك فإن الدلالات في الخطاب الشعري توحي بعلامات الحنين وتعيد احياء اللحظات السعيدة، وصور الماضي النابض بالحياة والعاطفة، وقد أرادت أن تضخ إلى جسد خطابها الشعري الحركية في عروق الدوال، فتقول:

«آه تذكرتك

أتذكرك بحنين متقشّف

لقد تدحرجت الأيام كالكرة في ملعب الرياح

(١) جاستون باشلار، **جماليات الصورة**، دار التنوير، بيروت، لبنان، ط ١، سنة ٢٠١٠، ص ٣٧١.

(٢) **الديوان**، ص ٢٢.

(٣) **المصدر نفسه**، ص ٢١.

منذ تلك اللحظة السعيدة الحزينة»[1].

تشبّه الشاعرة الأيام الدال على التوقيف الزمني بالكرة في ملعب الرياح فتنكشف ثنائية الماضي والحاضر وحنين الذات الشاعرة إلى تلك اللحظات الماضية السعيدة في الحياة، وفي حاضرها تعاني التعاسة والحزن والتلاشي والذكريات الموجعة.

- الخاتمة

ظهرت الجمالية الشعرية في ديوان (الحب من الوريد إلى الوريد) للأديبة غادة السمّان من خلال المقاربة البنيوية السيميائية للخصائص الفنّية والأفكار والإيقاعات الداخلية للخطاب، وقد توصلت إلى النتائج التالية:

لقد ارتبطت الجمالية الفنّية في الديوان بمجموعة ظواهر وسمات وتشكّلت في تموّجات إيقاعيّة وموسيقيّة، وذلك من خلال كسر رتابة الشعر القديم والتنويع في القوافي والروي والتفاوت في عدد الأسطر الشعرية، فبدا الخطاب منسّقاً تنسيقاً هندسيّاً تموّج في ايقاعات شكلية وداخلية، فاستغلت الشاعرة طاقات اللغة الشعرية وصهرتها بعضها ببعض من أجل إظهار الجمالية الفنية التي عكستها البنى العميقة للأفكار والإيقاع والصور.

سار الحقل الدلالي في خطين متوازيين، لا يلتقيان حمل الأول هوية الحقل الدلالي للحب والشوق، بمقابل الحقل الدلالي للفراق والحزن، فبدت اللغة الشعرية مثقلة بالأشواق ثملة بالاحزان الجاثمة على قلب الذات الشاعرة.

كما رسمت تشكيلات التكرار والتوازي والجناس وموسيقى أساليب الكلام والصور الفنية صورة للمرأة العربية في هواجسها ونوازعها الداخلية وقلقها في مجتمع تسيطر فيه السلطة للرجل، وتناوبت محاور دلالية عكست الإيقاعات النابضة بالخفقان الوجداني، كما اختزنت التقابلات الدلالية ثنائيات تناقضت بين الحب والكره، الحب والاغتراب، الحب والفراق، الحب والحزن، الشكل والجوهر، السعادة والذل، السجن والحرية، فسيطرت دلالات الانكسار والضياع والاغتراب، والألم والنسيان، وبنية رفض الحب والعشق يقابل ذلك دلالات انتظار الحبيب وعلامات الاعتراف بالحب والارتقاء به والشعور بالغيرة، فكل هذه التناقضات دعمت الأبعاد الدلالية لصراع المرأة وانفعالاتها في مجتمع يتجاهل فيه الرجل لعالمها، فتتلاشى صريعة تعاني النزف الداخلي والجراح، تريد التحرر والانفتاح والشعور بالأمان، لذا تستغل الذات الشاعرة طاقات اللغة المعجمية

(١) المصدر نفسه، ص ١٥.

والصوتية والدلالية وتبرزها بجماليات فنية وانزياحات تركيبية ما منح الخطاب الشعري جمالية وخصوصية شعرية جعلته يتميز عن غيره من الخطابات.

مراجع ومصادر البحث

(١) القرآن الكريم.

(٢) غادة السمّان، **الحب من الوريد إلى الوريد**، منشورات غادة السمّان، بيروت، لبنان، الطبعة الثامنة، سنة ٢٠١٥.

(٣) المنجد في اللغة والاعلام، دار المشرق، بيروت، الطبعة الرابعة والثلاثون، ١٩٨٦.

(٤) بروين حبيب، **تقنيات التعبير في شعر نزار قباني**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، عمان، الأردن، طبعة أولى، سنة ١٩٩٩.

(٥) جاستون باشلار، **جماليات الصورة**، دار التنوير، بيروت، لبنان، طبعة أولى، سنة ٢٠١٠.

(٦) جراهام آلان، **نظرية التناص**، ترجمة: باسل المسالمة، دار التكوين، دمشق، سوريا، طبعة أولى سنة ٢٠١٠.

(٧) حنان عواد، **قضايا عربية في أدب غادة السمان**، دار الطليعة، بيروت، لبنان، طبعة أولى، سنة ١٩٨٩.

(٨) السعيد الورقي، **لغة الشعر العربي الحديث مقوماتها الفنية وطاقاتها الإبداعية**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، طبعة ٣، سنة ١٩٨٤م.

(٩) صلاح فضل، **علم الاسلوب**، دار الشروق، طبعة أولى، القاهرة، سنة ١٩٩٨.

(١٠) فهد عاشور، **التكرار في شعر محمود درويش**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان، طبعة أولى، سنة ٢٠٠٤.

(١١) فيصل صفا، **قضايا التشكيل في الدرس اللغوي في اللسان العربي**، عالم الكتب، إربد، الأردن، سنة ٢٠١٠.

(١٢) ليلى محمد سعد، **البنية التكرارية في الخطاب الطوقاني**، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية – العدد ١٥ / جانفي ٢٠١٦.

(١٣) محمد مفتاح، **المشروع النقدي المفتوح**، الدار العربية للعلوم، ناشرون، ردمك، الطبعة الاولى، ٢٠٠٩.

(١٤) محمد صابر عبيد، القصيدة العربية الحديثة بين البنية الدلالية والبنية الإيقاعية، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق سنة ٢٠٠١.

(١٥) مارك جيمينيز، **ما الجمالية**، ترجمة: شربل داغر، مركز دراسات الوحدة العربية، طبعة أولى، بيروت، سنة ٢٠٠٩.

(١٦) نبيل أيوب، **البنية الجمالية في القصيدة العربية الحديثة**، منشورات المكتبة البولسية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، سنة ١٩٩٢.

الاضطرابات السلوكيّة لدى الأطفال في مؤسسات الرعاية الاجتماعية (عينة مختارة من مدينة صور)

د. أحمد رضوان نصر الله(*)

المقدمة:

تمثّل الأسرة رحم المجتمع الذي يجد فيه الأبناء المناخ الفطري الملائم لنموّهم في جميع مراحل طفولتهم، وصولاً إلى سنّ المراهقة والشباب. فالأسرة نافذة كبيرة، يطلّ منها الطفل إلى الحياة، فيتعرّف على معظم الضوابط والقيود التي يفرضها المجتمع على سلوكه، والتي تؤهله للتعامل مع الآخرين خارج نطاق أسرته.

وللأهل أهمية كبيرة في تلبية مطالب أساسية وجوهرية في تنشئة الطفل، ونخص بالذكر الأب لما له من دور كبير في أن يكون قدوة صالحة لأبنائه(١).

وتعد الأسرة المكونة من الأب والأم أقدم مؤسسة اجتماعيّة للتربية عرفها الإنسان، ولا تزال تقوم بدورها في تعليم النشء وتهذيبه، فضلاً من تزويده بخبرات الحياة ومعارفها(٢).

إن فقدان أحد أفراد الأسرة، وخاصة الوالدين يجعل الطفل يشعر بعدم الأمان، وعدم الكفاية والثقة، ما يجعله يبالغ في تقدير المواقف التي يمر بها على أنها تمثل ضغوطاً، ويشعر بعدم القدرة على مواجهتها فيغدو أشد قلقاً، ويميل إلى توقع الخطر والشر، سواء على نفسه أو على أسرته، وذلك بصورة إمتدادية في الحاضر والمستقبل(٣).

بناءً على ما تقدم، تلجأ تلك الشريحة إلى العدوان للتغلب على محيطها، وإرغامه على

(*) أستاذ في الجامعة اللبنانية ورئيس قسم علم النفس فيها.

(١) مهى الكردي، **التوافق والتكيّف الشخصي والإجتماعي لدى أطفال الملاجئ**، ص ١١٩.

(٢) محمود أبو دف، **مقدمة في التربية الإسلامية**، ص ١٦٢.

(٣) محمد يوسف الشريف، **المساندة الاجتماعيّة وتقدير الشخصية**، ص ٣.

تحقيق مطالبها، كما قد يلوذ البعض بالعناد الذي يشكّل إزعاجاً مستمراً للعاملين في دور الرعاية الاجتماعية، وهذا ما ينتج عادةً عن عوامل اجتماعيّة مختلفة، كالقسوة في المعاملة، والضرب، والتجريح، وإهانة الطفل، أو النقد أمام الآخرين[١].

ويمكن القول إن المشكلات السلوكيّة للأطفال ترجع في المقام الأول إلى ظروف غير مؤاتية، وغير مناسبة أيضاً، يعيشها الأطفال، تعصف بصحتهم النفسية، وتؤثر على مجمل سلوكهم[٢].

إن الحياة داخل مؤسسات الرعاية الاجتماعية تعني حرمان هؤلاء الأطفال من بيئة الأسرة الطبيعية ومعطياتها، كما أن طبيعة الجماعة تتسم بالتقدير، والالتزام بالنظام الذي تفرضه الطبيعة الوظيفية للمؤسسات؛ ما يُشعر الطفل بالوحدة والعزلة، مفتقداً لمتطلبات النمو، والحب، والحنان، والتقدير، والأمن والاستقرار النفسي والانتماء، والحرية، والاستقلال الفردي، والخصوصية، وغيرها من الإحتياجات اللازمة للشخصية السوية، وينعكس سلباً على توافق المحرومين من بيئاتهم الأسرية، واستقرارهم الاجتماعي. فإذا لم تتوفر لهم تربية متكاملة الجوانب، فإنهم سينتقمون من واقعهم ومجتمعهم بصور شتى، أدناها العزلة، وعدم التفاعل، وأعلاها الجريمة بأنماطها المختلفة، معربين بذلك عن شعورهم نحو أنفسهم وبيئتهم[٣].

إن خصوصية ما يعاني منه الشعب اللبناني، وبخاصة في الجنوب نتيجة ما مارسه الاحتلال الإسرائيلي من قتل وتعذيب وسجن للآباء خلال فترات طويلة نم الزمن، ناهيك عن العدوان والإرهاب اللذين مورسا على المواطنين، يضاعف من حالات الفقر الشديد التي أدّت إلى تفكك الأسر وازدياد حالات الحرمان الأسري، سواء عن طريق موت أحد الوالدين، أو عن طريق انفصالهما، هي السبب الرئيس الذي دفعني إلى التعرّف على أبرز الاضطرابات والمشكلات السلوكيّة التي يعاني منها هؤلاء الأطفال بأسلوب علمي، يساعدنا لاحقاً على معالجتها أو الحدّ منها.

مشكلة الدراسة:

السؤال الرئيسي: ما المشكلات السلوكيّة الأكثر انتشاراً لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية والموجودين في مؤسسات الرعاية الاجتماعية في مدينة صور؟

الأسئلة الفرعية:

١ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية

(١) محمد الفقيهي، المشكلات السلوكيّة لدى المراهقين المحرومين الرعاية الأسرية في السعودية، ص ٢.
(٢) وفيق مختار، مشكلات الأطفال السلوكيّة، ص ١٣.
(٣) محمد الفقيهي، مصدر سابق، ص ٤.

على مستوى المشكلات السلوكيّة لدى المحرومين تُعزى إلى فترة الحرمان من البيئة الأسرية؟

٢ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى المشكلات السلوكيّة لدى المحرومين، تعود إلى سبب الحرمان (وفاة، طلاق، عدم قدرة على مجاراة ظروف الحياة)؟

٣ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى المشكلات السلوكيّة، تعزى إلى المستوى التحصيلي للطفل المحروم من البيئة الأسرية؟

فرضيات الدراسة:

١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥ a) على مستوى المشكلات السلوكيّة لدى المحرومين، تعزى إلى فترة الحرمان.

٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥ a) على مستوى المشكلات السلوكيّة لدى المحرومين، تعزى إلى نوع الحرمان.

٣ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥ a) في مستوى المشكلات السلوكيّة لدى المحرومين تعود إلى المستوى التحصيلي.

أهداف الدراسة:

١ - التعرّف على أهم المشكلات السلوكيّة، وأكثرها شيوعاً لدى أطفال مؤسسات الرعاية الاجتماعية، والمحرومين من الرعاية الأسرية.

٢ - التعرّف إلى مدى اختلاف تلك المشكلات لدى المحرومين، باختلاف متغير فترة الفقدان، ونوعه، والمستوى الدراسي.

أهمية الدراسة:

تستمد تلك الدراسة أهميتها من الأوضاع المؤلمة التي عاشها الأطفال في الجنوب اللبناني، والذين عانوا من ويلات الحرمان الأسري سواء الجزئي منه أو الكلي، ومن سلسلة النكبات الطويلة التي عاناها هذا الشعب خلال فترة الإحتلال، وعدوانه المستمر وبخاصة في العام ٢٠٠٦، فلم تسلم عائلة من التعرض لنوع من الحرمان. كما تكتسب الدراسة أهميتها من الفئة التي تدرسها، والتي فقدت الرعاية الأسرية، ومن ثم فهي جديرة بالتتبع، للوقوف عليها، وعلى مشكلاتها، واكتشاف ما يمكن أن يؤدي إلى عدم توافق أفراد هذه الفئة مع ذواتهم ومجتمعهم، فضلاً عن إعداد برامج إرشادية، تقوم على معالجة تلك المشكلات، وربما رفع توصيات تمكّن المختصين والقائمين على رعاية الأطفال في تلك المؤسسات من تحسين الخدمة التربوية بما ينعكس إيجاباً على الأطفال ومجتمعهم.

مصطلحات الدراسة:

١ - المشكلات السلوكيّة: هي اضطرابات وظيفية في الشخصية، نفسية المنشأ، تبدو في صورة أعراض نفسية وجسمية مختلفة، وتؤثر في السلوك الشخصي فتعوق توافقه النفسي، وتنعكس على ممارسة حياته السوية في المجتمع الذي يعيش فيه[١].

وفي تعريف آخر: هي جملة من السلوكيات اللاتوافقية التي يسعى المقياس المستخدم في الدراسة للكشف عن شدتها لدى أطفال عينة الدراسة، وتشمل: اضطرابات السلوك، والاكتئاب، إضطراب التفكير، الانسحاب الانفعالي، والنشاط الزائد، والقلق، واضطرابات التواصل والكلام، والأزمات العصبية، والتي يتحدّد مدى ظهورها وفقاً لتقديرات الملاحظين التي تسجل على مقياس الاضطرابات السلوكيّة للأطفال الصم والمكفوفين المستخدم في هذه الدراسة[٢].

التعريف الإجرائي للمشكلات السلوكيّة: «سلوك ظاهر يصدر من الطفل المحروم، ويكون هذا السلوك غير مرغوب، وتكون نتائجه غير مرضية للآخرين المحيطين به.

٢ - الحرمان الأسري: هو الانفصال عن الوالدين، وما في ذلك من فقدان الأثر الخاص الذي يستتبع الرباط العائلي. فالحرمان من الوالدين هو حرمان من سبل الحياة الأسرية الطبيعية، بما ينطوي عليه من انقطاع العلاقات، والتواصل الوجداني الدائم مع الوالدين[٣].

التعريف الإجرائي للحرمان الأسري: الحرمان الأسري غياب الطفل عن أسرته الطبيعية من أب وأم وإخوة، وإلحاقه بإحدى المؤسسات التي تعتني بالأيتام، سواء كان ذلك بموت أحد الوالدين، أو الطلاق، أو أي سبب يسمح بإلحاق الطفل في المؤسسة، حسب شروط المؤسسة والشؤون الاجتماعية.

٣ - الطفل: يُعرّف الطفل طبقاً للقانون واتفاقيات حقوق الطفل بأنه كل من يبلغ من العمر أقل من ثمانية عشر عاماً، وهذا ما يؤكّده، ولا يختلف عليه التشريع الدولي[٤].

---

(١) هناء أحمد محمد، **العلاقة بين تطبيق برنامج تدريبي للأمهات البديلات بالمؤسسات الإيوائية**، ص ٢٠٦.

(٢) ليلى وافي، **الاضطرابات السلوكيّة وعلاقتها بمستوى التوافق النفسي لدى الأطفال المكفوفين**، ص ٩.

(٣) إيمان القماح، **أثر الحرمان من الوالدين على البناء النفسي للطفل**، ص ١٨.

(٤) محمد متولي قنديل، **مدخل إلى رعاية الطفل والأسرة**، ص ٢٥.

٤ – الطفل المحروم: هو الذي يفقد والديه: الأب والأم معاً، منذ ولادته، وينعدم وجود بدائل شخصية ثابتة له، الأمر الذي يفقده شكل الحياة الأسرية، ما يؤدي إلى إلحاقه بإحدى المؤسسات[١].

٥ – الإيواء: هو مأوى، وتشتق كلمة المأوى من الإيواء، أي المكان الدائم الذي يلجأ إليه الإنسان. وتطلق هذه الكلمة على المكان الذي يربى فيه الأطفال، أو يودعون فيه نتيجة لظروف أسرية، تحول بين هؤلاء الأطفال واسرهم الحقيقية[٢].

حدود الدراسة:

الحد المكاني: مدينة صور مؤسسات الإمام الصدر للرعاية الاجتماعية.

الحد الزماني: أجريت الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠١٥ – ٢٠١٦.

القسم الأول: الإطار النظري للدراسة (المشكلات السلوكيّة)

أولاً: تعريف المشكلات السلوكيّة

هي جميع التصرفات والأفعال غير المرغوبة التي تصدر عن الطفل بصفة متكررة، ولا تتفق مع معايير السلوك السوي المتعارف عليه في البيئة الاجتماعية، والتي تنعكس على كفاءة الطفل الاجتماعية والنفسية[٣].

ولا بد من الإشارة هنا إلى أنه لا يوجد خط فاصل بين السلوك السوي والسلوك اللاسوي، وذلك بسبب اختلاف المعايير التي قد يستند إليها. ويواجه الباحثون في كثير من الأحيان مشكلات وصعوبات جمة، عند تعريفهم أحد المفاهيم في دراساتهم على اختلافها، وأحياناً تنجم الصعوبة عن قلة التعريفات المتاحة، نظراً لجدة الموضوع وحداثته، وفي أحيان أخرى، يكون تعدّد التعريفات وكثرتها ووجود العديد من التناقضات والاختلافات فيها، وبدرجة يصعب معها اختيار أحد هذه التعريفات وتبنيها دائماً إلى القول بأن المشاكل السلوكيّة ليست نوعاً واحداً، أو درجة واحدة. وتعود أسباب عدم وجود تعريف واحد متفق عليه بشكل عام للمشكلات السلوكيّة إلى:

أ – عدم توافر تعريف متفق عليه للصحة النفسية.

ب – صعوبة قياس السلوك والانفعالات، وتباين السلوك والعواطف.

ج – تنوّع الاتّجاهات النظرية، والأسس الفلسفية المستخدمة.

---

(١) أنس قاسم، **أطفال بلا أسر**، ص ١٩.

(٢) هنا أحمد محمد، **مصدر سابق**، ص ٤٠٥.

(٣) Abdall, Josette, **Hostility as a function of father Absence**, p. 2.

د – اختلاف وجهات النظر إزاء السلوك المضطرب من مجتمع إلى آخر[١]، ومن ثقافة إلى أخرى، وتباين الجهات والمؤسسات التي تصنف الأطفال المضطربين.

ثانياً: أبعاد السلوك المشكل

أشار (هريرت Hrert) إلى أنّ الدراسات التي قام بها عدد من الباحثين الأمريكيين أثبتت وجود بعدين للسلوك المشكل.

البعد الأول: يشتمل على مشكلات الشخصية، التي تتضمن أنماط السلوك التالية: الشعور بالنقص، وعدم الثقة بالذات، الانسحاب الاجتماعي، والوعي الذاتي، والخجل، والقلق، واللامبالاة، وعدم القدرة على المرح، وفرط الحساسية، والخمول، والانعزال، ويرى الباحثون ان الأصل الانفعالي لهذا البعد يعود إلى الشعور بعدم الأمن وعدم الطمأنينة.

البعد الثاني: مشكلات السلوك، وهي تلك المشكلات التي تميل إلى الظهور معاً، والتي تضمن الأنماط السلوكيّة التالية: التمرد، والتفكك، والصخب، والشجار، وجلب الانتباه، وعدم السكون، والسلبية، وعدم الارتباط، والتخريب، وسرعة الانتشار، ونوبات الغضب، وفرط النشاط، وعدم الاحترام للآخرين، والغيرة، وحرمة المقدسات، وعدم التعاون.

وتشكل هذه الأنماط تحدياً صريحاً للسلطة، وسوء سلوكٍ واضحاً، يتضمن العدوان، وعدم الإنضباط[٢].

ثالثاً: خصائص الأطفال ذوي المشكلات السلوكيّة

١ – يتمتعون بمظهر وهيئة عامة، كأقرانهم غير المضطربين.

٢ – يعانون غالباً من انخفاض في مستوى فهمهم لذواتهم، وتقديرهم لها.

٣ – يعانون من نقص الاهتمام بالحياة العامة، ويفضلون الدروس العملية على الدروس النظرية، ويتفاعلون أكثر مع طرق التدريس البعيدة التلقين.

٤ – يعانون من ضعف مستوى التحصيل وانخفاض القدرة على الإنصات الجيّد، ومحدودية المهارات اللفظية والكتابية.

٥ – يتمتعون أحياناً بمواهب وقدرات يغفل عنها المربون.

٦ – يرغبون بالتمتع بمزيد من الاهتمام من قبل محيطهم الأسري أو المدرسي.

٧ – يلجأون إلى التسرب المدرسي، أو

(١) سعيد العزة، التربية الخاصة للإطفال ذوي الاضطرابات السلوكيّة، ص ٣١.

(٢) Achen bach, TM et al, National surrey of problems Y& competencies among 4 - 16 years old child development, p.3.

عدم المشاركة في النشاطات، سواء المدرسية أو المنزلية.

٨ – ينقصهم أحياناً الاهتمام بالحياة، والرغبة في مشاركة إيجابية مع الآخرين.

رابعاً: معايير السلوك السوي والسلوك غير السوي

١ – انحراف السلوك عن المعايير المقبولة إجتماعياً، واختلاف معايير الحكم على السلوك، باختلاف المجتمعات والثقافات والعمر والجنس.

٢ – تكرار السلوك، وهو عدد مرات حدوث السلوك في فترة زمنية معينة، حيث يعد السلوك غير سوي، إذا تكرّر حدوثه بشكل غير طبيعي في فترة زمنية معينة(١).

٣ – مدّة حدوث السلوك، حيث تكون بعض أشكال السلوك غير عادية، لأن مدة حدوثها قد تستمر فترة أطول بكثير أو أقل بكثير مما هو متوقع.

٤ – طبوغرافية السلوك، وهو الشكل الذي يأخذه الجسم عندما يقوم الإنسان بالسلوك.

خامساً: معايير سواء السلوك

١ – العلاقة الصحيحة مع الذات: وتتمثل هذه العلاقة في ثلاثة أبعاد: فهم الذات، وتقبل الذات، وتطوير الذات. وفهم الذات يعني أن يعرف المرء نقاط قوته ونقاط ضعفه، فلا يبالغ في تقدير خصائصه وصفاته، ولا يقلل من قيمتها(٢). أما تقبل الذات فيعني أن يتقبل الفرد ذاته بإيجابيتها وسلبياتها، وألا يرفضها أو يكرهها، وهذا لا يعني الرضا السلبي عن الذات، فهذا التقبل لا يمنع النقد الذاتي والمحاسبة.

كما أن تقبل الفرد لذاته، لا يمنع من محاولته السعي إلى تحسينها وتطويرها.

٢ – المرونة: القدرة على التكيف والتوافق وظروف الحياة المتغيرة.

٣ – القدرة على الإستفادة من الخبرة والتجارب الماضية.

٤ – القدرة على التواصل الاجتماعي، حيث التفاعل مع الآخرين دونما ذوبان وتبعية.

٥ – الواقعية: التعامل مع حقائق الواقع، أي أنه يريد ما يستطيع، ويستطيع ما يريد.

٦ – الشعور بالأمن: فهو يقلق عند تعرّضه إلى ما يثير القلق، وكذلك يخاف، ولكنه في مواجهة ذلك يسلك السلوك الذي يعمل مباشرة على حل المشكلة أو إزالة مصادر التهديد، ويحسم الأمر باتخاذ القرار المتناسب مع إمكانياته.

---

(١) Ami, S. & Gabriella, b., **The relationship between parental divorce and the child body boundary definiteness,** P. 56.

(٢) علاء الدين كفناني، **الصحة النفسية**، ص ٢٧-٢٨.

٧ – التوجه الصحيح: التوجه بشكل مدروس نحو قلب المشكلة ومواجهتها مواجهة صريحة، ولديه الجرأة ليعلن فشله، إذا لم ينجح في حلها[١].

٨ – التناسب: عدم المبالغة، وبخاصة في المجال الانفعالي، بل التصرف باعتدال.

سادساً: أهم التصنيفات التي انتشرت في مجال المشكلات السلوكيّة

١ – النشاط الزائد: يعرّف النشاط الزائد على أنه مجموعة من الاضطرابات التي تتميز بالبداية المبكرة، وتتشابك بين مفرط في النشاط وقليل التهذيب، مع عدم انتباه شديد وفقدان القدرة على الاندماج[٢]. فالطفل الذي يعاني من اضطراب زيادة الحركة لديه زيادة فيما لا طائل من ورائه، وقلق، وتململ، وعجز عن التفكير، وعصبية، وتهور، واندفاع وراء نزواته، ويتصف بالعدوانية في أغلب سلوكياته، وغالباً لا يشعر بالسعادة، ويصعب عليه تكوين أصدقاء، وقد يتصنف بالانسحابية، والرفض، والخوف الشديد، والتقوقع داخل نفسه، خوفاً من حدوث شيء ما.

ومن أهم مظاهرهم: زيادة الحركة، وعدم الإستقرار في المكان، عدم التركيز، والإستثارة الزائدة، والتململ، والتسارع، وتشتيت الذهن، والتدخل في الآخرين[٣].

٢ – السلوك السيّء: للسلوك السيء أبعاد سلبية على الفرد نفسه، وعلى الجماعة من حوله، وهذا البعد هو الأكثر شيوعاً وملاحظة داخل مؤسسات الإيواء، وهي ليست مرضية في حد ذاتها، بل هي أعراض لأمراض نفسية، واساليب للتعبير عن النفس، والخبرات السابقة، والحياة الطبيعية التي حرموا منها، حتى لو كان ذلك نسبياً. ويتضمن:

أ – العدوان: سلوك يصدره الفرد لفظياً أو بدنياً أو مادياً تصريحاً أو ضمنياً، مباشراً أو غير مباشر، ناشطاً أو سلبياً، ويترتب على هذا السلوك إلحاق أذى بدني أو مادي، أو نقص للشخص نفسه صاحب السلوك، أو للآخرين[٤].

والعدوان يأخذ عدة أشكال:

١ – السب والاستهزاء: كأن يذكر الطفل الوقائع أو المعلومات بلهجة سلبية.

٢ – التحقير: إطلاق العبارات والشتائم التي تنتقص من قيمة الآخر.

---

(١) علاء الدين كفناني، **مصدر سابق**، ص ١٥٩.

(٢) Anthony, davids, **Child Personality & Psychopathology Current Topics,** p. 53.

(٣) عبد العزيز ثابت، **المشكلات الانفعالية لدى الأطفال**، ص ٢٨.

(٤) وفيق مختار، **مصدر سابق**، ص ٥٠.

٣ – الاستفزاز بالحركات: كالركض في الغرفة، أو الخبط على الأرض بقوة.

٤ – السلبية الجسدية: كمهاجمة شخص للآخر لإلحاق الأذى به.

٥ – التنفير: تدمير أشياء الآخرين وتخريبها.

٦ – التزمت بالآراء، وطلب الإذعان الفوري من شخص آخر دون مناقشة.

ب – العناد والتمرد: إن التوازن ما بين درجات العناد لدى الوالدين وتحقيق ذات الطفل، يبدو ضرورياً في كثير من الأحيان، لضمان التطور الصحي للطفل، والعناد لدى الأطفال يمكن أن يظهر في أي سن، وفي كل وقت، وعند الذكور كما عند الإناث.

في بعض المواقف يكون دور الوالدين واضحاً في الثورة والعناد، فالقيود الشديدة من قبلهم، والتي تنشأ من شعور الآباء بالذنب، أو التدليل، أو القلق في نوع التربية والإنفتاح الشديد، قد تؤدي إلى حرمان الطفل من فرصة أن يتعلم مفاهيم صحيحة أخلاقياً واجتماعياً[١]، وبخاصة في حالة عدم الثبات، كأن يكافئ أحد الوالدين الطفل لتصرف معين، ومن ثم يعاقب على التصرف نفسه في اليوم التالي.

ج – الغضب: من الأسباب التي تؤدي إلى الانفعال والغضب إخفاق الطفل في قيامه بعمل من الأعمال، يرغب في إنجازه، ويحقق به ذاته، وقد ينفجر الطفل غضباً من دون سبب واضح، ولكن إذا ما دقّقنا في الأمر، وجدنا أنه يهدف إلى جعل نفسه مركز الاهتمام والانتباه، بدلاً من ذلك الفرد أو المولود المضاف جديداً إلى البيت.

وقد يلجأ الطفل إلى كثير من الوسائل للتعبير عن غضبه: كالتمتمة بألفاظ غير مسموعة، والميل إلى الإنزواء، والجنوح عن المستحب لأحلام اليقظة[٢].

– أساليب الغضب عند الأطفال بشكل عام:

– الأول/إيجابي: ويتميز بالثورة والصراخ أو إتلاف الأشياء، وهي أساليب إيجابية، حيث يفرغ الطفل الغاضب شحنة الغضب، ويعبّر عنها بصورة ظاهرة.

– الثاني/سلبي: يتميز بالانسحاب والإنزواء أو الإضراب عن الطعام، وهذه أساليب سلبية، كونها تعتمد على الكبت،

(١) عبد العزيز ثابت، الطب النفسي للأطفال والمراهقين، ص ٨٦.
(٢) وفيق مختار، مصدر سابق، ص ٣٨.

فهو هنا لا يفرغ شحناته الانفعالية، بل تظل تؤرّقه من دون أن يبوح بها، وقد يكره الحياة، وينسحب من الواقع، فيقع فريسة الأمراض النفسية[١].

د – السرقة: وهي عبارة عن استحواذ الطفل على ما ليس له حق به، وبإرادة منه، وأحياناً باستغفال مالك الشيء، ويجب أن يعرف الطفل أن من الخطأ أن يأخذ الشيء دون إذن صاحبه.

– أنواع السرقة:

- السرقة بذكاء: يسرق الطفل أشياء يريدها ويدبر لها بأسلوب جيد.
- السرقة بغباء: يسرق بغباء أشياء يمكن اكتشافها بسهولة وهي الأخطر.
- السرقة المنفردة: يسرق أشياء منفردة بعينها، تُعد في نظره ذات قيمة.
- السرقة المختارة: الطفل يأخذ الأشياء اللازمة.
- السرقة العشوائية: يتم سرقة كل ما يتم الوصول إليه، وهو مرض نفسي يؤدي إلى التمتع بأخذ حاجات الآخرين، والتسبّب في قهرهم، لفقدان تلك الحاجات[٢].

هـ – الكذب: هو ذكر شيء غير حقيقي، مع معرفته بأنه كذب، وبنية غش أو خداع شخص آخر من أجل الحصول على فائدة، أو من أجل التملص من أشياء غير سارة.

– أنواع الكذب:

- كذب خيالي أو تلفيقي: ويسميه البعض كذب أحلام اليقظة. ولا ينبغي أن يشفق الآباء من عجز أبنائهم عن التزام الدقة والصدق في سرد الوقائع، وذلك لأن الطفل يمر بفترة طويلة من الوقت، حتى يستطيع التفرقة بين الحقيقة والخيال، لذلك نراه يبالغ أحياناً في بعض المواقف التي قام بها[٣].
- الكذب الالتباسي: وسببه أن الطفل يلتبس عليه الأمر، لتداخله مع الواقع، بحيث لا يفرق بينهما، مثال ذلك أن يسمع الطفل قصة خرافية أو واقعية تسيطر على مشاعره، وبعد أيام يتقمص أحداث القصة[٤].
- الكذب الإدعائي: هذا النوع من الكذب يلجأ إليه الأطفال الذي يعانون الشعور بالنقص أو الدونية، لتغطيته بالمبالغة[٥].
- الكذب الانتقامي: وهو من أكثر أنواع الكذب خطراً على الصحة النفسية، وعلى كيان المجتمع ومثله ومبادئه، لأنه ناتج

(١) المصدر نفسه، ص ٣٩.
(٢) عبد العزيز ثابت، مصدر سابق، ص ٨٢.
(٣) وفيق مختار، مصدر سابق، ص ١٦١.
(٤) Carole. W & Carol J., **Psychology**, p. 480-482.
(٥) وفيق مختار، مصدر سابق، ص ١٦٧.

عن كذب مع سابق إصرار[١].

- الكذب الدفاعي: الكثير من الأطفال يندفعون إلى استخدام الكذب كسلاح غريزي، وقاية لأنفسهم من أساليب العقاب، خاصة إذا كان القصاص غير عادل.
- الكذب الأناني: يلجأ إليه الطفل ليحقق منفعة لنفسه، أو ليمنع نفعاً لأخيه أو صديقه، وهذا النوع مرتبط بدرجة النمو الخُلقي لدى الطفل، ونوع النموذج أو القدوة التي كانت متاحة أمامه ممثلة بالأهل.

و – العزلة الاجتماعية: هي شكل متطرف من الاضطرابات في العلاقة مع الرفاق، وهي تعني الانفصال عن الآخرين، وبقاء الشخص منفرداً وحيداً معظم الوقت، الأمر الذي قد يؤدي إلى تطور سلوك منحرف ناجم عن عنف موجه ضد الذات[٢].

سابعاً: المشكلات العاطفية

إن العديد من مشكلات الطفولة المبكرة والمتأخرة ناجم عن الشعور بانخفاض اعتبار الذات، ما يؤثر على دوافع الطفل واتجاهاته وسلوكه، فهو ينظر إلى كل شيء بمنظار تشاؤمي. ويمكن التعرّف إلى صورة الذات من خلال ثلاثة أسئلة (من أنا؟ وكيف أقوم بعملي؟ وكيف أقوم بعملي مقارنة بالآخرين؟) وتزداد الأعراض العاطفية السلبية عند الأطفال المحرومين بسبب الإهمال والطلاق، ومنها:

أ – الخوف (الفوبيا): قد يكون الخوف من مواقف طبيعية وحقيقية، أو من مواقف غير طبيعية وغير حقيقية، كما أن الأطفال قد يشعرون بالخوف من أشياء غامضة قد تذكرهم من قريب أو بعيد بالموقف المفزع. وبعض أنواع الفوبيا قد تكون نتيجة لتعرّض الطفل لكثير من الخوف في تجربة مؤلمة، كخوفه من الكلاب، بسبب تعرضه لهجوم من كلب سابقاً[٣].

ب – القلق: الطفل الذي يعاني من اضطراب القلق لا يتسم بالجبن فحسب، وإنما يعاني من خوف يشل حركته عن مواجهة متطلبات التفاعلات الإنسانية البسيطة. وقد يظهر القلق لدى بعض الأطفال في صورة توقع أي شيء مخيف أو مزعج باستمرار، كما أشار إلى ذلك دليل تشخيص الاضطرابات النفسية وإحصائها[٤].

(١) شارلز شيفر، هوارد ميلمان، ترجمة نسيمة داود، مشكلات الأطفال والمراهقين، ص ٣٨٨.
(٢) المصدر نفسه، ص ١٥٠.
(٣) فضل أبو هبين، الأطفال تحت الظروف الصعبة، ص ٣٨.
(٤) لجنة التعريب والترجمة، الاضطرابات السلوكيّة لدى الأطفال والمراهقين، ص ٣٠.

ج – الخجل: هؤلاء الأطفال يحاولون تجنب عمل أي شيء جديد، أو الذهاب إلى أماكن جديدة، أو مقابلة أناس جدد، من دون صحبة الوالدين أو حمايتهم لهم: ويفضلون الجلوس منزويين في غرفة الدراسة، بدلاً من احتمال تعرضهم لقول المعلم. بأن إجاباتهم خاطئة، أو سماع تعليق سخيف من زملائهم[١].

د – المشكلات مع الأصدقاء: هذا الطفل لا يضطهد إخوته فقط، بل يضطهد الأطفال الآخرين، سواء في الحي أو المدرسة، إذا وجد أن في استطاعته أن يفعل ذلك من دون عقاب، حتى إذا عوقب، فإنه لا يرتدع، بل يتمادى في إيذاء الآخرين، وقد يتلذذ بذلك، وعادةً ما ينشأ توتر بين هذا الطفل وبين والديه ومعلّميه[٢]. وهي من أبرز المشكلات داخل مؤسسات الإيواء، وتعدّ عائقاً أساسياً في طريق نمو الأطفال وتطوّرهم.

هـ – العصاب: يميل ذوو الدرجات العليا في العصابية إلى أن تكون استجاباتهم الانفعالية مبالغاً فيها، ولديهم صعوبة في العودة إلى الحالة السوية بعد مرورهم بالخبرات الانفعالية، وتتكرر الشكوى لديهم من اضطرابات بدنية من نوع بسيط، مثل الصداع، وإضطراب الهضم، والأرق، وآلام الظهر، وغيرها. والعصابية (neuroticism) ليست هي العصاب (neurosis)، أو الاضطراب النفسي، بل هي الإستعداد للإصابة بالعصاب، ولا يحدث العصاب الحقيقي إلا بتوافر درجة مرتفعة من العصابية والضغوط الشديدة أو المشقة، نتيجة لحوادث وخيرات الحياة (خسارة مالية)، أو لاضطراب البيئة الداخلية (كالإصابة بمرض مزمن)[٣].

و – الاكتئاب: بعض الأطفال هادئون وغير اجتماعيين بطبيعتهم، فإذا ظهرت الكآبة على الطفل وهو في الأصل غير كئيب وكانت غريبة عن طبيعته، فإن هذا الأمر يكون نتاجاً لأحداث ضاغطة تعرض لها الطفل، وأدت إلى التغيرات الظاهرة في انفعالاته، وأبرز تلك المواقف الضاغطة ما يلي:

- فقدان أحد أفراد الأسرة.
- فقدان منزله بالتدمير أو الإغلاق.
- التفكك الأسري، وضرب الأم أمامه.
- عزل الطفل عن بيئته الطبيعية[٤].

---

(١) المصدر نفسه، ص ١٦.
(٢) وفيق مختار، مصدر سابق، ص ٩٧.
(٣) Ghareeb, G., **An Investigation of the Relationship between Depression and Assertiveness**, p. 415.
(٤) فضل أبو هين، **مصدر سابق**، ص ٤١.

ومن مظاهر الاكتئاب:

١ – الاضطرابات في المزاج.

٢ – عدم القدرة على التأقلم أو التكيّف.

٣ – ضعف في تقدير الذات.

٤ – اضطرابات في السلوك الشخصي مع الآخرين.

سابعاً: خصائص المضطربين سلوكياً

من الصعب تحديد نموذج شامل للمشكلات السلوكيّة يتصف بها جميع المضطربين سلوكياً. من هنا، قام المختصون في دراسة الاضطرابات السلوكيّة. بإعداد قوائم تشتمل على أكثر الخصائص شيوعاً لدى المضطربين سلوكياً، في ما يلي عرض لأهم هذه الخصائص:

أ – الذكاء: تشير معظم البحوث العلمية إلى أن الذين يعانون من مشكلات سلوكية، ليست لديهم قدرات عقلية عالية، حيث ساد مثل هذا الاعتقاد في الأوساط التربوية المهتمة، وتشير الدراسات إلى أن متوسط ذكاء هؤلاء تقدّر بحوالي ٩٠ درجة ذكاء (90 IQ)، وأن عدداً قليلاً من المضطربين سلوكياً فقط يتمتعون بقدرات عقلية أعلى من المتوسط، ونسبة كبيرة من هؤلاء الأطفال، يعتبرون من فئة بطيئي التعلم (slowlearning)، وفئة التخلف العقلي البسيط، وتشير بعض الدراسات أيضاً إلى أن هؤلاء يعانون من مشكلات تعليمية مختلفة، وتدنٍّ في مستوى التحصيل الدراسي، بسبب تشتت انتباههم، وعدم قدرتهم على التركيز والالتزام بالدراسة، وبسبب حركتهم الزائدة، وعدم وجود دافعية لديهم. علاوة على الحالات المصاحبة لهذه الاضطرابات، مثلاً: الإعاقة السمعية، أو البصرية أو الحركية[١].

ب – التحصيل الدراسي: يذكر، كل من (ميلر وديفد Melar & Deved) ١٩٨٢. إلى أن معظم الدراسات قد اشارت إلى أن التحصيل الدراسي للمضطربين سلوكياً يُعد منخفضاً، إذا ما قورن بالتحصيل الدراسي للأطفال العاديين[٢]. وتشير الدراسة التي أجريت على ١٣٠ طفلاً من المضطربين سلوكياً، أن ٨١٪ منهم كان تحصيلهم منخفضاً في القراءة، وأن ٧٢٪ قد حصلوا على درجات في الرياضيات، أقل مما كان متوقعاً منهم.

ج – السلوك العدواني: ويتمثل في الضرب، والقتال، والصراخ، والشتم ورفض الأوامر، والتخريب المتعمد، حيث يُعدّ

(١) سعيد العزة، مصدر سابق، ص ٥١.

(٢) Gilbert, a Michele, **Behavioural Problems of Children Involved Legislation,** p. 125.

السلوك العدواني واحداً من الخصائص التي يتصف بها العديد من المضطربين سلوكياً.

د – الذاكرة: وهي القدرة على استرجاع المعرفة المتعلمة سابقاً، وبعض الأطفال المضطربين سلوكياً لديهم مهارات ذاكرة ضعيفة، فلا يستطيعون تذكّر موقع ممتلكاتهم الشخصية، مثل الملابس، والأدوات، ومواقع صفوفهم، وكذلك قوانين السلوك.

هـ – القلق: يظهرُ القلق في السلوك المضطرب الذي يوحي بالخوف والتوتر والاضطراب، وهذا السلوك يمكن أن يكون نتيجة لخطر متوقع ومصدره مجهول وغير مُدرك من قبل الفرد، ويوصف الأطفال القلقون عادةً بأنهم خائفون وانسحابيون.

و – السلوك الهادف إلى جذب الانتباه: وهو أي سلوك لفظي أو غير لفظي، يستخدمه الطفل لجذب انتباه الآخرين، كالصراخ، أو المرح الصاخب، أو التهريج، أو الأخذ بآخر حرف من الكلمة في أي تعامل لفظي، والبعض يقومون بحركات جسدية باليدين أو الرجلين، وترى (shea, 1978) أن مثل هؤلاء الأطفال غالباً ما يوصفون بذوي الحركة الزائدة، ولكن ما يميّزهم هو جذب الانتباه.

ز – السلوك الفوضوي: وهو الذي يتعارض مع سلوكيات الفرد أو الجماعة، ويتمثل السلوك الفوضوي في غرفة الصف بالكلام غير الملائم، والضحك والتصفيق، والضرب بالقدم، ويصاحبها أحياناً الفاظ سيئة.

ح – عدم الاستقرار: يعود إلى المزاج المتقلب المتصف بالتغير السريع في المزاج من حزن إلى سرور، ومن سلوك عدواني إلى سلوك انسحابي، ومن الهدوء إلى الحركة، ومن متعاون إلى غير متعاون، وهكذا.

ط – التنافس الشديد: أي يكون الفرد الأول أو الأحسن في نشاط معين أو مهمة معينة، وهذه المنافسة يمكن أن تكون مع الذات، أو مع الآخرين، والمنافسة الشديدة تؤثر تأثيراً كبيراًعلى مفهوم الذات لدى الطفل، وبخاصة إذا كانت غير واقعية.

ي – عدم الانتباه: هو عدم القدرة على التركيز لوقت كافٍ، لإنهاء مهمة مافي الوقت المحدّد، ويظهر الطفل هنا، مشغول البال، أو يقوم بأحلام اليقظة.

ك – الاندفاع: هو الاستجابة الفورية لأي مثير، بحيث تظهر هذه الاستجابة على شكل ضعف في التفكير أو التخطيط، وتكون سريعة ومتكررة، وغير ملائمة، وفي كثير من الأحيان استجابات خاطئة.

ل – التكرار: هو النزعة في الإستمرار في نشاط معين بعد انتهاء الوقت المناسب لهذا النشاط، بحيث يجد هؤلاء الأطفال صعوبة في الإنتقال من نشاط إلى آخر، فقد يستمر الطفل في الضحك مدة طويلة بعد سماع نكتة عندما يكون الآخرون قد توقفوا عن الضحك، أو أن يجيب عن سؤال بعد مدة طويلة، أو أن يستمر في ترداد كلمة معينة، أو رقم معين، وهكذا.

م – مفهوم ذات سيئة أو متدنيّة: يتمثل مفهوم الذات السيئة بعبارات تعكس هذا المفهوم، مثل: «لا أستطيع فعل ذلك»، «هو أفضل مني»، «لن أفوز أبداً»، «انا لست جيداً». ومثل هؤلاء الأفراد يكون لديهم حساسية مفرطة ضد النقد، وليست لديهم رغبة في القيام بالكثير من الأنشطة.

ن – السلبية: هذه المعارضة تتمثل في «عدم الرغبة في أي شيء»، و«الموافقة أو الإستمتاع بعدد قليل من النشاطات»، و«دائماً يقولون لا»، فهم يظهرون غالباً عدم الإستمتاع في الحياة.

س – النشاط الزائد: هو النشاط الجسدي الزائد المستمر طويلاً، والمتصف بعدم التنظيم، وغير الموجه، فهؤلاء الأطفال يتصفون بردود أفعال شديدة إزاء المثيرات البيئية، فضلاً عن اتخاذ سلوكهم طابعاً يوسم بأنه متواصل، وعصبي، وعدواني.

ع – الانسحاب: هو سلوك انفعالي يتضمن الهرب من مواقف الحياة، ويوصف الطفل الانسحابي بأنه منعزل، وخمول، وخجول، وخائف: ومكتئب، وقلق، ولديه أحلام اليقظة.

ف – عدم النضج الانفعالي: ويقصد به السلوك غير المناسب للمرحلة العمرية، ويفشل الطفل غير الناضج إجتماعياً في المهارات المناسبة لعمره، ما يدفع الآخرين إلى أن يصفون بأنه طفل غير ناضج، ومن صفات هؤلاء الأطفال، أنهم يفضلون الأصغر منهم سناً، أو الأكبر سناً، كاصدقاء، ويختارون اللعب والدمج.

ص – الانحراف الجنسي: وهو عبارة عن سلوكيات ذات دلالة جنسية غير مقبولة إجتماعياً، حيث إن هذا السلوك يخلق مشاكل كثيرة ومتنوعة، عندما تكون هناك محاولات لإظهار تلك السلوكيات، من خلال ألفاظ أو إيماءات ذات دلالة جنسية.

ق – الشكوى من علل نفسية – جسمية: هذه الأعراض يمكن أن تكون نتيجة اضطراب جسمي، إما حقيقي أو وهمي، وهذا كثيراً ما يحدث وبخاصة

عندما يكون الإنسان في وضع مضغوط فيه كثيراً، قد يتظاهر بالصداع، أو الغثيان، أو الألم في المعدة.

ر – التمرد المستمر: يوصف الطفل المتمرد دائماً بأنه يشترك في نشاطات مناقضة لقوانين والديه واتجاهاتهم، فهو متمرّد بشكل مستمر، ولا يطيع أبسط القواعد.

ش – مشاكل الدافعية: تتمثل في أن يكون لدى الفرد سبب إيجابي لممارسة نشاط معين، وفي حال فقدان الدافعية لدى الأطفال، فقد يكون السبب عدم فهمهم للنشاط، أو الخوف من النشاطات الجديدة أو المختلفة، أو انخفاض مفهوم الذات لديهم نتيجة تكرار الفشل[1].

ثامناً: أساليب الكشف عن المشكلات السلوكيّة

أ – مقياس التقرير الذاتي: وهو من أكثر المقاييس شيوعاً بين المراهقين والأطفال، وذلك للتعرف على الأعراض المرضية المختلفة ومع ذلك، نادراً ما يقرر الأطفال والمراهقون أنهم يعانون من مشكلة معينة، وأنهم بحاجة إلى علاج من نوع معين. وبالرغم من المأخذ على هذه المقاييس، فإن للتقييم الذاتي غالباً قيمته وأهميته الخاصة في قياس المشكلات السلوكيّة التي يحتمل أن يتم إخفاؤها أو حجبها عن الوالدين[2].

ب – تقارير الآخرين ذوي الأهمية بالنسبة للفرد، أمثال الوالدين، والمعلمين، والمعالجين من أكثر المقاييس شيوعاً عند تناول اضطرابات الأطفال ويُعدّ الأهل أهم المصادر التي يتم الإستناد إليها باستمرار للحصول على المعلومات[3].

ج – تقدير الأقران: تعتبر إحدى الطرق المستخدمة للكشف عن المشكلات الاجتماعية والانفعالية، وتستخدم لقياس إدراك الطفل، وإذا ما فسرت تلك التقديرات بدقة وموضوعية، فإنه من الممكن أن تكون ذات فائدة للمعلم في عملية التخطيط لطرق التدخل[4].

د – الملاحظة المباشرة للسلوك: يزودنا هذا الأسلوب بمجموعة من التكرارات الواقعية أو الفعلية لسلوكيات معينة، سواء كانت اجتماعيّة او مضادة للمجتمع، إلا أن هناك العديد من

---

(١) خولة يحيى، الاضطرابات السلوكيّة والانفعالية، ص ٨٩-١٠١.
(٢) آلان كازدين، الاضطرابات السلوكيّة للإطفال والمراهقين، ص ٧٧.
(٣) المصدر نفسه، ص ٢٠٠.
(٤) خولة يحيى، مصدر سابق، ص ١٠٨.

العوائق التي قد تصادف الملاحظة المباشرة، حيث نجد العديد من السلوكيات غير الظاهرة أو الخفية، كالسرقة، وإساءة استخدام العقاقير على سبيل المثال، لا تتم ملاحظتها بشكل مباشر[١].

هـ - السجلات الخاصة بالمؤسسات الاجتماعية: يمكن الإستناد في تشخيص وتقييم السلوكيات المضادة للمجتمع أو المضطربة، التي تصدر عن الأطفال إلى السجلات الخاصة بالمؤسسات الاجتماعية، وهي تُعد بمثابة مقاييس حول آثار المشكلة وتأثيراتها المختلفة[٢].

و - المقابلات الإكلينيكية: وهي من أقدم الطرق وأكثرها استخداماً في البحوث النفسية والاجتماعية والإنسانية، وهي المحور الأساس الذي تدور حوله عمليات التوجيه التربوي والمهني، وعمليات الاستشارة النفسية، والعلاج النفسي[٣].

ز - الاختبارات النفسية: تستخدم للكشف عن الصراعات التي يعاني منها الطفل، ولمعرفة ما إذا كانت الأسباب ذاتية، أو لعدم القدرة على التكيف. ومن هذه المقاييس:

- المقاييس الإسقاطية، مثل اختبار روشاخ (بقع الحبر).
- اختبارات الترابط الحسي، مثل اختبار تفهم الموضوع للأطفال[٤].

تاسعاً: أبرز الاتّجاهات النظرية المفسرة للمشكلات السلوكيّة

أ - الاتّجاه التحليلي: يكمن جوهر نظرية التّحليل النفسي التي أسسها فرويد في ثلاث مسلمات أساسية للطبيعة الإنسانية:

- أولها: إن السنوات الخمس الأولى من حياة الفرد هي من أهم سنوات حياته، وأشدها تأثيراً في سلوكه خلال سنوات عمره التالية في حالتي السواء وعدمه.
- ثانيها: إن الدفعات الغريزية الجنسية للفرد هي التي يتحدد في ضوئها سلوكه العام، وتعرف هذه الدفعات الغريزية الجنسية بأنها حاجة كل فرد إلى إشباع مطالبه الجسدية.
- ثالثها: إن الجانب الأكبر من سلوك

(١) Good man, R., **The strengths and difficulties,** p. 38.

(٢) The same source, p. 39.

(٣) فوزي محمد جبل، **الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية**، ص ٣٧٨.

(٤) خولة يحيى، **مصدر سابق**، ص . . . .

الفرد تحكمه محدّدات لا شعورية، وكان قد نما الاعتقاد لدى فرويد بأن السلوك الحالي للفرد يتحدّد بمجموعتين من العوامل، هما:

- العلاقات بين المكونات الداخلية لبنائه النفسي (الحتمية النفسية).

● إن السلوك لا يحدث صدفة أو اعتباطاً، وإنما يخضع لخبرات المرء الماضية[١].

● حاولت نظرية التحليل النفسي التي وضع فرويد أصولها ومبادئها، تفسير الانحرافات السلوكيّة من خلال خبرات الأطفال في الفترات المبكرة من الحياة، لكنها تستمر في أداء دورها في توجيه السلوك، وتؤدّي بالتالي إلى الانحرافات السلوكيّة[٢].

ب - الاتّجاه السلوكي: يمثل هذا الاتّجاه المنافس الوحيد للاتّجاه التحليلي، والعالم الذي يرجع له الفضل في بلورة هذا الاتّجاه هو «جون واطسن»[٣].

ويطلق على النظرية السلوكيّة اسم المثير والاستجابة، وتعرف كذلك باسم نظرية التعلّم، وتهتم هذه النظرية بشكل رئيس بالسلوك: كيف يتعلّم؟ وكيف يتغيّر؟[٤]

يرى هذا الاتّجاه أن الاضطراب السلوكي هو سلوك مُتعلّم، يتعلّمه الفرد من البيئة التي يعيش فيها، حيث يذهب هذا الاتّجاه إلى أن الإنسان ابن البيئة، بما تشمل عليه من مثيرات واستجابات مختلفة، لها علاقة بمختلف مجالات حياته الاجتماعية، والنفسية، والبيولوجية، وغيرها، وتتشكّل لدى الفرد، حتى تصبح جزءاً من كيانه النفسي، والفرد عندما يتعلّم السلوكيات الخاطئة والشاذة إنما يتعلمها من محيطه الاجتماعي عن طريق التعزيز، والنمذجة، وتشكيل وتسلسل السلوكيات غير المناسبة[٥].

وفي الإطار نفسه، وتأكيداً على دور الوراثة في السلوك المتعلّم، يرى (Bill & Ipanshin 1999) أن الفرد يتعلّم أن يسلك بطريقة محدّدة من خلال تفاعله مع البيئة، ويرث تركيباً بيولوجياً يساعده في عملية التفاعل التي تحدد السلوك.يضاف إلى ذلك أن بعض السلوكيات، كالقيادة، والصداقة، وغيرهما، لا تورّث، بل تنتج عن التفاعل، ويركز السلوكيون على سؤال: ماذا يفعل الفرد؟ بدلاً من سؤال: من هو؟ ومن الضروري فهم الطفل، بدلاً من إطلاق التسميات[٦].

---

(١) محمد جواد الخطيب، **التوجيه والإرشاد النفسي**، ص ٢٠٠-٢٠١.
(٢) خولة يحيى، **مصدر سابق**، ص ٧٧.
(٣) علاء الدين كفناني، **مصدر سابق**، ص ٢٣.
(٤) حامد عبد السلام زهران، **التوجيه والإرشاد النفسي**، ص ١٠٢.
(٥) سعيد العزة، **مصدر سابق**، ص ٤٣.
(٦) خولة يحيى، **مصدر سابق**، ص ٤٠.

- أبرز الفرضيات التي ترتكز عليها النظرية السلوكيّة هي:

١ - معظم سلوك الإنسان متعلَّم ومكتسب، سواء أكان السلوك سوياً أو مضطرباً.

٢ - السلوك المضطرب المتعلّم لا يختلف من حيث المبادئ عن السلوك العادي المتعلّم، إلا أن السلوك المضطرب غير متوافق.

٣ - السلوك المضطرب يتعلمه الفرد نتيجة للتعرّض المتكرر للخبرات التي تؤدي إليه، وحدوث ارتباط شرطي بين تلك الخبرات وبين السلوك المضطرب.

٤ - معظم الأمراض النفسية تعتبر تجمعاً لعادات سلوكية خاطئة متعلّمة.

٥ - السلوك المتعلَّم يمكن تعديله[١].

ج - الاتّجاه الفسيولوجي: لقد كان (فيتاغورث) أول من رأى أن الدماغ عضو مركزيّ للفعالية الذهنية، أرجع المرض النفسي إلى مرض الدماغ، تبعه في ذلك (هيبوقراط) الذي صنّف الأمراض النفسية، كالهوس، الاكتئاب، والهذيان.. ورسم الصورة السريرية لكل مرض منها، معتمداً على الملاحظة السريرية اليومية[٢].

ويرى الاتّجاه البيوفسيولوجي أن الاضطراب السلوكي هو نتاج ومحصلة لخلل في وظائف الأعضاء التي يشتمل عليها جسم الإنسان، الأمر الذي ينتج عنه اضطراب في السلوك لديه، ويكون نتاجاً لنقص أوزيادة في افرازات الغدد الصماء أو غيرها في جسم الإنسان، والحركة الزائدة قد تكون نتاج زيادة في مادة (الثيروكيسين) في الدم على سبيل المثال لا الحصر. ويرى هذا الاتّجاه بأن الكروموسمات والجينات (الموروثات) تلعب دوراً في وجود الاضطراب السلوكي، كما أن لعمليات النمو والأيض (التمثيل الغذائي) دوراً في ذلك، ولسير عملية نمو الفرد، وسلامة الحيوان المنوي والبويضة: وتعرّض الأم الحامل لأمراض، ونقص الأكسيجين أثناء عملية الولادة، والتدخين، وغيرها من الأسباب، التي قد تكون مسؤولة بشكل أو بآخر عن وجود إعاقات لدى هذا المولود، وتعرضه للاضطرابات السلوكيّة، كما أن حرمان الطفل عاطفياً ومادياً، يمكن عدّه أحد الأسباب المؤدّية إلى الاضطراب السلوكي[٣].

د - الاتّجاه البيئي: يقوم هذا الاتّجاه على مبدأ أن المشكلات السلوكيّة التي تحدث للطفل لا تحدث من العدم، ولا

(١) حاد عبد السلام زهران، **مصدر سابق**، ص ٣٣٦.

(٢) Joseph. G & Amnon. L., **Notherson Father Autoday,** p. 231.

(٣) سعيد العزة، مصدر سابق، ص ٤٤.

من الطفل وحده، بل هي تحدث نتيجة التفاعل الذي يحدث بين الطفل والبيئة المحيطة به.

والاتّجاه البيئي يميل لربط الفرد بالبيئة في مفهوم واحد، وبالتالي فإن مشاكل الفرد تصبح شائعة لدى المجتمع، ولا يتم التعامل معها بشكل فردي.

ويعرّف (هارنج وفيليب) المضطرب سلوكياً بأنه «الشخص الذي لديه مشاكل شديدة مع الأشخاص الآخرين، مثل الرفاق، أو الآباء، أو المدرّسين[١].

ولقد شدّد عدد كبير من علماء النفس والتربية على أهمية البيئة في حياة الفرد، موضحين أن العوامل التي تؤثر فيه هي:

١ - العوامل الجغرافية: فسلوك أبناء الجبال يختلف عن سلوك أبناء السهول، وعن سلوك أبناء الشواطئ، كما أن النضج أو النمو ليس واحداً عند جميع الأطفال، فنمو الأطفال في المناطق الحارة غيره في المناطق الباردة والمعتدلة[٢].

٢ - العوامل الأسرية: وهي من أكثر العوامل تأثيراً على الطفل، فهي التي تلازمه لفترة طويلة من حياته، وتؤثر في شخصيته، وفي التوافق النفسي، أو عدم التوافق النفسي.. وكل ما يكتسبه الطفل في هذه الأسرة من خبرات مؤلمة ناجمة عن أساليب خاطئة في التنشئة، تبقى معه حتى يكبر، وتؤدي إلى اضطرابات في شخصيته، ما يجعله عرضة للأمراض النفسية التي تبعده من حالة الأسوياء[٣].

وهنا أكدت الدراسات والبحوث على أن الأسرة التي تغرس في نفوس أطفالها اتجاهات الحب، والتقدير، والاحترام، والثقة بالنفس، والآخرين، هي الأسر التي تبني أشخاصاً أسوياء، وذلك على العكس من الأسر التي تغرس في نفوس أطفالها اتجاهات سلبية، كالكراهية، والحقد، والخوف، وعدم الثقة بالنفس، فهي تبني الشخصيات المنحرفة الجامحة، والمضطربين اجتماعياً وسلوكياً، والعصابيين، والذهانيّين[٤].

٣ - العوامل المدرسية: يتفاعل التلميذ في المدرسة مع مدرّسيه وزملائه، ويتأثر بالمنهج الدراسي في معناه الواسع علماً وثقافة، وتنمو شخصيته في كافة جوانبها، كما تستخدم المدرسة أساليب نفسية عديدة أثناء تربية التلاميذ. ومن هذه الأساليب دعم القيم

(١) خولة يحيى، مصدر سابق، ص ٥٣.
(٢) فوزي محمد جبل، مصدر سابق، ص ٥٢.
(٣) Konacs, M., The children's Depression Inventory, p. 21.
(٤) رشدي حنين، اليتيم وأثره على الحالة الوجدانية والصورة الوالدية عند المراهق، ص ٢٠.

الاجتماعية السائدة في المجتمع، وتقوم بتوجيه الأنشطة التربوية المختلفة، التي تسهم في تشكيل وتعلّم الأساليب السلوكيّة المرغوبة، والتخلص من السلوكيات غير المرغوبة. كما تعد المدرسة عاملاً أساسياً في بناء سلوكيات خاطئة، ومشكلات سلوكية كبيرة، فإذا لم يتم التعامل مع الطفل بالأسلوب المناسب والجيّد، فإنه من الممكن أن ينطوي الطفل على نفسه، أو أن يثير مشكلات النشاط الزائد، أو السلوك السيّء.

القسم الثاني: إجراءات الدراسة ونتائجها

سنوضح في هذا القسم الخطوات والإجراءات التي تمت في الجانب الميداني من الدراسة، لناحية المنهج المعتمد، والمجتمع الأصلي، والعينة، وأدوات الدراسة، وإجراءات تطبيق الإستبانة، والأسلوب الإحصائي المستخدم، مع تبيان وتحليل أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

أولاً: منهج الدراسة

تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي، للإجابة على الأسئلة المحدّدة، باعتباره طريقة في البحث عن الحاضر، وذلك لوصف وبيان الظاهرة المراد دراستها، كما هي في الواقع وصفاً دقيقاً.

والمنهج الوصفي: «هو منهج يهدف إلى دراسة الحاضر، وتجهيز بيانات لإثبات فروض معينة، تمهيداً للإجابة عن تساؤلات محدّدة سابقاً بدقة، تتعلق بالظواهر الحالية، والأحداث الراهنة، التي يمكن جمع المعلومات عنها في زمان إجراء البحث، وذلك باستخدام أدوات مناسبة[1].

ثانياً: عينة الدراسة

تم أخذ عينة تشمل جميع الأطفال المودعين داخل مؤسسات الإمام الصدر الرعائية في مدينة صور، للعام الدراسي: ٢٠١٥ – ٢٠١٦، وقد تراوحت أعمارهم بين ١٠ – ١٦ سنة، وبلغ عددهم ١٦٠ طفلاً من الأطفال (ذكور، إناث) المحرومين من بيئاتهم الأسرية.

أ – معطي البيانات الخاصة بالأطفال: تبين من خلال النتائج أن ٤٠٪ من الأطفال تم أخذ بياناتهم من خلال الأهل البديلين، والذين يقومون برعاية الأطفال، والعيش معهم كأسرة بديلة، بينما هناك ٦٠٪ من الأطفال تم أخذ بياناتهم من الإخصائية، وهي المتابعة لأمورهم ومشكلاتهم داخل دار الرعاية.

ب – نوع الجنس لأفراد العينة: بلغت عينة

(١) إحسان الآغا، البحث التربوي، ص ٧٣.

الدراسة ١٦٠ طفلاً، وقد شكّل الذكور في العينة ٤٥٪، بينما شكلت الإناث نسبة ٥٥٪ من العينة.

ج – المستوى الدراسي لأفراد العينة: أشارت النتائج إلى أن ٣٥٪ من الأطفال مستواهم الدراسي جيّد، بينما ٤٠٪ مستواهم متوسط، و٢٥٪ من الأطفال مستواهم الدراسي ضعيف.

ثالثاً: فترة وجود الأطفال في المؤسسة

تبين أن ١٠٪ من الأطفال، تقل فترة وجودهم في المؤسسة عن سنتين، بينما ٦١٪ منهم تتراوح فترة وجودهم بين ٢ – ٦ سنوات، و٢٩٪ منهم تزيد فترة وجودهم في المؤسسة عن ٦ سنوات.

رابعاً: أسباب إيواء الأطفال في مؤسسة الرعاية

الغالبية العظمى من الأطفال سبب وجودهم في مؤسسة الرعاية يعود إلى موت أحد والديهم (٦٥٪) بينما سبب وجود (٢٠٪) منهم في المؤسسة هو انفصال الوالدين عن بعضهم البعض (طلاق)، في حين أن سبب وجود نسبة (١٥٪) هو الظروف الصعبة التي تعيشها الأسرة.

خامساً: أبعاد الدراسة

أ – بعد النشاط الزائد

ب – بعد المشاكل العاطفية

ج – بعد السلوك السيئ

د – بعد مشاكل الأقران

ه – بعد المشاكل الاجتماعية

سادساً: أدوات الدراسة

أ – مقياس القدرات والصعوبات: وهو يشمل ٢٥ بنداً لكل مجموعة عمرية من مصادر المعلومات المختلفة. من ضمن البنود الـ ٢٥:

– ١٤ تصف الصعوبات المدركة

– ١٠ تصف التحديات المدركة

– واحد حيادي

بنود مقياس القدرات والصعوبات الـ٢٥ مقسمة إلى: (كل ٥ بنود معيار لمقياس فرعي: النشاط الزائد، المشاكل العاطفية، مشاكل السلوك السيئ، مشاكل الأقران، المشاكل الاجتماعية)[١].

سابعاً: نتائج الدراسة، وأبرز التفسيرات الممكنة

تساؤلات الدراسة:

١ – التساؤل الأول: ما مدى انتشار المشاكل النفسية بحسب مقياس التحديات والصعوبات عند الأطفال.

للإجابة على هذا التساؤل، تم إيجاد التكرارات والنسب المئوية لتصنيف مقياس

(١) عبد العزيز ثابت، مصدر سابق، ص ٨٠.

التحديات والصعوبات للمدرسين، وكذلك لتصنيف مقياس الطفل، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

أ – مشكلات الأطفال السلوكيّة حسب وجهة نظرهم لأنفسهم:

حسب وجهة نظر الأطفال أنفسهم، أشارت النتائج إلى أن ٤٨٪ من الأطفال موضوع الدراسة قد تجاوزوا حد السواء في المقياس، أي لديهم مشكلات سلوكية، في حين تبين أن ١٤٪ من الأطفال يعانون من زيادة الحركة، و٢٣٪ منهم لديهم مشاكل عاطفية، ٥٠٪ منهم لديهم سلوك سيّء، و١٨٪ يعانون من مشكلة العلاقة مع الأصدقاء.

ب – مشكلات الأطفال السلوكيّة حسب وجهة نظر الأهل البديلين أو الإخصائية: أشارت النتائج إلى أن ٥٥٪ من الأهل البديلين للأطفال في مؤسسة الرعاية أكدوا أنّ الأطفال قد تعدوا حد السواء في المقياس، أي: لديهم مشكلات سلوكية، و١٣٪ منهم يعانون من زيادة الحركة، و٢٥٪ لديهم مشاكل عاطفية، و٧٠٪ لديهم سلوك سيّء، و٢٨٪ يعانون من مشكلة العلاقة مع الأصحاب.

ج – ترتيب المشكلات بحسب رأي الأهل البديلين، وبحسب رأي الطفل:

– حسب رأي الأهل البديلين:

١ – الأعراض السلوكيّة.

٢ – المشاكل النفسية العامة.

٣ – المشاكل مع الأصحاب.

٤ – الأعراض العاطفية.

٥ – زيادة الحركة.

– حسب رأي الطفل:

١ – الأعراض السلوكيّة.

٢ – المشاكل النفسية العامة.

٣ – الأعراض العاطفية.

٤ – زيادة الحركة.

٥ – المشاكل مع الأصحاب.

ويتبين هنا مدى الاتفاق بين وجهة نظر الأهل البديلين والطفل في تصنيف المشكلات، في جميع الأعراض، دون المشكلات مع الأصدقاء، حيث أكّد الأهل البديلون، على وجود مشكلات بين الطفل واصدقائه أكثر مما أكده الطفل عن نفسه، وربما يعود ذلك إلى اعتبار الطفل علاقة المشاكسة مع أصدقائه علاقة ترفيه ولعب، بينما ينظر إليها الأهل على أنها إزعاج يسبب اضطرابات بيتية. واتفقت وجهة نظر، الأهل البديلين والطفل على أن أكثر المشكلات شيوعاً هي الأعراض السلوكيّة والعاطفية.

إن معدل المشكلات السلوكيّة المنتشرة والمدركة من «الأهل البديلين»، أو القائمين على رعاية الأطفال، يبدو مرتفعاً (٥٥٪)، وبذلك يتبين مدى المعاناة التي يجدونها في دور الأيتام في تخصيص البرامج الشمولية

للأطفال، بل والعلاجية. وهذا يعبّر على مدى الإختلال السلوكي عند هؤلاء الأطفال، وبالتالي زيادة نسبة المشكلات السلوكيّة لديهم.

فالطفل الذي ينشأ في مؤسسة خاصة للرعاية، بعيداً عن والديه، يتعرض لصدمات يكون لها الأثر السيء على شخصيته، ستؤدي إلى ظهور مشكلات سلوكية مختلفة لديه منذ الصغر، كالمخاوف الشاذة، اضطراب النمو، والتبول اللاإرادي، ونوبات الغضب، وهذا قد يمهد لإضطراب أشد خطورة في شخصيته حين يكبر.

إضافة إلى ما تقدم، فإن ازدياد معدل المشكلات السلوكيّة بشكل عام، يعود إلى أسباب كثيرة، لعل أهمها: حرمان الطفل من والديه، مصدر ثقافته السلوكيّة، والتربية السليمة، والتنشئة الاجتماعية الإيجابية، فغياب مثل تلك الأجواء الأسرية قد يدفع الطفل إلى استخدام أساليب غير توافقية، لاستعادة شخصيته كما يعتقد، ناهيك عن أن زيادة تلك المشكلات، مردّه أحياناً إلى الذات المُدركة للأطفال على أنهم أطفال منبوذون ومختلفون عن المجتمع، والمجتمع ظالم لهم، الأمر الذي يؤدي إلى ظهور مشكلات اجتماعيّة، وإلى عدم ثقة الطفل بنفسه، وبمن حوله، فيقوم بأفعال يرى أنها تساعده على إثبات ذاته، أو أفعال تعمل على غياب ذاته لشعوره بالدونية، فضلاً عن سلوكيات سلبية غير توافقية للعمل على تعويض الحرمان العاطفي، مثل الكذب من أجل منفعة، والسرقة، والحركة الزائدة.

كما أن ازدياد المشكلات السلوكيّة يعود أحياناً إلى نظرة الطفل إلى نفسه على أنه غريب عن العالم ومن حوله، وله الحق في أن يقوم بأساليب تساعده على التكيّف مع محيطه، وتكون تلك الأساليب سلبية بقدر ما يشعر بأن العالم سلبي، فتبرز المشكلات، سواء بالتقليد، أو بالتفريغ عن خبرات سابقة.

ونخلص إلى القول هنا إن المتغير الجوهري المسؤول عن الآثار السلوكيّة للأطفال في المؤسسات الرعائية هو انعدام شخصية الوالدين، وشبه إنعدام اللعب، فضلاً عن وجوده في بيئة حسية رتيبة.

ويبرز واضحاً هنا، دور الوالدين ووجودهم في حياة أبنائهم، وأنه في حالة انفصال الوالدين أو وفاتهم، فإنه لا يمكن أن يحل مكانهم أي أحد، سواء كان من أحد أقاربهم أو والديهم بالوصاية.

ونذهب إلى القول عموماً، إن اسوأ بيت، والطفل في أحضان والديه، هو أفضل من أفضل مؤسسة، والطفل بعيد عن والديه، لذلك تُعد القوانين والأنظمة الصارمة داخل المؤسسات الرعائية، ونظام التعامل الجماعي مع الأطفال، وضعف الروابط العاطفية، أسباباً تضاف إلى زيادة المشكلات السلوكيّة.

د – أبرز التفسيرات لنتائج السلوك السيء على مقياس الصعوبات:

أبرزت النتائج أن أكثر من نصف الأطفال موضوع الدراسة، لديهم سلوكيات سلبية، تتكون من عدوان، غضب، وسرقة، وكذب..

لذلك، تعد السلوكيات السيئة، هي الأوسع إنتشاراً، لأنها تعبّر عن ظروف صعبة مرّ بها هؤلاء الأطفال في الماضي، بل لا زالوا يعانون من تلك الخيارات السابقة، ويقومون بتعريفها سلوكيات سيئة من ضرب، وتخريب، وعدوان، وكذب. وهذا يعبّر عما بداخل هؤلاء الأطفال من كبت ونقمة على المجتمع غير المنصف بالنسبة إليهم، وأيضاً كوسائل تعبير عما في داخلهم من اضطرابات. بناءً على ما تقدم، يمكن القول إن للحرمان آثاراً، أبرزها:

– تكوين ميول مضادة للمجتمع، وعدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعيّة سوية.

– اتصاف سلوكهم بالعدوانيّة ضد الآخرين، كالضرب، وتدمير الممتلكات.

– الغضب، والسرقة، والكذب، والميل للاتكالية، والاعتماد على الكبار.

– عدم القدرة على التكيف الاجتماعي والانفعالي، والميل إلى الانعزال.

هـ – أبرز التفسيرات لنتائج المشكلات على مقياس الصعوبات: جاءت المشكلات العاطفية في المرتبة الثانية، حيث تبين أن حوالي (٢٥٪) من الأطفال يعانون من اضطرابات عاطفية: هموم، وأحزان، وقلق، وخوف، وحزن، وفقدان الثقة بالنفس والحياة، إلى جانب اضطرابات جسدية أخرى. وما يفاقم من تلك المشكلات العاطفية لدى هؤلاء الأطفال المحرومين من الوالدين، فقدان ما هم بحاجة إليه من حب وحنان، فتكون ردة فعلهم في غالب الأحيان من خلال أساليب خاطئة، نظراً لضعف التوجيه العاطفي.

و – أبرز التفسيرات لنتائج الاضطرابات مع الأصدقاء على مقياس الصعوبات: بينت الدراسة مدى الانتشار الواسع للمشكلات مع الأصدقاء، وعدم القدرة على التوافق وحل المشكلات، وبلغت النسبة حوالي (٢٣٪).

إن شعور الطفل بالخسارة الفادحة بسبب الانفصال أو الطلاق، أو فقدان أحد الوالدين أو كليهما، يمثل خبرة اليمة، وهزّة انفعاليّة ضخمة بالنسبة للطفل، وقد يظهر الطفل بمظهر اللامبالي، وقد يكبت مشاعره حتى تظهر على شكل اضطرابات سلوكيّة.

ويمكن تفسير ازدياد المشكلات مع الأصدقاء، إن الطفل يعبّر عن ضغط وقوانين المؤسسة والمربين بسلوكيات الغضب والسخط على زملائه.

ز – أبرز التفسيرات لنتائج الحركة الزائدة على مقياس الصعوبات:

أوضحت الدراسة أن أولئك الأطفال

يعانون من التململ والتسرع وعدم الاستقرار في مكان الإثارة الزائدة، وعدم التركيز والتدخل في شؤون الآخرين. ويمكن القول إن زيادة الحركة عند هؤلاء الأطفال ناتجة عن التفكير الزائد في أمور حياتهم، وما حدث ويحدث لهم، الأمر الذي يخرج الطفل عن موضوع دراسته أو نشاطه، فيؤثر على أدائه السلوكي، وقد يؤدي إلى استغلال الوقت في لفت الانتباه، والتدخل في شؤون الآخرين، والحركة، والتنقل.

٢ – الفرضية الأولى تنص على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكيّة لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية تعزى للمستوى لتحصيلي للأطفال».

أظهرت النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

أ – لوحظ وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية للأطفال بالنسبة إلى بُعد المشكلات مع الأصحاب حسب وجهة نظر الأهل البديلين، فقد تبين أن الأطفال الذين مستواهم الدراسي ضعيف لديهم مشكلات مع أصحابهم أكثر من الأطفال الذين مستواهم الدراسي جيد.

ب – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية للأطفال بالنسبة إلى المشكلات السلوكيّة التالية (زيادة الحركة، والأعراض السلوكيّة، والأعراض العاطفية، والمشكلات النفسية العامة)، وذلك بحسب وجهة نظر الأهل البديلين. وهذا يدل على أن متغير المستوى الدراسي لم يكن ذات أثر ملحوظ على المشكلات السلوكيّة والنفسية لدى الأطفال من وجهة نظر الأهل البديلين.

ج – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية للأطفال بالنسبة إلى بُعد المشكلات مع الأصحاب، فقد تبين أن الأطفال ذوي المستوى الدراسي الضعيف لديهم مشكلات مع أصحابهم أكثر من الأطفال ذوي المستوى الدراسي الجيّد، ولم تلاحظ فروق بين المستويات الدراسية الأخرى.

د – توجد فروق دالة إحصائياً بين المستويات الدراسية للأطفال بالنسبة إلى المشكلات النفسية العامة، بحسب وجهة نظر الأطفال أنفسهم، فالأطفال ذوو المستوى الدراسي الضعيف لديهم مشاكل نفسية عامة أكثر من الأطفال ذوي المستوى الدراسي الجيّد.

هـ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية للأطفال بالنسبة إلى المشكلات النفسية التالية (زيادة الحركة، والأعراض السلوكيّة، والأعراض العاطفية). وهذا يشير إلى أن متغير المستوى الدراسي لم يكن له أثر على

المشكلات السلوكيّة السابقة لدى الأطفال موضوع الدراسة.

و – أبرز التفسيرات الممكنة في هذا المجال: إن وجود وقت فراغ كبير لدى الأطفال أصحاب التحصيل الدراسي المتدني، يجعلهم قنابل موقوتة، يمكن أن تؤثر على أصدقائهم داخل الصف وخارجه، إضافة إلى إنعدام وجود هدف يسعى إليه الأطفال الضعيفي التعلّم، فيلجأون إلى أساليب سلوكية سلبية مع الأصدقاء، كرد فعل عن شعورهم بالفراغ والدونية، بينما نجد أن الأطفال ذوي المستوى الدراسي المرتفع تنخفض لديهم المشكلات السلوكيّة المختلفة، وربما يعود ذلك إلى الأسباب الآتية:

١ – تمضيتهم وقتاً طويلاً في الدراسة.

٢ – قدرتهم على حل معظم المشكلات، والإحتفاظ بعلاقات طيبة مع الأصدقاء.

٣ – قدرتهم على إقامة علاقات اجتماعيّة إيجابية وأكثر تفهماً لمحيطهم.

٤ – نجاحهم في دراستهم، وما يرافق ذلك من نظرة إيجابية إليهم من المشرفين عليهم، والأهل البديلين، تقلّل لديهم المشكلات السلوكيّة.

٣ – الفرضية الثانية تنصّ على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكيّة لدى الأطفال في مؤسسات الرعاية الاجتماعية تعود إلى فترة الحرمان من الوالدين».

أ – أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فترات الفقدان المختلفة بالنسبة إلى المشكلات السلوكيّة التالية (زيادة الحركة، والأعراض السلوكيّة، والأعراض العاطفية، والمشاكل مع الأصحاب، والمشكلات النفسية العامة)، بحسب وجهة نظر الأهل البديلين، وهذا يشير إلى أن متغير فترات الفقدان المختلفة، لم يكن ذا أثر على المشكلات السلوكيّة والنفسية لدى الأطفال.

ب – تبين أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فترات الفقدان المختلفة بالنسبة إلى المشكلات السلوكيّة التالية: (زيادة الحركة، والأعراض السلوكيّة، الأعراض العاطفية، المشاكل مع الأصحاب والمشكلات النفسية العامة). وهذا يشير إلى أن متغير فترات الفقدان المختلفة لم يكن ذا أثر في هذا المجال.

ج – أبرز التفسيرات هنا هي التالية: إن ضعف تأثير مدة وجود الطفل في المؤسسة على المشكلات السلوكيّة يعود إلى ما يلي:

أولاً: وجود ارتباط بينه وبين عائلته، وهذا يحد من الشعور بالحرمان في كل مرة يعود فيها الطفل إلى زيارة أهله البديلين (جد، جدة، أخت، أخ، عم، خال، أقارب...).

ثانياً: أغلب الأطفال من فئات المهملين والمشردين الذين لا يجدون سبباً لوجودهم داخل مؤسسات الرعاية، وبالتالي فإن

ظروف الأطفال الذين دخلوا المؤسسة، ولديهم مشكلات سلوكية ناتجة عن تغير ظروفهم وانفصالهم عن أهلهم، تبقى لديهم كخبرات سابقة طوال وجود الطفل في المؤسسة، وقد تخرج من فترة إلى أخرى، إلا أن ضعف أنظمة التفريغ النفسي الجيّد يؤدي في كثير من الأحيان إلى دوام الخبرات السابقة الموجودة لديهم.

٤ – الفرضية الثالثة: تنص على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكيّة لدى الأطفال في مؤسسات الرعاية ترجع إلى نوع الحرمان أو أسباب الإيواء».

أ – أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أسباب إيواء الأطفال في المؤسسة وبُعد المشكلات مع الأصحاب، بحسب وجهة نظر الأهل البديلين، فقد تبين أن الأطفال الذين كان سبب إيوائهم الطلاق بين والديهم لديهم مشكلات مع أصحابهم أكثر من الأطفال الذين كان سبب إيوائهم موت أحد والديهم، ولم تلحظ أية فروق بين أسباب الإيواء الأخرى.

ب – تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أسباب إيواء الأطفال في المؤسسة والمشكلات السلوكيّة التالية: (زيادة الحركة، والأعراض السلوكيّة والعاطفية، والمشكلات النفسية العامة)، وذلك بحسب وجهة نظر الأهل البديلين. وهذا يدل على أن متغير أسباب الإيواء لم يكن له أثر في هذا النطاق.

ويمكن تفسير النتائج الواردة أعلاه كما يلي:

– إن الأطفال الذين حرموا من والديهم بالطلاق، يعانون من مشكلات أكثر من غيرهم، فالطفل هنا قد يشعر أنه مرفوض من والديه أولاً، وأنهم تركوه، بالرغم من وجودهم في الحياة، ناهيك عن شعوره بأن المجتمع ينظر إليه نظرة سلبية داخل مؤسسة الرعاية وخارجها، فقد يظهر من يقول إنهم لا يستحقون العيش داخل المؤسسة وغيرهم من الأيتام أحق بذلك. ويفتعل هؤلاء الأطفال المشكلات داخل المؤسسة لاعتقادهم بأن مشكلاتهم تساعدهم على رؤية والديهم، أو حتى السعي إلى الحصول على الرفض والفصل من المؤسسة.

كما أن الظروف المزدوجة التي يعيشها الطفل أثناء زيارة والدته «المطلقة» مرة، ووالده مرة أخرى، وأجواء الانقسامات المفعمة بالتوترات والمشاحنات التي يعاني منها الطفل، تجعله يعيش مجموعة من الإرباك والتناقضات، ما ينعكس سلباً على نفسيته وسلوكياته. وبما أن الطفل غير قادر على رد فعل ما يحمله من هموم باتجاه الكبار أو الأمهات، كونه عانى من صدمة الإحباط والتعرّض لضربة من الكبار سواء

من الأم أو الأب، فيقوم بالتعويض عن ذلك أحياناً بالمشاجرة مع الأطفال من سنه.

ونتيجة للتصدع والتفكك الأسري، كان لا بد من ظهور سلوكيات سلبية تساعد على الشجار بين الأصدقاء، مثل: الغضب، والعدوان... الخ.

الخاتمة:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، قد يكون من المفيد استخدام أساليب تربوية مدروسة وهادفة، تسهم في التخفيف من حدة المشكلات التي يعاني منها الأطفال في مؤسسات الرعاية، وتعاني منها أيضاً مؤسسات الرعاية، والسعي الدائم لتنمية سلوكيات إيجابية، وذلك من خلال الأمور الآتية:

أ – تقوية علاقة الطفل بخالقه، ورفع مستوى ثقته بنفسه، للتخفيف من الآثار النفسية السلبية لفقدان أهله، ومعالجة الإعوجاج في سلوكه بالقدوة الحسنة.

ب – تعويد الطفل على احترام وممارسة القيم الروحية والأخلاقية، كالعفو، والصفح، والتعاون، وتبادل الثقة بينه وبين الآخرين، والاعتماد على النفس، والتعامل الصريح السليم والمستقيم، وضبط النفس، والإحساس بالمسؤولية.

ج – تنمية حب الطفل لمؤسسات الرعاية، وإبراز الدور الكبير الذي تقوم به تلك المؤسسات على الصعيدين الاجتماعي والتربوي.

د – تنمية حب الطفل للأهل البديلين ممّن يتولون رعايته، والحفاظ عليه، بدلاً عن أسرته، سواء كانوا أجداده، أو أعمامه، أو أخواله، أو ما شابه.

ه – توفير فرص الحوار والتفاعل مع هؤلاء الأطفال، وتشجيعهم دائماً على التفكير الإيجابي، والأخذ بالحلول غير التقليدية للمشكلات.

و – مواجهة مشكلات الأطفال ضمن مساحة من التفكير المنطقي، لناحية تحليل المشكلة المطروحة، وتحديد أسبابها الواقعية، وطرح بدائل الحل المناسبة، وفقاً لظروف كل فرد الشخصية والاجتماعية، وإمكانات الواقع المعاش.

ز – إشباع الحاجات النفسية للطفل، كالحب، والأمن، والعطف، والتقدير، والحرية، والنجاح، والضبط.. فهذا يخفف عليه، أو يجنبه الشعور بالخوف أو النقص أو الفشل، لأن الطفل بحاجة دائمة إلى الغذاء النفسي، حاجته إلى الغذاء الجسدي.

ح – اعتماد الثواب والعقاب بطريقة راقية، وسليمة، وعادلة، وهادفة، بحيث يخلو العقاب من العنف، وروح الانتقام، سواء كان جسدياً أو بالكلام، وكذلك الثواب يجب أن يقترن بمكافأة الطفل عند قيامه بواجباته على أكمل وجه، وبخاصة الثواب أو التقدير

المعنوي الذي يستحقه الطفل....ويشجعه على اتباع السلوك المرغوب على نحوٍ أفضل، ويبعده من أن يكون طفلاً أنانياً ضعيف الشخصية، ينظر إلى الأمور نظرة غير موضوعية.

ط – تجنب التضييق على الأطفال، وتقييد حركتهم بشكل عنيف وقاهر، ما يؤدي إلى الكبت، والشعور المتزايد بالحرمان، فيصاب حينها الطفل بالتردّد والجبن، ويفشل في تكوين نظرة عن أمور حياته.

ي – العدالة في المعاملة، مع مراعاة الحالة النفسية لكل طفل.

إضافة إلى ما تقدم، لعله من المفيد مستقبلاً دراسة الآثار البعيدة المدى التي يخلفها فقدان الوالدين على الشباب وسلوكياتهم خارج المؤسسات الرعائية، ودراسة المشكلات السلوكيّة منفردة بحسب أهميتها واثرها على الطفل، وكيفية التعامل معها، مع دراسة أساليب التربية داخل المؤسسات الرعائية، واستكشاف ما هو أفضلها، وتبيان كيفية العمل على تطويرها.

مصادر البحث ومراجعه

أولاً: المراجع العربية

١- أبو دف، محمود، مقدمة في التربية الإسلامية، ط٢، غزة: الجامعة الإسلامية، ١٩٩٤.

٢- الشريف، محمد يوسف، المساندة الاجتماعية وتقدير الشخصية، رسالة دكتوراه، كلية الاداب، جامعة الزقازيق، ٢٠٠٢.

٣- فقيهي، محمد، المشكلات السلوكيّة لدى المراهقين المحرومين من الرعاية الأسرية في السعوريةن دراسة ماجستير، جامعة نايف، للعلوم، الرياض، السعوية، ٢٠٠٦.

٤- مختار، وفيق، مشكلات الأطفال السلوكيّة، ط١، القاهرة، دار العلم والثقافة، ١٩٩٩.

٥- محمد، هنا أحمد، العلاقة بين تطبيق برنامج تدريبي للأمهات البديلات بالمؤسسات الإيوائية، مجلة كلية الآداب، حلوان، ٢٠٠٣.

٦- وافي، ليلى، الاضطرابات السلوكيّة وعلاقتها بمستوى التوافق النفسي لدى الطفال الصم والمكفوفين، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، ٢٠٠٦.

٧- القماح، إيمان، أثر الحرمان من الوالدين على البناء النفسي للطفل، رسالة ماجستير، كلية الاداب، جامعة عين شمس، ١٩٨٣.

٨- قنديل، محمد متولي، مدخل إلى رعاية الطفل والأسرة، ط١، عمان، دار الفكرة، ٢٠٠٦.

٩- قاسم، أنس محمد أحمد، أطفال بلا أسر، ط١، الاسكندرية، ٢٠٠٢.

١٠- العزة، سعيد، التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكيّة، عمان، الدار العلمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢.

١١- الكردي، مهى، التوافق والتكيف الشخصي والاجتماعي لدى أطفال الملاجئ، اللقاء، المجلة الاجتماعية القومية، ١٩٨٠.

١٢- كفناني، علاء الدين، الصحة النفسية، القاهرة، هجر للطباعة، ١٩٩٠.

١٣- ثابت، عبد العزيز، المشكلات الانفعالية لدى الأطفال الفلسطينيين الذين يعيشون في منطقة الحرب، دراسات في الصحة النفسية، ط١، ٢٠٠٢.
١٤- ثابت، عبد العزيز موسى، الطب النفسي للأطفال والمراهقين، ط١، مكتبة اليازج، غزة، ١٩٩٨.
١٥- ستيف، شارلز، وميلمان، هوارد، ترجمة نسيمة داود، مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها، عمان، ١٩٨٩.
١٦- أبو هين، فضل، الأطفال تحت الظروف الصعبة، دليل الآباء والمدرسين، وزارة التربية والتعليم، غزة، ١٩٩٥.
١٧- لجنة التعريب والترجمة، الاضطرابات السلوكيّة لدى الأطفال والمراهقين، ط١، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٧.
١٨- يحيى، خولة، الاضطرابات السلوكيّة والانفعالية، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٠.
١٩- كازدين، آلان، الاضطرابات السلوكيّة للأطفال والمراهقين، ترجمة عادل عبد الله، القاهرة، دار الرشاد، ٢٠٠٠.
٢٠- جبل، فوزي محمد، الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، المكتبة الجامعية الاسكندرية، ٢٠٠٠.
٢١- الخطيب، محمد جواد، التوجيه والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، ط٣، مكتبة آفاق، غزة، ٢٠٠٤.
٢٢- زهران، حامد عبد السلام، التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٨.
٢٣- زهران، حامد عبد السلام، التوجيه والإرشاد النفسي، ط٢، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٠.
٢٤- حنين، رشدي عبده، اليتيم واثره على الحالة الوجدانية والصورة الوالدية لدى المراهق، مجلة علم النفس، العدد ٢، القاهرة، ١٩٨٧.
٢٥- الآغا، إحسان، البحث التربوي، عناصره، مفاهيمه، أدواته، ط٤، غزة، الجامعة الإسلامية، ١٩٩٩.

ثانياً: المراجع الأجنبية

1 - Abdall osette, **"Hostiliyas a Function of Father Absence", Psychological Studies**, American University - Cairo, 1992.
2 - A chenbach, TM et al, **"National survey of problems and competencies among 4 - 16 years old child development"**, 1991.
3 - Ami, S. & Gabriella. B., **"The Relationship between Parental Divorce and the Childs Body Boundary Definiteness, Journal of Personality assessment,** 1991.
4 - Anthony, davids, **"Child personality & psychopathology current topics a mily international john wiley & sons"**, New York, 1974.
5 - Carole. W & carol. J., **"Psychology's"**, 1989.
6 - Ghareeb. G. &Bashai. J., **"Arabic version of the CDI: validity & Reliability, Journal of clinical child psychology**, 1989.
7 - Gilbert, A Michele, **"Behavioural problems of children involved in custody legislation the buffer effect associated with having siblings master abstract international**, 1999.
8 - Good man. R., **The strengths & difficulties Questionnaire**, child psychology journal, 1997.
9 - Joseph, G. & Amnon. L., "Nothers or Father Cutody, **Educational psychology**, 1998.
10 - Konacs, M., **"The children's depression Inventory (CDI)**, psychopharmacology Bulletin, 1985.

أدب الأطفال حكاية جيل لجيل آخر

خديجة شهاب[1]

أعشق طفولتي التي لم أعشها

الطفولة بحر زاخر مملوء بالأسرار، ما يطفو منه على صفحته يسمح لك أن تتعامل معه بيسر وسهولة، وما لا تراه ويُوشح بوشاح الغموض يحتاج إلى أن تسبر أغواره، وتنقّب عن كنوزه.

كنوز الطفولة لا تُعد ولا تُحصى، غالية الثمن وحساسة، لذا فهي تحتاج إلى الكثير من الاهتمام، ذلك أنّها تؤثر بشكل كبير في شخصية الإنسان، وعلى هذه المرحلة تترتب حياته، إمّا أن يكون رجل مستقبل يَعتد به المجتمع والأهل والأصدقاء، وإمّا أن يكون عالة على المجتمع والعائلة. هنا تتبلور شخصيّة الطّفل بشكل واضح، فمن المحيط الأُسريّ يستمد المعرفة التي يحتاجها والتي تنمو معه على المستوى الجسدي والنّفسي منذ لحظة الولادة، في المقابل فإنّ الأسرة تراعي في تربية أبنائها أنّ جيل الأبناء يختلف عن جيل الآباء، ألم يقل الإمام علي عليه السلام «لا تربّوا أولادكم كما رباكم أباؤكم فإنّهم خلقوا لزمان غير زمانكم»[2]، وهي تُحصّنهم ضد المؤثرات الخارجيّة من خلال التّربية السليمة، وتدرّبهم على ما يمكن أن يُجابههم من صعاب مع إضافة شيء من خبراتها التي تراكمت مع الأيام، إنّها المصدر الأكثر ثقة، والأكثر أماناً بالنسبة إليهم.

يكاد يُجمع علماء التربية على أنّ مراحل الطّفولة أربع هي: مرحلة المهد، ومرحلة الطفولة المبكرة، والمرحلة المتوسطة والمرحلة المتأخرة؛ والمرحلة التي يستهدفها البحث هي المرحلة المتوسطة، حيث تبدأ في عمر الخمس سنوات وتنتهي في سن الثانية عشرة، وقد اخترتُها لأنّ الكاتب «باسل الزين» في «حدثني يا جدّي» وهي المجموعة التي سينهض عليها هذا البحث، يتوجّه في قصصه إلى أطفال هذه

(١) دكتورة في الجامعة اللبنانية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

(٢) عشرة الآف حكمة للإمام علي. دار المرتضى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط أولى، ٢٠٠٢م، ص٣٣٢.

الفئة من العمر، إذ يؤكد ضرورة متابعة الأطفال في هذه المرحلة أكثر مما ينبغي، ويرى أن لا تُترك الأمور على غاربها، ويربط عمليّة التّربية بمواكبة الأهل للمدرسة حيث تُصقل شخصيّة طفلهم، وتُدَّعم بالقيم الاجتماعيّة والدِّينيّة والسلوكيِّة.... والتي من المفترض أن يتعرّف إليها طفلهم ويمارسها.

فالطفل يتميّز بالعديد من الخصائص النفسيّة والاجتماعيّة، إذ إنّه لا يستطيع أن يفهم الأمور فهماً معمّقاً، وعنده القابلية العالية للتوجيه السّلوكي العملي، هو كالعجينة يتشكّل كما نريده، يحبّ الاستكشاف والمعرفة ويَنْشط عنده الفضول العلمي، ما يجعله يُكثر من الأسئلة حتّى يضيق الأهل بها ذرعاً في كثير من الأحيان، كما ترتفع عنده روح الصّداقة والعواطف النفسيّة التي يعبّر عنها بتلقائيّة إذ لا يعرف المجاملة، ولا يمكنه أن يسيطر عليها أو يلجمها، وهو يرغب في تطوير مهارتِه الفرديّة، ويحتاج إلى القدوة والمثال ليقتدي بهم في مسيرة حياته.

إنّ العلاقة المميزة بين الجدّ وحفيده، التي لمسناها في المجموعة القصصيّة، تدفعنا إلى اختيار المنهج السيميائي الذي «يدرس الأنظمة الرّمزيّة في كلّ الإشارات (العلامات) الدالة»[١]، تلك العلامات التي «تستمد تعددها من الإيحاءات»[٢]، فتبرز كأشياء مادّية لها مدلولاتها الذّهنية المرتبطة بها، و«تنقسم إلى دوال ومداليل وعلاقات تربطها معاً»[٣] حسب سوسير، ولعله من المهم تّوكيد «حقيقة مفادها أنّ السّيمولوجيا لا تبحث عن الحقيقة، بقدر ما تركز جهدها على عمليات الدال»[٤] وهي إذ تبحث في العلامات وطرق انتاجها، كما تبحث في الأنظمة الدلالية.

وحين نرغب في دراسة مجموعات سيميائيّة لها عمق اجتماعيّ حقيقي، يفترض أن «تلتقي اللغة بالسّلوك وردات الفعل البشريّة»[٥]، كالاستغراب، التّعجب الغضب، والثورة بشكل انفعالي كبير يصل حدّ البكاء، إذ إنّ كلّ حركة دالة وبقوّة، ولا تكون مستقلة عن السياق الذي صدرت فيه.

يسعى هذا البحث إلى تسليط الضوء

(١) علي مهدي زيتون، النص الشعري المقاوم. دار العودة، بيروت، لبنان، ط ٣، ٢٠١٣ م، ص١٠٧.

(٢) إمبرت إيكو، ت، سعيد بنكراد، العلامة تحليل المفهوم وتاريخه. المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط أولى، ٢٠٠٧م، ص٨٣.

(٣) ميجان الرويلي، وسعد البازعي، دليل الناقد الأدبي. المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط٥، ٢٠٠٧م، ص١٧٧.

(٤) صالح الهويدي، المناهج الحديثة أسئلة ومقاربات، دار نينوى للدراسات والنشر، دمشق، سورية، ط أولى، ٢٠١٦م، ص١٥٩.

(٥) علي مهدي زيتون. م، س، ص١٠٧.

على دور الجدّ الذي يعمل على رفد حفيده بالمعرفة وبالقيم في مستوياتها كافة، ويرشده إلى السبل الممكنة لتمتين علاقاته بأتراب المدرسة، وبالأهل والأصدقاء، وقد نحا الأديب باتجاه الأسلوب غير المباشر لأنّه – ربما – يؤمن أنّه أكثر فاعلية من الأسلوب المباشر فهل سينجح الجد في صقل شخصية ناجحة للمستقبل؟ وهل سيتقبل الحفيد نصائح الجدّ هذا ما سيحاول البحث الإجابة.

– **يدرس العنوان الأول:** علاقة الجدّ بالحفيد على أنّها علاقة تكامليّة، فيظهر دور الجدّ في بناء شخصية حفيده، والعمل على الأسس القيمية التي يحتاجها في حياته المستقبليّة، حيث تجعل منه رجلاً ناجحاً. يسير الجدّ على الخطِّ المغاير المتعارف به عند الأهل، ويسعى إلى طرح تجاربه أمام حفيده، ليوسع مداركه وليأخذ العِبر من هفواته، مع الإشارة إلى أنّ جميع الناس يخطئون ولكن عليه أن يتعلّم من الآخرين، ويتجنّب العثرات ما استطاع إلى ذلك سبيلاً، وأنّه ليس وحده في ميدان معركة الحياة، وهناك من يقف إلى جانبه ليؤمّن له مروراً آمناً إلى المستقبل الواعد.

– **يدرس العنوان الثاني:** علاقة الحفيد بالجدّ على أنّها علاقة انعكاسية، إذ تظهر مساهمته في بعض الأحيان في رفع الروح المعنوية لجدّه، حين يُحس أنّ جدّه يحتاج إلى ذلك؛ ويبرز ذلك في غير قصّة من القصص، ويتخذ دور المرشد الموجّه فيشعر بأهميته وقدرته على ذلك، ما يجعله ينتشي بالفرح والثقة بالنّفس، ويعتز بالمعلّم المرشد المحب الذي لا يبخل على أحفاده بخبراته، ومن غير تذمر أو تأفف. كما يبرز دوره في تقبّل نصائح الجدّ وإرشاداته، ونهمه في الحصول على ما يساعده في اجتياز الصعوبات والعقبات التي قد تعترضه في حياته المستقبليّة.

١ – الجدّ والحفيد العلاقة التكاملية:

يفتتح الكاتب مجموعته بالإشارة إلى أنّ الحياة دورس تعلمها الجدّ خلال رحلة حياته الطويلة نسبيّاً، وفي اللحظة المناسبة يستنهض الجدَّ دروسه ليعلمها إلى حفيده، الّذي يرغب في صقل حياته بتوجيهات ستُخفّف عنه حتماً أعباء الحياة إذا ما اقتدى بها، وينقل إلينا رغبته الجامحة في أن يسمع بأذنيه قصص جدّه التّربويّة، ويعلن استعداده ليتعلّم بعقله وقلبه من التّجارب التي سيخبره بها، كما أنّه يُعبّر عن فرحته لأنّ القصص ستكون بمثابة المصباح الذي ينير دربه.

يركز الكاتب ومن خلال قصص الجدّ على طرح القِيم الاجتماعية التي تعزز عند حفيده، وعند من في مثل سنه الصفات النبيلة كالمواقف الشجاعة والإرادة الصلبة، المحبة، والاحترام المتبادل، والتزام العادات والتقاليد ومحبة الأهل والأصدقاء، والتّعاون وتحكيم العقل وتقديم المصلحة العامة على

المصلحة الخاصة، وتنمية الرّوح الجماعيّة والإحساس بالمسؤولية والكرم والتّواضع، واحترام الأكبر سناً ومراعاة الضعفاء.... وغيرها الكثير، فإذا كانت «القيم معياراً للحكم، فلا بدّ وأن تُربّى هذه القيم منذ الصغر لتشكل أسساً تربويّة ينشأ الطّفل عليها، فتنمو معه ويستطيع من خلالها الحكم على الصحيح من الخاطئ من حوله»[1] فتأتي رافداً لما يتعلمه في المدرسة في المواد الدّراسية، ولأنّ الحفيد لا يعرف قيمة الوقت، وهو يهدره في ما لا طائل منه، ولأن الجدّ متأكد من أنّ الوقت كما تقول الحكمة « كالسيف إن لم تقطعه قطعك» تبدأ قصصه من هنا.

يطلب من حفيده أن «يبني» له قصراً من «عيدان الثقاب» وهنا نلحظ أنّ الفعل له وظيفة أولية وهي أن يشارك الحفيد في مَهمة تُدخل السّرور إلى قلبه، وهو يلبي رغبة الجدّ ويشعر أنّ مكانته عظيمة عنده، وإلا لما أوكل إليه هذا العمل، إلاّ أنّ بناءه من «عيدان الثقاب» يبين أنّ له وظائف أولية محددة لا تنفصل عن وضعيّة تربويّة تُستخدم للضحك والبكاء، وقد ظهر ذلك حين أبدى الطفل انزعاجه من تصرّف الجدّ، وسأله:» لِمَ هدمت ما أنجزته على مدى نهار كامل يا جدّي؟... اختنق الحفيد بدموعه، وقال: لكنّه تعبي يا جدّي! كيف تُريدني أن أرى مجهود نهار كامل يضيع في طرفة عين ولا أحزن؟»[2]. إنّ عملية الهدم التي مارسها الجدّ على القصر الوهمي يجعلنا نميز ما يريده من حفيده، وهي إذ تكشف عن رغبته في أن ينتبه الطفل إلى قيمة الوقت الذي هُدر في ما لا طائل منه، وضرورة الإفادة منه إلى أقصى حدود، لأنّه إذ مضى الوقت من غير فائدة فإنّنا نضحي بأيامنا وبمستقبلنا على مذبح اللهو والتشرد.

إنّ زمن المستقبل لا يمكنه أن ينتظر مرحلة الطيش؛ والتّقدم العلمي لا يعترف بمبدأ التّجمد والتّقوقع فهو في حركة دائمة لا تهدأ ولا تتعب وكلّ يوم يقدِّم لنا الجديد، وإذا سبَقنا لا يعود بإمكاننا اللحاق به، وهو لا يُعوض.

إذاً يضع الجدّ أمامنا مجموعة من العلامات الدالة من خلال عملية البناء، وهو يعلّم حفيده أن الحياة تحمل الكثير من المتناقضات التي يكشف عنها عمل واحد؛ المسؤولية / الإهمال، الحبّ/ البغض، الحزن/الفرح، البناء/ الهدم، البكاء/ الضحك،» ابتسم الجدّ وقال» ألا نحزن ونتألم لو هدمنا بأيدينا ما بنيناه طوال سنوات؟»[3]. نعثر في هذه المجموعة القصصية إلى جانب العلامات الدّالة،على

(١) إيمان بقاعي، فن قصّة الأطفال، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، ط أولى، ٢٠٠٤م، ٧٦.
(٢) باسل الزين، حدّثني يا جدّي، دار البنان، لبنان، دير الزهراني، ط أولى، ٢٠١٤، ص١٠-١١.
(٣) م.ن ص ١١.

أنواع من العلامات الأخرى التي يمكن أن نَصِفها بأنّها علامات مضلّلة، يندرج تحتها هذا السؤال الذي يدلّ إلى وجود علامة ضمنيّة أخرى وهي (ضياع المستقبل) وهي واهية الدلالة، يمكن أن تحمل علامات أخرى غائمة، ومنها إن التزم الطفل بتعليمات الجد فهو سيصل إلى تحقيق أحلامه وأمانيه.

تتمحور القصص حول البيئة التي يمكن للطفل أن يتعلّم منها ما هو بحاجة إليه من استيعاب الثقافة، وممارسة التفكير الذي يستطيع من خلاله أن يحلّ المشاكل التي تعترضه، وها هو يعود إلى المنزل حزيناً كئيباً مستسلماً، بعد أن رفض أستاذ الكيمياء مشروعه في مسابقة العلوم.

ولأن علاقته بجدّه علاقة محكومة بالتميّز والصراحة وتبادل الآراء يعرض أمامه ما قاله له الأستاذ، لعله يساعده في إيجاد حلّ مناسب من دون أن يتكبّد مشقّة إعادة العمل مرّة ثانية، ولأنّ الجدّ لم «يُظهر أيّ ردّة فعل»[1] الأمر الذي» يسمح بتضمين مقولة العلامة كل ممكنات الإحالة»[2] إذ يبدو واضحاً أنّ السبب متعلق بالنتيجة، وإلاّ فما سبب عدم تفاعل الجدّ مع طرح حفيده؟ وما النتيجة المتوخاة؟

إنّ عدم الاهتمام من الجدّ يمكن إحالته على المدلول لم (يظهر) ردّ الفعل، فتبدو العملية الأولى برمتها وهي تتكون من عمل مركب للعقل، في حين أن الثانية تتوفر فيها كلّ مظاهر الفعل الذي ينعكس على الطفل، ومن أنّ هناك فرقاً بين السبب والنتيجة، وبين المدلول الذي يحيل عليه الدّال، وأنّ العلامة كيان بوجهين. يفصح سياق القصة عن أنّ الجدّ يأمل في أن يهتدي الحفيد إلى الحلّ المناسب، وحين يشعر أنّه غارق في يأسه، وبعيد عن الحلول المناسبة لهذه المشكلة، يأخذ على عاتقه – وبطريقة غير مباشرة كما عهدناه – ترميم الميول والدّفاعات السلوكيّة عنده، وذلك في اللحظة التي أحسّ أنّها بدأت تتهدم وتتعرض للانهيار جراء رفض الأستاذ للمشروع.

ينطلق الجدّ من تجربته الشخصيّة في هذا السياق، فيدخل عليه الحفيد في غرفته، يراه وهو شارد الذّهن وقد بدت على ملامحه علامات الحزن، وهنا يبرز المثير الذي يستثير فضول الطفل للكلمة ومدلولها، وقد بادر جدّه بالقول: «أراك قلقاً جدّاه؟ حدّثني عما يدور في خلدك»[3] وتأتي الإشارة إلى الجدّ فينطلق من نفسه ليعمم الفائدة، وينقلها إلى حفيده بعيداً عن الوعظ المباشر الذي ينفر منه عادة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين العاشرة والخامسة

(١) باسل الزين، حدثني يا جدّي . . . ص١٣.
(٢) أمبرت إيكو، العلامة. . . . . م.س، ص٦٧.
(٣) باسل الزين. م، س. . . . ص١٤.

عشر، فتظهر لنا أنّ «ثقافة الطفل ترتبط ارتباطاً وثيقاً بثقافة المجتمع السائدة... وأنّ الطفل يمتص تلك الثقافة بطريقته الخاصّة به»[١] وهنا يلتفت الجدّ ويخبر حفيده عن انكساره لأنّه لاحظ العديد من الأخطاء في كتاب كان قد أعدّه منذ سنوات خلت، وبعد حوار صريح وواضح بينهما يفتر ثغر الطفل عن ابتسامة يليها جوابه: «أمامي يومان. سأعيد النّظر في المشروع»[٢] ونضع يدنا على مكمن القضية وهي أنّ الجدّ يدفع حفيده نحو تبني طروحاته ويسير على خطاه نحو الهدف المنشود. يتماهى الحفيد بجدّه، وقد أراد أن يبني «هويته الذّاتية، ومنها يعبر إلى الهوية الاجتماعيّة بمعناها الواسع»[٣] ويرغب في أن يُنظّم الفوضى التي تعم حياته في هذه المرحلة من العمر، وأن يكون إلى جانب من يساعده على ممارسة السلوك الذي ينسجم مع الواقع.

تقوم الأسرة بدور حيوي ومهم في تحديد السلوكيات التي يجب أن يتحلى بها أبناؤها، وهي تنقل إليهم عاداتها وتقاليدها وقيمها، إذ «تُعد القيم بمثابة المعيار المثالي لسلوك الفرد»[٤]، كما أنّها تسعى إلى غرس صفاتها وأنماط سلوكها الاجتماعية والثقافية، فهي المؤسسة الوحيدة التي تمدّه بالأمان والاطمئنان، وتقدّم له الحبّ والحنان والرِّعاية وتبثُّ فيه روح المسؤوليِّة لذا من الطَّبيعي جداً أن يتأثر في نموه بأسرته المحيطة به.

ومن قصّة إلى أخرى يعمل الجدّ في كلّ واحدة منها على غرس قيمة معيّنة، «ويغذّي جانباً من تفكيره ويقوي نواحي الخيال فيه»[٥] يعلِّمه أن يتحكَّم في انفعالاته أمام الأحداث الجِسام، وكيف يكون على ثقة عالية بنفسه وبما ينجزه في الحياة ما دام لم يخرج في ممارسارته عما تعلِّمه من أسرته ومدرسته وأساتذته، هو يدرّبه على إمكانية إعادة النظر في الكثير من الأمور بما يتناسب والظرف الذي حصلت فيه، فلا شيء ثابت خارج المبادىء والقيم الأخلاقية، وليست كتاباً سماويّاً منزلاً لا يمكننا أن نحيد عنه.

يسير الكاتب في قصصه في خط تصاعدي يبدأ من التفاصيل الصغيرة، وجوّ الأسرة العائلي الحميم إلى المجتمع الواسع المليء بالكثير من المواقف السيئة التي توقعنا بمشاكل على المستوى المادي والمعنوي، وقدّم كل ذلك بأسلوب مشوق سهل سلس لا تستعصي مفرداته على

(١) مريم سليم، أدب الطفل وثقافته. دار النهضة العربيّة، لبنان، بيروت، ط أولى، ٢٠٠١م، ص١٧.
(٢) باسل الزين. م، ن، ص١٥. (٣) م، س. ص٢٧.
(٤) سمير عبد الوهاب أحمد، أدب الأطفال قراءات نظريّة ونماذج تطبيقية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط أولى، ٢٠٠٦م، ص٢١٤. (٥) مريم سليم. م، س، ص١٣.

الفهم، ويرتكز على عنصر التشويق، فيعمل على المستوى النّفسي للطفل وهو يدرك تماماً أهميّة أن تمتزج «الموسيقى بالعواطف واللغة والمضامين بالخيال»[١]، ومن اللافت أن معظم عناوينه كانت علامات مضللة، ذات وظائف مرجعيّة تحيل على شيء ما.

وما بين المدرسة والجدّ والبيت، تنمو شخصيّة هذا الطفل، والعودة من المدرسة هي المحك الذي يفتح النقاش بين جيلين، فيأتي الحفيد بالأخبار الدّسمة والمواقف الصعبة، إذ تريد المعلمة ههنا أن تتأكد أنّ طلابها بدأوا منذ الآن التحضير للمستقبل، فطرحت قضية تشغل خيالهم، وتستنهض فيهم الرؤية إلى المستقبل، وكانت المفاجأة لقد «صوّرتُ نفسي عالماً في مجال الفيزياء النّووية، وجميع العلماء يتهافتون عليَّ ليفوزوا بأحدث النظريات التي ابتكرتها»[٢] حلم اليقظة يُحيل إلى علامة زمكانية، فالمكان هو الصف الذي يدّل على اجتماع الطلبة كلّهم، والاستماع إلى رؤية صديقهم إلى نفسه، والزّمان هو المستقبل حيث الوعد بتحقيق الأهداف، التي تُحيل بدورها على دلالة أنّها تتأرجح ما بين الفشل والتحقق.

أحسنت بني، وهذا يشير إلى أنّك إنسان واعٍ يسعى في سنٍّ مبكرة إلى ما يصبو إليه في المقبل من الأيام. تنفتح أمامنا عناصر التقويم لهذا الحلم، وهي تقدّم لنا ما تتمتع به المعلمة من سلطة وما يتمتع به الطلاب من سلوك تجاه صديقهم» رفاقي يسخرون منّي، وراحوا ينعتونني بالأبله. وما كانت ردة فعل المعلمة؟ نهرتهم.....؟»[٣] دافعت المعلمة عن حق تلميذها في أحلامه، ولكنه بقي غاضباً، ولعل الغضب هنا دال على أنّ ممارسات الأتراب لم تكن على قدر التطلعات، فتأزم الصبي على المستوى النّفسي وحمل خيبته إلى جدّه الذي يعرف كيف يخرج الدوال إلى حيز التنفيذ، وتتحول إلى أفعال إيجابيّة في سلوكيات الطفل فيثق بقدراته، ويطمئن إلى المستقبل، وتبدو علامات السرور على محياه لأنّه يسير بالاتجاه الصحيح حسب ما أخبر الجدّ.

إنّ التّربية في العصر الحديث شهدت، «تحولات جذريّة في مفهومها وأهدافها، حيث تغيرت النظّرة للطفل، وأصبحت الطفولة مرحلة هامّة وحاسمة»[٤]. يضع الكاتب الطفل في مواقف حرجة، بأسلوب هو غاية في السّلاسة والمرونة، إذ لا يمكن للفتية في هذه الأعمار إلا أن يُقبلوا على نتاجه، ويتأثروا بكتابته، ويتفاعلوا معه، ولعلهم لا يتاونون عن الأخذ بما قدّمه لهم

(١) أنور عبد الحميد موسى. دار النهضة العربيّة، لبنان، بيروت، ط أولى، ٢٠١٠م، ص٢١٩.
(٢) باسل الزّين، م، س. ص٢٨. (٣) م، س. ص٢٩
(٤) إيمان أحمد ونّوس الحوار، المتمدن العدد ٢٢٠٤-٢٧-٢-٢٠٠٨م.

على مائدته الدّسمة، إذ إنّ غاية «أدب الأطفال أن يعمل على تنشئة الشخصيّة، وتكاملها، ودعم القيم الاجتماعية والدّينية والثقافيّة»[١] إذ يصل الطفل إلى تلمس أخطائه المادّية والمعنوية، فيسعى إلى التراجع عنها إن سمحت الفرصة بذلك، أو هو يأخذ الفرصة لمراجعة الموافق غير الصحيحة، وتصويبها إلى الشكل المناسب.

يضعه أمام الإحساس بالآخرين، والشّعور بهم، ويبين له أنّ الحياة علاقات متبادلة، قائمة على المحبة والاحترام والتّعاون والصدق، يضرب القيم السلبية عنده بسهام من مرجعيّة خاصة تتبلور في السّلوك الجيد، والقيم الإيجابيّة.

يعزله – إلى حدّ ما – عن محيطه الاجتماعي الواسع، ويربطه بمحيط العائلة التي هي في تعليماتها وإرشاداتها اللبنة الأساسية في مداميك التربيّة الصالحة، ويحسب أنّ هذه المرحلة هي مرحلة توجيهية لا بدّ منها.

يفصح في غير قصة عن الخيط الرّفيع الذي يفصل بين التّمرد والاستقلالية، إذ يظهر أنّ الطفل يكاد لا يميز بينهما. وعلى المستوى النّفسي، تظهر علامات دالّة على حالات الغضب التي تعتري الحفيد، من دون أن تنمّ عنه انفعالات قاسية خارجة عن السيطرة، وهذا قليل ما يوجد عند أولاد في مثل عمره، وهم معرفون باندفاعهم، وعدم إدراكهم لعواقب الأمور، ولا يُحكّمون العقل في ما ينطقونه أو يتصرفونه «غضب الحفيد حينما منعه والده من السّهر ليلاً، وراح يهذي بكلمات غير مفهومة، حتى استوقفه جدّه، وهدّأ من روعه قائلاً: «تفهّم خوف والدك عليك»..... لكنني لم أعد طفلاً صغيراً، ألا يحقّ لي أن أتمتع بالحرّية التي يتمتع بها كل من هم في مثل سنّي»[٢]. هذا الكلام دال على أنّ الطفل يريد أن يقلّد رفاقه، ما يفرض علينا أن نقدّم له كل ما ينمّي شخصيته من القيم، ونظم السلوك التي تعتمدعلى «مداخل إنسانيّة، تدور حول أساليب اتصاله بالآخرين من حيث سلوكه اللفظي والعملي والانفعالي»[٣]. ونحن نعرف أنّ أبناءنا يفتقدون إلى تقدير الأمور، وإتمام ما هومطلوب منهم على أكمل وجه، لقلة خبرتهم العملية والفكرية، وهم بالتأكيد يحتاجون إلى بعض الوقت ليعتادوا ذلك، لذا فإنّ «تقديم العون المحدود مع الإرشاد العام، والتشجيع الدائم»[٤] ضروريان لهم، وهذا يتطلب منا في التعاطي معهم الصبر والأناة، والبحث الدائم عن أساليب جديدة

(١) أنور عبد الحميد موسى. م، س، ص٢٢٠. (٢) باسل الزّين، م، س، . ص٣٩.
(٣) حسن شحاتة، أدب الطفل العربي دراسات وبحوث. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ط٣، ٢٠٠٤م، ص٥٧.
(٤) لطيفة حسين الكندري، ثقافة الطفل. لا دار نشر، لاط، ٢٠١١م، ص٢٥.

في معاملتهم، زد على ذلك حاجتهم إلى التحفيز، والثّناء على كل ما ينجزونه، والتنبيه إلى أنّهم أتوا شيئاً مميزاً، فنعطيهم الثقة بأنفسهم، ونترك في ما بعد لتجارب الحياة أن تصقل شخصيتهم.

يوزع الجدّ مهمة النّصح والإرشاد بينه وبين الكتاب، (هو) يتمتع بمدلول في حالة المرجعيّة الضمنيّة التكوينية، ومثال على ذلك (هو) تدل على شيء تعليمي، وهذا ما يجعل منه علامة تشير إلى أنّ الطفل في حياته يتعلم من بيئتين مكمّلتين لبعضهما، البيت والكتاب الذي هو جزء أساسي في عملية التّعليم الثقافي ما يسمح لنا أن نقدّم له القدوة الحسنة ونطرح أمامه الكتب للنهل منها، وأخذ كل ما هو مفيد «وخلق مُناخ اجتماعي مناسب ومشجع ييسر عادة القراءة»[1] وهنا يُقبل الولد على القراءة بنهم ذاتي تلقائي، ولا مكان للفرض والإلزام، كي لا يتحول الموضوع إلى علامة دالة على البغض والنفور من المحيط، ذلك أنّ الإنسان بطبعه فُطر على عدم تقبل ما لا يرغب في ممارسته، عندها تصل المعلومات بسهولة، وتترسخ عنده الأحداث والقيم والمفاهيم السليمة، لتظهر على شكل علامات ذات وظيفة اجتماعية، فتنمّي عنده الحسّ الاجتماعي، ويتخلّى عن أنانيته وفرديته، ونرجسيته وانطوائيته، ومن ثمّ يتعلّم النّظام والانضباط والصّبر، والتروّي وتتهذب حريته الشخصيه.

يأتي بعد ذلك دور المعلم الذي يأخذ دور الأهل لساعات، وهي الفترة الزّمنية التي يقضيها المتعلم في المدرسة، فتأتي منه للطالب علامة دالة على ضرورة البحث والتقصّي وتحصيل المعرفة، فهو لا يريد أن يقدّمها له جاهزة لأنّها لا تؤدي دورها الفاعل، والتّنقيب عنها في الكتب يراكم عنده المعرفة، ويشد من عضده على تحمل الصعاب..

في مكان متقدّم من المجموعة يرفع الكاتب من مستوى المعلومات التي يقدمها، ليصبح أكثر اتساعاً وشموليّة، فيصير على مستوى الأمم والدول، ويرتقي إلى القوانين والأنظمة في دوائر الدّولة، إذ في مرحلة ما يجب أن يخرج الطفل من دائرة العائلة إلى محيط المجتمع الذي منه سيكتسب الكثير، فيحكي الجدّ قصّة قاضٍ عرفه في حياته، وهو حسب وجهة نظره لم يكن عادلاً في حكمه، وحين أراد الحفيد أن يستفسر أكثر عن الموضوع، نقل له بعضاً من الحوار بينهما: «تابع الجدّ هل ينطبق الحكم نفسه على سارق رغيف الخبز.....أجاب القاضي بلغة حازمة «السرقة هي السرقة، والقانون

(١) حسن شحاتة، م، س. ص ٥٧.

لا يميّز بين رغيف وجواهر ثمينة»[1]. تصبح سرقة الخبز علامة دالة على اللاعدالة الاجتماعية من جهة، وعلامة للطفل ليتعلم أن ينظر بعين الرأفة إلى القاصرين من جهة ثانية، والشّعور بهم لأن ظروف الحياة ساقتهم إلى مهاوي المجتمع وآفاته، وهم ليسوا مسؤولين عما آلت إليه أوضاعهم، عليه أن يُحِسّ بوجعهم لأنه حسب رأيه جزء من سعادة المرء تتمثل في الإحساس بالفقراء والتفكير بهم، «فتخلق عنده الاهتمام بهذه المثل الخاصّة التي تصبح الدّافع لسلوكه الأخلاقي»[2] ذلك أنّ الخبز دال على حاجة إلى إشباع فطرة الأكل عند الطفل المعوّز، ولأنه لم يجد سبيلاً إليه، ولم يتأمن له أخذه بطريقة غير مناسبة للسلوك الإنساني الجيد، وقد أراد الجدّ أنّ تكون الرأفة عنواناً للتعامل مع هذه الشريحة من المجتمع، وبالتالي التمييز في الأحكام بين ما سُرق لأجل حاجة، وما سُرق لأجل ممارسة عادة، أو بغية الثراء السريع.

يرتفع منسوب العلاقة مع الجد ليرتقي إلى النفس التي تأتي في المرتبة الأولى للتعليم والإرشاد، وهنا يساوي الجدّ بين الإنسان والوطن الجريح، فكلاهما واحد يحتاج إلى مساعدة من هم قادرون على العطاء، ذلك أنّ الأوطان تقوى بتمسك أبنائها بها، وعدم تخليهم عنها، وهذا ما يؤكده في حوار دار بينهما: «هل تشك في مدى حُبّي لك يا جدّي؟ شكّي بحبِّك لوطنك العليل يجعلني أُصدّق أنّك قد تتخلى عنّي عندما أحتاجك وأنا عليل»[3]. يغرز الجدّ في حفيده قِيم المواطنة، ويبين له أهمية التعلّق بالوطن في كلّ الأوقات والظروف، و يريده أن يبعد من تفكيره فكرة السفر في المستقبل، والتخلي عنه في المحن والأوقات العصيبة التي يمرّ بها، لا بل إنّ هذه الأوقات هي أكثر ما يحتاج فيها الوطن إلى أبنائه ليستعيد قوته وعافيته، ودوره الفاعل في نهضة أبنائه، يرفد حب الوطن كل ما تعلّمه الحفيد من جدّه، ويعزز فيه شخصيّة الإنسان القادر على تحمل المسؤوليات الكبيرة.

٢ – الجدّ والحفيد العلاقة الإنعكاسيّة:

تنعكس الأدوار ويأخذ الحفيد في غير قصّة دور المعلم، يقدّم التعليمات لجدّه، وقد بدأ أثر تعليمات الجدّ يظهر في بعض المواقف. قدّمه لنا الكاتب باسل الزين، وقد صقلته التجربة ووهبته بعض التوازن في شخصيته، فأراد أن يبرِز بعض قدراته الفكرية.

على مستوى الشخصيات فقد أختارها من صميم الحياة، فجاءت «طبيعية مقنعة للقارئ وقابلة للتصديق، قريبة من الواقع...

(١) باسل الزين، م، س. ص٥٩-٦٠.
(٢) إيمان بقاعي. م، س، ص٧٦.
(٣) باسل الزين، م، س. ص ٦٩.

في نموها وتصرّفها وحديثها..تتماشى مع عمرها وجنسها وثقافتها»[١] إذ يستطيع الطفل وهو يقرأ الأحداث في المجموعة القصصية، أن يتأثر بالجدّ تلك الشخصيّة المحبّبة إلى الأحفاد، وقد بقيت ثابتة في فعلها وردات فعلها على مساحة المجموعة بكاملها، وفي سياق متصل استطعنا أن نتلمس نمو شخصية الطفل بالتوازي مع إرشادات الجد، فاعتقدنا للحظة أنّنا نقف أمام شخصيّة حقيقيّة، إذ ظهر التّغيير عليها وبدا أنّها مع كل موقف مستجد، أكثر عقلانية من السابق، وأكثر تفهماً للظروف الطارئة.

إنّ التنشئة الاجتماعيّة ليست وقفاً على التعلّم الاجتماعي، بل هي عمليّة «يتحول خلالها الأفراد من أطفال صغار متمركزين حول ذواتهم إلى كبار راشدين، يدركون معاني الإيثار ويضبطون أحاسيسهم، ويتحكمون في حاجاتهم ويشبعونها بما يتفق مع قيم ومعايير المجتمع»[٢]، وهذا ما يظهر واضحاً حين استعار الحفيد «لغة الواعظ، وأردف: إذا منحتك الحياة هذه الفرصة، فتأكد أنّك محظوظ جدّا؛ فإنّ إعادة تصويب الشيء يعني إعادة صهرٍ لمعدنه النَّفيس لكي يتخذ الصورة التي تلائمه»[٣]. فهذه الإرشادات الإنعاكسية الصادرة من الحفيد إلى الجدّ تبين أنّ هناك موجات انتباهية توجب على الجد الاستماع والإنصات، وتبدو مرجعيته هنا مركّزة على الإصغاء، ما يُمكِّننا من استخدامها كعلامات دالة لأنّها تؤدي الدّور نفسه التي كان يقوم به الجدّ تجاه حفيده، ذلك أنّ المُوجّه الانتباهي له دائماً مدلول «بحيث يمكن استعماله في سياقات تكون فيها المرجعيّة وهميّة»[٤].

تقوم هذه المجموعة على عدد من الشخصيات الثابتة الواضحة، يأتي في طليعتها الجدّ والحفيد، وتتغير الأخرى بتغير مكان الحدث. ويطرح الكاتب أمام الحفيد «من عناصر الثقافة وأدواتها»[٥] ماهو ثري بالمعاني المأخوذة من تراثنا الأصيل، حيث تنسجم مع طروحاته، وحاجاته ومتطلباته. يفصح الطفل عن مكنونات الذات، ويُظهر في المواقف المناسبة أنّ ما تعلّمه من الجدّ راسخ لا يتزحزح» وحاسوبك الخاص بك ألن تأخذه معك؟ لا. أخاف من أيّ عملية سطو. إنّه حاسوب متطور جداً وثمنه باهظ... إنّك تحرص على أشيائك المادّية كما لم

(١) مفتاح محمد دياب، مقدّمة في أدب الأطفال. المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية، طأولى، ١٩٨٥م، ص١٤٨.
(٢) سمير عبد الوهاب أحمد. م، س، ص٢١٥. (٣) باسل الزين، م، س. س١٥.
(٤) أُمبرتو إيكو، م، س. ص ٩٤. (٥) مفتاح محمد دياب، م، س. ص٢٦١.

تحرص على نفسك؟!»[1]، يرى الحفيد أنّ المحافظة على الأشياء الثمينة واجب كي لا يحمّل الأهل أعباء مالية إضافية، زد على ذلك أنّ المحافظة عليها دليل على الأناقة في شخصيته، وهذه الأمور لا تتأتى عفو الخاطر بل إنّها تحتاج إلى حوافز لتخرج منه تلقائية ومن دون تكلّف أو تصنّع، إذ يرى توماشفسكي «إنّ إدراج أي حافز جديد وأساسي في صلب القصّة ينبغي أن يكون مبرراً ومقبولاً بالنسبة إلى الإطار العام»[2]. فالأطفال يحتاجون دائماً إلى ما يدفعهم نحو الأفضل.

بدأت علامات التربيّة السليمة تظهر على تصرفات الحفيد، فهو يرغب في المحافظة على أشيائه الثمينة، ويُطمْئِن جدّه أنّ امتلاك آلة قيّمة يعني في المقابل المحافظة عليها، وأن المقتنيات تُقدّر بما تقدّمه لنا من فوائد، لا بقيمتها المادّية، وهو يطمئن جدّه إلى هذا الأمر وإلى الكثير من القيم الأخرى التي تعلمها، ويجب أن يمارسها في حياته، لمَ تعود عليه من الفائدة في علاقاته بمن حوله.

يأخذ على نفسه عهداً ألاّ يحيد عما يقول به الجدّ، لأنّه يشعر أنّ قيمته الإنسانية تعلو وترتفع، كلما كان إلى الصواب أقرب، والجدّ بالتالي لا يريد إلا ما فيه مصلحة حفيده الذي هو فَرْد من المجتمع، وتصرفه سينعكس على أصدقائه حالياً وسيتأثرون به كما سيتأثر هو بهم. أطفالنا شديدو التأثر بأصدقائهم يجارونهم في الكثير من التصرفات، كما أنّهم يتأثرون بمعلميهم إذ تصبح إرشاداتهم وتوجيهاتهم في مرحلة معيّنة مسموعة، وهي كالصك غير مسموح التلاعب بمضمونه فيأخذونها بكل تفاصيلها ومن دون أي نقاش، وربما يتعلمون منهم ما لم يستطع آخرون تزويدهم به، وفي مرحلة لاحقة سيكونون عمالاً في المجتمع، وأيضاً ستنعكس تصرفاتهم على البيئة المحيطة بهم، وتجعل الكثير ممن حولهم يثقون بهم ويصبحون قدوة لهم، وبالتالي نكون نحضّر جيلاً صالحاً للمستقبل، ونطمئن إلى أنّ مجتمعنا لا تتفشى فيه الأمراض الأخلاقية المستعصية «همهم الحفيد قبل أن يُعلق باهتمام بادٍ:إنّها فرصةٌ تاريخيّةٌ لكَ لكي تُعيد كتابة نصك الأول بوعي أكبر، وتجويد أعظم»[3]، وهنا نضع يدنا على أصالة الحفيد الذي أحسّ «بالخصائص الذّاتية المميزة لشخصية مجتمعنا العربي الإسلامي، وفي وعيه بذاتنا الثقافيّة» وهو يتصرف بها مع

(١) باسل الزين، م، س ص٤١.

(٢) حميد لحمداني، بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي. المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط أولى، ١٩٩١م، ص٢٢.

(٣) باسل الزين، م، س، ص١٤.

أقرب النّاس إليه، ويُشعرنا بمعاصرته وهو يتفاعل مع العصر بكل ما طرأ عليه من تطو،ر وإنجازات من دون أن ينال هذا التأثر من طابعنا القومي، وتحيلنا هذه الفكرة إلى مجموعة من العلامات الزمكانيّة الدّالة، فالعلامة الزمانيّة الأولى هي هنا الآن في هذا الزمن حيث الحفيد يتصرف بما تمليه عليه الأخلاق التي يتعلمها للتو من بيته ومن جدّه، من دون أن يبدي الكثير من الانزعاج، فعملية التعلّم يبدو أنّها محببة إليه، وهي صادرة من أحبّ النّاس إلى قلبه، كما أنّها تُحلينا إلى علامة دالة أخرى تشير إلى مدى تشرّبه لكل القيم التي تعلّمها من جدّه ومن العائلة، وقد تعلّم من الجدّ الإرشاد والتوجيه، وأخذ منه أسلوبه في التعامل مع رفاقه في المدرسة أو أبناء الجبران، وربما يضاف إليها المزيد من القيم الجيدة الفاعلة والمؤثرة مع أصدقائه في العمل، ومع عائلته وأبنائه وسيكون مرشداً في المستقبل القريب أو البعيد كما هو جدّه بالنسبة إليه، فنطمئن إلى أنّ تصرفاته الحالية ستتطور نحو الأفضل مع المقبل من الأيام، أما العلامة الزمانية الدّالة فهي احترام من هم أكبر منه سنّاً ومعاملتهم بالحسنى والتقدير، وهو طبعاً يتأمل أن يعامله أبناءه في المستقبل كما يعامل هو جدّه حالياً، سيكون مرآة تعكس تصرفاتهم معه، ونحن نعرف أنّ معظم القيم والسلوكيات الحسنة يتشرّبها أبناؤنا في مرحلة ما قبل المدرسة، فهم في هذه المرحلة من العمر يعيشون فترة من التساؤلات وحبّ الاستطلاع، واستكشاف ما حولهم «وامتصاص طرق التفكير والتعبير،... والتقاليد والعادات وطريقة الكلام»[1]، كما يكتسبون الدّين واللغة، ولا يخفى ما لهذه الخبرات من أهميّة كبرى في حياتهم وشخصيتهم ونموهم» وهل لي أن أتأخر عنك يا جدّي؟ إنّها متعة ما بعدها أن أقرأ لك كما قرأت على مسامعي طوال سنوات، إن لم أقف إلى جانبك في لحظات الضّراء كما وقفت إلى جانبي في لحظات السّراء والضّراء، فأنا لا أستحق بنوتك»[2].

فهذه المرحلة من التعليم فيها الكثير من التعقيد والصعوبة في عملية التربية، إذ ليس المطلوب تقديم المعلومات الصحيحة والتوجيهات الجيدة، وإنّما الطريقة والأسلوب اللذان نقدّمهما بها، والحرص على أن نقدّم معها الكثير من الكياسة واللباقة كي يُقبل الأطفال على الحياة، ويتلقفون ما نعطيهم إياها من غير تذّمر أو تأفف.

أولادنا أكبادنا وهم أبناء الدين والدنيا يأخذون ويرفضون ويسعون إلى أن يتشكلوا كما يرغبون، وما بيننا وبينهم تسير الحياة بطئية مملة تارة، وغنية وسهلة تارة أخرى.

(١) حسن شحاتة، م، س، ص٣٨.

(٢) باسل الزّين، م، س، ص٣٣.

الخاتمة:

في خاتمة هذا البحث نصل إلى أنّ تغييرًا كبيراً، حصل في عملية التربيّة وما كان يمارسه أهلنا معنا، لم يعد مقبولاً بالنسبة إلى أبنائنا، ولا بالنسبة إلى المجتمع، وقد ساهمت شبكات الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي في هذه التربية لأنّ أطفالنا يجِدون أنفسهم أقرب إليها وهي تحاكيهم، فيقبلون عليها بملء إرادتهم.

لم تعد أساليب التربية التي تُمارس علينا صالحة بالنسبة إلى جيل اليوم فهو أكثر انفتاحاً من جيل الأباء والأبناء، ما أوجب علينا تقديم المعرفة وممارسة الإقناع بدلاً من الإجبار والفرض.

حتى أساليب التدريس في المدارس والمعاهد الجامعية تغيرت، فجاءت الحداثة التربوية حلقة متكاملة يرفد بعضها البعض الآخر، وبات أطفالنا يناقشون، ويشاركون، لا يُقمعون ولا يقبلون أي أمرٍ من دون تبرير وجوده.

كل ذلك شعرنا بوجوده في المجموعة القصصيّة محور البحث حيث اعتمد الجدّ الأساليب الحديثة في التربية ما جعل حفيده طوع بنانه، يسمع كلامه ويشكو إليه ما يعانيه في المجتمع، ويتقبل منه الإرشادات والنّصائح والتّوجيهات، وكذلك فعل أساتذة المدرسة، وكانت هاتان البيئتان عالم الطفل الذي تمحور حوله، فنجح في تقديم القيم والأخلاق، والعادات والتقاليد على أكمل وجه، وقد استطاع الجدّ أن يأخذ بيد حفيده إلى برّ الأمان التربوي والأخلاقي والقِيمي.

في المقلب الآخر تبين لنا أنّ الطفل امتلك في الكثير من المواقف زمام الأمور، واستطاع أن يُقدّم النصح لجده الذي تقبل من حفيده الإرشادات، ليظهر ضرورة المتبادل الاحترام بين أفراد الأسرة وأهميّته من دون النظر إلى العمر، فكل الآراء مسموعة ومقبولة ما لم تتعارض مع ما تعلمناه من المبادئ والقيم، وأنّ العلاقات الجيدة تصل بالإنسان إلى أن يُحقق طموحه وأحلامه، وتصل بأولادنا إلى أن يثقوا بأنفسهم ما يدفعهم نحو إعطاء الأفضل.

مكتبة البحث

المصادر:

١ - باسل الزين، حدّثني يا جدّي، دار البنان، لبنان، دير الزهراني، ط أولى٢٠١٤م

المراجع:

١ - الإمام علي، عشرة الآف حكمة. دار المرتضى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط أولى، ٢٠٠٢م.

٢ - أنور عبد الحميد موسى. دار النهضة العربيّة، لبنان، بيروت، ط أولى، ٢٠١٠م.

٣ - إيمان بقاعي، فن قصّة الأطفال، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، ط أولى، ٢٠٠٤م.

٤ - إيمان أحمد ونّوس. الحوار المتمدن، العدد ٢٢٠٤-٢٧-٢-٢٠٠٨م

٥ - إمبرت إيكو، العلامة تحليل المفهوم وتاريخه، ت، سعيد بنكراد. المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط أولى، ٢٠٠٧م.

٦ - حميد لحمداني، بنية النص السردي من منظور النقد الأدبي. المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط أولى، ١٩٩١م.

٧ - سمير عبد الوهاب أحمد، أدب الأطفال قراءات نظريّة ونماذج تطبيقية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط أولى، ٢٠٠٦م.

٨ - صالح الهويدي، المناهج الحديثة أسئلة ومقاربات، دار نينوى للدراسات والنشر، دمشق، سورية، ط أولى، ٢٠١٦م.

٩ - علي مهدي زيتون، النص الشعري المقاوم.دار العودة، بيروت، لبنان، ط ٣، ٢٠١٣ م.

١٠ - لطيفة حسين الكندري، ثقافة الطفل. لا دار نشر، لاط،٢٠١١م.

١١ - مفتاح محمد دياب، مقدّمة في أدب الأطفال. المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية، طأولى، ١٩٨٥م.

١٢ - مريم سليم، أدب الطفل وثقافته. دار النهضة العربيّة، لبنان، بيروت، ط أولى، ٢٠٠١م.

١٣ - ميجان الرويلي، وسعد البازعي، دليل الناقد الأدبي. المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط٥، ٢٠٠٧م.

جماليّات التّناص في شعر حسين صعب(*)

الباحثة يسرى يحيا شامي - الجامعة اللبنانية(**)

ملخص:

يُعدُّ التناص واحداً من أهم الأساليب الشعرية والتقنيات الفنية الحديثة التي استخدمها الشعراء المحدثون على نطاق واسع، واحتفوا بها بوصفها ضرباً من تقاطع النصوص الذي يمنح النص ثراء وغنى، وهذا ما ظهر بشكل واضح عند الشاعر حسين صعب الذي قام باسترجاع معارفه السابقة واستثمارها وإذابتها في نصّه الجديد لتحفل قصائده بالتناصات المتنوعة. لقد سعت هذه الدراسة إلى محاولة الكشف عن هذه التفاعلات النصية بأشكالها المختلفة ودلالتها المتنوعة وطريقة توظيفها في قصائد الشاعر، ملقية الضوء على معظم أشكال التناصات الأدبية والأسطورية والدينية الواردة في ديوان الشاعر «حفنة من رمال» مظهرة حُسن توظيف الشاعر لهذه التناصات التي تماهت مع نصه الأصلي بشكل قوي فأضفت عليه غنى دلالياً إضافياً، وبعداً جديداً، وعززت رؤيا الخطاب العامة، رؤيا الحياة والموت.

كلمات مفتاحية: تناص، تناص أسطوري، تناص ديني، تناص أدبي، ثنائية الحياة والموت.

لعلّ من الإنصاف أن نُلقي الضوء على شعر شاعر اخترمته سهام المنية باكراً وهو في ريعان شبابه وعطائه، فلم يُوف كامل ما يستحق من اهتمام النقاد والدارسين على

(*) ولد الشاعر حسين علي صعب في مدينة بنت جبيل جنوب لبنان في العاشر من شهر شباط من سنة **١٩٣٧**، تلقى علومه الأولى في مدرسة بنت جبيل الرسمية قبل أن ينتقل إلى صور لمتابعة دراسته الثانوية. في سنة **١٩٥٦** عيّن مدرساً في وزارة التربية الوطنية والفنون الجميلة. تابع تحصيل علومه الجامعية فنال من جامعة بيروت العربية الإجازة في اللغة العربية وآدابها بدرجة جيد جداً. صنّف بعد ذلك أستاذاً ثانوياً في ملاك التعليم الثانوي حيث درّس الأدب العربي في ثانوية بنت جبيل الرسمية من قبل أن ينتقل إلى الرفيق الأعلى صبيحة الثلاثين من شهر حزيران من سنة **١٩٧٣**.

(**) حازت هذه الدراسة على **جائزة «الطالب المُبْدِع» لعام ٢٠١٦ التي تنظمها الجامعة اللبنانية سنوياً** بالتعاون مع مركز تنمية الموارد المحلية (CREADEL)، وذلك تشجيعاً للبحث العلمي والأكاديمي في مجالي الآداب والعلوم الإنسانيّة.

الرغم من أهمية نتاجه الشعري الذي ضاع بعضه، وسلم بعضه الآخر الذي جمعه له صديقه الشاعر الدكتور يحيى شامي في ديوان أسماه «حفنة من رمال» وذلك بعد مرور ثلاثين عاماً ونيّف من وفاته التي كانت سنة ١٩٧٣.

هذا الشاعر هو حسين علي صعب أحد الرواد الأوائل الذين تأثروا بالحداثة وبالعديد من رموز التجديد في الشعر العربي، وحسبك دلالة على ذلك أن العديد من قصائده وجدت متسعاً لها من النشر على صفحات كل من مجلتي الأديب والآداب اللبنانيتين، لتكون محور جدل ودراسة على حد تعبير صديقه الأديب الدكتور نور الدين صعب الذي يذكر في حفل تأبين الشاعر «أنّ حسين صعب كان محوراً لدراسات وأبحاث لدى النقاد والباحثين وعلى رأسهم الدكتور عز الدين إسماعيل»[١].

لقد استغل حسين صعب طاقاته الدينامية للتعبير عن أعمق تجاربه الإنسانية إزاء هموم مجتمعه العربي وقضاياه العصرية، كونه عاش في فترة تُعدُّ من أصعب فترات التاريخ العربي الحديث وأشدها دقّة وتحولاً وحدَّة، فقد ولد صعب في مدينة بنت جبيل المحاذية لفلسطين المحتلة (جنوب لبنان) سنة ١٩٣٧، فعاصر نكبة فلسطين سنة ١٩٤٨ وما تمخض عنها من قلق نفسي واضطراب عند جيل الشباب، كما عاصر العدوان الثلاثي على مصر سنة ١٩٥٦، والنكسة التي خيبت آمال الأمة العربية سنة ١٩٦٧، هذا بالإضافة إلى الأزمات العربية الأخرى التي كانت تعصف بمعظم أقطار العرب، ما أقلق شاعرنا المسكون بالأفكار القومية والتقدمية وأذكى في روحه نيران الثورة والتمرد على الأوضاع السائدة ومن أبرزها ضياع فلسطين وتمزق الأمة العربية، وانقساماتها الداخلية المتعددة التي كانت كفيلة بإحداث صدمة عنيفة لأحلام العديد من الأجيال الصاعدة التي تتطلع بشوق ولهفة إلى الوحدة والحرية والنهوض من كبوة الخلود طويلاً تحت نير الاحتلال والاستعمار.

هذه التجربة الحياتية إلى جانب تجربته المرضيّة المريرة التي قاسى منها الكثير على صغر سنّه وصاحبته حتى الموت، جعلتاه صاحب وعي خاص للواقع وللتاريخ وللتراث، وساعدتاه على تشكيل رؤياه الشعرية القائمة على الموت من أجل الحياة؛ فالتجربة على حدّ تعبير الشاعر نزار قباني هي «شرط أساسي من شروط الكتابة، والكاتب الذي لا يعاني، لا يستطيع أن ينقل معاناته للآخرين»[٢]، فلو تأملنا خطاب

(١) الديوان، ص. ٢٢١.

(٢) **عبد اللطيف شرارة**، معارك أدبية قديمة ومعاصرة، دار العلم للملايين بيروت لبنان، ط. ١٩٨٤، ٠١، ص. ٣١٩.

صعب الشعري لوجدنا خيطاً رفيعاً يجمع أشتات نصوصه المتفرقة، هو خيط الموت الذي ينبع من ينابيع عميقة في وجدانه، ويجري في مجاري كثيرة، ولوقعنا على لغة أخرى في اللغة، حروفها ومفرداتها الموت الذي خطفه من عالم الشعر والأدب سريعاً، وهو لا يزال في طور الحفر، فما وصلنا من الشعر هو غيض من فيض مشاعره وأحساسيه ورؤياه الشعرية التي تقوم على تجاوز الواقع ومشاكسته، والرؤيا هي «قفزة خارج المفهومات السائدة، هي تغيير في نظام الأشياء وفي نظام النظر إليها»[١]، والشعر العظيم هو الشعر الرؤيوي، فالرؤيا هي التي تجعل للقصيدة جسداً[٢]. وقد استند صعب في رؤياه إلى الخيال والحلم والرمز والأسطورة لمنح هذا الواقع توهجاً جديداً ودلالات جديدة للحياة التي تقوم على الموت من أجل الحياة، بيد أنّ فرصة العمر القصير لم تسنح لحسين صعب بأن يفيض أكثر ليكون عَلَماً من أعلام الشعر الحديث على حدّ تعبير صديقه الشاعر يحيى شامي الذي أقسم أنّه «لو قُيّض له طول العمر، لكان له اليوم، في دولة الأدب، ودنيا الشعر، وعالم النقد، شأن عظيم، ودور كبير»[٣].

ولما كانت تجربة حسين صعب الشعرية تجربة ثرية مكثفة خلقتها موهبة وقدرة إبداعية منفتحة على عوالم الثقافة الكبرى التي تُعدّ «إلى جانب الموهبة عنصراً أساسياً لكل تجربة، توفر لها الإدراك الممتدّ في تاريخ المعرفة الإنسانيّة في تجارب الآخرين، وتفتح أمامها آفاقاً من الرؤى الخصبة... بحيث تلتحم الثقافة بالتجربة في وحدة عضوية يتماهى معها الشعر، وتلمس فيه ثقل الوجود بأكمله»[٤]، فإنّ هذه الثقافة التي اكتسبها شاعرنا صعب كانت كفيلة بإغناء شعره وبتفاعله مع التراث الذي جعله بأشكاله المختلفة أساساً خفياً لقصائده، فوظفه توظيفاً فنياً معاصراً مع إيحاءات جديدة ودلالات معاصرة، ليزخر شعره بما يعرف في عالم النقد اليوم بظاهرة «التّناص».

فما هو التّناص؟ وكيف ساعدت هذه الاستراتيجية الشاعر على خلق أو دعم خطابه الشعري؟ وما هي أهم تجلياته؟ هذا ما سوف نحاول إظهاره في هذه الدراسة من خلال ديوان «حفنة من رمال» للشاعر حسين صعب.

---

(١) أدونيس، زمن الشعر، دار العودة، بيروت، ط، ١٩٧٨، ٢، ص. ٩.

(٢) حنا عبود، النظرية الأدبية الحديثة والنقد الأسطوري، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ١٩٩٩، ص. ٨٢.

(٣) شامي، الديوان، ص. ١٤.

(٤) إبراهيم رماني: الغموض في الشعر العربي الحديث، ص. ١٢٢.

التّناص Intertextualite)) والنص:

كم كان **رولان بارت** محقاً حين قال: «إنّ النص ليس مطلقاً، وهو يدخل في تعالق مع مجموعة من البنيات التاريخية – الثقافية – النفسية المتلازمة»[١]، بحيث إنّ نتاج الشاعر الحديث وفق نظريات النقد الحديث لم يعدْ عملاً سهلاً أو بسيطاً كما يعتقد البعض، وإنما هو سبيكة محكمة تستند إلى جملة مرجعيات تعود إليها ذاكرة الشاعر، متأرجحة بين المرجعيات الدينية أو التراثية أو الأدبية على اختلاف مشاربها. وهذا ما يندرج ضمن مفهوم «التّناص» الذي ظهر بصورته الأوليّة في كتابات «ميخائيل باختن» عن «ديستيوفسكي»، ولكن دون تحديد دقيق له، إذ تحدث باختين عن المبدأ الحواري ورأى أنّه من مكونات النصوص الأدبية الأساسيّة بشرط أن يصطدم فيها صوتان اصطداماً حوارياً»[٢]، وهذان الصوتان يدخلان في علاقة جدليّة من نوع خاص لإنتاج دلالة جديدة»[٣]. وقد نضج هذا المفهوم وتبلور بشكل جلي على يد الباحثة «جوليا كريستفا» التي اتكأت بشكل أساسي على حوارية باختين لبلورة هذا المصطلح واعتباره مصطلحاً نقدياً مستقلاً، وذلك في منتصف ستينات القرن الماضي في أبحاث متفرقة نشرتها. هذا وقد أجرت «كريستيفا» استعمالات إجرائيّة وتطبيقيّة للتّناص في دراستها (ثورة اللغة الشعريّة) التي عرّفت فيها التّناص بأنّه «التفاعل النصّي في نصّ بعينه»[٤]، أو هو «التقاطع داخل نصّ لتعبير (قول) مأخوذ من نصوص أخرى»[٥]؛ فالتّناص يعني التواجد اللغوي لنصّ في نصّ آخر، أي كل ما يجعل النصّ في علاقة ظاهرة أو خفية مع نصوص أخرى»[٦]، فهو عبارة عن علاقة اقتطاع وتحويل؛ الاقتطاع يعني اعتماد النصّ الجديد على نصوص أخرى سابقة، واستخدامها في بنية وفق قوانين وآليات خاصة؛ أما التحويل فهو توظيف لنصوص سابقة وجعلها مزيجاً متفاعلاً لتوليد دلالات جديدة منها، وبذلك يصبح النص على حدّ تعبير كريستيفا

(١) رولان بارت، لذة النصّ، تر. منذر عياشي، منتدى مكتبة الإسكندرية، ط١، ١٩٩٢، ص. ٥١.

(٢) ميخائيل باختين، شعرية دوستيوفسكي ترجمة جميل التكريتي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، طبعة أولى سنة ١٩٨٦، ص. ٢٦٩.

(٣) باقر جاسم محمد، التّناص المفهوم والآفاق، مجلة الآداب بيروت، عدد ٧-٩ يوليو سبتمبر، ١٩٩٥، ص. ٦٥.

(٤) **شربل داغر**، التّناص سبيلاً إلى دراسة النص الشعري، مجلة فصول، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مجلد ١٦ ع ١ القاهرة، ١٩٩٧، ص. ١٣٠-١٣١.

(٥) مارك أونجنيتو، مفهوم التّناص في الخطاب النقدي الجديد نقلاً عن تودوروف، في أصول الخطاب النقدي الجديد، ترجمة أحمد المديني، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط١، ١٩٨٧، ص. ١٠٣.

(٦) محمد الأمين ولد أحمد عبد الله، (التّناص مفهومه ومعناه)، عن موقع ألف لام، بتاريخ

«لوحة فسيفسائية من الاقتباسات، فكل نصّ هو تشرب وتحويل لنصوص أخرى»[١]، أو هو على حدّ تعبير باختين «مزيج كيميائي»[٢]، أي أنّ العلاقة التي تربط بين النصوص ليست علاقة ميكانيكية بل علاقة تفاعل وحوار وامتصاص. وعلى النصّ المتناص تحقيق ثلاثية زمانية: ماضٍ، حاضر ومستقبل، حتى يصير نصّاً سخيّاً، ويؤسّس لنفسه ظلاًّ، وإلا فهو كما يقول رولان بارت نصّ بلا ظِلّ؛ لأنّ النصّ الحقيقي في حاجة إلى ظِلّه بشكل لازم[٣]؛ فالتّناص غير مقيّد بزمان ومكان، بل هو يستعلي على حدود الزمان والمكان، لأنّ الكاتب يستحضر من خلالهما فلذات غالية من التراث، معتمداً في ذلك على مخزون ثقافي ومعرفي، «فنحن لا نبدع المستقبل إلاّ في لحظة تتّصل جوهرياً بالأمس والآن»[٤].

وبناء عليه، لم يَعد النصّ الأدبي عامة والشعري خاصة منغلقاً أو نتاجاً تلقائياً يقتصر على الامتلاء البريء، إنّما هو نصّ مفتوح يعتمد معارف سابقة مكتنزة في ذهن المبدع نتيجة اطلاعه وقراءاته وثقافته، ليصبح نصّه ذا أفق جمالي، ومفتوحاً على امتدادات زاخرة داخل سياقاته الخارجية، وذلك لمحاولة طرح قضاياه بصورة أعمق.

لقد حفل ديوان حسين صعب (حفنة من رمال) بالمتناصات التي ساعدت الشاعر على بلورة رؤياه الشعرية، وعلى دعم خطابه الشعري، وما تضمنه من أفكار خاصة أراد إظهارها، وقد تنوع هذا التّناص ما بين تناص أدبي وآخر أسطوري وثالث ديني... وسوف نحاول في هذه الدراسة إلقاء الضوء على أشكال هذه المتناصات في شعر صعب مظهرين بعدها الدلالي وعمق وظيفتها.

أ - التّناص الأدبي:

١ - التّناص مع ت. س. إليوت[٥]:

لقد استهوت المدرسة الشعرية الحديثة حسين صعب فكان، على ما يذكر صديقه الشاعر شامي في مقدمة الديوان، مفتتناً في مجال الأدب العالمي بـ ت.س. اليوت وخصوصاً بقصيدته المشهورة الأرض الخراب أو اليباب "The waste Land"، إذ كان يقرأها دائماً وهو «مأخوذ بما يقرأ،

(١) عبد الله الغذامي، الخطيئة والتكفير - من البنيوية إلى التشريحية - ، نادي جدة الثقافي، ١٩٨٥، السعودية، ص. ١٣.

(٢) عبد الوهاب ترو، تفسير وتطبيق مفهوم التّناص، مجلة الفكر العربي المعاصر، بيروت، ع ٦٠ - ٦١، يناير - فبراير، ١٩٨٩، ص. ٧٨.

(٣) رولان بارت، لذة النصّ، تر. منذر عياشي، منتدى مكتبة الإسكندرية، ط١، ١٩٩٢، ص. ٦٢.

(٤) أدونيس، زمن الشعر، دار العودة بيروت، ط٢، ١٩٨٣، ص ٢١٢، نقلاً إبراهيم نكر موسى، صوت التراث والهوية - دراسة في التّناص الشعبي في شعر توفيق زياد، مجلة جامعة دمشق، مج ٢٤، ع الأول والثاني، ٢٠٠٨، ص. ١٠٣.

(٥) شاعر وناقد أدبي ومسرحي إنكليزي (١٨٨٨ - ١٩٦٥).

مسكون بهواجس وأرواح وخيالات وايحاءات شتى أوحتها إليه هذه القصيدة»[1]؛ وعلى أي حال، فإنّ التمعن في قصائد صعب التي منها «**صلاة في الأرض الخراب**» خاصةً، يقودنا إلى تلمس تناصٍ واضحٍ مع قصيدة الأرض الخراب لإليوت التي «تنطلق فكرتها من فرضية أنّ العالم قد تحول عشيّة الحرب العالمية الأولى إلى أرض جرداء ميّتة، وأنّ أمل الشاعر صار في إمكانيّة استعادة الخصوبة إلى هذه الأرض الميتة، وبعث الحياة فيها من جديد»[2]، وجرياً على طريقة إليوت التقط الشاعر الفكرة، ووظفها للتعبير عن واقعه العربي الذي رأى فيه واقعاً مزرياً ينطبق عليه وصف «الأرض الخراب»، تلك الأرض الميتة التي فقدت القدرة على العطاء، فإذا كان العالم قد بدأ في نظر إليوت عشية الحرب العالمية الأولى «أرضاً خراباً»، فإنّ العالم العربي غدا في نظر صعب هو الآخر أرضاً خراباً أيضاً، لا بسبب الحرب وحسب، بل بسبب عوامل اجتماعية وأخرى ثقافية أخلاقية حلّت به، فانحلّت معها القيم وعمَّ الجهل والتخلف والظلم والاستبداد، إذ يقول[3]:

داست على نعش اليقين حضارةٌ
لكأنّنا في المكرمات ترابُ
غرستْ بأعماقِ الفسادِ جذورَها
فمتى سيقطعُ جذرَها حطّابُ
أتُرى تشقُّ طريقها وعلى الطّوى
تعوي ببيداء السُّهادِ ذئابُ
قلقٌ يساورُ عمرَنا وتصدّعٌ
هذا الوجود بخاطرٍ يرتابُ
وتطلُّعٌ نحو الحضيضِ يشدُّنا
للهاوياتِ وهازئٌ جوّابُ
في حمأةِ الشهواتِ يصهرُنا اللّظى
وتظلُّ تنهشُ ذاتَها الأعصابُ

فمجتمع صعب الشرقي العربي يعيش، على غرار مجتمع إليوت الغربي، المأساة الكبرى في عُقم النضال وغياب الانبعاث، إذ يقول صعب في مطلع القصيدة[4]:

فِيمَ التطلُّعُ والبريقُ سرابُ
خدع العيونَ صَفاؤُهُ الخلّابُ
ظمأٌ بأعماقي يصيحُ ومأملي
شلوٌ تمزّقُ صدرَهُ الأنيابُ
ومعابري سأمٌ قتيلٌ صمتُهُ
كمقابرٍ جَفَّت بها الأعشابُ
غصّتْ بفئرانِ الظلامِ فشدَّها
للموتِ ريحٌ قد طواه خرابُ

---

(١) مقدمة الديوان، ص. ٩.

(٢) عبد المنعم عبد الله عجب ألفيا: مأساة تموز، دراسة في تأثير اليوت على شعر السياب، مجلة الرافد - دائرة الثقافة والإعلام بالشارقة - عدد ٦٩، مايو ٢٠٠٣.

(٣) الديوان، ص. ١٢٣ - ١٢٤.

(٤) الديوان، ص. ١٢٢.

لا الأرضُ تحلم بالربيع يزورُها
عقمٌ يلفُّ رمالها ويبابُ
جرداء ترضع من صخور جفافِها
فنخيلُها تحت الدجى أنصابُ
حطّ الظلامُ على دفينِ بذورها
بجليده، هل يُرتجى الإخصابُ؟
هل تسرح القطعانُ يغسلُها الندى
صبحاً، وثلجُ الضائعين هضابُ

من الملاحظ في هذه القصيدة أنّ الشاعر وظّف تيمة الماء كمعادل موضوعي للتعبير عن الجفاف المادي والمعنوي الذي تعاني منه حضارته (**سراب، ظمأ، جفت، جرداء، ترضع من صخور جفافها، الندى، ثلج...**)، وهو يتناص في ذلك مع إليوت الذي وظّف كذلك تيمة الماء للتعبير عن ذات الفكرة في قصيدته (الأرض الخراب)، إذ يقول إليوت في القسم الأخير من الأرض الخراب[١] «ما قاله الرعد»: **(لا ماء هنا بل مجرّد صخر/صخر ولا ماء والطريق الرملي/الطريق المتلوّي صعداً بين الجبال/التي هي جبال صخر بلا ماء/ لو كان ثمّة ماء لوقفنا وشربنا/ بين الصخور لا يستطيع المرء أنْ يقف أو يفكّر/ العرق جاف والأقدام في الرمل/ لو كان ثمّة ماء بين الصخر/ فم جبلي ميت بأسنان نخرة لا يقدر أن يبصق/ هنا لا يقدر المرء أن يقف أو يستلقي أو يجلس/ حتى الصمت لا يوجد في الجبال/ بل رعد جاف عقيم بلا مطر/ حتى الوحدة لا توجد في الجبال/ بل وجوه حمراء عابسة تشخر وتنخر/ من أبواب بيوت طين متصدّع/ لو كان ثمة ماء/ ولا صخر/ لو كان ثمة صخر/ وماء كذلك/ وماء نبع/ بركة بين الصخور/ لو كان ثمة صوت الماء وحده/ لا الزيز/ ويابس العشب يغني/ بل صوت ماء فوق صخرة/ حيث الحسّون الناسك يغرّد في أشجار الصنوبر/ سقسق سقسق سق سق سق/ لكن ليس ثمة ماء**[٢].

وجرياً على طريقة اليوت في «أمله في عودة الحياة والنظام والاستقرار إلى العالم الذي عمّته الفوضى والإفلاس الفكري والجدب العاطفي، وذلك من خلال الموت والانبعاث»[٣]، فإنّ صعباً كذلك وجد الأمل من خلال الموت والانبعاث، إذ وردت عدّة عبارات وإشارات تكتنز في طياتها مفاهيم الموت والانبعاث، يقول الشاعر في ذات القصيدة[٤]:

---

(١) تتألف الأرض الخراب من خمسة أقسام هي: دفن الموتى، لعبة شطرنج، موعظة النار، الموت بالماء وما قاله الرعد.
(٢) عبد الواحد لؤلؤة: الأرض اليباب، ط. ٣، ١٩٩٥، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ص. . . . .
(٣) عبد المنعم عبد الله عجب الفيا، مجلة الرافد، دائرة الثقافة والإعلام بالشارقة، عدد ٦٩، مايو ٢٠٠٣، ص. ٣.
(٤) الديوان، ص. ١٢٤ - ١٢٥.

إنّا على رمل الزمانِ سفائنٌ
وَلَسوفَ يبتلعُ السفينَ عبابُ
والموتُ والميلاد وجها صحوةٍ
ينهارُ ليلٌ إذ يخرُّ شهابُ

* * *

لو بذرةٌ هصرتْ جليدَ حياتِنا
لزها الربيعُ وأمرعَ الإخصابُ

* * *

إنّي لأُبصرُ في الضّبابِ مدائناً
خضراءَ تشربُ شمسَها الأبوابُ
الناهضونَ منَ القبورِ توافدوا
فلهم تشعُّ كنائسٌ وقبابُ

وفي حين أنّ إليوت «انطلق في الترميز لرؤياه الانبعاثيّة الشعرية بأساطير وطقوس الخصوبة والنّماء عند شعوب الشرق القديم (والتي استمدها من كتاب «الغصن الذهبي» لجيمس فريزر، وكتاب «من الطقوس إلى الأدب الرومانسي» لجسي وستن)، مستلهماً أسطورة إله الخصوبة، أدونيس أو تموز، لتجسيد أمله»[1]، فإنّ صعباً لم يصرح بأسماء هذه الشخصيات في قصيدته، بيد أنّه ألمح إليها إلماحاً دلالياً.

يتبيّن لنا مما سبق، أنّ هناك تناصاً جلياً بين كل من قصيدة «صلاة في الأرض الخراب» لصعب و«الأرض الخراب» لإليوت، بيد أنّ هذا التّناص لم يظهر بشكل مسطح، مباشر، بل هضم الشاعر ما اختزنه من تأثر، وأعاد فرزه بطريقة جديدة، ويلاحظ أنّ تناصه ظلّ محصوراً بالرؤيا التي تطرحها القصيدة شأنه شأن شعراء الحداثة الذين لم يستطيعوا محاكاتها من خلال «بنيتها المجازية التي تقوم على انزياح الدلالات، وتعدّد الأصوات الشعرية، وزئبقيّة أدوارها، فإنّ حضور «الأرض الخراب» «في قصيدة الحداثة العربية ظل محصوراً بمقولة اليباب ذاتها كفكرة جاهزة، وليس كرؤيا أو فلسفة متكاملة»[2].

٢ - التّناص مع بدر شاكر السياب:

إنّ التجول في براري قصائد حسين صعب سيوحي أنّ هناك حضوراً قوياً للسياب في شعره، فقد برز السياب كصوت داكن يتسلّل في خبايا القصائد، وهذا ما أشار إليه الدكتور يحيى شامي في مقدمة الديوان حيث يؤكد تأثّر حسين صعب بالسياب، ويعود ذلك على ما نرى ربما لتماثل التجربة الفردية والجماعية عند كلا الشاعرين، فالسياب كصعب عاش الموت كقضية كبرى، فكان الموت هاجسه الأكبر،

(١) عبد المنعم عبد الله عجب الفيا: مأساة تموز، دراسة في تأثير اليوت على شعر السياب مجلة الرافد، دائرة الثقافة والإعلام بالشارقة، عدد ٦٩، مايو ٢٠٠٣.

(٢) ت. س. إليوت وأثره العربي، تلك «الأرض الخراب» التي غيرت مفهوم الشعر، عابد إسماعيل، جريدة الحياة، ٢٠٠٩/١/١٧، ع. ١٦٧٢٤، ص. ١٥.

إذ تشير ريتا عوض في دراستها أنّ السياب عانى قضية الموت على مستويات عدة: الفردي، القومي، الحضاري والإنساني[١]. أضف إلى ذلك أنّ كلا الشاعرين ابتليا بالداء شابين، وأحسا أنّ الموت يشدهما إليه، فقد تملّك الموت جسديهما بعد معاناة مرض آثم طال وذهب بعمريهما غير المديد وراء عتمته الخانقة. ولعلّ هذا التماثل في تجربة المرض والألم والموت شدّ صعباً إلى قراءة السياب بِنهم متخذاً من أشعاره «مثالاً راح يعمل على محاكاته في أشعاره»[٢]، فقد كان يردّد «أنشودة المطر» دائماً على مسامع أترابه «رتّلها، جوّدها، وقد حفظها من ألفها إلى يائها عن ظهر قلب، حفظه للسورة المباركة أم الكتاب»[٣]، وقد أظهر التدقيق في شعره تناصه مع هذه القصيدة في قصيدته «**المروج الخضر**» التي نشرت في مجلة الأديب. أنشودة المطر التي تختصر معاناة السياب لقضية الموت والانبعاث على مستوياتها المتعدّدة»، جاءت من حيث البناء صورة لأسطورة الموت والانبعاث، فإله الخصب الميت المنبعث والإلهة الأم الكبرى – وإن لم يتعين اسماهما – هما الرمزان المحوريان اللذان ترتكز عليهما القصيدة.

ففي حين تبدأ قصيدة السياب «بالموت في ساعة الغروب، فالشمس مبدأ الحياة، تبحر في مياه الموت وتخلف وراءها برداً وظلاماً كلياً لا يسمح حتى بضوء القمر»[٤]، تبدأ قصيدة «**المروج الخضر**» لحسين صعب بموت الشمس ساعة الغروب، فهي جاثية صريعة، إذ يقول: **(رأيتها والشمس في مفاتن الغروب/ صريعةً، جاثيةً بنعشها الخضيبْ)**[٥]، وفي حين تبدأ قصيدة السياب بمناجاة ووقفة ابتهال أمام حبيبة يشعُّ الخصب والعطاء والجمال من عينيها، إذ يقول السياب: **(عيناك غابتا نخيلٍ ساعةَ السحَرْ/أو شُرفتان راحَ ينأى عنهما القمرْ/عيناك حين تبسمان تورق الكروم / وترقص الأضواء... كالأقمار في نهر/يرجّه المجداف وهناً ساعة السحر / كأنما تنبض في غوريهما، النجوم...)**[٦]، كذلك تبدأ قصيدة صعب بتضرع وابتهال للقاء حبيبة جميلة، وإضاءة شموع علّها تنشر الخصب، ويعم الشروق والحياة الطبيعة، فنراه منشداً[٧]:

حبيبتي الجميلة...

---

(١) **ريتا عوض**، أسطورة الموت والانبعاث في الشعر العربي الحديث، ١٩٧٤، رسالة ماجستير الجامعة الأميركية، ص. ٨١.

(٢) شامي، الديوان، ص. ٩.

(٣) شامي، الديوان، ص. ١٠.

(٤) عوض، السابق، ص. ٨٧.

(٥) عوض، السابق، ص. ٨٨.

(٦) الديوان، ص. ١٠٥.

(٧) السياب، الديوان، دار العودة، بيروت، ١٩٧١، ص. ٤٧٤ – ٤٧٥.

أيَّ الدّروبِ تسلكينْ...؟

أيَّ النواحي تقصدينْ...؟

...

إلى أن يقول:

سنلتقي ... سنلتقي عند المروجِ الخضرِ في مخازنِ الطيوبْ

لو تعلمينَ كم قتيلٍ ضمَّ صدرُكِ الكبيرْ

لو تعلمينَ ما زرعتِ أرضنا شموعْ

وإذا كانت ابتسامة أنثى السياب (عشتار) بعثت الحياة لكل موجودات الحياة: تخضر الكروم وتكتسي الأوراق وتورق الأشجار، فإنّ عشتار صعب كذلك تستطيع أن تعيد الشروق وتفرش النور على الحياة، يقول صعب[1]:

أهيمُ بالشروقِ حينَ يولدُ

بالنورِ يفرشُ الدّروبَ والنّماءْ

يعيدُ للنفوسِ زهوَها، يجدّدُ:

فينتشي الشاعر ويهيم في عالم من الزهو والفرح، ولكن سرعان ما تضمحل صورة الفرح والتجدّد، فتخيم الرؤية السوداوية على نفس الشاعر ليخال تحول الشروق إلى سحائب دكناء تمطر الموت، فيستحيل النور إلى دم خضيل، فنراه يقول[2]:

أهيمُ بالشروقِ حينَ يولدُ

بالنورِ يفرشُ الدّروبَ والنّماءْ

يعيدُ للنفوسِ زهوَها، يجدّدُ:

حياتَها أمْ أفتح الأجفانَ عن رؤى

تلفّعَتْ دجى القبور، تُرهقُ المدى

سحائباً دكناءَ تمطرُ الرّدى

طَفَتْ فما رأيتُ بعدَها سوى الدَّمِ الخضيلْ

يعومُ بالأقمارِ في متاهةِ الأفولْ

سوى الرموسِ الطافياتِ تحضنُ النّيامْ

عظامُها بهنّ ينخرُ الظلامْ

ويحفرُ الصقيعْ

وهنا تناص واضح مع السياب بقوله[3]:

ومقلتاكِ بي تطيفان مع المطرْ

وعبر أمواج الخليج تمسح البروقْ

سواحل العراق بالنجوم والمحارْ

كأنها تهمّ بالشروقْ

فيسحب الليل عليها من دمٍ دثارْ

والملاحظ في هذا المقطع تقمص حسين صعب شخصيّة صياد السياب الراضخ لقدره، والذي يعاني اليأس والاضطراب، ينعى حظّه وقدره، ويحاول أن يتغلّب على قهره بالغناء، إذ يقول السياب: (**كأنّ صياداً حزيناً يجمعُ الشباك / ويلعن المياه والقدر / وينثر الغناء حين يأفل القمر / مطر .. مطر..**)

---

(١) الديوان، ص، ١٠٥.

(٢) الديوان، ص، ١٠٦.

(٣) الديوان، ص، ١٠٦.

ويقول صعب على غراره[١]:

أأبسط الجناحَ طائراً أغرّدُ...؟

على الضّفاف الناضراتِ أسكبُ الغناءْ

وما استفهام صعب الاستنكاري أو التعجبي هذا إلا «انفجار لغويّ لموقف المتكلّم النصيّ مِن كلامه، لا يَبتغي مِن ورائه إجابة ولا يَصبو إلى مَعرفة»[٢]، إنما هو نابع من نفس تتألّم، من نفس تعيش السوداوية واليأس، فأنىّ للشاعر أنْ يسكب الغناء ويهنأ بهذا الشروق، والرياح لا تلبث أن تبدّد ما ذَرْذَر الغناء ليموت معها الربيع، فيقول[٣]:

تُولولُ الرياحُ مِن خلالها، تبدّدُ:

ما ذَرْذَرَ الغناءُ، آهِ، يا ربيعْ..!

وفي مكان آخر من القصيدة نفسها يقول[٤]:

والرياحَ إذ تثورْ

تخمدُ ما نوَّره نيسانُ في الشَّجَرْ

وإذا كانت الرياح بدّدت وقضت على ربيع صعب، فإنّ رياح السياب في أنشودة المطر كذلك قد قضت على مواسم الحصاد والجنى. هذه الرياح لا بد منها لكي يفنى الربيع، إذ لا بد من الموت، فالموت وحده هو الكفيل بانبعاث الربيع من جديد فمن الأرض المشبّعة بالدم تتغذى الأزهار لتولد الحياة وينتشر الربيع، يقول صعب[٥]:

سَرَتْ بدفءِ الشمسِ منكَ نسمةٌ تضوعْ

تفضُّ برعماً يمصُّ مِن رطوبةِ الثّرى

دماً يفيض في الشّفاهِ وردةً على الخدودْ

لظى عزيمةِ الأُباةِ تحمل النسورْ

من قبلِ أنْ تموتَ، للجبالِ، للذُّرى..

ونَسغ أضلعٍ رطاب كنّ في المهودْ

لحون عصفورِ الضياءِ فوق ضفّةِ الغديرْ

...

الموتُ يرصدُ الميلادَ

هذا الموت الذي لا بد منه لانبعاث الحياة هو ذاته الذي أشار إليه السياب، إذ غدا كل «أبناء شعبه تموزاً يفتدي بنفسه لانبعاث الحياة من جديد، فكل قطرة ينزفها العبيد هي مطر يخلق الأرض من جديد»[٦]، يقول السياب: **(وكلّ دمعة من الجياع والعراة/ وكلّ قطرة تراق من دم العبيدْ/ فهي ابتسامٌ في انتظارِ مبسمٍ جديد/ أو حُلْمَةٌ تورَّدتْ على فمِ الوليدْ/ في عالَمِ الغَدِ الفَتِيِّ،...)**[٧].

وهنا بدأت تلوح إرهاصات عالم فتي في

---

(١) أنشودة المطر.
(٢) الديوان، ص، ١٠٦.
(٣) محمد فكري الجزار: لسانيات الاختلاف، ص. ١٨٤.
(٤) الديوان، ص، ١٠٦.
(٥) الديوان، ص، ١٠٦.
(٦) الديوان، ص، ١٠٦ - ١٠٧.
(٧) عوض، السابق، ص. ٩٤.

أفق حسين صعب، عالم يضج بالحيوية، عالم أعاد الشاعر طفلاً مستمتعاً بهناء الربيع، فيقول في المقطع الأخير من قصيدته: **(أوّاه، يا ربيعُ، لو غرقت في الدجى/ لعدت كالطفلِ أراكَ دميةً فأفرحُ)**[1]**، على غرار السياب الذي أيقظ فيه المطر ذكريات طفولته الهاجعة، إذ يقول: (ومنذ أن كنا صغاراً، كانت السماء/ تغيم في الشتاء/ ويهطل المطر،/ ... وكركر الأطفال في عرائش الكروم/ ... كأن طفلاً بات يهذي قبل أن ينام)**، ولكن سرعان ما يتحول مرة ثانية هذا الاستمتاع بالربيع إلى ألم وحزن، إلى موت جديد، ورعد قاصف، لتعيد أسطورة تموز / عشتار دورتها من جديد دورة الموت والانبعاث، دورة تجدّد الفصول، فيقول صعب مختتماً قصيدته:

لكنّما الصباحُ موقدُ الشَّجَرْ

يعودُ بي ليهصرَ اللهيبُ مِن جديدْ

أضالعي، لأسمعَ الشتاَء قاصفَ الرعودْ

يثورُ في اليبابْ..

وهنا تناص جليّ مع السياب في قوله: **(أَكَادُ أَسْمَعُ العِرَاقَ يذْخرُ الرعودْ / ويخزن البروق في السهولِ والجبالْ / حتى إذا ما فَضَّ عنها ختمَها الرِّجالْ / لم تترك الرياحُ من ثمودْ / في الوادِ من أثرْ).**

إن «**المروج الخضر**» لحسين صعب و«أنشودة المطر» للسياب شكلتا حركة استوعبت في صلبها مفارقات الحياة التي تنصهر كلها في حركة كبرى هي (الموت/ الميلاد)، هذه الحركة وإن بعثت بالأمل والتفاؤل عند السياب رغم يأسه الكبير، إلاّ أنّها أثارت الاضطراب في نفس صعب، وجعلته يعيش اليأس، فلم يفلح أمل الانبعاث بإبعاد شبح اليأس عنده، لينهي قصيدته بدورة الموت، على عكس السياب الذي أنهى قصيدته بأمل وارف، بغدٍ أفضل، أي بدورة الانبعاث. فلم يستطع صعب أنْ يلتذّ بالربيع وبمباهجه، لأنّه على يقين من أنّ هذا الربيع سيموت عما قريب، وإنْ بعث مرة أخرى. إنّها فلسفته الخاصة، فلسفة قائمة على عدم الاستمتاع بشيء سيزول عما قريب، وذلك يعود ربما إلى استبداد وهيمنة شبح الموت، والانهيار والفناء، والقهر الوجودي الذي نغّص على الشاعر عيشه وآماله وأمانيه.

لقد أظهرت قصيدة المروج الخضراء تناصاً جلياً مع أنشودة المطر، فقد استطاع صعب أن يمتلك مفاتيح هذه الأنشودة، ثم صدح بها بلحنه الخاص، لحن يتناسب ورؤياه وفلسفته الخاصة، ليكون تناصه تناصاً واعياً ومستوعباً ومضيفاً إبداعاً جديداً.

هذا وتنتشر داخل الديوان كثير من

(١) أنشودة المطر، ص. . . .

التّناصات الأدبية مع شعر السياب، لعل أبرزها تلك التي تظهر الامتصاص والتشرب لرؤيا السياب القائمة على عشق الموت الذي رأى فيه راحة من آلامه الفردية والاجتماعية وانبعاثاً من جديد، إذ طغى الموت على تفكير كِلا الشاعرين منذ الصغر. فإذا كان السياب قد طلب الردى، لأنّ فيه خلاصاً له، فيقول مختتماً قصيدته «في غابة الظلام»: **(هات الردى، أريد أن أنام/ بين قبور أهلي المبعثرة/ وراء ليل المقبرة/ رصاصة الرحمة يا إله)**[1]، **فإنّ صعباً كذلك طلب في ختام** قصيدته «**بكت عيني**» من صديقه المتوفّى أنْ يمدّ يديه ليأخذه معه، فهناك يطيب اللقاء، إذ يقول[2]:

فمدَّ يديْكَ مِن أبدِ الليالي
وعانقْني فيا طيبَ اللقاءِ

وقد طلب صعب أيضاً في ختام قصيدته «**حبّذا الصمت**» من الموت أن يشدّ ذراعيه ليطوي كتابه، فنراه ينشد[3]:

يا رياحَ المنونِ شُدّي ذراعيْكِ
على منكبيَّ، وأطْوي كتابي
واجعلي الروحَ في السَّمواتِ حرّاً
وادفني الجسمَ طينةً في الترابِ

وإذا كان السياب اعتبر في «مدينة السندباد» أنّ في موته انبعاثاً من جديد **(فآه يا مطر/ نودّ لو ننام من جديد/ نودّ لو نموت من جديد/ فنومنا براعم انتباه/ وموتنا يخبّئ الحياة/ نود لو أعادنا الإله)**، فإنّ على قبر صعب ينبت الزهر، وتشرق الحياة، إذ يقول مختتماً قصيدته «**الربيع والموت**»[4]:

يزحفُ ظلّيَ الكئيبُ عن حدائق البيوت
وفوق قبري يطلعُ القمَرْ..
ومِن عظامي ينبتُ الزّهَرْ..

وإذا كان المرض هدّ السياب وفكّك جسمه، فتمنّى الموت، إذ يقول في «نسيم من القبر» **(ليت لي صوتاً / كنفخ الصُّورِ يسمع وقعَه الموتى، هو المرضْ / تفكّك منه جسمي وانحنتْ ساقي/ فما أمشي، ولم أهجرك إني أعشق الموتا)**، فإنّ صعباً ملّ الحياة لطول المرض والمعاناة، فها هو يقول مختتماً، في آخر ما نظمه قبل وفاته، قصيدته «**من لجفني**»[5]:

ليتنا في الحياةِ كنّا رماداً
أو تراباً يُداسُ في كلّ أرضِ
ولبثنا والكونُ سجنٌ مريبٌ
ننهشُ العمرَ في سآمٍ ومَرْضِ

ب - التّناص الأسطوري:

الأسطورة كما عرّفها «جيمس فريزر»

(١) الديوان، ص. ١٠٧.
(٢) ديوان السياب، ص. ٧٠٦.
(٣) الديوان، ص. ١٩٩.
(٤) الديوان، ص. ٢٠٥.
(٥) الديوان، ص. ١٥١.

في كتابه «الغصن الذهبي» ما هي إلاّ «عِلم بدائي يهدف إلى تفسير الحياة والطبيعة والإنسان»[١]، فهي مادة تراثية صيغت في عصور الإنسانيّة الأولى، وعبّر بها الإنسان في تلك الظروف الخاصة عن فكره ومشاعره تجاه الوجود»[٢]، فلما كانت الأسطورة وسيلة لإعادة تشكيل العالم تشكيلاً يجعله ذا معنى ومحاولة للسيطرة على حركة التاريخ المعاصر الذي تسوده الفوضى والعبث واللاجدوى»[٣]، فإنّ الشعر الحديث اهتدى إليها واستعان بها لإعادة تشكيل الواقع المهزوم، إذ شكّلت حلاً جمالياً لرفض حالات الاستلاب والهزائم التي يمّر بها إنسان تلك المجتمعات واستحضاراً للشخصيات المحورية البطلة التي غاب حضورها عن مجتمعهم، لعل وعسى أن تكون القدوة والمخلص للإنسان في زاوية من زوايا هذا العالم. فالشاعر الحديث تملكته الرغبة في الخروج عن نمطية الحياة المادية لخلق توازن بين ما هو مادي وروحي، وبين ما هو اجتماعي وما هو طبيعي، لذلك أحس بضرورة تغيير السلاح الذي بيده وتجديده في حدود ما يمكنه من وضع حاجز للقلق والمعاناة والألم بتمثله لشخصيات أسطورية كالسندباد، وسيزيف، وأدونيس، وبروميثيوس وغيرهم... والتركيز فيها على الجوانب المشرقة والمواقف الهادفة التي تخدم حقيقة قضايا الإنسان العربي، وترتبط بحبل متين مع روح العصر الذي ينتمي إليه، في وقت عجزت فيه مكونات وثقافات هذا العصر عن إمداد الكاتب بوسائل تعبيرية تساير الموقف الراهن فـ «لجأ إلى تأويل الأسطورة والتحوير في شكلها الفني وصولاً إلى التعبير عن فكره ووجهة نظره في مختلف الشؤون»[٤].

لقد اطلع شعراء الحداثة (السياب، الملائكة، البياتي، عبد الصبور... الخ) على التجربة الشعرية لكل من إليوت وإديت ستويل ما مكنهم من نقل الأسطورة إلى مضامين قصائدهم، لأنهم وجدوا في رموزها وإيحائها الملاذ المنتظر للتعبير عن الظروف السياسية والثقافية.

وجرياً على نهج شعراء الحداثة، فإنّ التّناص الأسطوري يُعدُّ من أهم وسائل إنتاج الدلالة في ديوان «حفنة من رمال» لحسين صعب حيث استفاد الشاعر من دلالات الأساطير الخصبة والعديدة، وقد

(١) الديوان، ص. ٢٠٩.
(٢) محمد عجينة، موسوعة أساطير العرب عن الجاهلية ودلالاتها، دار الفرابي، بيروت، ط ١، ١٩٩٤، ص. ٤١.
(٣) الرمز الأسطوري في الشعر العربي الحديث، موقع ستار تايمز الالكتروني.
(٤) أقول لكم عن الشعراء - الأعمال الكاملة - صلاح عبد الصبور، الهيئة المصرية للكتاب، ١٩٩٢، ص. ٣٩٩.

تنوع توظيفه لها وفق المقام، فهو طوراً يكتفي بالإشارة أو الإلماح إلى تلك الأساطير مطلقاً العنان لخيال المتلقي لكي يبحث ويستنتج الرموز التي تتماهى مع تجربته وجو القصيدة النفسي، وهو طوراً آخر يتكئ على الأسطورة بشكل كامل محوّلاً رموزها إلى وسائط فنيّة تعبّر عمّا يصطرع في قلبه ووجدانه من أفكار وأحاسيس.

١ - أسطورة الموت / الانبعاث (الجدب / الخصب):

إنّ ثقل الهم العربي وانتكاساته جراء اهتزاز القيم أمر «جعل الشعراء يبحثون عن ميلاد جديد، وعن بعث جديد كسبيلٍ لا مفر منه للخلاص من الفراغ الذاتي والجماعي»[١]، فهم يسعون من خلاله إلى بعث أنفسهم من قلقها وحيرتها، وبعث أمّتهم من غلبة المادة عليها، وإلى إنقاذ واقعهم من خطر الدمار والانحلال الخلقي، فكان تركيزهم على رموز الانبعاث والتجدّد والخلق التي وجدوها مجسدة في شخوص أسطورية «كتموز وأدونيس وعشتار وفينيق وأوزيريس»، يعيدون إليها طاقاتها الخارقة وقدراتها السحرية التي فقدتها في عصرهم ويلتمسون فيها بعثاً جديداً[٢]، وقد وجد حسين صعب في هذه الأساطير تمثيلاً حقيقياً للمشاعر والأفكار التي لا تجد صورتها المثلى إلاّ إذا اتحدت مع هؤلاء الأبطال الذين اختارهم كشفاء لمرضه، والذين حتى وإن لم يجتثوا الداء ويطهروا النفوس فإنّ بإمكانهم تهدئة الهم وتسكين الألم، علّهم يكفلون بأنفسهم قدراً من الاستمرار والانتصار على همومه وهموم أمّته.

إنّ التمعن في شرائح نصوص صعب الشعرية يوحي أنّ الديوان حافل بدلالات الموت والانبعاث والخصب التي أظهرت التباين بين الأمل والحياة من جهة، والجفاف والموات والضمور في جسد الشاعر وجسد الأمة العربية من جهة أخرى، وصحيح أنّ الشاعر لم يصرح بأسماء آلهة وأساطير، بيد أنّه ألمح إلى ذلك من خلال تكراره اللافت لكلمة «الربيع» كمعادل عن الخصب والانبعاث، إذ من المعروف أنّ الربيع مرتبط بإله الخصب تموز[٣]، الذي يُبعث على يدّ عشتار في كل عام لإعادة الربيع إلى الحياة، ذلك أنّ أساطير البعث والميلاد ما هي إلاّ تفسير إنساني بدائي للتغيرات التي تطرأ على مظاهر الطبيعة، وللتقلبات الفصلية، وما

(١) أنس داود، الأسطورة في الشعر العربي الحديث، دار المعارف القاهرة، ١٩٩٢، ط. ٣، ص. ١٠٥.
(٢) مناف منصور، الإنسان وعالم المدينة، مركز التوثيق والبحوث، لبنان، ١٩٧٨، ط ١، ص. ٢٢.
(٣) كاملي بلحاج، أثر التراث الشعبي في تشكيل القصيدة العربية المعاصرة، منشورات اتحاد كتاب العرب دمشق، ٢٠٠٤، ص. ٧٤.

يصاحبها من موت وخصب، ولعلّ التأمل الفاحص في شعر صعب يقودنا إلى اعتبار أسطورة تموز / عشتار نواة قصائده التي حوْلها تلتقي خطوط شعره كلها وتتفرّع عنها، فهي الينبوع الذي يستقي منه معظم صوره الشعرية. **إنّ قصيدة «الربيع والموت»**، على سبيل المثال، تنهض من عنوانها الذي يشكّل العتبة النصية الأولى على ثنائية الموت والانبعاث، بحيث إنّ الشاعر يصور فيها موت الربيع ثم انبعاثه من جديد، وهذا الانبعاث لا يتحقّق إلاّ بالموت، يقول[1] صعب[2]:

يغيبُ عبر أفقي المضاءِ بالدموعْ

أطوي عليه مقلتيّ، في غدٍ أموتْ

يزحفُ ظلّيَ الكئيبُ عن حدائق البيوتْ

وفوق قبري يطلعُ القمرْ

ومِن عظامي ينبتُ الزّهَرْ

وهنا يتقمص الشاعر شخصية عشتار التي تهبط إلى العالم السفلي مضحّية بنفسها من أجل بعث تموز من جديد، هذه الرؤيا القائمة على التضحية أملاً في استعادة الربيع، وعلى الموت بمعنى آخر، من أجل الانبعاث، نتلمسها في شعر صعب كثيراً، ولعل الشعر يمكن أن يشكل أهم الاستراتيجيات الحربية تنكيلاً بالموت، لكونه قادراً على امتصاص التجارب السالفة وإعادة إنتاجها في خطاب إبداعي أكثر متانة وقوة، لا سيما إذا كان هذا الخطاب شديد الصلة بشخصية صاحبه[3]، فألفاظ الموت وتراكيبه تخترق قصائده من البداية إلى النهاية، كما في قوله من قصيدته «**الربيع السرمدي**»[4]:

وطنُ العروبة، يا ربيعُ، يَمورُ من حِمم الفداءْ

أحرارهُ الصّيدُ الكرامُ عليه صرعَى أبرياءْ

يتسابقونَ إلى المماتِ ولا حياةَ بلا فَناءْ

...

غداً الرّبيع السرمديُّ يهلُّ منهمرَ العطاءْ

يكسو ربوعَ بِلادنا الحمراءَ أثوابَ النَّماءْ

أو قوله راثياً صديقاً له من قصيدته «**ربة الحزن**»[5]:

---

(١) تموز «تموز» تعادل «دمُوز» في الثقافة السومرية و«أدونيس» في الثقافة الأغريقية، فهو عند المصريين (أوزيريس، وهو زوج عشتار (أفروديت، أنانا)، إلهة التناسل التي ترحل في كل سنة للبحث عن قرينها في العالم السفلي، وفي غيابهما يدب القحط والعقم في عالم الأحياء ويهدده الفناء، وبعودة تموز وعشتار، يعود الخصب إلى الأرض، وتدب الحياة في النبات والحيوان.

(٢) الديوان، ص. ١٥٠.

(٣) **عبد السلام المساوي**: الموت من منظور الذات، قراءة في جدارية محمود درويش، العدد ٤، مجلد ٣٥، أبريل - يونيو ٢٠٠٧، عالم الفكر ص. ١٠١.

(٤) الديوان، ص. ١٠٢.

(٥) الديوان، ص. ٦٦.

في ديارِ الخلود نَمْ مطمئنّاً
وانْثُرِ اللحن للربيعِ الطليقِ

أو قوله راثياً والده من قصيدته «**أبي والصدى يرجع خائباً**»[1]:

وشمتُك في جنبات الرموسِ
ضياءً بآفاقِها تسطعُ
تكلّلُ بالخصب جدبَ الثّرى
فيزهرُ مِن حولِك البلقعُ

أو قوله في قصيدته «**إليها**»[2]:

أمضغ الأيام، أرميها
إلى اللحد العميقْ
أملٌ ينسابُ في روحيَ منْ
بعدِ الدوارْ
فغداً يأتي النهارْ

من الملاحظ أنّ الشاعر اكتشف أسطورة الموت والانبعاث من حيث هي عنصر بنائي، فلم يُشر إلى أسطورة بعينها، ولم يرد في الديوان ذكر شخصيات أسطورية أمثال: عشتروت، تموز وأدونيس وغيرهم ... إلاّ أنّ قصائده ببنائها جاءت صورة لأسطورة الموت والانبعاث، ففي حين اكتفى بعض الشعراء بإيراد أسماء شخصيات أسطورية تتعلّق بالموت والانبعاث ليكون استعراض الأساطير «رداءً يُلبسه الشاعر لقصيدته، وليس دماً ينبض في عروقها، ونفساً يبث فيها الحياة»[3]، فإنّ صعباً جعل من «تموز / عشتار» رمزاً رؤيوياً، فبنى رؤياه على فكرة الموت والانبعاث لتأتي قصائده خير ممثّل لهذه الأساطير، فهو يؤمن إيماناً قاطعاً بالانبعاث بعد الموت، فنراه ينشد «**الموت والميلاد وجها صحوةٍ ينهار ليل إذ يخرّ شهابُ**»[4] أو «**الموت يرصد الميلاد**»[5]، إذاً لا بد من الموت، موت تموز، أدونيس، وموت عشتار لكي يبعثوا ثانية، فينبت الزهر ويعم الربيع والحياة الكون. إنّ الأسطورة «التموزية» إيقاظ للثورة، وبعث للشهادة نحو طريق الحياة الناعمة، وهذا ما كان يصبو إليه صعب لكي ينتفي العقم والجدب من الأرض، فلن يأتي الربيع ببذوره ودفئه ونبعه وورود، إلاّ بالثورة والتضحية.

٢ – أسطورة سيزيف:

«سيزيف» ملك خرافي في الأساطير اليونانية أسّس مدينة «كورنثه»، اشتهر بالمكر والدهاء، حُكم عليه في الجحيم بعذاب أبدي قائم على أن يدفع صخرة من أسفل جبل إلى أعلاه حتى إذا بلغ القِمّة تدحرجت الصّخرة إلى أسفل، وكان عليه معاودة العمل من جديد. لقد رأت الآلهة اليونانية أنّه ليس هناك عذاب أكبر من العمل دون أمل،

(١) الديوان، ص. ١٦٢.
(٢) الديوان، ص. ١٢٨.
(٣) ريتا عوض، ص. ٨٧.
(٤) الديوان، ص. ١٢٤.
(٥) الديوان، ص. ١٠٧.

ويقول آلبير كامو: «هذا العبث والخيبة والهزيمة التي تتكرّر في ديمومة أبديّة لهي من أسوأ العقوبات التي عوقب بها المسكين سيزيف»[1] لذلك عبّرت هذه الأسطورة عن عبثيّة الوجود الإنسانيّ، فهي ترمز إلى المعاناة الأبدية وعجز الإنسان. وقد استوقفت هذه الأسطورة العديد من المبدعين أمثال: هوميروس، هوراس، فيكتور هيجو، بودلير، ألبير كامو، كما استلهمها شعراؤنا العرب ووظفوها في نصّوصهم توظيفاً تناصياً جسدوا فيه الوضع الإنساني في مرحلة تاريخية قاسية ومظلمة كـ (السياب، قباني، البياتي، أدونيس...)، أما حسين صعب، فقد وظّف هذه الأسطورة لإبراز معاناته وتضحياته الشخصية، فكثيراً من الأحيان كان يتملكه اليأس والإحباط، فيشعر أنّه «كسيزيف» في سعيه اللامتناهي العقيم، وهذا ما نلقاه في **قصيدة «سيزيف»** التي يتقمص فيها هذه الشخصية ليبرز يأسه وآلامه التي يتكبدها من جراء حب وقع فيه، حب ميئوس منه، إذ يقول[2]:

لا نجم في الليل الحزين أضاءا
فإلام أحلم بالشروق مساءَ
قدرٌ يخطُ ليَ المصيرَ وقد قضى
ألاّ أفارق صخرتي السّوداءَ
تهوي إلى القاعِ الرهيب وليتها
عندَ السّقوط تحطَّمت أشلاءَ
لكنّها صمّاءُ تُثقلُ كاهلي
وبها سأبلغ قمّةً شمّاءَ
ما بين زحفي للذُّرى وتحدُّري
عمري يضيعُ تفاهةً وعناءَ
يا صخرةً ناء الفؤادُ بثقلها
تركتْ عليه جراحَها الحمراءَ

فالصخرة في أسطورة «سيزيف» ترمز إلالعقوبة التي عوقب بها الإنسان علمدالتاريخ، وحسين صعب يشعر أنّه معاقب عقاباً أبدياً، فهو للحظات، ومن شدة آلامه ويأسه يعتقد بعبثيّة الوجود، فالإنسان المتعب الشقي لن يتخلّص من المصير المحتوم الذي قُرر له منذ الأزل، لذا فهو دائم الحزن واليأس، وهذا ما تظهره لنا أيضاً قصيدته «**زغب القطا**» التي يصور فيها تضحياته وآلامه التي يكابدها تجاه تربية أولاده في زمن الجوع والخوف والظلمات، ظلمات جعلت الشاعر يقع في براثن اليأس والإحباط، فاستدعى شخصيّة سيزيف ليعمّق صورة يأسه وإحباطه، إذ يقول مخاطباً أولاده[3]:

سيزيفُ خلفي منصتٌ، يقرعُ لي طبولَهْ
لا تصرخوا إذا سمعتم في الدّجى عويلَه
يصيح بي: يا أيُّها الغريقْ...!

(١) ألبير كامو، أسطورة سيزيف، ترجمة أنيس زكي حسن، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، ١٩٨٣، ص. ٤٥.
(٢) الديوان، ص. ٩٩. (٣) الديوان، ص. ١٨٢.

في لجّةِ الظلام ليس يبصر الضفافْ

جهلتَ أين تبدأ الطريقْ

وأين ينتهي المطافْ

لن تشرقَ الشموسُ في فؤادكَ الكئيبْ

فحانةُ السّنينَ خمرُها زعافْ

٣ – أسطورة السندباد:

عُدّ السندباد رمزاً من رموز تراث الشعب وبطلاً من الأبطال الأسطوريين، ونموذجاً عربياً جسّد من خلاله الإنسان طموحاته ورغباته، وما من شاعر حداثي إلاّ وقد اعتبر نفسه السندباد في مرحلة من مراحل تجربته الشعرية[١]، هذا البطل الأسطوري ببعده الدلالي يرمز إلى قلق الإنسان وطموحه اللامتناهي إلى الحرية والانسلاخ من القيود، والرغبة في الكشف عن المجهول والغامض بالمغامرة وركوب الخطر وتخطي الصعاب، وتجاوز المكرور السائد. هذه الأشياء كلّها استهوت حسين صعب الذي كان يتوق إلى التحرّر وتجاوز الواقع على البعد الفردي (المرض والاغتراب) والجماعي (الواقع العربي المأزوم)، فأراد أن يستشرف عوالم أكثر رحابة تمكّنه من تحقيق ذاته الفردية والاجتماعية، فتقمص شخصيّة السندباد في قصيدة «**السندباد البحري**» مصوّراً ما حدث للسندباد خلال رحلته الرابعة إلى جزيرة آكلي لحوم البشر، إذ يقول[٢]:

وفي جزيرةِ الوحوشِ تُؤكلُ الرجالْ

وتُشربُ الدماءْ

وتُقطع الرؤوسُ للذين يدخلونْ

...

وكنتُ مَعْ مَن يتبقّى من رفاقي الأشقياءِ

في أسانا ننبشُ الرمالْ

ونستمرُّ في نهارِنا المريرْ

لنعرفَ الطريقَ للخلاصْ

...

وجاءنا عملاقُها الكبيرْ

...

وما الطريقُ للخروجِ، سندبادْ

أنركبُ السفينَ في البحارْ

...

وحدي أنا في ذلك العبابْ

أصارعُ اللُّجَجْ

مستسلماً لثورةِ الرياحِ

والرفاق تسبُر العُمُقْ

بعد رحلة محفوفة بالأخطار والمخاوف المهلكة في هذه الجزيرة النائية، استطاع

(١) حميد ولي زاده وعلي خالقي، ظاهرة تجميد الرمز في الشعر العراقي المعاصر، السندباد نموذجاً، ص. ١٢ http:// basrayatha.com£wordpress£wp - content£uploads/2014/05.

(٢) الديوان، ص. ٤٠.

الشاعر/ السندباد أن يصل إلى أرض خصب وأمان، فيعود منتصراً ظافراً، إذ يقول[1]:

حتّى وصلنا بقعةً سخيَّة العطاءْ
فيها المياهُ، والظلالُ، والثمارْ
وفجأةً رأيتُ في المدى البعيدْ
سفينةً تسيرُ في رشاقةِ النسيمْ
فارتفعَت يداي تطلبُ المعينْ
وأقبلتْ تُقلُّني
لتصنع الجميلْ

والملاحظ في هذه القصيدة أنّ الشاعر وظّف الأسطورة كما هي دون أن يحيد عن مسارها أو أن يعطيها بعداً دلالياً جديداً، فكانت القصيدة مجرّد تصوير شعري لرحلة من رحلات السندباد التي – مهما طال أمدها – تنتهي دائماً بعودته، وهذا ما ألفيناه في القصيدة التي عاد فيها السندباد ظافراً منتصراً، خلافاً لما نشهده عند السياب على سبيل المثال في كل قصائده التي وظف فيها السندباد (رحل النهار، الليلة الأخيرة، أغنية بنات الجن، شناشيل ابنة الجلبي) حيث إنّ الشاعر أدخل رمز السندباد في سياق القصيدة، وحاد عن ماجَرِيات الأسطورة، فسندباد السياب – بخلاف سندباد صعب – يقع في ورطة اليأس وعدم الرجاء، فيصبح مشرداً عاكساً بذلك نفسيّة الشاعر المحبطة، إذ يقول مثلاً في «**رحل النهار**»: **(رحل النهار/ ها إنّه انطفأت ذُبالته عل أفق توهج دون نارْ/ وجلست تنظرين عودَة سندباد من السفارْ / والبحر يصرخ/ من ورائك بالعواصف والرعودْ/ هو لن يعودْ/ أو ما علمت بأنه أسرته آلهة البحارْ/ في قلعة سوداء في جزر من الدمِ/ والمحارْ/ هو لن يعودْ/ رحل النهارْ/ فلترحلي هو لن يعودْ)**[2].

ج – التّناص الديني:

١ – التّناص القرآني:

يتبوأ النص القرآني المقام الأول بين المصادر المشاركة في تشكيل بنية خطاب صعب الشعري، ذلك أنّ صعباً كان إنساناً مؤمناً بالله، فقد نشأ وشبّ في أجواء قرآنيّة إيمانيّة، رغم أنّ تجولنا في قصائده يقودنا إلى تلمس صراع ديني / فكري لديه وأحياناً وجود شذرات فلسفة جبرية، على غرار فلسفة «المعري» الذي يضع بجانب الله سلطة أخرى هي **القدر**، هذه السلطة تبدو غاشمة ظالمة متحكمة بشؤون البشر، قوتها لا تُدفع ولا تُغلب ولا تُرد. فمن الملاحظ أنّ كلمة قَدَر تردّدت كثيراً في ديوان صعب، وحملت مدلول يأس وتعب الشاعر، إذ يقول

(١) الديوان، ص. ٤٢.
(٢) **بدر شاكر السياب**، الديوان، ط١، بيروت، دار العودة، ١٩٩٧، ص. ١٢٨ – ١٢٩.

على سبيل المثال مصوراً حيرته وشدّة وطأة القدر، في **قصيدته «حفنة من رمال»**[1]:

سنمضي، ولا مأملٌ في الرجوع

حيارى نُساقُ بأقدارِنا

أمّا في نهاية **قصيدته «زغب القطا»** التي يسرد فيها معاناته وتضحياته وتفانيه أمام أولاده فيقول[2]:

وغامتِ الرؤى على هوامدِ القبورْ

فرحتُ كالضّريرْ

أعدو إلى بوابّة القَدَرْ..

ومثل هذا يدفعنا إلى التساؤل: ماذا أراد صعب بالقَدَرْ؟؟ ترى هل القدر والله – عنده – شيء واحد؟ أم أنّ القدر هو إرادة الله ومشيئته؟ أم أنّ القدر هو شيء آخر غير الله؟ هل إنّ الشاعر يتذمّر من قضاء الله وقدره؟ وهذا ما نلحظه على سبيل المثال في قصيدته **«مولد»** التي يصف فيها مولد طفل لم يحدّد قرابته منه، إذ بعد دعائه لهذا المولود بالعمر الطويل والمال والأولاد، فجأة تخيم الرؤية السوداوية على جو القصيدة ليخيل للشاعر أنّ الحياة لن تطيب لهذا المولود، فيتساءل لِمَ الله خلق هؤلاء البشر، أللشقاء أم للتعب؟! متناصاً في هذه القصيدة مع القرآن الكريم باستخدامه مفردات قرآنيّة كـ **«رب العالمين»** أو **«ماء وطين»**، فنراه ينشد[3]:

يا تُرى، ما شأنُ ربّ العالمينْ

بأناسٍ، صنعُهم ماءٌ وطينْ

إنّهم يسعَوْنَ في وحلِ الدروبْ

لو تَرى، تسمعُ صرخاتِ الأنينْ

وعلى أوجههِم تبدو أماراتُ الشحوبْ

والنضوبْ

فكساهم حُلَلاً إثْرَ حُلَلْ

كلُّها صفراءُ، كالموتِ المحتَّمْ

كالسّنينْ

بيد أنّ الانسياق وراء شرائح النصوص الشعرية، والوقوف عند دلالتها، مع الأخذ بعين الاعتبار الرؤيا السوداوية التي لم تغب عن لغة خطاب صعب، يؤكدان لنا أنّ الأخير يعاني من وضع نفسي– فكري مأزوم، جعله مفرط الحساسيّة، شديد القلق والحزن، وهذا ما دفع به بعض الأحيان إلى الشكوى من قضاء الله وقدره، فهواجسه الحالمة، وذاته التي يتوزعها الألم والمرض، ورغبته الحادة في الحياة، كلّها ولّدت مثل هذا التذمُّر، ولكن ليس هذا معناه أنّ الشاعر لم يكن مؤمناً بالله، بل العكس قد يكون هو الصحيح إذ سرعان ما يرجع إلى ربّه راضياً

(١) الديوان، ص. ١٤٨.
(٢) الديوان، ص. ١٨٤.
(٣) الديوان، ص. ٢٧ – ٢٨.

محتسباً، وهذا ما نجده على سبيل المثال في قصيدته «**يا أخا الذكريات**» التي يشكو فيها الشاعر من قضاء الله وقدره في عدم التّناصف بين البشر، إذ يقول[1]:

كم نفوسٍ كأنهنّ طيورٌ
طاهراتٌ تضلُّ في مسعاها
تقطع العمر بالعذابِ المصفّى
وتناجيكَ مِن قيود تراها
...
ونفوس من معدنِ الشّرّ صيغت
بلغت في الحياة أقصى مناها
ما تسامت عن الحضيض انطلاقاً
لا، ولا أترعت كؤوس صفاها

وجدير بالذكر هنا تناص الشاعر في هذه الأبيات أدبياً مع قول أبي العلاء المعري:

وهو الزمان قضى بغير تناصفٍ
بين الأنام وضاع جهد الجاهدِ
سهد الفتى لمطالب ما نالها
وأصابها من بات ليس بِساهدِ

لكنّ الشاعر – بخلاف المعريّ – سرعان ما يطلب المغفرة من الله والسماح، مؤمناً بحكمة الخالق وقضائه، إذ يقول[2]:

عفوَكَ الله، إنّني لستُ نفساً
أنكرتْ حكمةً رأيتُ قضاها
حكمةٌ منكَ أن يزولَ النقيضانِ
وأن تفغَر المقابرُ فاها
لو أزحْنا عن الرموسِ العواري
ما عرفنا جبانَها مِن فتاها
رمَمٌ كُوّمتْ وللصّورِ فيها
نفخةٌ تسمعُ الدهورُ صداها
...
فتهبُّ الأمواتُ مِن كلّ فجّ
تستغيثُ الرحمنَ ممّا دهاها
يسألُ المبعثونَ كم قد لبثتم:
قد لبثنا عشيّة أو ضحاها

في هذا المقطع الشعري يتناص الشاعر مع عدد من الآيات القرآنية التي تتحدث عن البعث وعن النفخ بالصور، فإنّ كُلاّ من كلمة **رِمَم وصور** تحيل إلى مرجعيات قرآنية بحتة، فرِمم تحيل إلى الآية: ﴿قَالَ مَن يُحۡيِ ٱلۡعِظَٰمَ وَهِيَ رَمِيمٞ﴾[3]، في حين أنّ عبارة «للصور نفخة» تحيل إلى عدد من الآيات التي ذكر فيها الصور أمثال:» ﴿وَنُفِخَ فِي ٱلصُّورِ فَجَمَعۡنَٰهُمۡ جَمۡعٗا﴾[4]، ﴿وَيَوۡمَ يُنفَخُ فِي ٱلصُّورِ فَفَزِعَ مَن فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَن فِي ٱلۡأَرۡضِ﴾[5]، ﴿وَنُفِخَ فِي ٱلصُّورِ فَإِذَا هُم مِّنَ ٱلۡأَجۡدَاثِ إِلَىٰ رَبِّهِمۡ يَنسِلُونَ﴾[6]، ﴿فَإِذَا نُفِخَ فِي ٱلصُّورِ فَلَآ أَنسَابَ بَيۡنَهُمۡ يَوۡمَئِذٖ وَلَا

(١) الديوان، ص. ١٨٨ - ١٨٩.
(٢) الديوان، ص. ١٨٩ - ١٩٠.
(٣) سورة يس، الآية: ٧٨.
(٤) سورة الكهف، الآية: ٩٩.
(٥) سورة النمل، الآية: ٨٧.
(٦) سورة يس، الآية: ٥١.

يَتَسَآءَلُونَ﴾[1]. في حين أنّه يتناص في قوله في البيت الأخير «**يسأل المبعثون كم قد لبثتم: قد لبثنا عشية أو ضحاها**»، مع قول الله تعالى: ﴿قَٰلَ كَمۡ لَبِثۡتُمۡ فِي ٱلۡأَرۡضِ عَدَدَ سِنِينَ ﴿١١٢﴾ قَالُواْ لَبِثۡنَا يَوۡمًا أَوۡ بَعۡضَ يَوۡمٖ فَسۡـَٔلِ ٱلۡعَآدِّينَ ﴿١١٣﴾ قَٰلَ إِن لَّبِثۡتُمۡ إِلَّا قَلِيلٗاۖ لَّوۡ أَنَّكُمۡ كُنتُمۡ تَعۡلَمُونَ ﴿١١٤﴾﴾[2].

ومن القصائد التي يظهر فيها التّناص القرآني، قصيدته «**أبي والصدى خائباً يرجع**» التي يرثي فيها أباه رثاءاً يفيض بالألم والمرارة، يبرز في هذه القصيدة إيمان الشاعر بالله قوياً، فهو رغم جرحه البالغ يطلب من أهله التجلد وعدم الجزع، راضياً بقضاء ربه وأحكامه، إذ يقول[3]:

وأهلٌ طواهم سوادُ الحدادِ
رعاكم إلهيَ أنْ تجزعوا
وقولُ: تجلَّدْ، أرادَ الإلهُ
وماذا بأحكامهِ تصنعُ
وهذا مصير الورى للفناءِ
نسيرُ ونتبعُ مَن نتبعُ

وهو في قوله هذا يتناص مع الآية القرآنية ﴿كُلُّ مَنۡ عَلَيۡهَا فَانٖ﴾[4]، فالموت حق على جميع أهل الدنيا، فلن تدوم الدنيا لأحد. أما في قصيدته «**بكت عيني**» فإنّ الشاعر يتناصّ مع قوله تعالى: ﴿يُطَافُ عَلَيۡهِم بِصِحَافٖ مِّن ذَهَبٖ وَأَكۡوَابٖۖ﴾[5] أو مع ﴿يُطَافُ عَلَيۡهِم بِكَأۡسٖ مِّن مَّعِينٖ﴾[6] حيث يقول[7]:

فليت ملائكَ الرحمنِ طافتْ
تديرُ عليكَ أكوابَ الشفاءِ
وليت الدهرَ سامح فالتقينا
ولكن لا مفرَّ منَ القضاءِ

فالشاعر يتمنى لو أنّ ملائك الرحمن طافت على صديقه بكوب الشفاء لكان استطاع أنْ يطيل المكوث معه.

هذا، ولقد وظف الشاعر النص القرآني في قصيدته «**من مآسي الجنوب**»، ليصور حالة مجتمعه الجنوبي ومعاناته مع العدو الإسرائيلي إثر تهديده المتمثل باتباع سياسة الأرض المحروقة سنة ١٩٧١، في هذه القصيدة «يشكو الشاعر الوحشة والغربة والهجرة في داخل الوطن الواحد، ويشكو البؤس وشظف العيش والحرمان، مصوراً هول المأساة، وحدّة المعاناة»[8]. في خضم هذه الصورة السّلبية وإضفاءً لمزيد من العمق على دلالته السوداوية، يتناص الشاعر مع الآيتين القرآنيتين: ﴿أُوْلَٰٓئِكَ كَٱلۡأَنۡعَٰمِ بَلۡ هُمۡ أَضَلُّۚ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ

(١) سورة المؤمنون، الآية: ١٠١.
(٢) سورة المؤمنون، الآيات: ١١٢، ١١٤.
(٣) الديوان ص. ١٦٧.
(٤) سورة الرحمن، الآية: ٢٦.
(٥) سورة الزخرف، الآية: ٧١.
(٦) سورة الصافات، الآية: ٤٥.
(٧) الديوان، ص. ١٩٥.
(٨) شامي: مقدمة الديوان، ص. ١٥.

ٱلْغَٰفِلُونَ﴾[1] و﴿إِنْ هُمْ إِلَّا كَٱلْأَنْعَٰمِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ سَبِيلًا﴾[2]، ليصور مدى القمع الذي يعاني منه المواطنون الجنوبيون، فالإسرائيلي عطّل عقولهم وسلبهم أدنى مقومات الحياة، إنْ على المستوى الاجتماعي / الاقتصادي أو الثقافي، فأضحوا كالأنعام يساقون كما يشتهي راعيها، يقول: **(ونساقُ كالأنعام يجلدُنا / بسياطِهِ الحرمانُ والجهلُ)**[3]. ثم لا يلبث الشاعر أن يلجأ مرة أخرى إلى التّناص مستحضراً الشخصية القرآنية «**قابيل**»، رمز الخطيئة التي مارسها الإنسان ضدّ أخيه الإنسان، إذ يقول في ذات القصيدة: «**فوراءَنَا قابيلُ في صلفٍ / وأمامنا التشريدُ والقتلُ**»[4]، **وقابيل هنا يرمز به الشاعر إلى العدوّ الإسرائيلي المتغطرس الذي حاصر الشعب الجنوبي ووضعه أمام خيارين: إما الموت والتشريد، وإما الانصياع والاستسلام، وما استخدام هذا الرمز إلاّ لتعميق الصورة التي ظهر عليها الإسرائيلي والإنسان الجنوبي الضائع.**

ولعل في الانسياق وراء شرائح نصوص صعب ما يوحي أنّ خطابه حافل بالتّناصات القرآنية، أكان ذلك استلهاماً لآية كريمة أم اقتباساً لفكرة معينة أو استعانة بتراكيب ومفردات ورموز قرآنية، وهذا ما عزّز نصّه الشعري بغنى دلالي إضافي، وأضفى عليه بعداً جديداً، وجدير بالذكر أنّ توظيف التّناص عند صعب جاء مؤكداً للدلالة القرآنيّة، فإنّ الناظر إلى علاقة النصّ الشعري بالآيات القرآنية ليلحظ أنّ الشاعر لم يخلق مفارقة بين نصّه والنصّ القرآني كما فعل بعض الشعراء أمثال السياب في عديد من قصائده، منها على سبيل المثال قوله في قصيدته «لأني غريب»: **(أحس بأني عبرت المدى/ إلى عالم من ردى لا يجيب / ندائي/ وإما هززت الغصون / فما يتساقط غير الردى / حجار / حجار وما من ثمار)** هذه الأبيات التي تحولت فيها صورة الأمن والاطمئنان والبركة إلى دلالة مغايرة «فتحولت الصورة إلى عالم يضج بالموت والجدب وصار الرطب حجاراً تتساقط»[5]، وهنا تبدو جماليّة التّناص من خلال المفارقة بين نصّ الشاعر والنصّ القرآني، ولكنْ، صحيح أنّ صعباً لم يجر تحويرات جذرية على دلالة النصّ القرآني الأصلي، بيد أنّه لا يمكننا أن نعدّ تناصه

(١) سورة الأعراف، الآية: ١٧٩.
(٢) سورة الفرقان، الآية: ٤٤.
(٣) الديوان، ص. ١٩١.
(٤) الديوان، ص. ١٩٣.
(٥) دير الملاك، دراسة نقدية للمظاهر الفنية في الشعر العراقي المعاصر، د. محسف أطميش، دار الشؤون الثقافية العامة ط٢، ١٩٨٦، ص. ٨٢.

القرآني تناصاً عقيماً، فهو لم يرد من وراء هذا التّناص استدعاء المفردات وزجها في نصّه بحيث «يظل النصّ الطارئ طافياً على مياه النصّ، منعزلاً عن بنيته، فيمسي ضرباً من العبء الزائد على النصّ أو اللغة الفائضة التي يمكن شطبها أو عزلها عن سياقها البنائي»[1]، بل إنّ صعباً أحدث ضرباً من التماهي بين النصّين حتى يتشرب النصّ المضيف جزئيات النصّ الضيف، ويهضمه في داخله حتى يذوب فيه.

٢ – التّناص المسيحي:

إن طبيعة الرؤية الشعرية السوداء الحزينة والشعور الطافح بالمرارة والألم والوحشة، هذا الذي تنطوي عليه تجربة الشاعر قد دفعاه إلى التفاعل مع المرجعية المسيحية لا سيما مع شخصية السيد المسيح ودربه درب الآلام. ويأخذ هذا التّناص شكلين من التعبير، الأول يحاول من خلاله الشاعر أنْ يعبّر عن قسوة وفظاعة التجربة الفردية التي يعيشها، إذ لقد استعار من هذه الشخصية قناعها وصوتها لتجسيد حالته الفردية المضحّية والمعذّبة، والثاني للكشف عن عمق الألم والمعاناة التي يعاني منهما عالمه الراهن (قتل واستباحة وجوع وهزيمة لروح الإنسان العربي ولأحلامه ووجوده).

ولما كان جوهر رسالة السيد المسيح هو المحبة والدعوة إلى السّلام والتسامح، فإنّ الشاعر وظف شخصية المسيح وصلبه في قصيدته «**صحراء الجليد**» ليصوّر موت المحبة والتسامح والسلام وكل القيم التي دعت إليها تعاليم وأقوال المسيح في زمن اندثار القيم والمحبة، زمن غطرسة الصهاينة واستباحة أرض مهد المسيح فلسطين، فيقول[2]:

أتُرى يؤنسُ عيدْ

ومسيحُ العدلِ مصلوبٌ شهيدْ

وهنا استخدم الشاعر الصلب التاريخي رمزاً للصلب المعاصر الذي يعاني منه الشعب الفلسطيني خاصة، ذلك أنّ فلسطين هي مهد المسيح وموطنه، في حين أنّ الشاعر في قصيدة «**أيّامي**» يصبو من وراء توظيف المسيح والصلب إلى إبراز معاناته الشخصية، فقيمة التّناص تكمن في تصوير العذاب والأحزان التي يلاقيها الشاعر، والتي استحالت صليباً فيما استحال هو مسيحاً مصلوباً على ذاك الصليب، ما يشير إلى عبء تضحيته وسيره في طريق المعاناة ودرب الآلام الطّويلة، فيظل الشاعر يعاني

(١) التّناص القرآني في الشعر العماني الحديث، شبانة، ناصر جابر، عمان، مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية عدد ٢١، ص. ١٩٤.

(٢) الديوان، ص. ٢٢.

من محنته على الصليب بدافع الإيثار والمقاومة من أجل سعادة وخلاص الآخرين، إذ يقول[1]:

هي أحزاني وقد أضحتْ صليبا
وشقائي أنّني فوقَ الصليبْ

ومثل هذا التّناص نجده في قصيدة «**زُغْبُ القطا**» التي يصور فيها الشاعر تضحياته العظيمة واللامتناهية أمام أولاده في زمن الجوع والخوف، فأصبح الشاعر مسيحاً يتفانى بجسده وروحه من أجل حياتهم وسعادتهم، فهو على صليب الشقاء والأرق والقلق الدامي ينتظر الموت مصيره المحتوم، فنراه يقول[2]:

لأجلكم أنثر للقتادْ
أزهار أيامي
وأصبغُ الصليبَ في جزائر السّهادْ
من جرحيَ الدامي
لأجلكم رضيتُ بالقيودْ
تشلُّ معصمي

ثم يقول مكملاً قصيدته، معلناً فداءه بنفسه من أجل أنْ يحيا أبناؤه[3]:

لأجلكم يردّدُ الصّدى
من داخلي إنسانْ..!
والليلُ والغربانْ
في دارِكِ الحزينِ ينعبانْ
وأنتَ، يا جبانْ
تعاقرُ الذلَّ، تعافُ منهل الرّدى
لكنّني نظرت في عيونكم
لمحتُ عالماً يشعُّ بالزَّهَرْ
سمعتُ في أصواتكم
لحناً على وَتَرْ..
وغامتِ الرؤى على هوامدِ القبور
فرحتُ كالضّرير
أعدو إلى بوّابة
القَدَرْ...

وما استلهام الشاعر لقصة المسيح وصلبه إلاّ لإقامة نوع من التوازي بين تجربة المسيح وتجربته الشخصيّة، فالشاعر يعاني تجربة الصلب في الواقع المعاش: حزن، مرض، إحباط، ألم، وقتامة وجود؛ لذا حفلت جُلُّ قصائده – على حدّ وصف الشاعر شامي – بظلال من الحزن والكآبة والأسى والسُّويداء، يغشاها القلق والحنين واستكناهُ الذات، ذات الشاعر، والإنسان[4].

ومن التّناصات المسيحية التي وظفها صعب في خطابه الشعري، تناصه مع قصة لعازر والمسيح في قصيدته التي يرثي فيها

(١) الديوان، ص. ١٣٧.
(٢) الديوان، ص. ١٨١.
(٣) الديوان، ص. ١٨٣ - ١٨٤.
(٤) شامي، مقدمة الديوان، ص. ١٢.

والده، وعازر أو لعازر هو صديق المسيح الذي كان يختلف إلى بيته كثيراً، فمرض لعازر بغتة ومات، وبعد أربعة أيام أحياه المسيح قرب أورشليم بين يدي أسرته وجماعة من اليهود. وقد حظيت شخصية لعازر بلون من القداسة وشاع توظيفها في الأدب كرمز للانبعاث، وذلك للتعبير عن التجارب الشخصية أو تجارب الشعوب. ففي **قصيدة «أبي والصدى خائباً يرجع»** لم تجنح قصة لعازر والمسيح عن دلالتها الحقيقية من حيث إحياء الميت، فلم يرمز بها الشاعر للدلالة على قضية كبرى (كما فعل خليل حاوي في قصيدته «لعازر ١٩٦٣» التي وظف فيها لعازر للدلالة على الموت الحضاري)، بل أراد من ورائها إظهار شدّة تفجعه على فراق والده، لذا يتمنى لو أنّ المسيح يستطيع أنْ يحييه على غرار لعازر، إذ يقول[١]:

وأوّاه، لو عاد عيسى المسيحُ
لينزاحَ عن وجهكَ البرقعُ

كعازرَ تنفضُ ثوبَ البِلى
فتحيا وتسعد من روّعوا

ولكنّه محضُ حلمٍ يمرُّ وعصر المعاجزِ لا يرجعُ وهو بذلك يتماثل مع السياب في قصيدته **«في غابة الظلام»**، إذ في هذه القصيدة نرى ابن السياب يطلب من المسيح أن يُحيي له والده الكسيح الرازح في الكويت للمعالجة، فقد امتلأت عينا ابنه باللهيب والريح لطول انتظاره وحلمه بعودة والده، حلم جعل المسيح يزحزح الموت عن لعازر لكن دون جدوى، إذ يقول في قصيدة «في غابة الظلام»: (**عيناه في الظلام تسريان كالسفين/ بأي حقل تحلمان أيّما نهر/ بعودة الأب الكسيح من قرارة الضريح/ أميت فيهتف المسيح/ من بعد أن يزحزح الحجر/ هلم يا عازر**)[٢].

الخاتمة:

لقد استطاع التّناص بمرجعياته المختلفة (أدبية، أسطورية، دينية) أنْ يفتح قصائد صعب على مدارات ايحائية زاخرة بالمعاني والدلالات التي فعّلت العملية التواصلية وأثرتها بطاقات تأويلية واسعة، فقد ساعد هذا التّناص الشاعر على إعطاء قصيدته عمقاً أكبر من عمقها الظاهر، فنقل تجربته من مستواها الشخصي الذاتي إلى مستوى جوهري، حافراً قصيدته في التاريخ. هذا ولم يأت التّناص في شعر حسين صعب طافياً على خطابه الشعري كأنه حِلْية زائفة يستخدم فقط للزخرفة أو من أجل تعمية قلوب القرّاء، بل جاء تناصاً منصهراً ورؤيا الخطاب العامة، فـ «الشعر ليس حشوا للأساطير والرموز، وإنما هو رؤيا قبل كل

(١) الديوان، ص. ١٦٣ - ١٦٤.

(٢) ديوان السياب، قصيدة في غابة الظلام.

شيء، لذا يجب التصرف في الرمز أو الأسطورة بحسب ما تتطلبه التجربة الشعرية»[1]، وما لجوء حسين صعب إلى تلك المتناصات المختلفة (الأرض الخراب، أنشودة المطر، سيزيف، تموز، عشتار، السندباد، المسيح...)، إلاّ لما تحمله تلك التناصات من بعد نفسي يتواءم وتجربته الشعورية القائمة على التضحية والفداء والموت من أجل الانبعاث والخلود. والجدير بالذكر أنّ الشاعر، وإن حافظ في أحايين كثيرة على خصائص وملامح ما تناص معه، بيد أنّ التناصّ منحه رؤية جديدة، فالشعر ليس تكراراً للموروث كما هو، وإنما هو إبداع له من خلال رؤية جديدة وتجربة جديدة، وهذا ما لاحظناه في كثير من قصائده، إذ لم يظهر التّناص بشكل مسطح، مباشر، بل هضم الشاعر حسين صعب ما اختزنه من تأثر، وأعاد فرزه بطريقة جديدة.

(١) **فتيحة حسين**: توظيف الأسطورة في الشعر العربي الحداثي، (www.univ-bouira.dz.).

أسباب الأزمات السياسية في لبنان
(بين عام ١٨٤٠ و١٨٤٥)

خالد عبد الرّازق قرحاني

إنّ لطبيعة الأزمات في لبنان قديمها و حديثها بعدين أساسين، ميّزا ولحقبة طويلة التاريخ اللبناني، فقد أدت القوى السياسية الخارجية دوراً خطيراً في مجرى أحداثه. وكان للتطورات الداخلية كذلك دورها الهام في دفع الأحداث في هذا الاتجاه أو ذاك. فما هي ظروف التَّدخل الخارجي وما هي أشكاله وأهدافه، وكيف كانت تتفاعل الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في هذه الحقبة من التاريخ اللبناني؟

١ - الأوضاع السياسية في لبنان قبل الحملة الفرنسية

لقد «كان لانكفاء محمد علي إلى مصر أثره البعيد في فشل السياسة الفرنسية، وقد قلبت معاهدة لندن ١٥ تموز عام ١٨٤٠م الأوضاع السياسية في الشرق وفتحت للنشاط الأوروبي عهداً جديداً حيث نشطت الدول الاوروبية الكبرى للإفادة منه»[١]. وصاحب ذلك تغلغل الرأسمال الأجنبي المتزايد في المنطقة إذ «ازداد استيراد البضائع الإنكليزية وحدها إلى الإمبرطورية العثمانية بين الأعوام (١٨٤٠ و١٨٥٠) حوالي ثلاث مرات أكثر، وارتفع من ١٤٤٠ إلى ٣٧٦٢ جنيه استرليني»[٢].

وقد سخرّت الدول الأوروبية طاقاتها السياسية والاقتصادية والمالية واستعانت بالعامل الديني لبسط نفوذها على الشرق. وكان هذا الأخير أكثر هذه الوسائل مضاء وأبعدها أثراً « إذ مارسه العملاء الأجانب في أوساط طوائف متباعدة الأهواء مختلفة النزاعات، لم تصل مداركها بعد إلى مستوى الوعي الوطني الصحيح، وبالدرجة الأولى

(١) عادل إسماعيل وإميل خوري: السياسة الدولية في الشرق العربي في(١٧٨٩إلى١٩٥٨) الجزء الثالث - دار السياحة النشر - بيروت - ١٩٢١ ص ٩.

(٢) لوتسكي: تاريخ الأقطار العربية الحديثة - دار التقدم - موسكو، ص ١٤٦ - ١٩٨.

في لبنان الذي كان ولا يزال فسيفساء أديان ومذاهب وطوائف.

إنّ مركز لبنان الاستراتيجي وهو على مقربة من مصر وعلى حدود الولاية السورية جعله باباً لآسيا ونقطة انطلاق إلى القسم الشرقي الشمالي من أفريقيا. ما يجعلنا ندرك أهميته بالنسبة إلى السياسة الدولية، وإلى الدول الأوروبية التي أرسلت إليه عبر حكوماتها «قناصل وممثلين لعبوا أدواراً غاية في الخبث والتواطؤ لإثارة النعرات وبلبلة النفوس وزرع الفتن والمكائد»[١].

وقد وصف القنصل الفرنسي» Boure «الحالة في لبنان في تقرير رفعه إلى وزير خارجية في ٢٨ كانون الأول ١٨٤١ بقوله: «إنّ القناصل في بيروت تبنّوا ذهنية الطوائف في لبنان وسوريا وأصبح كلّ منهم مصدر الوحي والتوجيه والإرشاد والحماية لطائفة معينة. وإذا حصل ونزل في يوم ما شيخ معمم أو غير معمم من قريته الجبلية إلى مدينة بيروت من بابها الجنوبي أو من بابها الشرقي فكان يُعرف إلى أيّ قنصل هو ذاهب وماذا هو آت ليقول»[٢].

ونشير في هذا السياق إلى أنه «ظهرت في هذه الفترة بوادر جديدة في تركيا نفسها، وذلك بصدور خط كلخانة شريف عن السلطان عبد المجيد، وقد قضى الخط بجعل ولايات السلطة العثمانية أقل استقلالاً عن الأستانة. وألحّ على ضرورة المركزية ما أدى إلى اشتداد الاضطراب ودفع اللبنانيين أكثر فأكثر إلى أحضان الدول الأجنبية»[٣].

والواقع أنّه كان لاحتقار الحكام العثمانيين للعناصر المسيحية من جهة، ولتجاوزهم على التقاليد الدرزية من جهة ثانية، أثر كبير على ما أصاب المواطن اللبناني من اهتزاز في مبادئه السياسية ومثله الوطنية، «الأمر الذي نجم عنه انعدام فكرة الولاء للوطن بعيداً عن المنازع الطائفية والأهواء السياسية المحلية، وهذا يفسر إقبال عدد من أهالي الجبل المسيحيين والدروز على القنصليات الأجنبية»[٤].

ولا يغيب عن بالنا دور المؤسسات الدينية والتربوية الأجنبية التي دفعت الناس ولا سيما النصارى إلى التعلق بالدول الأجنبية و«تحويل لبنان إلى قاعدة لأركان حرب الإرساليات التبشيرية الدّينية بالإضافة إلى دور قسم الإمتيازات

(١) أحمد طربين: أزمة الحكم في لبنان منذ سقوط الأسرة الشهابية حتى انتهاء عهد المتصرفية (١٨ - ١٨٤٢) ط أولى - ١٩٦٦ م، ص ٥٣.

(٢) عادل إسماعيل وإميل خوري: المرجع المذكور ص١٤.

(٣) كمال الصليبي: تاريخ لبنأن الحديث الطبعة الثالثة، دار النهار بيروت ١٩٧٧ - ص ١٧٧.

(٤) أحمد طرابيني: المرجع المذكور ص ٥٥ - ٥٦.

الاقتصادية والتجارية الذي ساهم في توطيد أقدام المرسلين وحماية الأجانب في ربوع وطننا»[١].

لقد تعددت دوافع الدول الأجنبية وتدخلاتها المستمرة في الأوضاع الداخلية اللبنانية وفي الشرق عامة. فكان لكلّ منها هدفها الخاص الذي تسعى إلى تحقيقه. إذ إنّه من مصلحة بريطانيا «القضاء على النفوذ الفرنسي، ووضع الباشوات في سوريا ولبنان بصورة غير مباشرة تحت وصايتها واختيار طائفة تكون قاعدة ودعامة لها تساعدها على التدخل في شؤون البلاد[٢].

أمّا فرنسا فقد حاولت استرجاع هيبتها المفقودة مع انكفاء محمد علي من سوريا ولبنان وعن طريق تقديم مساعدات للموارنة لتعمير الكنائس وتجهيزها كما جاء في رسالة القنصل: «Boure» إلى وزير خارجية «Guisot» بتاريخ ١٨ نيسان عام ١٨٤١ م. «إرسال كؤوس وملابس كنيسة باسم الملك والملكة ينقش عليها اللواء الملكي ليعرف رواد الكنائس مصدرها..... فهذه الهدايا ستوجد في النفوس ارتياحاً عظيماً لأنها تسد حاجة مادية ... وتضرب على وتر الغرور وهو أكثر الأوتار حساسيّة في نفوس العرب»[٣].

٢ - تطور الاوضاع السياسية الاقتصادية الاجتماعية في هذه الفترة

إنّ الأزمة الاجتماعية الداخلية المعقدة كانت المدخل الرئيسي الذي استطاعت من خلاله القوى السياسية الخارجية أن تؤدي دوراً خطيراً في الأحداث التي وقعت في جبل لبنان. سنعرض أهم هذه الأحداث التي سبقت حصول التدخل الفرنسي، مشيرين إلى دور القناصل المباشر فيها.

٣ - انسحاب المصريين وما أعقبه من أزمات سياسية واقتصادية واجتماعية

كان بشير الثاني حتى نهاية حكمه ممسكاً بزمام سياسة البلاد الداخلية، مسيطراً على الانقسامات الطائفية، والحزبية التي طالما ساهم في إيجادها، ولكن بعد زواله عن المسرح السياسي خرج الدروز منكوبين في حين أنّ الموارنة اكتسبوا قوة ومنعة فوق التي اكتسبوها في عهده»[٤].

أمّا على صعيد السياسة الخارجية فقد جاء التدخل العسكري البريطاني في ١١ أيلول عام ١٨٤٠ م ليعطي بريطانيا دوراً أكثر مناعة وقوة، وليشكل سابقة جديدة لمحاولات التدخل الأوروبي في شؤون الدّولة العثمانية على الرغم من أنه جاء دعماً لها.

---

(١) فؤاد قازان: الطريق، العدد الأول ١٩٧١ ص ٥٧.
(٢) عادل إسماعيل واميل الخوري: المرجع المذكور ص ١٠.
(٣) المرجع السابق: ص١٩.
(٤) أحمد طرابيني: المرجع المذكور ص٥٢ - ٥٣.

٤ - الأمير بشير الثالث وصراعه مع الإقطاعيين

ما إن تسلم بشير الثالث الحكم، حتى بدأ زعماء الدروز الإقطاعيين الذين أجبروا على ترك البلاد في أواخر حكم بشير الثاني، يعودون إلى الجبل مطالبين بالحقوق والامتيازات والإقطاعات التي خسروها في العهد السابق، «وكان العثمانيون يعطفون عليهم لأنَّهم وقفوا بجانبهم ضد إبراهيم باشا فشجعوهم لدى عودتهم على المطالبة بما صُودر من أملاكهم»[١].

إلا أنّ بشير الثالث يردَّ طلبهم ويأبى العمل «بنصيحة البريطانيين، وتنفيذ فرمانات السلطان القاضية بإعادة أملاكهم وإقطاعاتهم إليهم»[٢]. «ولعل الوالي العثماني في بيروت شجع الإقطاعيين الدروز على استرداد ممتلكاتهم بالقوة بعد أن تنبّه إلى تأثير الإنكليز المتزايد على الأمير الضعيف»[٣]. وقد شعر الفرنسيون بالعطف على الناقمين، بعد أن تزايدت مخاوفهم من نفوذ البريطانيين لدى الأمير في بعبدا. «وتأزمت الأمور بين بشير والإقطاعيين خاصة بعد أن أبلغهم القنصل الفرنسي أن بشير ينوي تصفيتهم»[٤]. ما دفع هؤلاء إلى الدَّعوة لعزله، «فمالوا إلى الموارنة ونالوا تأييد بطريركهم يوسف حبيش الذي رفض المطالبة بخلعه عن كرسي الإمارة. وبتأييد البطريرك الماروني لبشير الثالث، عاد التباعد بين الموارنة والدروز»[٥].

واشتد الحقد خاصة بعد أن وجد الإقطاعيون المنفيون أنّ أكثر أراضيهم قد استولى عليها النصارى، وفي ذلك يقول: «بروسبير بوريه» القنصل الفرنسي في بيروت أنذاك: «قليلة هي الأملاك التي لا يتنازع عليها نصراني ودرزي»[٦]. واضطرت فرنسا لمسايرة البطريرك في موقفه. فأدرك الدروز حينذاك أنّ فرنسا لا تؤيد مصالحهم إلاّ إذا كانت منسجمة مع مصالح الموارنة. ففترت العلاقات بين زعمائهم وبين القنصل الفرنسي. وهذا ما دفع الكولونيل روز إلى التنكر للأمير بشير متقرباً من الدروز مؤيداً لمطالبهم «فكان اللقاء الأول بين البريطانيين والدروز في ٢٤ ايلول١٨٤١ م على ظهر البارجة البريطانية

---

(١) المرجع السابق: ص ٥٢.

(٢) عادل إسماعيل: المرجع المذكور ص٢٣.

(٣) أحمد طرابيني ص ٥٧ - ٥٨.

(٤) A.ISMAIL: DOCUMENTS DIPLOMOTIQUES ET CONSULOIRES RELATIFS A L'HISTOIRES DU LIBAN - EDITION DES OEUERES POLITIQUES ET HISTORIQUES V: 1977. BEYROUTH 1978,P:354-356.

(٥) كمال الصليبي: المرجع المذكور ص ٧٩.

(٦) A.ISMAIL: HISTOIRE DU LIBAN DU XVIme sicles nos jours, t, IV Beyrouth̃ p109.

«أنكوستتث «في مياه صيدا»[١]. وأصبح الدروز بموجبه منذ ذلك الحين في حماية بريطانيا، تؤيدهم وترعى حقوقهم و«تُقدم ما يلزمهم من الأسلحة مقابل السماح للمرسلين الإنجليين بولوج المناطق الدرزية وفتح مدارس تبشيرية بروتستانتية»[٢].

وعلى هذا النحو وبفعل تزاحم الممثلين الأجانب وانعدام هيبة الحكومة التركية، وتشعب الدسائس بين طائفة وأخرى حصل في سنة ١٨٤١ م تفسخ الشعب اللبناني فانقسم إلى جماعات وشِيَع تأتمر كلٌّ منها بأوامر القنصل الأجنبي. ولم يلبث أن اصطبغ الصراع بين الفريقين بصبغة طائفية تمثلت في اضطرابات سنة ١٨٤١ م التي استمرت فيها عمليات الإبادة المتبادلة مدة ٦ أسابيع انتصر فيها الدروز في النهاية.

وما إن أصبح بشير الثالث في أيدي الدروز، وانتهت مقاومة النصارى في الشوف حتى أعلن العثمانيون عزمهم على التدخل لتسوية النزاع بناءً على إلحاح سفراء الدول الأوروبية فأرسلوا مصطفى باشا، أحد كبار ضباط الجيش العثماني لوضع حد للأمور «فاتضح أنَّ مهمته جاءت لإقامة الدليل على استحالة وجود حلٍّ غير السلطة العثمانية القوية. واعتبر «الباب العالي أنَّ طرد الأمير من مقرّه وتمرد رجال الإقطاع عليه واضطراب حبل الأمن في البلاد، دليل على عجزه في الحكم»[٣]. ما اقتضى عزله، وبه خُتِمت ولاية الشهابيين على جبل لبنان.

٥ - الحكم العثماني المباشر على لبنان

في ١٦ كانون الثاني عام ١٨٤٢ م تسلَّم عمر باشا حكومة الجبل ولجأ إلى استمالة أصحاب المناصب الدرزية المهمة والرؤساء الإقطاعيين المسيحيين، فردّ إلى الأولين الأملاك التي كان قد نزعها منهم بشير الثاني، وأعاد إليهم سلطاتهم السابقة وامتيازاتهم وحرص على إسقاط الشهابيين مادياً ومعنوياً حتى لا تقوم لهم قائمة بعد اليوم. وكان من الواجب برأيِّ عمر باشا إضفاء نوع من الشرعية الشعبية على حكمه المباشر فأصدر أوامره بتنظيم عرائض شعبية وتوقيعها من الأهلين لشكر السلطان على إنقاذهم من الشهابيين ومن الحكم الأميري وقد جاء في العرائض: «بفضل تعيين دولة عمر باشا علينا زالت الأحقاد والشحناء من بيننا، وعاد كلٌّ منَّا إلى أشغاله وحرفة آبائه وأجداده»[٤]. ولكن غالبية النصارى بتأثير الكهنة رفضوا توقيع هذه

(١) عادل إسماعيل وإميل الخوري: المرجع المذكور ص٢٧.

(٢) A.ISMAIL: OP.CIT, P.109. (٣) أحمد طرابيني: المرجع المذكور ص ٦٢.

(٤) فيلبس وفريد الخازن: المحررات السياسية والمفاوضات الدولية عن سوريا ولبنان من ١٨٤٠ حتى ١٩١٠ - الجزء الأول، مطبعة ص ٩٧.

العرائض ضد الشهابيين ما دعا عمر باشا إلى التفكير باختطاف البطريرك الماروني، ولكن فضح القنصل الفرنسي المؤامرة أفشلها ومنع حدوثها»[١].

على أنّ السند الذي أعاره البريطانيون والدروز لعمر باشا لم يدم طويلاً إذ كان الباشا حريصاً قبل كل شيء على أن يوطد سلطته، ويجعل الحكم العثماني المباشر صالحاً للبقاء. وكان الدروز قد حسبوا أنّ الفضل في خلع الشهابيين وإقامة الحكم العثماني المباشر إنَّما كان يعود إلى جهودهم الخاصة. لذلك أبوا أن ينصاعوا لأوامر الأتراك فاستعان عمر باشا بالموارنة للتصدي لإدعاءاتهم من جديد فزاد ذلك في إغضابهم. و«لم يجنِ عمر باشا من سعيه على استخدام النصارى ضد الدروز إلاّ الإضرار بمكانته»[٢]. «إذ بقي النصارى على ولائهم للشهابيين، وهذا ما تؤكده العرائض التي قدموها إلى موفد الباب العالي والتي يطالبون فيها بإرجاع الأسرة الشهابية إلى الحكم»[٣]. كما بقوا على شكهم بنيَّات عمر باشا فلم يمنحوه التعاون التام في حين أغضبت سياسته الدروز فتكاتفوا على عداوته.....

وإزاء كلّ ذلك اضطرت الدّول الاوروبية إلى الاحتجاج على صحة العرائض، وأصبح موقف عمر باشا ضعيفاً وما إن أطل ربيع عام ١٨٤٢ م حتى بلغ من شأن المقاومة الدرزية أن اضطر معه عمر باشا إلى معالجتها بالعنف. فدعا في ٦ نيسان بعض الزُّعماء الدروز إلى مائدته في بيت الدين حيث اعتقلهم وساقهم إلى السجن في «بيروت بعد أن تمكن قسم منهم من النجاة من الفخ»[٤].

وهكذا وفيما كان ممثلو الدول في الأستانة يضغطون على الباب العالي لتسوية القضية كان الدروز يتحفزون للثورة بقيادة أحد زعمائهم شبلي العريان إلاّ أنَّهم عجزوا عن الصمود لوحدهم مما اضطر العريان إلى الاستسلام وتفرق أنصاره. ثم «استُدعي بعد ذلك عمر باشا إلى الأستانة وحلَّ محله محمد باشا وفي هذه الآونة، كانون الأول عام ١٨٤٢ م، كانت الدول تصادق على نظام جديد لحكم الجبل لينفذ مع مطلع العام الجديد ١٨٤٣ م»[٥].

٦ - نظام القائمقاميتين

كان على الباب العالي أمام موقف الممثلين الأوروبيين في الأستانة أن ينصاع ويباشر المفاوضة معهم لإعادة تنظيم الجبل، وقبل في ٧ كانون الأول عام

---

(١) A.ISMAIL: OP.CIT P.180-181.
(٢) كمال الصليبي: المرجع المذكور ص ٩٤.
(٣) فيليب وفريد الخازن: المرجع المذكور، ص٨٩ - ٩٣.
(٤) A.ISMAIL: OP.CIT.T 17 - P: 198.
(٥) أحمد طرابيني: المرجع المذكور، ص٧١.

١٨٤٢م اقترح «البرنس مترينخ» النمساوي مشروع نظام يتمُّ «بموجبه تقسيم الجبل إلى قائمقاميتين يحكم الأول قائمقام مسيحي، ويحكم الثانية قائمقام درزي، ويكون كلاهما من أهالي الجبل، ويتبعان والي صيدا. وعين حيدر أبي اللمع قائمقاماً للنصارى أحمد إرسلان للدروز»[١].

ويبدو أنَّ الدول الاوروبية اعتبرت هذا التقسيم انتصاراً لها على سياسة العثمانيين، فالحكومة البريطانية اطمأنت إلى أنّه يُعطي الدروز أنصارها، ولأول مرة منذ القرن السابع عشر حكماً إدارياً وسياسياً يكون تحت النفوذ البريطاني المباشر. أمّا الحكومة الفرنسية فقد قبلت الحلّ لأنّه يخلق للمسيحيين إمارة خاصة بهم، ويحقق فكرة الوطن القومي المسيحي التي آمن بها فريق من رجال السياسة والدبلوماسية في فرنسا.

وفي الواقع لم يكن هذا النظام وليد إرادة سامية أو نيّة حسنة وما قبلته الدول الأوروبية حرصاً على حقوق وسلامة المسيحيين أو الدروز، بل إنّها وجدت فيه ما يعزز نفوذها وقد التقت بذلك مع الباب العالي «الذي أراده ليؤمّن به مصلحته في القضاء على العهد الشهابي»[٢]. وقد انطوى منذ يومه الأول على صعوبات خطيرة. «ذلك أنّ كثيراً من الدروز كانوا يسكنون بين نصارى المتن وأن مايزيد على ضعف الدروز من النصارى، كانوا يسكنون في قائمقامية الدروز»[٣] وكان كلٌّ من قائمقاميّ الدروز والنصارى في الخطة الأصلية مسؤولاً عن أبناء طائفته ما جعل من المستحيل إقامة حدّ فاصل بين المنطقتين الإداريتين.

في هذه الفترة نشأت خلافات جديدة بين الموارنة والدروز بسبب المناطق المختلطة، اذ اعتبر مسيحيو المناطق المختلطة الذين كانوا يسعون إلى الاحتفاظ بأراضيهم أنَّه يجب أن يخضعوا بصورة مباشرة إلى قائمقام مسيحي وبالعكس فقد «أكد الإقطاعيون الدروز بأنّه لا يمكن قيام سلطتين في منطقة واحدة، وبأنّ موارنة مناطق الشوف المختلطة يجب أن يخضعوا إلى قائمقام درزي[٤].

وكان رد الباب العالي أن أوفد إلى لبنان أحد كبار العسكريين وهو خليل باشا الذي وجد حلاً للمشكلة بأن يعين في كل منطقة متعددة الطوائف وكيلين واحد مسيحي وآخر درزي، تختار كلاً منهما طائفته بموافقة القائمقام. ويكون كل منّهما مسؤول، أو قائمقام طائفته ويشترك الوكيلان في حل القضايا التي تمس الدروز والنصارى

(١) EDWORDS.RICHARD: LA SYRIE (1840-1862) PARIS, 1892 P:87.
(٢) أحمد طرابيني المرجع المذكور ص ٧٣.
(٣) كمال الصليبي: المرجع المذكور، ص٩٧.
(٤) لوشكي: تاريخ الأقطار العربية الحديث، دار التقدم، موسكو، ص١٥٥.

معاً[١]. «ويجب على القائمقام أن يرجع إلى والي صيدا فيما يجدّ من الأمر أو يحصل من خلاف»[٢] وقضى خليل باشا بعد تسويته لمشكلة الصلاحيات بأن يدفع الدروز والنصارى ثلاثة الآف وخمسمئة كيس من الدراهم تعويضاً على ما لحق بهم من خسائر في عام ١٨٤١م «إلاّ أنّ الدروز ومن ورائهم «الكولونيل روز» رأوا في تدبير خليل باشا إضعافاً لنفوذهم، ذلك أنّ الوكيل بموجب هذه التدابير انتزع لنفسه في المناطق المختلطة سلطة أهل الإقطاع كما شاركهم في جباية الضرائب. فأصرّ هؤلاء على إلغاء الأنظمة الجديدة، والعودة إلى تنفيذ القرارات التي اتخذت في٧ كانون الأول عام ١٨٤٢م[٣].

كما أنّ المسيحيين في المناطق المختلطة، وهم المؤيدون من فرنسا رفضوا الخضوع لحكم المقاطعجية الدروز الذين تؤيدهم انكلترا، و«رفض الدروز بدورهم دفع التعويضات الواجبة عليهم للمسيحيين ما لم يخضع هؤلاء لحكمهم»[٤].

كل ذلك ساهم في توسيع هوّة الحقد بين الطائفتين واستعداد كل منهما للانتقام والثأر، واحتدم العداء بين قنصلية وقنصلية وازداد الجو السياسي تعكراً.

وما إن استدعي أسعد باشا في أواسط آذار عام ١٨٤٥ م إلى الأستانة وتم استبداله بوجيهي باشا حتى ساءت الحال في البلاد، ووقعت أولى المناوشات بين النصارى الدروز، وبدأت حوادث الاغتيال و«أصدر الفريقان بياناتهما ووزعا مراكزهما كجيشين يتأهبان لدخول المعركة»[٥].

واتضح لخليل باشا وهو يستعد للرحيل في ٢ أيار أنَّ مهمته فشلت، ولم يكن قد غادر لبنان بعد حتى اندلعت الحرب الطائفية في البلاد. وكان النصارى والدروز هذه المرة بخلافة سنة ١٨٤١ م على استعداد متكافئ للقتال وكثيراً ما كان النصارى هم البادئون. وقد سميت حوادث هذه الحرب بالحركة الثانية وكانت أشدّ من الأولى، تناسى فيها الدروز خلافاتهم فكانوا صفاً واحداً متراصاً في حين كانت جبهة المسيحيين متصدعة «فانحاز الروم الارثوذكس بتحريض قسّهم، وبرغبة قنصل روسيا إلى صف الدروز»[٦]. واستمرت الحوادث المؤسفة حتى شهر تموز عام ١٨٤٥ م.

والجدير بالذكر أن وجيهي باشا وقف من هذه الحرب موقف المتفرج، كأن الأمر لا يعنيه من قريب أو بعيد، وشّجع عليها

(١) كمال الصليبي: المرجع المذكور، ص١٠٠ - ١٠١.
(٢) فيليب وفريد الخازن: المرجع الذكور، ص١٦٧ - ١٦٩.
(٣) كمال صليبي: المرجع المذكور، ص١٠١.
(٤) أحمد طرابيني: المرجع المذكور، ص٨٣.
(٥) كمال الصليبي: المرجع المذكور ص ١٠٣.
(٦) أحمد طرابيني المرجع المذكور ص ٨٤.

الفريقين قناصل الدول كل بطرقه ووسائله الخاصة ووفقاً لميوله وسياسته. ولما تأزمت الحالة وتوالت الإصطدامات الدامية، احتج «السفراء على سلبية وجيهي باشا وفقدان هيبة الحكم»[١]. فقرر الباب العالي انتداب شكيب أفندي وزير الخارجية الجديد للسفر إلى بيروت ووضع حداً لما يجري. وأوضح الباب العالي بما لا يقبل الشك أن «لا رجوع إلى نظام القائمقاميتين الذي وضع في عام ١٨٤٢م وأن لا مجال إلا لتعديلات طفيفة تجعله ممكن التنفيذ»[٢].

٧ - ترتيبات شكيب افندي

وصل شكيب أفندي إلى بيروت ١٤ أيلول عام ١٨٤٥ م، فأمر المشّير واصف باشا باحتلال لبنان عسكرياً ونزع السلاح من الأهالي، وطلب في اليوم التالي من قناصل الدول أن يمتنعوا عن أيَّ تدخل في شؤون البلاد، ويسحبوا رعاياهم من جميع أنحاء الجبل في خلال مدة عشرة أيام ليتسنى له تهدئة الأمور وإعادة الأمن إلى نصابه، وفي هذا اتهام صريح بأنّهم كانوا وراء الإخلال بالأمن..

فنزلت القنصليات عند رغبته ونفذت ما طلبه منها ما عدا القنصلية الفرنسية، التي اعتبرت هذا الإجراء موجه مباشرة ضد رعاياها. ولكن شكيب أفندي أصّر على موقفه، فما كان من القنصل الفرنسي إلاّ الإذعان، مع الاحتفاظ بحق الاحتجاج إلى الباب العالي عبر مذكرة أرسلتها الخارجية الفرنسية إلى الاستانة. «ولكن هذه المذكرة لم توهن عزم الباب العالي، لأنّ بريطانيا والنمسا وبروسيا كانت موافقة على عمل شكيب أفندي لا عن إيمان بعدالة تدابيره بل لتحطيم نفوذ فرنسا في الشرق»[٣].

ومضى شكيب أفندي في تنفيذ مخططه فأرسل جيوشه إلى كل جوانب الجبل، تجمع السلاح من الأهالي وتستعجل رحيل الأوروبيين إلى بيروت.

وحين انتهى شكيب من هذه الإجراءات التمهيدية انصرف إلى تسوية قضية الإدارة في البلاد، فأذاع النِّظام الذي عرف في ما بعد باسم نظام (شكيب أفندي). «وفي ٢٩ تشرين الأول أحيط قناصل الدول علماً بما يتضمنه هذا النظام ووضعت أحكامه على الفور موضع التنفيذ»[٤].

«ويقتضي هذا النظام باعتبار طريق بيروت دمشق حداً فاصلاً بين القائمقاميتين ويجعل لكل منهما مجلساً برئاسة القائمقام،

(١) عادل إسماعيل وإميل الخوري: المرجع المذكور، ص٤٦.
(٢) كمال الصليبي: المرجع المذكور، ص ١٠٥.
(٣) عادل إسماعيل وإميل الخوري: المرجع المذكور، ج٣، ص ٥٦.
(٤) كمال الصليبي: المرجع المذكور ص ١٠٦.

له صلاحيات إدارية ومالية وقضائية. ويتألف من قضاة ومستشارين يمثلون جميع الطوائف وينتخبهم رجال الدين ووجهاء الطائفة التي ينتمون إليها»[١].

ووضع شكيب أفندي شرطاً أساسياً للترشح للمجلس، وهو أن لا يكون المرشح قد سبق له القيام بخدمة في مؤسسات أجنبية رسمية أو قنصلية وأن لا يكون حاصلاً على حماية أجنبية مهما كان نوعها أو سببها. وبناء على ما تقدم أُقصي عن المجلس جميع الذين كانوا على صلة بالقناصل أو المؤسسات والجمعيات الدينية. و«فرض النظام مبدأ الإجماع في كل قرار يتخذه المجلس الإداري فإذا لم يتم الإجماع كان الرأيّ الفصل للوالي»[٢]. ومعنى هذا أنَّ الحكم الحقيقي يصبح عثمانياً تماماً.

لقد أنزل نظام شكيب أفندي الضربة القاضية بمصالح الإقطاع في لبنان، وذلك بمنحه لهذين المجلسين صلاحيات كانت من قبل في أيدي الإقطاعيين، ولكنه لم يسقط عن «كواهل الفلاحين ما كانوا يؤدونه من تكاليف عينية وسخرات»[٣].

وخطا النظام خطوة نحو إرساء الإدارة في لبنان على أسس حديثة فأصبح «القائمقام وأعضاء مجلسه بمثابة موظفين عامين يعينهم والي صيدا رسمياً ويدفع لهم رواتب لقاء خدماتهم»[٤].

ولكنه لم يقضِ على التناقضات الأساسية بين الفلاحين والإقطاعيين بل وسَّع في الوقت ذاته من تعميق الخلافات الدينية، «وأثار انشقاقات جديدة بين الفئات الإجتماعية والدينية المختلفة وأعطى ذريعة لتدخل الدول الأجنبية في شؤون البلاد بصورة دائمة»[٥].

وعلى كل فقد جاء نظام شكيب افندي، واللبنانيون قد تعبوا من التناحر طوال خمس سنوات (١٨٤٥ - ١٨٤٠) كانوا فيها دمى بأيدي القناصل والباشوات.....

---

(١) عادل إسماعيل، المرجع المذكور، ص٥٦. (٢) المرجع السابق: ص ٥٦.
(٣) أحمد طرابيني: المرجع المذكور، ص ٩١ - ٩٢.
(٤) كمال الصليبي: المرجع المذكور، ص١٠٧. (٥) لوشكي: المرجع المذكور، ١٥٧.

اشكالية الإرادة والعادات الانسانية

د. علي مشيك

١ - مقدمة

يتركز بحثنا حول مدى الترابط القائم ما بين الإرادة والعادة.هل الإرادة هي حالة عقلية ترتبط بالعوامل النفسية الأخرى؟ وإذا كان هناك ترابط، فما مدى ذلك الترابط؟

لا بد لنا من تبيان أهمية الإرادة والعادة، وتبيان طبيعة كل منهما، حتى يتثنى لنا معرفة مدى الترابط القائم.

لا يزال موضوع الارادة يشغل عقول العلماء والفلاسفة، خاصة وان لها دورا هاما في حياة الفرد والمجتمع. ولا تزال الأبحاث مستمرّة حول طبيعة الارادة وأهميتها ودورها في قمع الميول والشهوات، وفي تحقيق الطموحات المثالية.

هناك من ينسب للحيوان كلمة «ارادة»، عن طريق المماثلة، حيث هناك ميل أو رغبة في العيش، لدى كل الكائنات الحيّة. ان مجمل الكائنات الحيّة تقاوم الموت ولا تعرف أنها ستموت. أما لدى الإنسان، فهناك وعي وتفكير وقدرة على التحكم بحركاته.

يؤمّن النبات المواد العضوية أو الوقود المطلوبة للحيوان والإنسان معا؛ انّه يؤمّن الكربون والآزوت الضروريين للطاقة. ولا وجود للعمل الإرادي من دون طاقة عضوية، ولا وجود للطاقة العضوية من دون المنتجات الطاقية.

وهناك تباين حول إرادة الحياة عند الحيوان؛ ففي حين يراها البعض غريزة فطرية، يراها آخرون تنتج عن اكتساب أو خبرة طويلة لدى الجنس.

اما الإنسان فيتميّز بدماغه الأعلى، حيث هناك انتفاخ في النخاع الشوكي. والأجناس الحيوانية المزوّدة بجهاز عصبي مركزي، لم تكن وظيفته متماثلة لديها جميعا؛ وكلما يرتفع في السلم النامي نرى ان المراكز العصبية في الدماغ الأوسط والدماغ الأدنى تخضع بدقة أكثر للدماغ الأعلى.

يميّز علماء الفيزيولوجيا كذلك، بين العضلات الإرادية والعضلات غير الإرادية. والحركة الإرادية لا يثيرها تقلص العضلات أو انبساطها، ولكن اعصابها. ويرى ريكور ان اندفاع الجسماني غير الإرادي هو الذي يحرّك الإرادة.

والنفس الإنسانية تضم عناصر متنوعة، منها نفسية وغريزية وثقافية واجتماعية. وهي مركبة من عنصري الروح والمادة. والإرادة هي أصدق تعبير عن الجانب الروحي منها. وهي تتحقق وتكتمل بعد الكثير من الجهود الفكرية. وهي بالاضافة إلى أنها روحية في طبيعتها، إلا أنها تتميّز بخصائص متعدّدة، منها: الطموح، والصبر، والثبات، وتحمّل الآلام، ومواجهة القوى الغريزيّة العمياء.

الإنسان بحاجة لإرادة قوية، تساعده على التحرّر من الروتين اليومي التقليدي والعمل الآلي. يعتبر لايبنتز: اننا آلات في ثلاثة أرباع حياتنا. وتعني الإرادة، «القدرة التي يملكها الكائن المفكّر في القرار، انطلاقاً من أسباب أو بواعث، وذلك يفرض وعيا وتفكيراً»[1]. وتتباين آراء الفلاسفة والعلماء حول تعريفها. وستبقى لغزا يحيّر عقول المفكرين على مدى التاريخ.

أما أهمية الإرادة فتكمن في الدور الذي تلعبه في حياة الإنسان. اذ انها تعمل على تحقيق أهدافه المرسومة، فتواجه الآلام والمتاعب، وتبذل الجهود في سبيل تحقيق ما تطمح اليه. ارادة الإنسان تمثل الجانب الصلب والثابت في حياة الفرد. وهي تؤدي بالإنسان إلى الصبر على المعاناة ومواجهة التحديات بكل ثقة. لولا الارادة لما تحققت أهدافه، ولما انتصر على الصعاب. لولاها لما استطاع الإنسان ان يستمر على مواقفه الثابتة. لولا الارادة لما استطاعت البشرية من إعمار الكرة الأرضية، ولما استمر الجنس البشري بالبقاء عبر التاريخ.

٢ - الإرادة ومفاهيمها

اهتم فلاسفة اليونان قديما بالارادة، فرآها سقراط لا تتحقق الا باكتمال المعرفة، التي تقوم بدورها بعملية تطهير؛ بواسطتها يصبح الإنسان مالكا لارادته، ملتزما فعل الخير. والارادة، برأيه، هي الخير. وهي الحرّية التي تمرّ عبر المعرفة. وكل شر يأتيه الإنسان، يعود برأيه، إلى عدم قدرته للتحكم بإرادته.

يتطرق ارسطو إلى معنى الإرادة فيرى ان الفعل الإرادي هو الصادر عن معرفة ونزوع؛ واللاإرادي هو الذي ينقصه أحد هذين الشرطين، فيأتي إما معارضا للنزوع، وهو الفعل القسري اللازم من اكراه خارجي، وإما خلوا من المعرفة، وهو الناشئ من الجهل.أما الافعال التي نأتيها عن خوف، أو اتقاء شر، أو ابتغاء خير، فهي مزاج من الإرادي واللاإرادي[2].

(١) فولكييه، بول، الارادة، ترجمة جهاد نعمان، المنشورات العربية، المطبعة البوليسية، جونية، ١٩٧٢، ص ٧.
(٢) كرم، يوسف، تاريخ الفلسفة اليونانية، راجعته ونقحته الدكتورة هلا رشيد أمون، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت حارة حريك، ط١، ص ٢١٣.

واهتم الرواقيون كذلك، بالإرادة. وهي برأيهم القدرة على التحكم في الذات والسيطرة على النفس، والاستقلال عن كل قوّة خارجية. تصوّر أبيقور النفس على أنها ذرّة دقيقة، تمتلك قدرة تمكنها من الإنحراف عن الطريق الأصلي. وهو ينسب لها حرّية خاصة، تسمح لها بأن تنعزل عن نطاق الآلية.

تقوم الإرادة عنده، على أساسين متلازمين: المعرفة، والتزام الخير؛ المعرفة تطهّر، والخير يهيمن سيّداً مطلقاً.

واهتم المعتزلة، أيضاً بالإرادة، «والإنسان في نظرهم، فاعل مختار حر الإرادة، يتصرّف بهذه القدرة التي منحته إيّاها العناية الإلهية، كما يشاء، ويوجّهها بحسبما يريد، ويستغلها في خلق افعاله»[١]. الجبريّة برأيهم، باطلة، لأنها متناقضة مع روح المنطق ومقاصد الدين. وهم يرون أنه طالما ان الشريعة تقوم على التكليف بالأمر والنهي، «وجب ان يكون المكلّف مختارا في أفعاله، حتى يكون مسؤولا ومحاسبا عنها. وهم يجمعون على ان الإستطاعة قبل الفعل. وهي قدرة عليه، وعلى ضدّه. وهي غير موجبة للفعل. وانكروا بأجمعهم ان يكلّف الله عبدا ما لا يقدر عليه»[٢].

اما في العصر الحديث، فقد اهتمّ الفلاسفة بهذا الموضوع. ويرى ديكارت ان الإرادة الحرّة، هي كالطاقة العملية التي لا تخضع لأي حتمية أو ضغوط خارجية. وهو يجعل من الارادة أسمى ما يملك الإنسان. وهي قدرة لا متناهية على الاثبات أو النفي. انّها قدرة كامنة في أعماق النفس، تسمو بالإنسان ليقترب من الألوهة.

ويرى كانط ان الإرادة هي العقل العملي. وهي الملكة التي تميّز الإنسان عن عالم الظواهر.

وهو يربط بين الارادة الحسنة والواجب.

يميّز سبينوزا بين الروح والشهوة، فيرى ان الارادة تختص بها الروح وحدها، بينما الشهوة يختص بها الجسد والروح معا.

يعرّف مالبرانش الإرادة، بأنها «محبة الخير على العموم» و«هي الأثر المتصل الصادر عن صانع الطبيعة والموجّه للنفس نحو الخير على العموم»[٣].

اما شوبنهور، فهو ينتقد رأي كانط في الإرادة الحسنة، ويعتبره لا مضمون له ولا فعالية، بحكم انتمائه إلى أخلاق صورية متعالية. وهو يعرّف الإرادة بأنها جوهر الإنسان، وجوهر العالم. «الارادة نفسها

(١) جار الله، زهدي، المعتزلة، الأهلية للنشر والتوزيع، ط ١، بيروت ١٩٧٤، ص ٩٥.
(٢) مقالات الإسلاميين، ج١، القاهرة، ١٩٩٥، ص ٢٧٥.
(٣) كرم، يوسف، تاريخ الفلسفة الحديثة، دار المعارف، ط ٦، ١٩٧٩، ص١٠١.

ظاهرة من ظواهر لا تدرك ادراكا مباشرا كما يدّعي، فلا يمكن بحال ان تكون شيئا بالذات مستقلا عن تصور الفهم»[1]. كما انه يرى ان العقل هو أعلى تجليات الارادة.

الإرادة عند شوبنهور هي أساس الأشياء، لا الفكر ولا العقل. الارادة هي نقطة الانطلاق. وهي تتجلى في كل الكائنات الحيّة، كما تتجلى في الطبيعة. الإرادة في ذاتها، غير قادرة على المعرفة، فهي دفع أعمى لا يقاوم، ولكنها بفضل التمثل أو التصوّر تصبح قادرة ان تعرف ماذا تريد، انّها تريد الحياة كما هي، لأن الحياة ليست سوى رسم هذه الإرادة.

الإرادة عنده، لا يتحكم بها العقل. فهي قوّة لا عقلانية، لا يستطيع الفهم تفسيرها، لأنها سابقة لكل تفسير، بل هي على صلة حميمة مع الجسد. وبفضل الجسد يمكننا ان نقيم معرفة موضوعية للإرادة. الإرادة هي المعرفة القبلية للجسد، والجسد هو المعرفة البعدية لها.

إرادة الحياة عنده، هي بمثابة قوّة متحرّكة ومندفعة دوما. وهي تلعب الدور الحاسم في إعادة انتاج الأفراد والأجناس بلا انقطاع.

اما إرادة القوّة عند نيتشه، فقد كانت رد فعل على ارادة الحياة عند شوبنهور. التاريخ عند نيتشه، كسلسلة من الأقنعة والتأويلات، لا تعكس معنى واحدا، ولا حقائق ثابتة، بل قوى متصارعة من أجل الحياة والسيطرة. إرادة القوّة هي ارادة الوصول إلى الأحسن والحصول على الجاه والمال والسلطة.

اما إرادة الاعتقاد عند وليم جيمس، فهي تنطلق من اعتبار أن صحة الاعتقاد تقاس بمنافع نتائجها العملية، وليس بمقدار انسجامها مع مقتضيات العقل. وحرية الإنسان ليست مطلقة من كل قيد. الإنسان برأيه حر مختار. والاختيار يمضي من الماضي، وينفذ خلال الحاضر، وينطلق نحو المستقبل. وفي كل اختيار بداية عادة أو نهاية قانون.

اما عند برغسون، فالإرادة الحرّة لديه، هي فعل خلاق، وحياة الإنسان لا تخضع لأي حتمية، بل هي تقوم في تيار حيوي مستمر، لا يتجزأ. والحالات النفسية، بما تشمله من رغبات وانفعالات وقرارات، كلها في تغيّر دائم، وما يسميه حالة، فهي ليست الا تغيّرا في الحقيقة. وليس هناك من شعور أو فكرة أو إرادة لا تتغيّر، بل هي في تغيّر مستمر، وفي كل آن، «فاذا توقف تغيّرها فان ديمومتها ستتوقف كذلك»[2].

أما عند الماركسية حيث الإرادة

(١) الطشاني، عبد الرازق، طرق التدريس العامة، جامعة عمر المختار، البيضاء، ط ١، ١٩٩٨، ص٣٨٧.
(٢) جود، مدخل إلى الفلسفة المعاصرة، تعريب محمد شيا، مؤسسة نوفل، ط ١، ١٩٨١ ص ١١٢.

السياسية. والطبقة العاملة أحوج ما تكون إلى إرادة سياسية. وهذه الارادة تحتاج لحزب يقوده ثوار، يعمل على تحويل عفوية العمال إلى إرادة ثورية واعية وقوية. ويرى لينين ترابط الحرّية مع الضرورة، فيقول: «ان الضرورة عمياء ما دامت غير مدركة، الحرّية هي إدراك الضرورة»[١].

أما ريشنباخ فيرى ان الإرادة تختلف عن المعرفة، لكنها تستند إليها، وبقدر وعي الإنسان ومعرفته، بقدر ما تتّحد ارادته وتقوى. الإرادة عنده «لا يمكن استخلاصها من المعرفة، بل انها تولّد ذاتها وتحكم على ذاتها»[٢]. أما عند سارتر فالإنسان هو ما أراد ان يكون. والحرية الإنسانية عنده، سابقة على كل تدبير عقلي.

هكذا تتباين مفاهيم الإرادة، بتباين المفكرين وتباين اتجاهاتهم.ففي حين يربطها البعض بالمعرفة والميول، يحررها الآخرون من ذلك. وهي تتباين، ما بين، الفعل الخلاق، والقوة. وكذلك منهم من يراها قوة عقلانية، ومنهم من يراها قوة غير عقلانية.

٣ - العادة ومفاهيمها

العادات متنوعة، فمنها ما هو فكري، ومنها ما هو نفساني، ومنها ما هو اجتماعي. وهي لا تقتصر فقط على الحركات الجسدية، بل تتعدّاها إلى الحالات النظرية والمعنوية. وهناك عادات حسنة وعادات سيئة، اذا ما صنّفناها من وجهة نظر أخلاقية. وكذلك يمكن تصنيفها بالعادات المكتسبة وغير المكتسبة وقد تسمّى التعوّد.

لقد أثبتت دراسات علم النفس المعاصر ان التعوّد يحتاج لجهد غير مرئي، يتمثل بحصول تبدلات عضوية وفيزيولوجية، تجعل هذا التعوّد ممكنا؛ ففي الأماكن الباردة مثلا، يقوم الجسم بزيادة عدد الكريات الحمر في الدم، ليعوّض النقص في الأوكسجين، وليسهّل عملية التنفس. العادة بهذا المعنى هي مهارة مكتسبة بجهد وإرادة وممارسة، يتداخل فيها الروحي والمادي والفكري والجسدي.

والعادات المكتسبة، منها ما هو مكتسب بطريقة إرادية، ومنها ما هو مكتسب بطريقة غير إرادية. أما العادات المكتسبة بطريقة غير إرادية، فلا مجال لها في بحثنا هذا. اما العادات المكتسبة بطريقة إرادية، كمهارة العامل أو الكاتب، ولياقة السلوك، فقد تتمسك بها الإرادة، ككنز نفيس. وتلك العادات لا تتعارض مع الإرادة، بل تتوافق معها. والإرادة ليست قويّة الا بفضل العادات

(١) لينين، المختارات، المجلد ٥، دار التقدم، موسكو، ص ٢٣٥.

(٢) ريشنباخ، هانز، نشأة الفلسفة العلمية، ترجمة فؤاد زكريا، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط ٢، ١٩٧٩، ص٢٦٥.

التي بعملها ينفّذ ما أردناه بطريقة شبه آلية. وان نشاطنا الإرادي مكوّن من أعمال مألوفة أو حتى آلية، يكتفي الذهن باثارة تعاقبها ومراقبتها، ومن أعمال غير مألوفة. وهذه ما تحتاج للتفكير لأخذ القرار بشأنها.

اما العادات الجسدية، فهي عبارة عن المهارات والقدرة على التعامل مع المحيط الطبيعي والثقافي. وأشهرها: المشي، والكلام، واستخدام الأيدي والأصابع، واستعمال الآلات.

واما العادات الفكرية، فهي عبارة عن مهارات فكرية، تكتسب بالمران، مثل القدرة على الخطابة الارتجالية، والقدرة على حل المسائل الرياضية، واستخدام المنهجية العلمية، عند مواجهة أيّة مشكلة.

اما العادات النفسية، فهي تحتاج لجهد وإرادة. واما العادات الأخلاقية، فهي مثل عادة النظافة، وعادة الحفاظ على البيئة.

واما العادات الإجتماعية، فهي تسمّى الواجبات الاجتماعية، والواجبات العائلية. وهي ضاغطة على أفراد المجتمع، كما لاحظ دوركايم. وهي الأنا الأعلى، كما يسميّها فرويد.

يميّز مين دوبيران بين نوعين من العادات: العادات النشيطة، والعادات السلبيّة.

اما النشيطة، فهي تختص بالإنسان والحيوان. وهي تحتاج لذكاء ومجهود لكي تكتسب. اما السلبية، فتسمّى التعوّد. وهي لا تحتاج لجهد وارادة لكي تكتسب، اذ يكفي ان يعيش الفرد مدة من الزمن في منطقة باردة أو حارة حتى يتعوّد تلقائيا على البرد أو على الحر. وهذا التعوّد هو نوع من التكيّف.

ويميّز محمد عبده بين العادات الفاسدة والعادات الإيجابية، من وجهة نظر دينية وأخلاقية، فيرى أن العادات الإيجابية، هي التي تتمثل في كل نشاط عادي يتوافق مع الشرع ومع العلم. اما العادات السلبية أو الفاسدة، فهي تلك التي لا ينطبق عليها «قاعدة شرعية أو أصل عقلي، بل مصدرها أهواء فاسدة، وأميال سخيفة، شأن كل قوم انتشر بينهم جيش الجهل وأفل من ربوعهم بدر العلم»[1].

أما علم النفس التقليدي، فهو يميز بين العادات الفطرية والعادات المكتسبة، فيرى أن الفطري خاص بالنوع والطبيعة، في حين ان المكتسب خاص بالفرد والمجتمع. الفطري يقابله المكتسب، والنوع يقابله الفرد، والطبيعة يقابلها المجتمع.

أما علم النفس الحديث، فيرى أن الفطري هو مكتسب، نشأ من تفاعل الخصائص النوعية مع البيئة، وهو قابل للتبدل

(١) عبده، محمد، الأعمال الكاملة، ج٢، تحقيق محمد عمارة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط٢، بيروت ١٩٨٠، ص ١٠٣.

باستمرار. الغريزة فطرية، والعادة مكتسبة، والغريزة للنوع، والعادة للفرد. الغريزة لا واعية، بينما العادة دون الوعي.

اما في مجال السلوك العملي، فللغريزة والعادة نفس الصفات. الحركات في العادة كما في الغريزة. إنها هادفة غائية، تتم من غير وعي بتفاصيلها، بل انها تتم احيانا كثيرة من غير إرادة، وبشكل آلي.

العادات هي جزء من النشاط الإجتماعي. وهي تتعلق بالوعي والواقع الاجتماعي. ويرى كوفالسون أن الوعي الاجتماعي ينشأ على أساس حياة المجتمع المادية، من تنوّع العلاقات وتنوّع النشاط «ان الوعي هو جانب ضروري من الحياة الاجتماعية، لأن الحياة الاجتماعية في جميع ظاهراتها هي نتيجة لنشاط الناس والكائنات الحيّة. اما طابع الوعي الاجتماعي ومستواه واتجاهات تطوره، فيحدّدها في آخر المطاف الوجود الإجتماعي...»[1].

اما علماء النفس المعاصرون، فانهم لا يميّزون بين السلوك الغريزي والسلوك العادي، عند الحيوان. والحيوان برأيهم يكتسب، ويتعلم مهارات جديدة، على مدى ممارسة سلوكه الغريزي. والعادة عندما تكتسب تصبح طبيعة ثانية، بينما الغريزة، هي طبيعة أولى. العادة برأيهم، هي توليفة كبرى، تتشكل من العناصر الواعية واللاواعية، الذاتية والموضوعية، على حد سواء. فهي توليفة تؤلف بين الأضداد وتنظمها تنظيما واعيا مرتبا بحسب الأهمية، وتقيم جسرا بين ميولنا اللاواعية ورغباتنا الواعية.

٤ - اشكاليات التداخل بين الإرادة والعادة

لقد تباينت الآراء وتعدّدت النظريات، حول مفهومي العادة والإرادة، ومدى تداخلهما، وطريقة اكتسابهما. تمثلت تلك النظريات، بنظرية الترابط الآلي، ونظرية علماء التربية، والنظرية الفيزيولوجية، ثم النظرية العقلانية.

يرى أصحاب الترابط الآلي ان العادة تكتسب بتكرار الحركة ذاتها عدّة مرات. العادة برأيهم، هي حركة مركبة من مجموعة حركات بسيطة ومتعاقبة، بحسب تسلسل أو ترابط معيّن. ومع تكرار التمارين يزداد الترابط حتى يصبح محكما، ويصبح عادة. ترى هذه النظرية ان كل حركة بسيطة تصبح تلقائيا مؤثرا يحدث إستجابة، ويحدث حركة تالية. وتتحوّل هذه بدورها إلى مؤثر جديد، يتسبّب بحدوث استجابة أخرى، وهكذا دواليك، حتى اكتمال الحركة الكلية. وأصدق مثال على ذلك هو حفظ قصيدة غيبا بشكل آلي.

(١) كوفالسون، المادية التاريخية، ترجمة الياس شاهين، دار التقدم، موسكو، ص ٣٦.

تنطلق هذه النظرية من قاعدة التكرار. ويظهر الترابط محكما. ولكن هل تكتسب العادات فقط بواسطة التكرار؟ ومن دون تدخل من قبل العقل والارادة والرغبة؟.

التكرار يعني الإبقاء على نفس الوتيرة دون تقدم أو تغيير. وهناك أمور كثيرة قد تتكرّر كثيرا، من دون توفر الرغبة والإرادة، ولا تؤدّي إلى اكتساب عادة. لقد اخطأت هذه النظرية باستبعادها عوامل الرغبة والارادة، حيث اكتفت بربط التكرار بالترابط المحكم. والتكرار حركي ظاهري، بينما الترابط داخلي ذهني.

يؤكد علم النفس التجريبي صحّة هذا النقد، باجراء تجربة على الآلة الكاتبة، حيث نضع على طرف الإصبع لمبة، بحيث تسجّل على الفيلم المواقع المتتالية للمبة، أثناء حركة الإصبع. وقد تبيّن ان الخطوط تتباين بين كل تمرين وآخر. وليس هناك تعاقب حركات بشكل محكم، كما اعتبرت نظرية الترابط الآلي، بل أن هناك الغاء لحركات سابقة، وحلول لحركات جديدة، أفضل منها مكانها.

ويميّز «قانون يوست»، بين التكرار المستمر بدون انقطاع، والتكرار الذي يترك وقتا بين التمارين. وهو يلاحظ ان العادة نفسها التي تحتاج لخمسين تمرينا متعاقبا بسرعة، لتكتسب، هي نفسها تحتاج فقط، لعشرين تمرينا، اذا تركنا وقتا معينا بين التمارين. وهو يؤكد على ان نظرية الترابط الآلي غير صحيحة.

أما علماء التربية فهم يعتبرون أن العادة طريقة ناشطة في التعلم. فهم يرون ان التعلم يتم بسرعة أكبر، فيما لو قام المتعلم بنفسه بتعلم الحركات وإعادة تكرارها، حتى تصبح عادة. وهذه الطريقة تسمى بالطريقة الناشطة في التعلم. وتؤكد التجربة ان هذه الطريقة هي أفضل من طرق الربط الآلي في التعلم. ولا بد أن للذكاء دورا هاما في التعلم بسرعة. والعادة قبل ان تكون، يسبقها تصوّر أو فكرة في تحقيق شيء ما. وهنا تلعب قوى الرغبة والإرادة والجهد الشخصي والذكاء دورا أساسيا في اكتساب العادة. وهناك من يكرّر الحركة نفسها مرات عدة، من دون أي تقدّم. وهناك من يكتسب العادة بعدد أقل من التمارين. ولكل منهج دراسي أهدافه الخاصة به، لا يتصف بقابلية التطبيق الا بعد تحويله « إلى أهداف سلوكية ملموسة يمكن قياسها، يجد فيها المتعلم صعوبة بالغة عند بداية التمرين،... ولكنه يألفها من خلال الممارسة المتكرّرة، فيسهل عليه استخدامها بعد ذلك بصورة مستمرّة»[1].

يعني هذا ان الربط لا يتم بشكل آلي، وانّما بواسطة جهد وأفكار متواصلة تتجسّد

(١) الطشاني، عبد الرازق، طرق التدريس العامة، مصدر سابق، ص ٣٨٨.

بمهارة معينة، حتى تصبح لنا عادة. وكل تمرين يبلور الفكرة أكثر من سابقه، وتصبح الحركة ترجمانا للفكرة. وهذا ما يدل على دور النشاط الذهني، «وما الذكاء الا حالة خاصة من التكيّف البيولوجي، يعاضدها التنظيم في تنسيق وظائف العقل والحواس والأعضاء، لتعمل أثرها في فهم الحياة واضافة بنيات ذهنية جديدة إلى تركيب العقل حتى يحدث التكيّف..»[١].

تنتمي الحركات إلى الجهاز العصبي المحرّك. والربط يجب ان يتم في العضو الذي يؤدّي الحركة؛ الطبع على الآلة هو ترابط في حركة الأصابع، والرقص الشعبي هو ترابط في حركة الأرجل.

يلاحظ غيّوم ان في عادة الكتابة، يحتفظ الشخص بخط يده عينه، ان كان يكتب بالقلم على الورقة، أو على اللوح بالطبشورة، على الرّغم من ان حركة الذراع، حلّت محل حركة الأصابع. وهذا ما يؤكد على دور الذكاء في التعلم، اذ ان الترابط الذي يحصل، ليس آليا، بل هو يحصل في الدماغ.

أما علماء الفيزيولوجيا، فهم يرون ان التمارين التي يقوم بها الفرد، تترجم في الجهاز العصبي، بدرب معيّن يشق بين الخلايا العصبية. فاذا ما تكرّرت هذه الحركة، فانها ترسّخ هذا الحفر، اي تصبح العادة ناجزة. والعادات بهذا المعنى، هي دروب ترابطية محفورة بالممارسات العديدة بين خلايا جهازنا العصبي في عضو معيّن.

هناك بعض الفيزيولوجيين يعتبرون ان تخزين العادات مثل تخزين الذكريات. وهذا لا يتم الا في الدماغ. وكذلك هناك بعض الماديين يرون ان العادة هي خاصيّة من خصائص المادة الجامدة.

اما بالنسبة للإرادة، فهي برأي النظرية الفيزيولوجية ان الإنسان يتميّز بنمو الدماغ الأعلى عنده، «وكلما نرتفع في السلّم النامي نرى ان المراكز العصبية في الدماغ الأوسط والدماغ الأدنى تخضع بدقة اكثر للدماغ الأعلى الذي يصبح لدى اللبونات ولا سيّما لدى الإنسان محطّة أمر مركزية لمجمل الآلة العصبية»[٢]. ويكيّف الدماغ الأعلى عمل الوظائف النفسية العليا.

اما بول فولكييه، فيرى ان الحركة الإرادية لا يثيرها تقلص العضلات أو انبساطها، ولكن إعصابها. والنشاط العصبي، هو الذي يكون إراديا أو غير إرادي.

توجز النظرية الفيزيولوجية النشاط الطبيعي لدى الإنسان، فترى ان كل حركة تتم، تحت تأثير جهاز عصبي محرّك، من حيث ينطلق السائل العصبي الذي يحرّك

(١) فولكييه، بول، الارادة، مصدر سابق، ص ١٦. (٢) المصدر نفسه، ص ١٧.

العضلات. فان السائل العصبي المورّد إلى الدماغ يثير السائل العصبي المصدّر منه آليا. والعضلات المخطّطة المرتبطة بالحياة الوجدانية تقود النشاط الآلي للجهاز العصبي، وتكيّف مراكز الدماغ الأعلى المحرّكة للفكر. وهذه المراكز العليا تراقب وتقود مراكز الدماغ الأوسط. وهذه بدورها تقود المراكز الدنيا فتسبّب تقلص العضلات الإرادي. وتخلص هذه النظرية إلى اعتبار ان اندفاع الجسماني غير الإرادي هو بالذات الذي يحرّك إرادتنا.

أما العقلانيون فيفصلون بين الإرادة والعادة، كما أن آراءهم تأتي متباينة. يرى ديكارت ان العادات « تنحدر باتجاه الروح الحيواني. وهو يتصوّر الحدس بالقصد «الذي يقوم في ذهن خالص منتبه بدرجة من السهولة والتمييز لا يبقى معها مجال للريب»[1]. كما انه يرى في مكان آخر ان الإرادة على صنفين: الصنف الأول هو أفعال للنفس، ينتهي في النفس ذاتها، كأن نشغل فكرنا بموضوع غير مادي. اما الصنف الثاني، فهو أفعال تنتهي في الجسم، كأن نريد ان نتنزه، فيستلزم ذلك بذل الجهد، حيث نتحرّك ونسير.

اما هيغل فهو يرى ان العادة هي نقطة التقاطع بين الروح والجسد. الفكرة تصبح جسدا، والارادة الفكرية تصبح طبيعة جسدية، والحرية حركة آلية. وهو لا يرى في العادة انحدارا، بل تجسيد ضروري، لا غنى عنه للروح. والإنسان بفكره وعاداته هو حيّز اللقاء بين الروح والمادة. هو مركز الحلولية، والعادة توليفة عظمى. وهي تصبح وسيلة تحرّر، بفضل المهارات التي تحققها.

كثيرا ما تظهر الارادة وكأنها معاكسة للعادة، وخاصة عندما لا ينفذ الإنسان الأعمال المألوفة للعادة. وهو باستطاعته تنفيذها، بدون جهد أو انتباه، وحتى بطريقة لا شعورية احيانا. وكما ذكرنا ان هناك انواعا متعدّدة من العادة؛ فمنها الإرادية ومنها غير الإرادية. أما العادات غير الإرادية، فهي لا تمت للإرادة بأيّة صلة. وأما العادات الإرادية، فهي ما يتمسّك بها الفرد، لأنها تسهّل له تنفيذ العمل، حيث يستخدم خبرته ومهارته بطريقة مألوفة. وهي تسهل عمل الإرادة، الا أنّها لا تتطابق معها. وهذه المهارة في التنفيذ، قد يكون لها أثر في اتخاذ القرار وفي ثبات الإرادة، لأنّها تذيل الخوف وتدعم الثقة بالنفس. وقد يذهب البعض إلى حد اعتبار ان الإرادة هي مسألة عادة؛ أي عادات إرادية.

ويذهب لالاند إلى القول بنوعين من الإرادة: إرادة مؤلفة، وارادة مؤلفة. اما

(١) ديكارت، ريني، مقالة الطريقة، ترجمة جميل صليبا، اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع، ط٢، بيروت، ١٩٧٠، ص٢٤.

المؤلفة (بكسر اللام)، فهي ليست مجرّد الميل الفطري فحسب، بل هي القدرة على المبادرة الشخصية، والجهد التأملي، ويتوجب اللجوء اليها في الحالات الصعبة. أما النشاط العادي، فتقوده الإرادة المؤلفة (بفتح اللام). وهي نوع من المنظّم شبه الآلي للميول العفوية. ويقال عن رجل يعرف ان يضحّي، دون أي تردد، ويجابه خطرا دون خوف، ويعاني ألما بدون نواح، أنّ لديه إرادة؛ والمقصود هي الإرادة المؤلفة (بفتح اللام). وهي قد ألفت بممارسة طويلة للارادة المؤلفة (بكسر اللام)، التي تطيلها الإرادة المؤلفة، وتوصلها بسهولة وأمانة إلى أعلى درجة من الكمال.

اما المدرسة الحسية، فترى ان العمل الإرادي يأتي كنتيجة للميول المتصارعة، أو نتيجة لتغلب إحداها. ومنهم من أنكر الإرادة العقلية إنكارا تاما. وكان كوندياك أقل تطرّفا. فهو يسلّم بوجودها، ولا يرى في كل ميل شكلا منها. وهو يفسّر الميل بغرض نتصوّره بالرغبة. وتظهر معه الإرادة كأنّها نوع من الرغبة، رغبة مسيطرة.

تعترض المدرسة العقلية على الحسيّة، معتبرة أن الميل أو الرغبة، لا يتعدّيا كونهما مادة العمل الإرادي. والاندفاعات، لكي تصبح عملا إراديا، يقتضي ان تكون عن طريق الفكر والتعقل. اي ان نتبنّى الأمر بعد تفحّصه. ويختلط معها العمل الإرادي بالحكم، ولا تكون الإرادة إلا الذكاء، باعتباره منطبقا على إدارة السلوك.

ويرى سبينوزا أن الإرادة ليست هي إلا طريقة معيّنة من الفكر كالذكاء. والإرادة برأيه، هي القدرة على الإثبات والنفي.

تتعرّض هذه النظرية بدورها للنقد، باعتبار ان العمل الإرادي، وان أيّدته معرفة يقينية عقلية، ورغم ان ذلك شرطا ضروريا، إلا أنه ليس الشرط الكافي. وكثيرا ما تدل الخبرة ان العمل الذي نحكم بأنه صالح وممكن، لا يشهد حتمية في تنفيذه، وغالبا ما يظهر ترددا أو جمودا. ومن الشائع ان نلقى أذهانا تحكم بسرعة ويقين، ولكنها أقل نشاطا، في حين ان أذهانا أخرى أشدّ بلادة وأقل حدّة تبدو متصلبة بقراراتها. إذن الإرادة هي غير الذكاء. المعرفة قد تدل الإنسان على طرق الحصول على ما يريد. أما اعتماد الأسلوب المناسب لتحقيق الهدف فيعود لإرادتنا. ويمكن القول ان القوة التي يضعها العلم بين أيدينا تستمر وتنمو بشكل مستقل عن إرادتنا. والتطور العلمي يجرفنا ولسنا بعد بمالكي زمام التقدم التقني.

ترتبط الإرادة بعوامل نفسية كالذكاء واستعداد النفس للصبر والقدرة على بذل بعض الجهد. لكي نعالج قوّة الإرادة ومدى ثباتها، يتطلب معرفة بالظروف والتحديات التي يواجهها الفرد. وليس بالإمكان أن نتصوّر إنسانا حرا من كل قيد. أو ان

نتصوّر كل القيود متشابهة. بل يجب ان نعرف مدى خطورة تلك التحدّيات. وهي كثيرة ومتنوعة؛ منها الميول الفردية، بما تشتمل عليه من شهوات وحب السيطرة وحب الحياة وتحقيق الملذات على أنواعها، والرغبة بإثبات الوجود والمشاركة الفاعلة، ومنها التحديات الاجتماعية، بما تشتمل عليه من أحكام وضوابط، وظروف قائمة من سياسية وأمنية واقتصادية وغير ذلك. الإرادة تترجم بالتمسك بالقرار الذي يأخذه العقل. وهي ترتبط بمدى صدقية القرار. وغالبا ما يكون القرار غير صائب، فتواجه الإرادة صعوبات غير قادرة على مواجهتها. فهي بهذه الحال، ترتبط بمدى وعي العقل ومدى خبرته في معالجة الأمور. والإنسان العاقل، هو الذي يتروّى أو يشكك بكثير من الأمور، فلا يأخذ قرارا قبل ان تنجلي له الحقيقة. وقد تتردّد الإرادة أو تفشل ولا تكون هي السبب. اما اذا كان القرار صائبا، والإنسان مقتنعا به، والظروف تسمح به، فهو يقدم عليه بدون أي تردّد، ولم يعد بإمكان أي عائق ان يتسبّب بالتردّد وعدم التنفيذ. لذلك ان قياس قدرة الإرادة قد يتطلب دراسة مجموعة أفراد لديهم نفس المستوى من الوعي والثقافة والخبرة والممارسة، كما ان لهم نفس الميول والأهداف، ويواجهون نفس المشاكل والصعوبات، عند ذلك بالإمكان التمييز بين الإرادة الضعيفة والإرادة الأقوى.

وإذا كانت العادة تتحقق بواسطة الجهد الفكري المتواصل، وكانت الإرادة هي كذلك، نتيجة جهد فكري، لا بل هي فكر بحد ذاتها، انهما تشتركان في صفة التفكير.

في الحقيقة لا الإرادة ولا العادة تدلان على أشياء مجسّدة أو حسيّة، إنّما هما فكرتان أو صفتان يتّصف بهما الإنسان، لذلك نستدل عليهما من خلال أمور معيّنة؛ فالإرادة نستدل عليها من خلال الموقف الثابت، الذي يقفه الفرد، بعد ان يأخذ قراره النهائي، نتيجة عملية التفكير. ذلك الموقف يدل على قناعته بالحل والثقة بالنفس، وتغلّب فيه دائما الأمور الأخلاقية؛ فأصحاب الإرادة القوية هم أصحاب النفوس الكبيرة والطموحة. وكذلك العادة فنستدل عليها من خلال مراقبة سلوك الفرد؛ حيث من سماتها التكرار، والمهارة في الحركة، والميول النفسية أو قبولها والتعلق بها.

٥ - خاتمة

يمكن القول ان هناك عادات فردية، وعادات جماعية. أما الجماعية فهي تختص بالنوع. وهي عبارة عن مجموع العادات الفردية، التي تنفذ نفس النشاط وبنفس الطريقة. وهي ما تعرف بالغريزة. أما العادة الفردية، فهي تتكوّن بتعويد الذهن على إتقان مهارة معيّنة. وهي تتحقق بفضل تكرار حركة معيّنة ومتقنة. وتلك الحركة تتحقق بأمر من الدماغ. وما تلك المهارة الخارجية

الا تجسيدا عمليا لتلك المهارة التي أتقنها الدماغ. تلك القدرة على ربط العلاقات الفكرية بسرعة فائقة وبدون أي عائق.

ان هذا الربط الذي يشبه الربط الآلي، ما كان ليتحقق لولا وجود ميول ورغبات وتوجيهات من الدماغ. العادة بهذا المعنى يمكن أن تكون أسبابها بيولوجية أو عضوية، أو فكرية وإرادية.

اما تلك التي تكون أسبابها فكرية، فهي كذلك، من حيث الربط والتوجيه وإعطاء الأوامر. وهي تحتاج للمادة لتتجسّد في حركة، فيتدرّب الذهن على التحكم بها، كمن يتدرّب على قيادة السيارة، فيصبح ماهرا في تيقظه، واستخدامه لأيديه وأرجله، وتحكّمه بحركة السيارة.

العادة تتحقق عند الإنسان والحيوان. وهي عند الحيوان، تبقى مقتصرة على مجرّد التكرار، دون الربط بين العلاقات والقدرة على اكتشافها وتحليلها ونقدها والتمرّد عليها، ودون أي إبداع أو تغيّر، كما هو موجود عند الإنسان. لذلك فالعادة تختلف عن الإرادة، من حيث طبيعتها. العادة كما ذكرنا تقتصر على التكرار، وخاصة عند الحيوان، أما الإنسان، فهو في تفكير دائم. والعادة أدنى مستوى من الإرادة. وهي تقبل وتنفذ توجيهات الإرادة. وكما مرّ معنا سابقا، فهناك عادات يكتسبها الإنسان من دون وعي بها، وبطريقة آلية، كما ان هناك عادات يكتسبها عن ادراك ومعرفة بها، ومع التكرار تصبح عادة. وهذا النوع غالبا ما يكون مقبولا ومفيدا وإيجابيا. اما الإرادة، فهي المسؤولة، اذ انها أعلى سلطة فكرية عند الإنسان. وصاحب الإرادة الأقوى، هو الذي يسيطر عقله، بشكل كامل، على مجمل تصرفاته.

يمكن للإرادة ان تتوافق مع الكثير من العادات الإيجابية، كما أنه يمكن ان تكون في حالة صراع معها؛ فاذا تغلبت العادة، ضعفت الإرادة، بل ربّما تأتي، مطيعة ومتوافقة مع العادة. فهما في صراع مستمر. مرّة تتغلّب العادة ومرّة تتغلب الإرادة. وهذا يعود لمدى تمرّس العقل ومدى ذكائه، ومدى ثقافة الفرد، ومدى أثر العوامل البيئية والثقافية والاجتماعية والنفسية. والإرادة هي صفة أو ميزة من اختصاص العقل البشري.

اما بالنسبة لتطويع العادات ولتقويم الإرادة، فهذا أحوج ما يدرسه الإنسان. فهو يعمل على التحرّر من العادات السيّئة، وهي غالبا ما تكون عادات راسخة على ميول وأهواء أساسية، لذا يكون من الصعب وقف مزاولتها، بخاصة عند ذوي الشخصيات الضعيفة. لكن كيف يمكن التغلب على العادات السلبية؟ وهل يمكن ان يتحقق ذلك بتغلب الإرادة وتقويتها؟ وهل ان الإرادة هي دائما تقف ضد العادات السيّئة؟ وهل من الممكن تحقيق التوازن بين الإرادة والعادة؟

لقد حدّد أرسطو قديما، الفضيلة، بأنها

توسط بين تطرّفين: كالشجاعة وهي فضيلة بين التهور والجبن، والكرم فضيلة، لأنه توسط بين البخل والإسراف.

الإسراف يجعل العادة سيّئة، كما أن البخل يجعلها سيّئة كذلك. والفضيلة إذن بالإعتدال لا بالتطرّف. ولكن ماذا يفعل المرء فيما لو كانت العادة سيّئة، مثل الإدمان على التدخين؟ وكيف يمكنه التخلص منها؟.

ذهب القدماء إلى اعتبار ان الحل يكمن بتوقف العادة، ومنع التكرار، وذلك لاعتبارهم ان العادة ليست الا مجرّد تكرار. وبمجرّد كشف مساوىء العادة أمام صاحبها، يتوقف عن التدخين أو يتوقف عن التكرار وتبطل العادة.

هذه الطريقة غالبا ما كانت فاشلة، وذلك لجهلهم بالروابط المعقدة، من نفسية وجسدية واجتماعية وعاطفية، وخاصة الميول اللاواعية. وهي قد تنجح في جانب منها دون الجوانب الأخرى. ونجاحها قد يتوقف على مدى ذكاء الفرد وسعة وعيه، وقدرته على التحكم بمجمل العوامل المذكورة، وبمدى شخصيته وتحرّره وإرادته القوية، ومدى قناعته بتلك المساوىء.

اما نظريات علم النفس الحديث التي تتأثر بالتحليل النفسي، تقترح نوعا من التعويض، عن إيقاف عادة سيّئة، بعادة جديدة حميدة، اي اعطاء مجال للذة جديدة بدلا من اللذة التي تمّ إيقافها.

إيقاف عادة سيّئة لا يفرض فرضا، بل لا بدّ من إقتناع صاحبها. وهكذا يكون التخلي عن بعض العادات مرتبطاً بمفاهيم التربية الحديثة، حيث يراعى فيه ميول الفرد ورغباته والظروف المحيطة به.

لقد تباينت الآراء حول طريقة التخلي عن العادات السيّئة. فهل ذلك يتم تدريجياً أم بشكل قطعي وفجائي ونهائي؟

ان مجمل الدراسات التي أجريت تبيّن تنوّع العادات وتعدّدها، ولا يمكن ان تستعمل طريقة واحدة لكل العادات. لكل عادة طريقة تناسبها. ولذلك ينبغي معالجة كل عادة بحسب خصوصيتها وخصوصية صاحبها، وخصوصية البيئة والمحيط، مهما تكن العادات متقاربة ومتشابهة.

اما بالنسبة للإرادة،فهناك إرادة فردية وإرادة جماعية. أما الفردية، فهي تتجلّى بمواقف صلبة يعتمدها الفرد. وهي ليست دائما ايجابية، وهناك أفراد أقل علما ومعرفة، يعاندون فكرة التطوّر والتمدن والتحديث، منطلقين من مفاهيم وايديولوجيا معيّنة. وهذه الإرادة بهذا الشكل، تلعب دوراً سلبياً في التحرّر. كما أن بامكانها أن تلعب دوراً ايجابياً، كثباتها على أمور معينة قد انتهى البحث اليها على أنها واضحة وعلمية. كما أنها قد تفيد في بعض الأمور اذ تتطلب من الإنسان التروي وأخذ وقته من التفكير الصحيح والمنطقي للتأكد من صحة الأحكام

التي يعتمدها. يرفض ديكارت أيّة حقيقة ما لم تتبيّن بواسطة البداهة، وهو يقول: «انا لا اتلقى على الاطلاق شيئا على انه حق ما لم أتبيّن بالبداهة انه كذلك، أي ان اعني بتجنّب التعجّل والتشبث بالاحكام السابقة، وان لا ادخل في احكامي الا ما يتمثل لعقلي في وضوح وتميّز لا يكون لديّ معهما أي مجال لوضعه موضع الشك»[1]. فلا يمكن اقتصار الإرادة على الفكر وحده، ولا على الرغبة وحدها، كما فعل التعقليون والتجريبيون. ولا يمكن ردّها لجهد ظاهر ولا اعتبارها حرّة مستقلة عن دوافعنا اللاواعية، كما فعل سارتر. ولا يمكن جعلها خياراً روحياً محضاً، ولا خياراً أخلاقياً فقط، كما فعل برادين.

أما الإرادة الجماعية، فهي تختلف عن الفردية، من حيث أن القرار الفردي يتباين مع القرار الجماعي. القرار الفردي يراعي تطلعات صاحبه ومصالحه وقدراته، كما انه ينطلق من ثقافة الفرد، ويعتمد على درجة ذكائه، وقد لا يراعي، في أحيان كثيرة، مصلحة المجتمع أو مصلحة المجموعة التي ينتمي اليها الفرد. أما القرار الجماعي، فهو يعتمد على مدى توافق الجماعة ومدى قبولها به، بالإضافة إلى مراعاته مصلحة المجتمع أو كل الجماعة. وهناك كثير من القرارات الفردية قد يقلع عنها الفرد، فيما لو كان القرار جماعيا. والقرارات الجماعية قد تكون أصوب في كثير من الأحيان، كما أنها قد تكون مؤثرة داخل المجتمع. وهي تخضع للثقافة الإجتماعية ومدى طموحات الجماعة، ومدى قدرتهم وصمودهم وصبرهم وتماسكهم وقدرتهم على التنفيذ والتغلب على التحديات.

يتكلم روسو عن الإرادة العامة. وهو يعني بها التوافق ما بين سلطة الدولة والإرادة الفردية. «ولهذه الإرادة قوة تامة: فاذا كان لفرد ان يقف ضد هذه الإرادة العامة فما ذاك الا لجهله أين تقع مصالحه فعلا، ولا سبيل إلا تحريره بالتالي بالقوة»[2]. وقد ذهب الاشتراكيون الإنكليز إلى القول بأن دستورهم على خطأ، لأنه لا يتوافق مع الإرادة العامة.

ونخلص من مجمل تلك الإعتبارات بعدم إعطاء تحديد جامع مانع للإرادة. فهي ليست فكرة وهمية، بل إنّها حقيقة إنسانية، لأفعالنا الأكثر أهمية، والأكثر إنسانية. الإرادة ليست فقط توليفة أو نظام منطقي واع، بل هي أكثر من ذلك. هي الالتزام الثابت، هي ذلك الموقف الجريء والثابت والشجاع، الذي يلتزم بكل صدق وإخلاص، بما توصّل اليه التفكير من قرار أو حكم عقلي.

(١) ديكارت، رينيه، مقالة الطريقة، مصدر سابق، ص، ٢٧.

(٢) رايت، ف. ج.، مبادىء علم الاجتماع، ترجمة محمد شيا، دار الحداثة، بيروت ط١، ١٩٩٦، ص ٢١.

القرار المتّخذ من قبل الفرد لا بد ان يرتبط بمستوى تفكيره، كما أنه قد يرتبط، إما بقناعة معيّنة، وإما بهدف أو مصلحة. وهو قد يرتبط بنوعية الإعتقاد الفلسفي؛ مثالي ام مادي، موضوعي أو تجريبي أو طبيعي أو عقلاني. القرار قد يرتبط بالرّغبة والجهد والعادة، كما أنه يرتبط بمستوى درجة الذكاء. وكلما كان الإنسان أكثر تحليلا ونقدا، كان قراره أكثر وعيا. وكلما كان الفرد أكثر خبرة ومعرفة ووعيا كان قراره أفضل، وأقرب إلى المصداقية. كما ان تصلب الفرد بقراره، قد يلين ببعض الأمور، عند المثقفين، كما أنه قد يستمر على عناده وثباته، وخاصة عندما يكون أكثر قناعة، في أن معرفته هي الأصح. وقد ردّد ياسبرز ان «التفلسف نفسه لا يحيا إلا على الحدود»[١]. ان مشكلة الفكر هي من أولويات التفكير الفلسفي.

يرى مصطفى غالب ان الإرادة تنمو وتهذب «بمقدار نمو العقل وتهذيبه»[٢]. ولا ينبغي تمجيد الإرادة في ذاتها، بل ينبغي تمجيد العقل الحكيم الذي يعمل من ورائها. والإرادة برأيه، هي أداة تنفذ توجيهات العقل والوجدان. حرية الإرادة عنده نسبية. وهي تتباين من شخص لآخر، بحسب نمو الوعي وتطوره. العقل الإنساني عنده، يمثل وحدة لا تتجزأ في التعبير عن الذات أو الشخصية الإنسانية. ومصير الإنسان متوقف على موقف الذات الإنسانية من النواميس الكونية. والعقل ينقسم إلى قسمين: واع وغير واع.

ان أهم خصائص الروح الفلسفية، هي روح البحث المستمر، والحريّة الفكرية، والتسامح العقلي، والرغبة الدائمة في الحوار مع الآخرين. ولم تكن هناك فلسفة، ان لم يكن هناك شك في قيمة المعارف المحصّلة، ورفض لشتى الآراء المسبقة، ورغبة في معاودة البحث من جديد.

صاحب الإرادة هو الذي يصدق بمواقفه الثابتة، بغض النظر عن صحة ذلك القرار أو عدم صحته. ليس من الضروري أن يكون صاحب الإرادة، دائما على صواب في مواقفه، ولو كان في أغلب الأحيان يطمح نحو الأفضل والأسمى.

كيف يمكن لو كان صاحب الإرادة تتحكم به العادات السلبية! فهو يراها جيّدة ونحن نراها سيّئة. ان تلك العادات السابقة أصبحت عنده «طبيعة ثانية». فهي بامكانها ان تلعب دور المصدر الأساسي للمعرفة، اذ ان الإرادة تتمثل وتتشكل بناء للمعطيات الفكرية المسبقة. ونحن أمام هذه الظاهرة، فهل المطلوب هو تغيير العادة؟ أم تليين

(١) إبراهيم، زكريا، مشكلات فلسفية، دار مصر للطباعة، ط ٣، ١٩٧١، ص ١٢١.
(٢) غالب، مصطفى، الارادة، مكتبة الهلال، ط٢، بيروت ١٩٨١، ص ٩٩.

الإرادة وتطويعها؟ حتى تفسح المجال أمام المعطيات الفكرية الحديثة، لتأخذ طريقها إلى العقل الفردي، وتحل تدريجيا محل تلك المعطيات السابقة، التي تعوّد عليها تفكير الفرد، بحيث انه يستسهل حل أية مشكلة تواجهه.

الفكر البشري يتمرّن على حلول معيّنة، وتصبح عنده عادة، حتى يقتنع بان تلك الحلول هي الأصح. وهذا ما يواجه صعوبة بالغة في اقتلاع تلك المفاهيم من ذاكرته.

غالبا ما يظهر ان أصحاب الإرادة القوية، معاندون ومتصلبون، تتحكم بهم ايديولوجيا معيّنة. وهم مع هذا يريدون الأفضل. وما تصلبهم الا لإعتقادهم بصحة مواقفهم.

ان هذه المواضيع ستبقى بحاجة لكثير من الدراسات، وستبقى حيّة وناشطة، وغير مكتملة حتى تنتظر نتائج الدراسات والتجارب العلمية في هذا الصدد.

ان ما نسجّله في هذا البحث لا يعتبر كافيا، بل هو محاولة ناشطة، وحسب وجهة نظرنا، وبناء للمعطيات المتوفرة من دراسات وأبحاث سابقة.

وأخيراً نؤكد على ضرورة الإهتمام بهذه الموضوعات، لأنها تفيد في توسيع مدارك الوعي البشري، وفي تحديد طبيعة العلاقة القائمة بين تلك العوامل المتداخلة والمتفاعلة.

ديوان «قيامة القلق»[1]

أ. ملاك نصر حيدر[2]

يتصدر عنوان هذا الديوان للشاعر محمد زينو شومان، الصادر عن مؤسسة الانتشار العربي، والفائز بالجائزة الأولى لمنتدى طرابلس الشّعري لدورة د. محمد قاسم (٢٠٠٣)، رمز القيامة، وهو رمز ديني يشير إلى يوم بعث الخلائق للحساب[3]، وإلى قيامة السيد المسيح من بين الأموات بحسب المعتقدات المسيحية، بالتالي إلى انتصار الحياة على الموت، ولقد جاءت إضافته إلى كلمة القلق التي تدل على حالة انفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث للدلالة على عدم قدرة الشّاعر على التلفّت من الضيق والظلمة، ويوحي بإشاعة مناخ من السوداويّة يلفّ قصائد هذا الديوان الذي احتوى على اثنتين وخمسين قصيدة، وقد قسمه الشّاعر إلى قسمين رئيسيين يصبّان في مصلحة قهر الموت.

القسم الأول: وعنوانه «قيامة القلق» وقد ألحقه الشّاعر بعبارة (تنقيب في مناجم الدّاخل)، فالتنقيب والحفر هنا إشارة إلى مقاومة الموت والفناء والتمسّك بالبقاء، أمّا كلمة مناجم فهي ترمز إلى المعادن النّادرة والثّمينة الموجودة في أعماق الأرض، ما يثير أسئلة عدّة أبرزها ما هي الأسباب التي تدفع الشّاعر إلى التنقيب في مناجم الداخل؟ وما هي الوسائل التي استخدمها؟ وما هي طبيعة المعادن الموجودة في هذه المناجم؟

القسم الثاني: فعنوانه «حصارات»[4]، وهي حصارات الذّات المتسائلة عن المصير؛ والحرّيات ومآل الإنسان على وجه هذه الأرض في عالم يزداد فيه الإنسان تهميشاً وقمعاً لميوله ورغباته؛ ونوازعه وسعيه إلى الانعتاق والبحث عن مكان آمن صالح لحياة البشر ومؤمن بإنسانية الإنسان؛ وبدور

(١) محمد زينو شومان، قيامة القلق، بيروت، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠٠٤.

(٢) ملاك نصر حيدر، طالبة في المعهد العالي للدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية، اختصاص اللغة العربية وآدابها.

(٣) إبراهيم مصطفى، أحمد حسن الزيات، حامد عبد القادر، محمد علي البجّار، المعجم الوسيط، استانبول - تركيا - دار الدعوة - مؤسسة ثقافية للتأليف والطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٨٩، ج١، ج٢، ص٧٦٨.

(٤) محمد زينو شومان، قيامة القلق، مصدر سابق، ص ٦٥.

الكلمة والإبداع والشّعر في صناعة عالم أفضل خال من الشّر ومن العبثيّة.

واللافت انّ شعر محمد زينو شومان يتضمّن خصائص شعرية عامّة أهمها:

١ - عتبة النصّ:

إنّ عتبات النّصوص دالة، مختارة بعناية، فهي عناوين مكثفة الإيحاء، فمن رمز إلى تركيب شعري ينزاح إلى أداء معان جديدة، نذكر منها على سبيل المثال:

قصيدة «الإسراء»[١] يوحي عنوان هذه القصيدة بقصة «الإسراء والمعراج»[٢] التي حدثت مع الرسول محمد صلى الله عليه وسلم ليلاً حين أسرى الملاك جبريل به من المسجد الحرام في مكّة إلى بيت المقدس في القدس، ما يتوخاه الشّاعر من استحضاره لهذا الرمز من دون ذكره للمعراج الذي يرمز إلى صعود الرسول إلى السّماء، إشارة إلى أن الشّاعر لا يرغب في توظيف المعنى الديني لهذا الرمز فلقد أعطاه أبعاداً جديدة عندما جعل وجهة سفره هي مناجم الداخل، ما يعني أنّها رحلة باتجاه الأعماق، باتجاه العالم السفلي، حيث يتحوّل قلقه إلى قلق هوية ومعرفة وتوجه، وتتحول أعضاء جسمه إلى بُراق يسري به إلى أعمق أعماقه، حيث المعادن الثمينة هنا تشير إلى القِيم الإنسانية التي هي أشبه بكنوز الأرض مكانها أبداً في الأعماق وفي الصّدور وفي ذلك دليل على أنّ الثّراء الحقيقي هو في الباطن وليس في الظاهر، وحيث يظهر الألم الجسدي والتحديق في النهايات، ويظهر ارتباطه بوشيجة نفسيّة دفعته إلى كتابة الشّعر أبرزها الأم، الأب، الفقر، والقرية التي تبرز في عناوين مختلف قصائد هذا الدِّيوان.

٢ - حركة التشكّل والنمط السائد:

يلاحظ، من خلال القصائد، التسلسل الشّعري والترابط بين أقسام القصيدة الواحدة، وهذا ما يجعل البناء متماسكاً، فيشعر القارئ بالتآلف والانسجام بين أقسام القصيدة، كما يلاحظ تداخل الأنماط النصّية على الشّكل الآتي:

فقصيدة «الأسراء» يمكن تقسيمها إلى قسمين رئيسيين:

القسم الأول: (أنذري قليلاً) وعنوانه الإنطلاق ويصف الشّاعر في هذا القسم أبرز مشاهداته في رحلته إلى عالم الذات وهي مشاهدات من الطبيعة:

(الطير، الجبل، الريح، النحل) ما يدل على صفائه الدّاخلي وصعوده إلى قمة جبل لم يبلغه أحد إشارة إلى أنّ العودة إلى الذّات تمرّ في إعادة استكشاف كلّ المحطات

(١) محمد زينو شومان، قيامة القلق، مصدر سابق، ص ٩.
(٢) ويكيبيديا الموسوعة الحرة.

الأولى والعوامل النفسيّة والاجتماعيّة والثقافيّة التي كان لها تأثيرها الواضح في تكوين شخصية الشّاعر وتحديد خياراته في الحياة وتبلور اتجاهه الشّعري.

أمّا القسم الثاني: (ثمّ فادخل) وعنوانه الوصول، حيث يصل الشّاعر إلى مناجم تسطع كالماس الخالص، وهي مناجم من قلق، ما يشير إلى أنّ القلق هو الذي أغنى تجربته الشّعرية، أمّا رؤيته للماس رمز النّور فتدلّ على أنّ الغاية من الإسراء والرّحلة هي ولوج العالم الداخلي للشّاعر الذي هو مختبر تجاربه من الحياة وعلاقته بالمكان والبيئة من حوله، وما كان لهما من دور في خياراته الفكرية؛ ونهجه الشّعري ورؤيته الإبداعية التي محورها الذات الإنسانيّة؛ وسعيها الدّائب إلى المغامرة توسيعاً لآفاق الكتابة والتعبير التي تشترط دائماً حرية القول، والتّجريب بعيداً عن قيود التقليد والاتباع والتّكرار، وهذا واضح أشدّ الوضوح في خط الشّاعر محمد زينو شومان الشّعري التّجديدي الخارج على كل قوالب السلف الجامدة، والذي أكد حضور شومان على خريطة الشّعر العربي الحديث كشاعر تجديدي له شخصيته الشّعرية وأسلوبه الشّعري المتميز.

٣ - الإيقاع العروضي - المقطعي:

يلاحظ من خلال القصائد اعتماد الشّاعر على شعر التّفعيلة، وأنّ الإيقاع يترجّح بين السرعة والبطء، أمّا بالنّسبة إلى القافية فقد خرج على القافية الموحدة، فكانت القافية متنوعة، تأتي عفوياً من دون التقيّد بقانون ملزم علماً أنّ القافية قد عرّفها الأزهري في قوله: «العرب تسمّي البيت من الشّعر قافية، وربما سمّوا القصيدة قافية، ويقولون: رويت لفلال كذا وكذا قافية، وقفيت الشّعر تقفية، أيّ جعلت له قافية»[(١)].

ويلاحظ تكرار أصوات، وكلمات عدة ما يظهر من خلال مقاربة قصائد عدة أبرزها:

قصيدة الإسراء: بين إيقاع هذا النّص على أساس نسق يتكوّن من تفعيلة بحر المتدارك (فعلن وجوازاتها) واللاّفت الإيقاع البطيء الذي يتلاءم مع الغوص في أعماق النّفس الإنسانيّة؛ وما تحتويه من تناقضات، وصراعات بين الخير والشّر إذ يتحوّل هنا الشّعر إلى حجارة تتدحرج في مناجم الدّاخل وتحدث دوياً وإيقاعاً.

ويلاحظ تنوّع القوافي على سبيل المثال (يصعد، يصعد)، (هويت، هويت)، (مناجم، مناجم)، ويلاحظ التنوّع في النّغم والبعد عن الرّتابة، من خلال تكرار أصوات عدّة أبرزها ألف المدّ التي تشيع جواً من المرارة

(١) د. حسن محمد نور الدين، الشّعرية وقانون الشّعر، بيروت، دار العلوم العربية، لا ط، لا ت، ص ١٠٠.

والحزن (الأشجان، بشراً، قليلاً) إضافة إلى ياء المتكلم (بي، كياني، صدري، أبي، كأنّي).

٤ - المستوي المعجمي:

يلاحظ أنّ الألفاظ في معظمها سهلة ومأنوسة، وتخرج من معانيها المعجمية إلى معانٍ سياقية وإيحائية، وقد أسهم كلٌّ من التّكرار والترادف والتضاد والحقول الدّلالية في بناء النّظام اللغوي. على سبيل المثال قصيدة الإسراء، اتخذ شومان في هذه القصيدة ألفاظه من اللغة المألوفة المأنوسة، وهي لغة تمتاز بقدرة إيحائية عالية، وقد تكررت كلمات عدة أبرزها: (يصعد، هويت، مناجم) وهي كلمات تعكس الصّراع المحتدم في ذات الشّاعر.

وظهر التّرادف في قوله:

«فأذعنتُ

وأطفأت كياني»

الكلمتان أصبحتا تدلاّن على الإنكسار والحزن. **وظهر التضاد** في قوله:

«قطع الحبل أبي

فهويت

هويت

هويت إلى أن أمسك بي جذع العليق قليلاً

فكلمتا قطع وأمسك دخلتا دائرة التّضاد من خلال السياق.

٥ - التّركيب:

يلاحظ أنّ التّركيب سهل بسيط، متين في حين تتنوع فيه الأساليب، وتترجح بين الأسلوبين: الخبري والإنشائي، وبين صيغة اسم الفاعل واسم المفعول، على الشكل الآتي:

قصيدة الإسراء: اللافت في هذا النّص هيمنة الجمل الخبرية مقابل جملة واحدة إنشائية هي «فادخل» وورود الجمل الخبريّة بهذه الوتيرة يدلّ على سرد الشّاعر للتجربة التي تتعلق بأحداث الرّحلة إلى الأعماق.

ويلاحظ وجود صيغة واحدة لاسم الفاعل وهي الخالص، وصيغة واحدة لاسم المفعول (مبهور).

٦ - وفرة المجاز:

اهتم الشّاعر بإبداع الصور الشّعريّة فجاءت متنوعة ومميزة، وهي تعكس دواخله ومواقفه المختلفة تجاه الحياة والمصير الإنساني، هذا ما يظهر في قصيدة «إسراء» على سبيل المثال، حيث تتمثل الشّعريّة في هذا النّص في التشبيه والإستعارة والكناية، أمثلة على **التشبيه:** «مناجم تسطع كالماس الخالص». لقد شبه المناجم بالماس للدّلالة على النّور والبريق والصّفاء، و**الإستعارة** في قوله: «أرسل سرباً من نحل الأشجان». لقد استعار الشّاعر من الإنسان الأشجان وأعطاها للنحل للدّلالة على الألم الجسدي والروحي. و**الكناية** في قوله: «أطفأت كياني» كناية عن التّعب.

٧ - الرمز:

يحفل شعر محمد زينو شومان بالرّموز المتنوعة الدّينية، المسيحيّة، الإسلاميّة، والتّاريخيّة، التي يُعيد خلقها من جديد، فتزيد من غموض هذا الشّعر، هذا ما تبين من خلال قصائد عدة في هذا الدّيوان. ففي قصيدة «الإسراء» يرمز الإسراء إلى الإسراء والمعراج، وفي قصيدة «مجزرة أخرى»[١] ترمز «بابل» إلى الظلم الذي تعرض له العراق من قبل الإحتلال الأمريكي، والدّيوان زاخر بالرّموز والأساطير المتنوعة، أبرزها خديجة التي ترمز إلى أوّل غرام عرفته البشريّة[٢]، أبرزها أسطورة جلجامش التي ترمز إلى البحث عن الخلود. ولكن في قصيدة «موت جلجامش»[٣] ينعى الشّاعر الحرية التي تشدقت بها السّلطة الأميركية كذباً لأنّها تقف دائماً مع الظّالم ضد المظلوم، وإلى مناصرة الأنظمة الدكتاتورية والرّجعية والإستبداديّة في العالم، فإذا بجلجامش الباحث عن عشبة الحريّة في (نيويورك) يسقط كمداً قبل بلوغه مأربه. وترمز شيرين للحبّ الأسطوريّ، والصّخرة إلى صخرة بيت المقدس، والبئر إلى أعماق الذّات الإنسانيّة المظلمة، والجودي إلى الجبل الّذي رست عليه سفينة نوح، والطوفان إلى نجاة المؤمنين، والدّيك إلى طلوع الفجر، والولادة والعنكبوت إلى الغار الذي لجأ إليه الرّسول الكريم وصاحبه أبو بكر الصديق، حيث نسجت العنكبوت خيوطها، وأقفلت باب الغار، والهدهد وهو الطائر الذي دلّ سليمان النبي على ملكة سبأ[٤]. ويبدو أنّ القلق في هذا الدّيوان كان عاملاً للتّحفيز والانطلاق، وليس للإحباط والإستكانة. ولذلك نرى الشّاعر يستجمع قواه ليتخلص من قيوده وأسره.

المصادر الأساسية:

محمد زينو شومان، قيامة القلق، بيروت، مؤسسة الإنتشار العربي، ط١، ٢٠٠٤.

المصادر والمراجع

- إبراهيم مصطفى، أحمد حسن الزيات، حامد عبد القادر، محمد علي النجار، المعجم الوسيط، استانبول - تركيا، دار الدعوة، مؤسسة ثقافية للتأليف والطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٨٩، ج١، ج٢.
- الدبس لبنان، محاضرات في الآداب العالمية، صيدا، مكتبة النبيل، ٢٠١٠.
- د. حسن محمد نور الدين، الشّعرية وقانون الشّعر، بيروت، دار العلوم العربية، لا ط، لا ت.
- حمود محمد، محمد علي شمس الدين، أميرال الطيور، بيروت، دار الفكر اللبناني، ط١، ٢٠٠٨.
- الأنترنيت: ويكيبيديا، الموسوعة الحرة.

(١) محمد زينو شومان، قيامة القلق، مصدر سابق، ص ١٣.

(٢) حمود محمد، محمد علي شمس الدين، أميرال الطيور، بيروت، دار الفكر اللبناني، ط١، ٢٠٠٨، ص ٢٣٩.

(٣) حمود محمد، محمد زينو شومان، قيامة القلق، مصدر سابق، ص ١٦.

(٤) الدبس، لبنان، محاضرات في الآداب العالمية، صيدا، مكتبة النبيل، ٢٠١٠، ص٢٢.

قراءة نقديّة//
لكتاب: يا مجمع اللّغة العربيّة أنقذنا من هذا النّحو

د. إميل بديع يعقوب

يتألّف الكتاب من إحدى وثمانين صفحة، عرض فيه مؤلّفه لمشكلات النّحو العربيّ: فهماً، وتعلّماً، وتعليماً، بما في ذلك نظريّة العامل، والتّعليلات النّحويّة، وكثرة المصطلحات، ولامنطقيّتها، وتضارب معانيها في أبواب النّحو، واللّغة، والبلاغة، مستعرضاً بعض الدّعوات الإصلاحيّة: قديماً وحديثاً منتهياً إلى توصيات مرسلة إلى مجمع اللّغة العربيّة بمصر بهدف تسهيل النّحو، وتأطير قواعده، وحذف بعضها. وهو كتاب استرعى الانتباه؛ فاستدعى التّعليق.

– في بداية الكتاب يورد الدّكتور يعقوب اعتراضه على بعض الغيارى على اللّغة العربيّة؛ فيقول: «اللاّفت...أنّ بعض الغيارى على اللّغة العربيّة أعماهم حبّهم للغتهم، أو جهلهم بأمور اللّغة، فاعتبروا أنّ أيّ تغيير يصيب حرفاً واحداً من النّحو العربيّ يعدّ خيانة قوميّة، وخدمة لإسرائيل» (ص، ٧).

– هنا لا بدّ من الثّناء على كلّ الغيارى المحبّين للغة العربيّة، والدّكتور يعقوب منهم، ولكن لا بدّ أيضاً من السّؤال حول التّغيير المطلوب؛فأيّ تغيير هو؟ وهل يمسّ الجوهر الخاصّ باللّغة؟ أو يمسّ بنظامها العامّ؟ أو هو من باب التّسهيل والتّيسير؟ وهل هذا التّغيير مختصّ بالعلماء، أو بالمتعلّمين، أو بالوسائل؟ هذه أسئلة ينبغي الإجابة عنها قبل البحث في التّغيير.

ثمّ، ومن باب التّعليق على أنّ التّغيير يعدّ خيانة قوميّة، وخدمة لإسرائيل؛ فإنّه لا يخفى على أهل العلم أنّ الكيان الصهيوني ما قام إلاّ بعد إحياء لغته العبريّة، إضافة إلى أنّني كنت أتمنّى تحرير معنى مصطلح «إسرائيل». ومن اللاّفت أنّ المؤلّف أورد قوله على سبيل الاعتراض والسّخريّة في حين أنّه يقول في مؤلّفه: يا مجمع اللّغة العربيّة أرحنا من حركات الإعراب: «تطرّقت في مؤلّفاتي إلى الدّعوة إلى العاميّة، وبيّنت خطر هذه الدّعوة على لغتنا، وقوميّتنا، ووحدتنا، وتراثنا، وخلصت إلى أنّها أشدّ خطراً علينا من إسرائيل»!(ص، ٨).

وممّا يحسب للمؤلّف إعادته الأمر إلى مجمع اللّغة العربيّة بمصر؛ فقال: «إنّ المحاولات الإصلاحيّة قام بها أفراد، فلم يحقّق أيّ منها هدفه الإصلاحي، واللّغة ملك لأمّة جمعاء، وكذلك نحوها وعلومها، وأيّ تطوير، أو تعديل يجب أن يعمل به كلّ النّاطقين بها، وإلاّ لأصبح لكلّ دولة لغتها العربيّة الخاصّة بها، تضاف إلى لهجتها العاميّة المحلّيّة، ويؤدّي بالتّالي إلى ضعف أمّتنا العربيّة، ويؤّدي بالتّالي إلى ضعف لغتنا، وتشرذم النّاطقين بها». ومن هنا دعا الدّكتور مجمع اللّغة العربيّة إلى تأليف لجنة تعيد النّظر في النّحو العربيّ، وإعادة تقعيده على أساس وصفيّ بعيد من الفلسفة والمنطق؛ لأنّ النّحو لا يدرّس لذاته، بل لمساعدة أهل اللّغة في تعلّمها: نطقاً، وفهماً، وإنشاءً(ص، ٨)، كما دعا المجمعَ إلى الاستفادة من المحاولات الإصلاحيّة السّابقة، وإنتاج نحو جديد يعرض على الجامعة العربيّة، ثمّ تتبنّاه الدّول والحكومات (ص، ٩).

– تبدو الفكرة بإصلاح النّحو – أي تسهيل ما يمكن، وإلغاء ما يمكن – جذابةً، ولكن كان ينبغي على المؤلّف أن يتساءل، أو يجيب عن سؤال: لماذا لم تلق الدّعوات السّابقة أذناً صاغية؟وماالمعوّقات؟أهي سياسيّة فقط، أم هناك خلل يتعلّق بالنّظرة «الإصلاحيّة» نفسها؟

ومن أسباب دعوته هذه: «أنّ اللّغة شيء، والنّحو شيء آخر، والعرب نطقوا بلغتهم قروناً طوالاً قبل أن يعرفوا النّحو الذي وضع لخدمة اللّغة، أي لوصف تراكيبها، وكيفيّة اشتقاق مفرداتها بهدف خدمة طلاّبها: قراءة، وفهماً، وإنشاءَ» (ص، ٩).

– لعلّ من الدّقّة العلميّة أن يكون التّعبير أنّ النّحو هو العمود الفقْريّ لفهم اللّغة، لا أنّه «شيء آخر». وصحيح أنّ العرب نطقوا بلغتهم سليمة على سليقتهم النّائية عن العجمة؛ ولكن لمّا دخلت هذه الأخيرة كان لا بدّ من تقعيد هذه السّليقة؛ فكان النّحو.

ويشرع المؤلّف بعرض نظريته مبتدئاً بتعريف النّحو لبيار غيرو، وهو: «الفنّ الذي يعلّم الكتابة بلغة ما دون خطأ؛ إذ إنّه يقنّن، ويرسم مجموعة قواعد تكون حجّة في لغة ما بموجب أحكام موضوعة من قبل منظّرين، أو مقبولة بالاستعمال»، ويورد تعريف دو سوسير بأنّ النّحو: «يدرس اللغة بصفتها مجموعة طرائق للتّعبير، ويشمل بالتّالي الأنظمة التي تعالج البنية والتّركيب».

– من المعروف أنّ تصوّر الشّيء يكون بفهم حدّه، وكذلك ارتباط صحّة النّتائج بدقّة المقدّمات، وبغض النّظر عن مناقشة التّعريفين، إلاّ أنّه من الغرابة بمكان أن يُعرّف المؤلّف النّحو العربيّ بتعريفات غربيّة! ويقول المؤلّف: «أمّا العرب فلم يتّفق علماؤهم على تعريف واحد للنّحو، ويعود اختلافهم في التّعريف إلى اختلافهم في

تحديد دائرة القواعد النّحويّة...ويمكن أن نميّز بين ثلاثة اتّجاهات في تحديد النّحو:

١ – تعريف ابن جنّي أبو عثمان:هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره، كالتّثنية، والجمع، والتّحقير، والتّكسير، والإضافة، والنّسب، و...ليلحق من ليس من أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة، فينطق بها، وإن لم يكن منهم...».

٢ – واتّجاه ثان، وهو تعريف عبد القاهر الجرجانيّ الذي يرى اشتمال النّحو على جميع أساليب اللّغة بما فيها من إيجاز، ومساواة، وإطناب، وغيرها من ألوان البلاغة.

٣ – واتّجاه ثالث يرى قصر القواعد النّحويّة على ضبط أواخر الكلمات (ص، ١٤).

– والواقع أنّ تعريف النّحو لا يحتاج إلى هذا التّعقيد؛ فمن المعلوم أنّ العلوم تبدأ باتّساع، ثمّ تخلص إلى الاختصاص، وقد عُدّ الصّرف جزءاً من النّحو في الأمّات الأول، كالكتاب لسيبويه، وعلى ما ورد في الألفيّة لابن مالك، ثمّ خلص الصّرف إلى التأليف الخاصّ، وكذلك بالنّسبة لعلم البلاغة، كما كان الأمر مع السّكاكي، وابن المعتزّ، وأمّا الجرجانيّ فهو صورة خاصّة في دراسة النّحو من باب السّعي إلى فهم الإعجاز القرآنيّ، ولا أعلم من تابعه في حدّه النّحو بضمّه ألوان البلاغة.

فإذا كان هذا هو الخلاف في تعريف النّحو؛ فالحقيقة أنّه لا خلاف؛ فالنّحو بالمعنى العامّ يشمل الصّرف، كما أنّ النّحويّين العرب يحدّون النّحو كلٌّ بأسلوبه، وقد يتّفقون بالمعنى، ويختلفون باللّفظ، وقد يفوت واحدهم ما يستدركه الآخر، وغالباً ما يكون الخلاف شكليّاً، لا معنويّاً[١].

وقد أورد المؤلّف مجموعات روايات عن نشأة النّحو، كالرّواية المشهورة عن أبي الأسود الدّؤليّ مع ابنته؛ إذ « قالت:ما أحسنُ السّماء، فقال: نجومها، فقالت:: أردت التّعجب، فقال:قولي: ما أحسنَ السّماء، ورواية أبي الأسود مع عبد الله بن عبّاس، وأورد رواية أبي الأسود وزيّاد بن أبيه؛ إذ قال الأخير: «إنّ هذه الحمراء الأعاجم قد كثرت، وأفسدت ألسنة العرب، فلو وضعت شيئاً يصلح به النّاس، ويعرب به كتاب الله...وبعد نقد، أو نقض هذه الرّوايات، خلص إلى نتائج، هي:الإجماع على ريادة أبي الأسود بوضع البذرة الأولى للنّحو، وأنّه واضع الحركات للمصحف، وكانت عبارة عن نقاط (ص، ٢٨)، وأنّ وضع النّحو كان بسبب تفشّي اللّحن بسبب الخلطة بالأعاجم (ص، ٢٩).

(١) بركات، إبراهيم، النّحو العربيّ، دار النّشر للجامعات، القاهرة، ط، ١، ١٤٢٨ – ٢٠٠٧، ص، ٢ – ٥. وراجع: بكر، السّيّديعقوب، نصوص في النّحو العربي، دار النّهضة العربيّة، ١٤٠٤ – ١٩٨٤، مج ١، (ص ٦).

– وهنا تسجّل أمور، منها: أنّ غالب العلوم – إن لم نقل كلّها – يشوب منشؤها شيء من الغموض، ثمّ التّأكيد على أنّ الدّاعي لعلم النّحو هو الاختلاط بالأعاجم، وهي مشكلة قديمة حديثة متجدّدة، فأرى أنّ عمليّة تسهيل النّحو ينبغي أن تقترن بالدّاعي إلى نشوء هذا العلم، والأهمّ ممّا سبق هو أنّ النّحو علم مرتبط – عبر روايات منشئه كلّها – بالقرآن الكريم، وهذه نقطة بالغة الأهميّة؛ إذ إنّ عمليّة تسهيل تعليم النّحو، ولا أقول إصلاحه، أو حذف بعض أبوابه، ينبغي أن يراعي هذا الارتباط بين النّحو والقرآن الكريم، فإنّما نشأ الأوّل لخدمة الثّاني، وهذا ما يراه القارئ للشّواهد النّحويّة في أمّات النّحو الأوائل، والمؤلّفات الحديثة، وقد قال محيي الدّين عبد الحميد في التّحفة السّنيّة بشرح المقدّمة الآجروميّة: «حكم الشّارع فيه (النّحو):تعلّمه فرض كفاية، وربّما تعيّن تعلّمه على واحد بعينه فصار فرض عَين»[1]، وقال يوسف المرعشلي: «كانوا (العلماء) يدركون تماماً أنّ العربيّة من الدّين... فوضعوا علم النّحو والصّرف»، وكانت هذه الجهود للتّعرّف على سرّ الإعجاز القرآنيّ، وحماية النّصّ الإلهيّ من التّحريف والتّأويل الفاسد[2]، وهذا ما أفاده صبحي الصّالح في فقه اللّغة بالنّسبة لإعراب القرآن، وأهميّة الشّاهد القرآنيّ[3].

نظريّة العامل:

عرض المؤلّف لفكرة «العامل» في النّحو، وعرّفه بأنّه: «ما يقتضي أثراً إعرابيّاً في الكلم»، أو هو: «ما يحدث الرّفع، أو النّصب، أو الجزم، أو الخفض فيما يليه» (ص، ٤١)، وذكر قسميه باعتبار الشّيوع، فالأوّل القياسيّ؛ كالفعل، واسما لفاعل، واسما لمفعول، والثّاني: السّماعيّ، كما ورد عن العرب الخلّص كعمل حروف الجرّ، وعمل «إنّ، وأحرف النّصب. وقسّم «العامل» باعتبار الطّبيعة إلى لفظي (مرئيّ)، ومعنويّ كرافع المبتدأ، أو الفاعل.

– أرى أنّ العامل هو التّفسير المنطقيّ لما كانت عليه السّليقة اللّغويّة العربيّة؛ فهو وسيلة لمعرفة الحركات الإعرابيّة المؤدّية لفهم المعنى، وأمّا ما كان منه معنويّاً، فلعلّه يدخل في «فقه اللّغة»، ولعلّه يساعد على فهم سبب وجود الحركة الإعرابيّة، إذا لم يظهر الحرف المقتضي لتلك الحركة.

يقول المؤلّف: «وهكذا لم تصنّف الأبواب النّحويّة بحسب المعاني، أو أساليب التّعبير، فلم تخصّص أبواب للنّفي، أوالتّوكيد، أو

(١) دار ابن كثير، ط ١، ١٤١٨ – ١٩٩٨، ص ٩ – ١٠. وراجع ص ٢٢.
(٢) إعجاز القرآن والدّلالات الصّرفيّة، دار ابن حزم، ط ١، ١٤٣٢ – ٢٠١١، ص ٧ – ٨.
(٣) دراسات في فقه اللّغة، دار العلم للملايين، ط ٨، الصّفحات، ١١٧ – ١١٨ – ١١٩ – ١٢٣ – ١٤٠.

الأمر...»، ومثّل على ذلك بتفرّق هذه المعاني على أبواب النّحو (ص، ٦٤)، ويقول: «وأساليب التوكيد مشتّتة في أكثر من عشرة أبواب نحويّة، منها: باب التّوكيد اللّفظيّ والمعنويّ، والمفعول المطلق، والنّعت، والحال، والبدل، والتّمييز، والضمائرالفاصلة، والقسم، والاستثناء، والقصر، والاختصاص، والحروف المشبّهة، والمضارع المؤكّد، ولام الابتداء، ولام الجحود، والحروف الزّائدة (ص، ٦٤).

– وهنا نقول بأنّ أصل العلم هو النّحو، ثمّ يُنظر إلى ما يؤدّي من معانٍ، وليس العلم هنا علم المعاني، هذا أوّلاً، ثمّ إذا اعتمدت المعاني كمميّز، كيف نجمع الشّتيت من الحركات الإعرابيّة – والتي هي صورة السّليقة المقوننة – ، وكيف نعلّلها؟ ثمّ لو جمعت كلّ الصّور المعنويّة – للتّوكيد مثلاً – ألا يؤدّي ذلك إلى تفاصيل معنويّة لا عديد لها، كتوكيد الإثبات، أو توكيد النّفي، أو توكيد النّعت، أو الحال، أو العدد، أو النّوع، أو المقصور عليه، أو الفعل، أو الاسم، أو المسند، أو المقسم عليه، أوالذّات، أوالمعنى، وهذه لا بدّ من دراستها بتفاصيلها، وهذه تفاصيل بدل التّفاصيل النّحويّة التي يُهرب من «ضنك تفاصيلها».

ثمّ هذه الأبواب التي ذكرها المؤلّف كمثال على انضوائها تحت باب التّوكيد، فإنّ التّوكيد – إذا سلّمنا أنّها تضمنّت معنى التّوكيد – ليس هو المقصود، كالاستثناء، والقصر، والنّعت، والحال، ووالمنفي بلام الجحود، كما أنّ المؤلّف بهذه النّظريّة يجمع في بوتقة واحدة الحروف، والأسماء، والأفعال، والضّمائر!وهذا غير منهجي، وغير منطقيّ. ثمّ إذا جمعنا كلّ هذه الأبواب في باب واحد ألا نخسر الكثير من الدّروس، والأبواب، وآراء العلماء، والأبحاث، والأطروحات، وتطبيقات ذلك كلّه، وخاصّة على القرآن الكريم؟وأخيراً ماذا نفعل بالكنز التّراثي المتضمّن لتلك النّفائس في تلك الدّروس التي يريد المؤلّف جمعها في باب واحد؟

إن ما يسمّيه المؤلّف تسهيلاً نسمّيه خسارة فادحة.

ويقسم الدّكتور يعقوب النّحاة ثلاثة؛ فأكثرهم القائلون بالعامل، والفريق الثّاني هم القائلون بأثر المتكلّم كابن جنّي، والرّضي الاستراباذيّ، ولمحمّد بن مالك قولان؛ يُفهم من أحدهما موافقة الفريق الأوّل كقوله:

ترفع كان المبتدأ اسماً والخبرْ
تنصبه ك كان سيّداً عمرْ

ويُفهم من الثّاني موافقة الفريق الثّاني، كقوله:

انصب بفعل القلب جزئي مبتدا
أعني رأى خال علمت وجدا

والفريق الثّالث هو من هاجم الإعراب كابن مضاء القرطبيّ أحمد بن عبد الرّحمن

الذي دعا إلى إلغاء نظريّة العامل، ونقضَ هذه النّظريّة بالمنطق نفسه الذي انتهجه القائلون بها؛ يقول ابن مضاء: «وأمّا القول بأنّ الألفاظ يحدث بعضها بعضاً فباطل عقلاً وشرعاً، لا يقول به أحد من العقلاء... فإن قيل: بم يردّ على من يعتقد أنّ معاني الألفاظ هي العاملة؟ قيل:الفاعل عند القائلين أم أن يفعل بإرادة كالحيوان، أو بطبع كما تحرق النّار... ولا فاعل إلاّ الله عند أهل الحقّ، وفعل الإنسان، وسائر الحيوان فعل الله تعالى، وكذلك الماء والنّار... وأمّا العوامل النّحويّة، فلم يقل بعملها عاقل، لابألفاظها، ولامعانيها؛ لأنّها لا تفعل بإرادة، ولا بطبع» (ص، ٦٧).

– أقول:إنّ قول المؤلّف أنّ أكثر هذه الأقسام الثلاثة هم القائلون بالعامل؛ فهذا أقرب إلى أنّ هذا ما اصطلحوا عليه، وأمّا القائلون بأثر المتكلّم؛ فهذا على معنى النّاطقين باللّغة السّليمة، وهذا المتكلّم لم يعد موجوداً بعد المئة للهجرة، وأمّا ما قاله ابن مالك: «انصب بفعل القلب...»، أي تكلّم على أصول ما سبق من أسلوب العرب الأقحاح في هذه الأفعال، وبالطّبع ليس البيت شاهدا على أنّ المتكلّم يتكلّم بما يريد، خاصّة وأنّه ليس بحجّة، وهنا إنّما يقعّد ابن مالك القواعد، وكذلك قوله:ترفع كان المبتدا...»، أي هذا ما كان من القاعدة بعد الاستقراء للّغة، وإذا وافقنا المؤلّف جدلاً، فنجد أنّ ابن مالك وافق الجمهور في أحد رأييه، وأمّا الثّالث فهو **الفريق** الذي هاجم الإعراب، وهو ابن مضاء القرطبيّ، فهذا، أوّلاً فرد، وليس فريقاً، ولم يذكر المؤلّف من تابعه من النّحاة، وخاصّة المشرقيّين منهم، ، هذا وقد صرّح إبراهيم أنيس في فصل «قصّة الإعراب» من كتابه:من أسرار اللّغة بأنّ نظريّة ابن مضاء لم تلق استجابة مؤثّرة؛ إذ يقول: «ومع هذا فلم تستطع آراء ابن مضاء أن تزعزع من سلطان النّحاة، بل ظلّ مخطوطه مغموراً حتّى كشف عنه حديثاً، ونشره شوقي ضيف، وعلّق عليه»، وقد ردّ صبحي الصّالح على أنيس في تأثره بابن مضاء بأنّ الإعراب ليس قصّة؛ إذ يقول: «ولعلّ من الممكن الاستغناء عن بعض مقاييسهم (يقصد: النّحويّين)، أو تعويضها بأخرى أسهل وأيسر، ولكنّ عملهم الأساسيّ في قواعد الإعراب يظلّ أسمى من أن يتّهم، وأوثق من أن يجرح... ولم تكن معاييرهم التي نادوا بها إلاّ صورة معبّرة عن طبيعة العربيّة الفصحى في بنائها الصّوتيّ، ودلالتها الموحية، وفي جميع مظاهرها»[1].

ويفيد الصّالح بأنّ دعوة ابن مضاء لاقت قَبولاً من كثير من المحدثين، كما جوبهت بثورة عنيفة من قبل المحافظين، ويقول: «ويظهر لي أنّ صاحب هذه الدّعوة الجريئة كان يهدف مع البحث العلميّ إلى هدف آخر،

(١) نفسه، ص ١٢٦ – ١٢٧ – ١٣٤.

وهو تيسير تلك القواعد الإعرابيّة على النّاشئة (ويقول بأنّ النّحاة المحدثين الذين ظنّوا أنّهم في) هجومهم الصّاعق على الإعراب يحسبون أنّهم إنّما يتّبعون ابن مضاء؛ فإنّه لم يبلغ بآرائه الجديدة في النّحو حدّ إنكار ما للحركة الإعرابيّة من مدلول، بل كان على العكس من ذلك يرى أنّ فقدان هذه الحركة لا بدّ أن يؤثّر في توجيه فهمها، حتّى ليوشك أن يعتبر (ابن مضاء) الحركات الإعرابيّة جزءاً من بنية الكلمة»[1].

وأقول بأنّه لا بأس بالسّعي إلى التّسهيل، والتيسير للقواعد النّحويّة، وخاصّة في مجال التّعليم، ولكن لا أن تصل الدّعوة إلى إلغاء الحركات الإعرابيّة، وليبق مدلولها مندرجا في مجال أبحاث فقه اللّغة[2].

ويقول المؤلّف بأنّ ابن مضاء خصم النّحاة بحجّتهم بمسألة تأثير الألفاظ بعضها على بعض؛ والقائل ببطلان هذا شرعاً وعقلاً، ولا يقوله عاقل؛ فالرّد على هذا بأنّ حجّة ابن مضاء ليست من نوع حجج النحويّين، ثمّ إنّ ابن مضاء أخذ الحوار العلميّ من مكان الانسجام الصّوتيّ اللّغويّ الظّاهر بالحركات إلى الحوار الدّينيّ الشّرعيّ، وهذه مشاغبة، وضعف شديد سبب تحوير الجدال العلميّ، ثمّ إنّه بعد التأكيد على أهميّة اللّغة والنّحو في خدمة القرآن الكريم إلاّ أنّ اللّغة بمسائلها وقضاياها البحثيّة قد يتناولها غير المسلم، بل ربّما يتناولها الملحد، وهذا لا يخاطب بما خاطب به ابن مضاء النّحويّين بحجّته، ثمّ لو أخذنا دليل ابن مضاء أنّه لا فاعل إلاّ الله على الحقيقة، وفعل الإنسان وسائر الحيوان هو فعل الله تعالى، وكذلك الماء والنّار؛ فهنا يُسأل ابن مضاء:هل لله أن يحاسب النّاس على شرورهم أو لا، ما دام هو الفاعل على الحقيقة؟ فأقول هذا الحوار كلّه ليس مكانه هنا، فهو خارج عن نطاق المسألة البحثيّة.

إشكاليّات المصطلح:

يعرّفه المؤلّف بأنّه: «العُرف الخاصّ النّي نتواطأ عليه جماعة بعينها، ككلمة الفاعل عند النّحاة»، وهنا لم يحدّد المؤلّف بأنّ الجماعة، أو القوم هم أهل الفنّ، وليست أيّة مجموعة، ويذكر المؤلّف بأنّ من شروط المصطلح عدم ورود الاشتراك اللّفظيّ عليه، ولا التّرادف، ويمثّل على التّرادف ب:بيت، ومسكن، ودار، ومنزل، ويقول: «هذه كلّها ألفاظ تدلّ على مسمّى واحد» (ص ٧٠).

– والحقيقة هذا غريب؛ إذ إنّ المحقّقين أكدوا على أنّه لا يوجد ترادف في اللّغة، كما أنّ الكلمات التي مثّل بها لا تدلّ على مسمّى واحد؛ فالبيت مكان المبيت، والمسكن مكان حدوث السّكن، والدّار ما له صفة التّدوير، والمنزل ما يكون للنّزول بعد السّفر.

(١) نفسه، ص ١٣٦ – ١٣٧.

(٢) راجع التّحفة السّنية، ص ١١.

ويذكر المؤلّف بأنّ هناك أكثر من ثلاثة آلاف مصطلح، والمستعمل منها ألف، ويقول: «ولا **نظنّ** أنّ نحواً في العالم يتضمّن هذه الكثرة الكاثرة من المصطلحات» (ص ٧٢).

– والواقع أنّ هذا العدد من المصطلحات غنىً ينبغي أن نُحسد عليه، كما أنّ العلم لا علاقة له **بالظنّ**، بل بالإحصاء والتّقصّي.

يقول المؤلّف بأنّ الكثير من هذه المصطلحات لا دور له إطلاقاً في الكتابة، ولا في الفهم، ويمثّل على ذلك بالفعل السّالم، والمهموز، والمضعّف، والمثال، والأجوف، واللّفيف بنوعيه (ص ٧٢).

– نقول:بغضّ النّظر عن أنّ هذه مصطلحات صرفيّة، وأنّ هذا غنىً في التّصنيف نُحسد عليه، فإنّنا ننقل قول أحمد الحملاوي بعلم الصّرف عموماً، والتي تشكّل هذه المصطلحات جزءاً منها، يقول: «فما انتظم عقد علم إلاّ والصّرف واسطته، ولا ارتفع مناره إلاّ وهو قاعدته؛ إذ هو إحدى دعائم الأدب، وبه تُعرف سعة كلام العرب، وتنجلي فرائد مفردات الآيات القرآنيّة، والأحاديث النّبويّة»[١]، كما أنّ هذه المصطلحات الصّرفيّة التي مثّل بها المؤلّف تظهر العبقريّة العلميّة بالتسميّة؛ «**فالمثال**» يفيد – إضافة إلى تصنيفه معتلاً – تحديد مكان حرف العلّة، ويزيد على ذلك بأنّه **مثال** الصّحيح في عدم اعتلال أوّله، وقس على ذلك سائر المصطلحات، مع خصوصيّة كلٍّ منها، ويقول السّيّد يعقوب بكر: «ولعلّهم بعد التّأمّل في محاسنه (النّحو) يصبحون من عشّاقه، وقد يصيرون بعد ذلك من المشتغلين فيه... ولا سيّما ما تعلّق بالصّرف منه، يقود إلى البحث في فقه اللّغة؛ فتزدوج الفائدة»[٢]. ويقول راجي الأسمر في كتابه: المعجم المفصّل في الصّرف [وهذا الكتاب هو بمراجعة وإشراف الدّكتور إميل يعقوب]، يقول: «والصّرف من أهمّ علوم العربيّة، وأصعبها، والذي يبين أهميّة احتياج جميع المشتغلين بالعربيّة إليه أيّما حاجة؛ لأنّه ميزان العربيّة؛ فاللّغة يؤخذ جزء كبير منها بالقياس، ولا يعرف القياس إلا من درس الصّرف»[٣]، ثمّ إذا لم تكن فائدة من هذه التّقسيمات، فما الفائدة من حذفها؟

ولا أدري كيف فات المؤلّف أهميّة هذه الأفعال في تقاليبها، وزيادة الضّمائر عليها، وما يحدث فيها من تغييرات، كبقاءالتّشديد، أوفكّه، وبقاء حرف العلّة، أوإبداله، أوحذفه، وهذا كلّه محتاج إليه في عمليّة الإنشاء، ثمّ

(١) شذى العَرف في فنّ الصّرف، المكتبة العلميّة (د – ت)، ص ١٥، و١٨.
(٢) نصوص في النّحو العربيّ، مج ١، ص ٧.
(٣) دار الكتب العلميّة، ط ١، ١٤١٣ – ١٩٩٣، ص ٥.

هناك ما يتعلّق بالهمزة والألف والتّسهيل، ثمّ ما يتعلّق باللّفيف في حالة الأمر، وما يحذف منه، وما يزاد عليه كهاء السّكت.

هذا والذي يظهر من هذه القراءة أنّ نظريّة المؤلّف حول الإصلاح النّحويّ لا تزال مجروحة بكثير من نقاط الضّعف، أو على الأقلّ تحتاج إلى إعادة نظر، وللكلام تتمّة حول المصطلح، والتّعليلات النّحويّة.

حسن محمود الشّل - بعلبك

النسيم العليل في زنزانتي

نبال رعد

النسيم العليل في زنزانتي
والتهمة تحرش بالنرجس
اتاني ذات حب يحوم
يدور في الفناء ثم يجلس
راقبته ورحت لحركاته أدرس
اسجلُ التنهيدةَ ان هو اطلقها
او كم كان منها في الفؤادِ يحبسُ
ويرتجفُ دمي كلما
بقلم الهُيام طَبعَ
على صفحات القلب
ما رأى أو سَمِعَ
تَسارُعٌ في النّبْضِ أو اختناقٌ في النَفَس
كانت ثواني الحبِ تلعنُ ما مضى
وتلعنُ الآتي
تكفرُ بكل آهات الغرام
فهل الحب حرام؟
أم هل يُقيّدُ النّسيمُ
او يُمنعُ من لثمِ ثغرٍ
لمسِ شَعرٍ
شمِّ صدر
هل وهل
سيُحْكَمُ القيدُ حول الهوى
سيظل النسيمُ مكبلا سُلِبَ الحِراكْ
والحب آن
وآن أوانُ العناقْ
عانَقَتْهُ بحبلٍ مهترئٍ منَ الحياةِ
احكمت العناق
ربطت وريده
تململ متفلتا
همستْ كعاصفةٍ هبَّتْ
أَصْدَرَتْ أمر الغرام
تهمتك تحرش وخيانه
رأيتك تلامس الزمان
تسترق المكان
تختطف الروح
تحطم وتؤلم
وتارة من مس لطفك
تكاد الروح تسلم

قد آن لي أن أسجنك
والعقوبة أن لا مساس
زنزانتي عذراء طُلِيَتْ بآيات العفاف
من نوافذها تسترق الشمس النظر
لا لتُنْذِرَ بالحياة
زنزانتي لا نور فيها
فملاذك فيها الصلاة
ستظل أُمّةً تستغفرُ
تتمتم بالكلمات التامات
وتحلُفُ
بالعشق بالوله بالغرام
حتى إذا نِلْتَ كرامة توبةٍ
وذابت منك العظام
اطلقت سراحك حينها
في روضة النرجس
يا ايها النَسَم الأسير
انا إن عشقتُ صرت جلادا
وان امتلكتُ الهوى
لا شيء ينفذُ أقفالي
لا شيء يكسِرُ أغلالي
سوى قبلةٍ تُردي قتيلاً
بحُكْمِ الحبِّ من يطبعُها
على شفاه النرجس

العمر المعتّق

فاطمة البزال

هل طائرٌ وسنانُ يهفو للمدى
لو أن جنحَ الصُّبحِ بات مُقيّدا
أغرفْ فنهرُ الوجدِ يلثُمُ ثغرَهُ
منْ كانَ في فِقْهِ الهوى مُتعبِّدا
ما انفكّ قيدُ الرّوحِ يسمو ذكرُهُ
والعصْفُ في الأرواحِ كان المُبتدا
ما هزَّ غُصنَ الجودِ إلا من نوى
إيداعَ كلّ النّبضِ حتى يبردا
يا طائراً كم شاقَهُ سقطُ الجنى
والحَبُّ في الأغمارِ يكسوهُ النّدى
لا تشكُ من صخبِ الزّمانِ فإنّهُ
يغفو على وقعِ النّوى مُتعمِّدا
يا عابِراً بحرَ الحتوفِ هُنيهةً
كمْ كنت في غارِ الرّجا متهجدا
كمْ باعدَتْ أسفارنا حُجُبُ العنا
ءِ وقامرتْ بالجُرحِ سكينُ العِدا
لا تسْكبنَّ الصّحوَ في دنِّ الغِوى
والعمرُ في كأسِ المُدامِ مُلبَّدا

لهفة مخادعة

د. لميس حيدر

ملخّص القصة: يعود الرجل لقراءة نص حبيبته الذي نشرته منذ أعوام على صفحة الفيسبوك الخاصة بها، معتقدا أنّ الكلام الذي كتبته كان موجّها له. لذلك يروح يكتب لها كلاما يستعيد من خلاله أحداثا مضت، تبدي علاقته بها وبغيرها. ويستمر في سرد أحداث آنية. يفكّر أن يرسل لها هذا الكلام رسالة من صفحة الفيسبوك الخاصة به عبر messenger، غير أنّه يتراجع حين يكتشف أنّها تزوجت.

كنّا على علاقة، وكتَبَت يومها نصا نشرتْه على صفحة الفيسبوك، فقرأتُه وتألّمتُ، إذ اعتقدتُ أنّ الكلام وحدي معني بمضامينه. ورد:

... يا لسذاجتكَ أيّها المتخفي وراء عينيكَ غير الموجودتين، إلا في أميال أخيلتها. إنتظرْ لحظة، أنت تبيت في خيوطها المدفونة، لمجرد تهيؤك لحقول ستبنيها لك، وتنمّي ذلك من خلال عطف، أو حضن، سيكونان حتماً لغيرك. تتقصّد فاعليتهما فيك، ومن هناك كعادتك ستهدرني غفوتي، فيما أنت تقصد بيت راحتك غيرالدائم. تكثر من الثرثرة أنّك أنت المتفوّق الأعظم، وما أنت سوى صاحب قصور واهية، أهدتْهَا ظنونُكَ ملكَها من كلامي، وليس فيها سوى جدران متصدّعة، أخَذْتَ ميادينَ قوّتِها منّي.

قالت لي صديقتي: أنت لست الوحيدة البلهاء التي صدّقته.

لكنّني، لم أرد عليها، وكتمْتُ سرَ تساؤلي عن مدى ادّعائها، متأمّلةً خسرانها رأيها، وربحي رهاني.

وأطلْتُ التمادي بعشقِك، وتنعَّمْتُ بما رصفْتُه من تراكم تهيؤات، لم تعد بحوزتي.

في مرايا عينيك شاهدْتُها، فأثرْتَ اشمئزازي، حين تذكّرْت انفرادهما في إحدى الجلسات. ويا للؤم اختيارك امرأة، تعِدُ قلبها بسواك، وأنت تتحذلَقُ في اجتذابها.

كم تعبْتُ من رهانات امتدت لعام. ونحن نقف في صف سيصلنا إلى قاعة المحاضرة السياسية، سخر منّي صديقك الذي عبّر عن إعجابه بي مراراً، ثمّ تراجع عن احترامه حين تيقّن من إهمالي مشاعره، وهو الشاب الذي يصافح الموت كلّ يوم، ولا يهابه، فيما يدرّب شباناً ليدافعوا عن قضايا الوطن، والأمة. هو مَن جنّدَت الصحف وشاشات

التلفزة ووسائل التواصل الاجتماعي كلها صفحاتها، معلنة استشهاده في سبيل أرض مغتصبة. لكم كنت حقيرة في خياراتي، فيما هو في أعلى الرتب الإنسانية. أعود إليك، إلى نظراتك غيرالمحشومة من البراءة اتجاهها، إلى قلة هدوئك في أثناء وجودها.

كثيراً ما نبني آمالا، نودع فيها كلّ مدخراتنا، غير أنّها تردنا إلى مراحل سيّئة، ما كانت أبدا مدرجة في حساباتنا.

* * *

أخذت الإعجابات تنهمر على صفحة الفيسبوك الخاصة بها في تلك الأيام، وحسبْتُ حينها أنّ الرسالة مخصّصة لي حتماً. عدْتُ إلى رسالتها اليوم، وكنت قد قرأتها عشرات المرات في تلك الآونة، محاولا فكّ ألغازها. وها أنا أعود إلى مضامينها بعد سنوات من فراقنا متلهفاً، كأنّها هي المنقذ لي من خلافاتي التي تتراكم كل يوم مع زوجي. ولا أعلم لِمَ تركت أثرها الآن، وفعلت فعلها، وكأننا البارحة كنّا معا، واليوم افترقنا. ورحت أردّد في سري ما يمكن أن يردَ بيننا من كلام، علّ الغيوم تنزاح من سمائنا. أخذت أطبع ما يتدافع من أفكاري على الحاسوب الآلي. كتبت: حضورك في حياته مجرد هراء، وتكهّن. هو يدرك مشاعري اتجاهك، وقد زودَتْهُ وفاتُها في حادث سير المزيد من الاندفاع نحو العشق الألوهي الخالد. أرأيت تخطئين دائما في حساباتك، لقد كنتِ تعتقدين أنّكِ البديلِ الأفضل عنها. لكن، لم تكوني مطلقا موطن رغبته الدفينة. أنظري جيّدا، لقد هاجرْتِ لمتابعة دراستك، بعد أن سدّدْتِ سهام الخيانة لي، واستبعَدِتْ أيّ فرصة لقاء، لأوضِّح حقيقةً يبدو أنّك تجهلينها. أتعرفين، لقد أحببتك قبل دخول «ساندي» حياتي، وبعده، ولم أخادعك كما تدّعين، ولن أخادعك. «الذي يحب لا يكره أبداً». في السنة التي تلت زواجي الفاشل من أنثى غيركما، وكنتِ أنتِ قد سافرتِ، صرت أتسلّل إلى حيث يمكن أن ألامس خطوَ أوّل حب لي للفتاة «وردة»، أتسلّل إلى حيث يمكن أن أشمّ كلمة عنكِ. كلاكما في منزلة واحدة، لا أميّز أيّكما الأنزه، أو الأقوّم، غير أنّي أعي أنّ أوّل عشق قبلك، المخصّص لـ «وردة» كان الأكثر نقاء.

في زيارتي الأخيرة لسوريا التي غادرتها للعمل في الخارج، وكان قد مرّ على فراقنا أربع سنوات، كانت ما زالت مدينتي دمشق هي جنة عدن. زرت والدك، ولم أرك. وقررت أن أكرّر الزيارة، بعد أن علمت من والدك موعد رجوعك إلى البلد لمدة عشرين يوما. لكن، بعد أشهر أخذت التظاهرات تتزايد، ثمّ اندلعت حرب سوداء قاتمة، قضت على أُسَر، وأتت على منازلهم، وشلّعت أولادهم، وشرّدت نساءهم من غير أغطية تحجب شعرهن، فعدَلْتُ عن الزيارة.

اتصلت بوالدك، لأطمئن عن الأوضاع،

وفي أثناء كلامنا تناولنا الوضع الراهن، وقطعنا أشواطا في الحديث عن التسيّب الحاصل في القرى، والمدن، وكان قلبي حينها، كعادته يطوي رغبته فيك، تلك التي كانت تحطّ على مداركه، ولا تبارحه، مهما استجداه ذهني أن تنسحب لمصلحتي. وما كان يزيدني لهفة صورتك الوحيدة على صفحتك الألكترونية، وبعض الخواطر التي تكتبينها.

ولمّا أعلمني والدك في اتصالنا الهاتفي ما قبل الأخير احتفاله بقدومك لم أعرف متى ستقلع الطائرة بي، لأراك. ستمكثون في بيتي التراثي في سوق الحميدية، ذلك الذي اشتريته مؤخراً، وتركْت مع والدك نسخة من مفتاحه، ليستعمله متى رغب. كنت أعرف حين اشتريته، أنّك ستزدادين تألّقا فيما أنتِ تتجوّلين بين أحضانه.

تأهّل والدك بي حين فتح الباب، وحضنني طويلا ممتنا، فيما كنت أشكره لترحيبه بي، فالبيت بيته. جلسْتُ معه في الدار الواسعة، وكانت عرائش العنب تظلّل المكان، فيما أوراق شجرة الليمون، وثمارها تلمع تحت أشعة الشمس، وبعد قليل دخلْتِ علينا. ضايقني حضور صوت يناديك من غرفة النوم المجاورة، يستعجلك للعودة، للرد على اتصال وردك. تركْتِ فنجان قهوتي أمامي على الطاولة، كذلك كوب الماء، وغادرتِ مسرعة، معتذرة. كنت أريد أن أسألك: أين أنت اليوم؟ ماذا تفعلين؟...؟ لكن خروجك المسرع، جعل كلامي مختصراً بكلمتين. نطقت: شكرا دكتورة.

خشيَت نظراتي المتلهّفة والدك، كنْتُ لوهلة سأرسُبُ في امتحانه، كما فشلت سابقا في مسابقة أعدَدْت أسئلتها منذ سنوات أربع أو خمس. كنت سأتبع صوتا ناداك قبل قليل، حين خرج والدك، ليفك اشتباكا دار بين أولاد أجهل أعمارهم كما أجهل هويتهم. كنت سأتبعك، غير أنّ زعيق الأولاد خفُت فجأة، وانتهى الصياح، وعاد والدك مبتسما، مردّدا: أولاد، لاحول ولا قوة إلا بالله. أين صرنا؟ هكذا زجر تمدّد تواصل أوهامي بسؤاله. لقد ردّني عن استرسالي في لقاء معك أسسه وقحة، وسيئة النوايا، أبنيها وحدي من دون علمكما بين جدران منزلنا التراثي. كأنّني كنت أريد أن أنشئ بيني، وبينك، ما لم أستطع فعله قديما. أردت المغادرة، فاستأذنت والدك متلافيا امتنانه لمكوثه في منزلي. توجهت إلى بيت العائلة لأبيت الليلة هذه، ثمّ أتوجه غدا إلى بيروت التي يغريني سحرُها.

اتصّل والدك بي اليوم، وأنا في الفندق اللبناني الذي أبيت في إحدى غرفه منذ يومين. سألني عن مكان يقيكم برد الخارج، ووعورة عيشه. وقد أخبرني ماذا حلّ بأهلي، وكيف أتى الموت على بعض أبناء سوريا، لأنّهم تركوا كتبا مطمورة تحت التراب، متحسّبين عودتهم إلى بيوتهم، وإعادة مدخراتهم إلى أمكنتها. لقد شاهد الجميع

رؤوسهم مقطوعة، متعفّرة أرضهم بدمائهم. قال لي أنّه عليّ أن أدبّر منزلا لأهلي، بعد تفاقم سوء الأوضاع الأمنية، وأخبرني أنّ ما يردني من أخبار عبر وسائل التواصل الاجتماعي يعدّ ضئيلا، قياسا مع ما تراه العين المجرّدة. دعوت الله في سرّي أن يصل أهلي إلى لبنان بخير، كذلك أهلك، وقرّرت أن أفتّش عن منزلين يتسعان لحلولهما، وفكّرت لو أنّك تكونين معهم، وتحضرين، فأراك في الأيام القليلة القادمة، وقبل أن أغادر مجددا إلى الخارج، حيث أعمل رئيس قسم في إحدى الشركات الهندسية. استخبرت من أهلي عن الأوضاع، وسألت والدك مجددا عن موعد قدومكم، وغادرت متوترا. فكّرت في أمي، وأبي، وخروجهما مع متاعهما القليل، من غير أرضنا الواسعة وبيوتنا الكثيرة. فكّرت في أبي الذي سيترك مزروعاته التي يسقيها من بئرنا، ويأكلّ من خيراتها الكثيرة... كيف سيضطر لشراء القليل منها في لبنان. فكّرت في مزارعنا، وإنتاجيتها....

طبعت هذا الكلام، ولم أرسله.

* * *

لقد أنشأ والدها موقعا خاصا به على الفيسبوك، وقد حوت صورة الصفحة الشخصية جمالها مع ولدين، ورجل. لا شك في أنّه زوجها. يا للمصادفة، إنّه هو الذي التقيته أمام مدخل بيتي التراثي، وانا مغادر. لم أعرف حينها صلة القرابة بينهما، لأنّه كان قد أقلع في سيارته قبل أن أسلّم عليه، غير أني لمحت وجهه. لقد رأيت ولدين معه في السيارة، ولم أعرف حينها من هما، ولا أعمارهما. إنّ استرسالي اليوم في الاتصال الهاتفي مع والدها صوّب مداركي، وأنهى مراهاناتي عليها، خصوصا بعد أن رأيت صورة الفيسبوك.

شيئاً فشيئاً غابت عن بالي، وانهمكت أكثر بتدبير شؤون أهلي. نسيت هذه المرة أن أحزن على فراقها، ولم أعبأ طويلا حين وضعت رأسي على الوسادة لعدم انفرادنا في تلك الأيّام. عدلْت عن إرسال أيّ رسالة لها عبر Messenger. قرّرت بيع منزلنا التراثي، لأنّه لن يجمعنا، فضّلت أن أمحوَ مخيّلة تجمعنا. أمّا زوجي التي لم أحاورها منذ أشهر، فلم أيأس حين علمت أنّها قد غادرت المنزل. لقد حرّرتها، بعدما ادّعت مرارا أنّها عبدة لي، وتريد أن تكون إمرأة، ولا تريد الالتزام مع رجل لا يعطيها كماً من الحنان تشتهيه. لقد حملَتْ متاعَها، وخرجَت من المنزل، فارتحْتُ منها. يجب أن تخرج، وألا تفكّر بالعودة، لئلا تعيد إطلاق شتائمها على مسمعي، تلك التي تعلن من خلالها أنني المتخلّف، والمجنون. لن أؤخر ارتباطها برجل، يجب أن ترحل، كما رحل سواها. وسأكلّم غدا أبا علي صديقي لتسكن أسرتي في إحدى شققه، وقد يعجب أهلها المنزل المجاور لهم.

رسالة الياسمين الأبيض إلى الشّاعر الأسود

بقلم آمنة شكر

أيّها الشّاعر،

أستميحك عذراً، لكنّني اليوم سأجرّدك من هويّتك الشّعرية لأضع لك قناعاً آخر

قوامه المشاعر الحقيقيّة وثوبه الصّدق ويقينه السّلام الأبيض.

أيّها المرسل إليه، هنا لا يسمح لك بالكلام

كما لا يسمح لك بعبور الأخاديد التي أنشأتها ذات يوم

لتنشر مآربك في قوائمك المنسدلة في أرجاء المعمورة.

يقيني الآن أنّني أترفع عن مخطابة حشاشة كبدي،

لأن حشاشة المحتضر زيّنت صدر تاريخك العتيق.

وعرتني في أبياتك، عرّيتني من حريتني الملساء،

لا أشعر بالجنون بقدر ما أشعر بعويل الحزانى ووجوه الثكالى والأيتام

وأين أين أنت من هذا كلّه؟ روحك الكماليّة طويت في صفحات النسيان

مع هبّة الرّيح الصّفراء التي تخللتك في مراتع اللهو والضباب

تختال بقصيدك وقد رثيت الأقنوم وحراس الهيكل

واتخذت ما يسمى بأقنومك القديم حجة لك «فلله درك» من عابد متعبّد

.. تعتريك المبادئ الإنسانيّة والدّيانات السّماوية لحظات ملحوظة

أو أشهراً معدودة حتى تعود أحلامك لتجرّ قدميك إلى الخضوع لقوانين الشّر المتشرذمة فيك...

كم قفزت فوق جراح الشّعر الحرّ وأنت تشدو،

وكنت قاصر الصبور والبصيرة في حياة الياسمين...

حفظت صمتك للتنكيل بي، وأنا الرّاتبة على خيزرانتك القديمة،

لم أقطع حبال الصّمت والأسرار

ولكن اعتدت وبنات جناحي أن نتشرنق دارنا البيضاء الخضراء التي تختال متمنظقة بنكهة الجمال

إلى أن انتزعتني من أبي البستان وأسكنتني ربوع الخيزران.

نشاطات ثقافيّة

د.درية فرحات

المؤتمر الجنوبي الأوّل «البيئة والمجتمع»:

إيماناً بما للبيئة من دور في نهوض المجتمعات أو تراجعها، وتكريساً للصلة التكوينية ما بين البيئة والمجتمع، وهو ما أفضى إلى القول بأنّ الإنسان إبن بيئته، وانطلاقاً من تأكيد أنّه لا حب للوطن من دون الحفاظ على بيئته، نظّمت

«هيئة تكريم العطاء المميز في محافظة النبطية»، «المؤتمر الجنوبي الأول»، بعنوان «البيئة والمجتمع»، تحت رعاية وزير البيئة المحامي طارق الخطيب.

وقد انعقد المؤتمر على مدار يومين في مطعم قصر الملوك – النبطية، وحضره حشد من الشخصيات وفاعليات ورؤساء بلديات ومخاتير ومهتمون.

اليوم الأوّل في ٢٧ /١/٢٠١٧:

بعد النشيد الوطني اللبناني، ونشيد هيئة العطاء المميّز، عزفتهما الفرقة الموسيقية في كشافة الجراح – فوج كفررمان افتتاحاً، ألقى منسّق المؤتمر الدكتور كاظم نور الدين كلمة ترحيبية، تلته كلمة رئيس «هيئة تكريم العطاء المميّز في محافظة النبطية» الدكتور مصطفى بدر الدين، أشار فيها إلى أنّ هذا «المؤتمر يكتسب أهمية كونه الأول في الجنوب الذي يناقش مواضيع بيئية ذات أهمية، خاصة لما نعانيه من أزمات بيئية وصحية في هذا الوطن»، لافتا إلى أنّ فاعليات المؤتمر ستستمر على مدى يومين ويحاضر فيه نخبة من ذوي الاختصاص والخبرة.

ثم ألقى راعي الاحتفال الوزير الخطيب كلمة أشار فيها إلى أنّه «من المسلّم به أنّ بين البيئة والمجتمع صلة تكوينية لا فكاك عنها أفضت إلى القول إن الإنسان هو إبن بيئته، والإنسان بطبيعته اجتماعي بالفطرة ولا تكتمل دائرة الانسنة فيه من دون تواصله مع الآخر، ليرسما معاً نمط عيش قائم على التعاضد بين افراد المجتمع للارتقاء نحو الاكمل والافضل»، لافتا إلى أنّه «إذا كان حب الوطن من الايمان فلا حب لوطن لا تكون فيه البيئة مرآة هذا الحب ومَجلاه»، وموضحاً أنّ «نظرتنا إلى البيئة تحدّد عمق انتمائنا الوطني، والحفاظ على

البيئة سليمة معافاة يستدعي صونها من أي محتل غادر، وماذا تنفع سلامتها وعافيتها إن كانت أبوابها مشرّعة للمعتدين؟».

بعد ذلك قدّم الدكتور بدر الدين درع الهيئة للوزير الخطيب، الذي بدوره سلّم وبدر الدين دروعاً تقديرية إلى كل من رئيس المجموعة اللبنانية الثقافية محمد حيدر، رئيس صندوق المهجرين السابق فادي مسعد، رئيس ثانوية منارة جبل عامل أحمد كوثراني وللأديب حسن نورالدين، وللشاعر غازي عيسى.

وبعد الاستراحة انطلقت فعاليات اليوم الأول من المؤتمر بثلاثة محاور:

● المحور الأوّل: «مفاهيم البيئة والمجتمع»: رئيس الجلسة الدكتور مشهور مصطفى، ثم توالت البحوث من «التغيير المناخي والمجتمع الدولي» للدكتور حسين ضاهر، ثم «الواقع البيئي للسدود، «بحيرة القرعون» نموذجاً، الباحث البيئي الدكتور كمال سليم، ثم «بين المقالع والمرامل بيئة لبنان ثروة ضائعة»، للدكتور علي زين الدين، ثم مناقشة موضوعات المحور الأوّل.

● المحور الثاني: «أثر العوامل الطبيعية والاقتصادية والاجتماعية في تبدل ظروف البيئة العامة»، رئيس الجلسة منسّق المؤتمر الدكتور كاظم نور الدين، أمّا موضوعات هذه الجلسة فكانت عن «تلوث المياه» للدكتور حسين رمال، و«تلوث ميناء مدينة طرابلس دراسة ميدانية» الدكتور كلود عطية، ثمّ «التلوث الإشعاعي والاعتداءات الاسرائيلية» للدكتور محمد علي قبيسي، والبحث الأخير كان عن «نفايات المستشفيات والمخلفات الطبية وإثرها على البيئة» للدكتور نادين نور الدين، ثم دار نقاش حول موضوعات المحور الثاني.

● المحور الثالث: «حماية البيئة والصحة المجتمعية من خلال المؤسسات» رئيس الجلسة رئيس الجمعية اللبنانية لعلم الاجتماع السابق الدكتور شبيب دياب، وكانت موضوعات هذا المحور ترتبط بـ «دور السلطات المحلية (البلديات) في المحافظة على البيئة» لمُنسّق المؤتمر الدكتور كاظم نور الدين، و«دور الجمعيات الأهلية في حماية البيئة» تجربة جمعية نداء الأرض (عربصاليم)، مع رئيسة الجمعية الدكتورة زينب مقلد، ثمّ «الحراك المدني ورؤية الحركة البيئية اللبنانية لحماية البيئة»، مع رئيس «الحركة البيئية اللبنانية» بول أبي راشيد، وأخرها «الجامعات اللبنانية وأثرها في تنمية قيم التربية البيئية»، لمدير جامعة الجنان السابق الدكتور عماد سيف الدين، ثم كانت مناقشة موضوعات المحور الثالث.

اليوم الثاني ٢٨/١/٢٠١٧:

● المحور الرابع: فقد كان عن «دور البيت والمدرسة والمجتمع في التوعية

البيئية». رئيس الجلسة:عميذ المعهد العالي للدكتوراه السابق د.طلال عتريسي. وتعددت موضوعات هذا المحور بين «البيئة من منظور تربوي وديني» للدكتور.محسن جواد. و«المناهج المدرسية ومدى محاكاتها للبيئة السليمة» للدكتورة درية فرحات. ثمّ «البيئة والإعلام» للإعلامي الأستاذ هيثم زعيتر. والموضوع الأخير في هذه الجلسة كان عن «البيئة والصحة النفسية» للدكتورة سلام شمس الدين. وتلا ذلك مناقشة موضوعات المحور الرابع.

● المحور الخامس: دار حول «قضايا البيئة والمجتمع الدولي (الأمن البيئي)». وترأس الجلسة الدّكتور حسين ضاهر. وتنوّعت موضوعات المحور بين «مرتكزات التشريعات البيئية الوطنية وأزمة المسؤولية» للدكتور علي خليفة. ثمّ التلوث البحري للدكتور.قاسم الخطيب. ويليه «التوازن البيئي من منظور إجتماعي» للدكتور.مأمون طرابيه. وفي الختام مناقشة الموضوعات.

● المحور السادس: جلسة صياغة وإصدار التوصيات، وكانت برئاسة نائب رئيس المجلس القاري الأفريقي ILCM. ألإستاذ إبراهيم فقيه، وعضوية الأستاذ علي توبة والأستاذ علي جوني. وفي ختام المؤتمر تم عرض ومناقشة الاقتراحات والتوصيات المقدمة من قبل الباحثين والمداخلين.

وتجدر الإشارة إلى أن معظم المشاركين تقدّموا بتوصيات تتعلّق بموضوعات محاور المؤتمر، وتساهم في حلّ مشكلات بيئيّة ومتابعتها تساهم في خفض معدل التّلوّث. وتوزّعت التّوصيات على محاور عدّة، ومن هذه التوصيات:

وزارة البيئة:

– تعيين حرّاس بيئيين، أو إنشاء شرطة بيئيّة بدل حرّاس الأحراج والتّشدّد في الرّقابة على الغابات والمحميات.

– فرض ضريبة بيئيّة حيث يلزم.

– إقفال المكبات والمطامر والمحارق واستبدالها بمعامل فرز ومعالجة.

– إعلان مهر الليطاني وبحيرة القرعون، والأنهار كافة والينابيع ومصادر المياه محميات طبيعيّة بيئيّة.

الجامعات في لبنان:

– عدم تسليم شهادات التّخرّج لأي من الطلاب الجامعيين إلاّ بعد أن يؤدّي خدمة بيئيّة تطوعيّة لمدة شهر في مراكز محددة ومؤسسات وبلديات في أحد المجالات الزراعيّة والصّناعية والهندسيّة والتربويّة.

– جعل تدريس قوانين البيئة والمناخ في مختلف كليات الجامعة مادة إلزاميّة.

وزارة الزراعة:

– التّركيز على حماية المساحات الخضراء، والأحراج والغابات وزيادة عدد المحميات، وغرس الأشجار في المشاعات.

– هدم السّدود غير المفيدة (السدود النّفعيّة).

التّنظيم المدنيّ:

– فرض مساحة خضراء لا تقلّ من ٢٥٪ من مساحة العقار الذي تمّ ترخيص البناء عليه.

– الالتزام بالقوانين المرعية الإجراء والمتعلّقة بالحفاظ على البيئة من خلال التصاميم القانونيّة.

الجمعيات والنّوادي:

– إنّ هيئة العطاء المميز على استعداد للتعاون مع الجمعيات وخاصة تلك التي تتعامل مع البيئة من خلال لجان متابعة.

المجتمع المدنيّ:

– تنظيم الفرز من المصدر الأول، المنزل، بعد التواصل مع الأهالي من خلال الجمعيات والبلديات.

– طباعة لافتات إعلانيّة لحماية البيئة.

– عدم إفراغ الصّرف الصّحيّ في الأنهار.

وزاة التربية والتعليم العالي:

– إدخال مقرر تعليمي عن البيئة في المناهج.

– الممارسة التّطبيقيّة لمفاهيم البيئة في النّصّ النظري للمناهج المدرسيّة.

– تفعيل النادي البيئ في كلّ المدارس.

المجلس الوطني للبحوث العلميّة:

– قياس الإشعاعات في مناطق الجنوب وجميع المناطق التي تعرضت للحروب والتفجيرات.

– إنشاء مختبر بالتعاون مع الجامعة اللبنانيّة من أجل قياس الإشعاعات.

المجالس البلديّة:

– تعزيز القدرة الفنية للبلديات وإعادة إحياء المكتب الفنيّ.

– تقيد البلديات بالتراخيص المسموحة لها وفق القوانين المرعية الإجراء.

– تعزيز قدرة البلديات على إدارة المشاريع.

هذه بعض التوصيات التي صدرت عن المؤتمر، وقد تكفّلت هيئة تكريم العطاء المميز الإشراف على طباعة الكتاب المتضمن البحوث التي قُدمّت في المؤتمر، والمداخلات والمساهمات الواردة. ومراجعة الإدارات الرسمية ومراكز القرار في شؤون حماية البيئة لتنفيذ ما يمكن من التوصيات.

قرأت في العدد الماضي
«الفكر هو الغاية المنشودة»

بقلم حكمت حسن

هكذا افتتح الشاعر عمر شبلي إحدى الجلسات الثقافية، وهو ما سأنطلق منه وأختتم به كلمتي هذه، فإن الفكر عملية متجددة ومتطورة إذا تم تحريرها من الجمود الذي يمكن أن يطال نتيجة أوآليات دفاعية لاواعية تتحكم بنا وتورثنا التكرار والتقليد.

وما قرأته في العدد السابع عشر من مجلة المنافذ الثقافية أرسى لدي قناعة بأن الفكر في أمان ما دام اختيار الموضوعات يعتمد على إضاءة جوانب معتمة أو تبيان أعمال أدبية تحقق الهدف الذي ألخصه بعدم الاكتفاء بالقراءة إلى أن تصغر الدائرة وصولا إلى الثبات بل استحداث دوائر جديدة متواصلة على أن لا نتغاضى عن أهمية التراث والمخزون الثقافي الذي يتضمنه.

ففي افتتاحية العدد بعنوان آداب الخصومة في الشعر العربي بقلم عمر شبلي أظهر الشاعر أهمية القيم عند العرب وعلو شأن مكارم الأخلاق في مختلف شؤون الحياة فكيف به إذا ما حدا بالعربي إلى مدح خصمه وإعلاء شأنه إذا كان شجاعا وصامداً في موقفه دفاعاً عن قيمه. وهذه من مكارم الأخلاق عند العرب.

وددت لو أشار الشاعر في نهاية المقال إلى تغير الظروف الجغرافية القاسية التي عاشها العربي مما يرسي قيما مقابلة للأخذ بالثأر وحب الموت من أجل توازن القيم والتخفيف من الموروث القاسي.

وبعد قراءتي لمقال آمال يوسف مراد حول التماثل في الصورة والرمز بين أديبين مبدعين طه حسين في «ما وراء النهر» وأ.ل. تنيسون في قصيدة عبور الجسر أثار اهتمامي ما سعى إليه طه حسين من أن قراءة قصته ترتكز على المشاركة الإيجابية بين الكاتب والقارىء، وذلك لكي يؤدي فعل الكتابة فعله بإشراك القارىء في ما يحس به من غضب وأخذ المبادرة طالما هناك امل في الإصلاح. وقد استشهدت د. آمال بأقوال

مباشرة ل «طه حسين» عن علاقة الشراكة التي يبغيها بين الكاتب والمتلقي. غير أنها تناولت عنصراً من رموز القصة العديدة (النهر) وقارنته بالفكرة الفلسفية عند الشاعر الإنجليزي الفرد لورد تنسون في قصيدة عبور الجسر، وما يثير التساؤل هو التناقض بين الأديبين ف تنيسون كان في الثمانينات ويشعر باقتراب الموت وكان ينشد الراحة والخلاص، بينما أراد طه حسين تغيير الواقع عند القراء نظرا لما يثيره فيهم من رغبة لذلك كما أشرنا سابقا. كذلك لم يكن طه حسين ينشد سلام النفس قبل الموت عندما أبرز قيمة العلاقة بين الأصدقاء والتفاعل الإيجابي «ليقبلونا على علاتنا» كما حدا به الأمر إلى الانقلاب على العادات إذ إن البطل سعى إلى الاقتران بفتاة ليست من نفس طبقته مما أدى إلى أحداث اعتبرت من محرضات ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢. بالإضافة إلى التحليل الرائع للتماثل بين القصيدة ورمز من رموز القصة فإنها تؤكد على موقع المجلة الرائد التي تؤسس للانفتاح الإنساني والنظرة الشاملة للإبداع.

وفي مقال رجاء أبو علي وأكرم حبيبي حول سيميائية الغلاف في «ليلة الجنون» ل منى الشافعي تم تسليط الضوء على رواية تقدم نماذج تتفاعل لصالح الفرد وليس الجماعة. من خلال هاتين الروايتين ودراستهما تحمست لمتابعة أعمال المجلة كونها تعنى بتوحيد الحضارات بعيدا عن النكوص المؤذي والذي يتناول نتاجات تخلق شعورا سلبيا تجاه كل ما هو آخر.

وفي أصوات الهزيمة والتمرد في ديوان «مراثي القبيلة» للشاعر العراقي عبد الله عباس خضيرأظهر د. أنور موسى أن الديوان هو صورة عن الواقع العربي المأزوم، تحد وحقيقة في آن. فالقبيلة متمسكة بمقاييسها القيمية وفي الوقت نفسه سبقتها كلمة مراثي الموجعة.

وكان د.موسى قد اعتمد المنهج النفسي في دراسة الديوان وأشار إلى «لاوعي جمعي» إضافة إلى إجراء مقابلة مع المؤلف نفسه مما جعل التحليل واقعيا وموضوعيا رغم اعتماده على ذاتية المؤشرات النفسية. وقد قال الشاعر خضير ان أقل ما يقال في القصيدة إنها نكوص لمرحلة الحضن الأولى (الأم) وتبدو كذلك هذه المرحلة بتناسق العلاقة مع الطبيعة وكثرة استعمال مؤشرات اعترف بها لاحقا، وبخاصة بتأثيرها القوي على طفولته.

وبالمقابل هناك سلطة الأنا الأعلى المتمثلة بسلطة الأب القاسي، ومن خلالها يبدي الشاعر نقمته على صناع القرار والمتنفذين في وطنه، مما يمكن أن يعمم على تجارب الدول الأخرى سوريا ليبيا وغيرهما.

كذلك يصب الشاعر غضبا عارما على رجال الدين الذين يمثلون تلك السلطة

المتسلطة، والتي من خلال التمرد عليها يعبر عن رؤية كونية. والشاعر يعاني من هذا العذاب مقرونا بعذاب العراق الجريح لكننا نرى من خلال قصائده تفاؤلا بعودته إلى موطن الحب بغداد.

وقد أشار د، أنور إلى براعة الأسلوب القصصي لعرض الفكرة عند الشاعر لما لها من أثر في جذب انتباه القارئ ولما تحمله من تأويلات نفسية ركز عليها ربطا باللاوعي الجمعي حين تحدث عن الهزيمة والتمرد.

ومن الدلالات النفسية تواتر لفظة الأم السادو مازوشية، إذ إن هناك وعي للفكرة عند الشاعر من خلال مقابلة «القصيدة هي تصريف لمكبوتات سياسية واجتماعية وعاطفية وجنسية «وفي دراسة الإيقاع والإبداع في الديوان يخلص الناقد إلى القول إن نرجسية المبدع ليست في الحقيقة حالة مرضية لأنها تقود صاحبها إلى التواصل الطبيعي مع الآخرين وتقيه السقوط كفريسة سهلة للصعاب «وغايته الأخيرة تثبيت الذات «أريد أن أصبح إنسانا كاملاً».

إن تحليل الرواية بعيدعن الجفاف الشكلي. وإن مقاربتها سيكولوجيا أمر مهم جدا ويجب تعميمه في قراءة الروايات النقدية مما يؤدي إلى إيضاح الصورة النفسية التي تشكل مرحلة زمنية، وتتشكل من معطيات عديدة مماثلة.

وقد لمست في مقال د. درية كمال فرحات السيميائية والتفكيكية بين امبيرتو إيكو ود. علي زيتون في اسم الوردة الأمر الذي شددت عليه سابقا، وهو إغناؤنا بنتاجات تثري فكرنا ومن خلال إغناء الفكر نستطيع الرقي إلى ثقافة نحملها أمانة إلى أجيال تتميز متطلبات حياتها بانفتاح ضروري على كل الحضارات الموجودة في العالم.

ture, une lecture active et attentive qui aboutirait au développement de la compétence d'expression écrite

Dans ce projet, c'est par le biais de la réécriture de texte que s'acquiert la prise de conscience des savoirs écrire. Le découpage en petit passages d'un roman policier nous a permis de cerner les types d'écrits et leurs particularités et de les présenter aux étudiants comme modèle par une approche progressive. Etant donné que la démarche prévoit trois lectures du texte source à savoir individuelle (avant la séance), collective (dans la séance), individuelle (après la séance et avant de se mettre à écrire), on pourrait s'assurer de la rétention et de l'appropriation des éléments soulignés.

Certes la lecture d'un genre narratif comme le roman policier peut assister au développement de la compétence narrative en langue étrangère, car la façon de raconter et d'étaler un récit est aussi culturelle; et sans modèle l'apprenant recourt au modèle qu'il a déjà dans sa mémoire: celui de la langue maternelle. La réécriture permettrait d'éviter l'intervention comme modèle de la langue maternelle sans nuire pour autant à l'initiative personnelle de chacun, ni à sa créativité.

Bibliographie

Barré-De-Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue Française de Pédagogie*. 113/2: 93-133

Barthes, R. (1972). *Le degré zéro de l'écriture*. Paris: Editions du Seuil.

Le Goff, F. (2008). Réflexion sur la réécriture en écriture d'invention. *Recherches & travaux*, 73: Ecriture d'invention et ateliers d'écriture Réflexion et pratiques didactiques pour aujourd'hui, Grenoble: Revues/ELLUG

Mangenot, F. (2000). Contexte et conditions pour une réelle production d'écrit en ALAO. *Alsic*[En ligne], vol. 3, nº2, document alsic_n06-rec1, mis en ligne le 15 décembre

Quet, F. (2008). Rédiger, s'exprimer, produire Ecrire à l'école primaire dans les années 1990. *Recherches & travaux*. 73: Ecriture d'invention et ateliers d'écriture Réflexion et pratiques didactiques pour aujourd'hui. Grenoble: Revues/ELLUG

Renaud, D. (2002). *L'heure du crime*. Paris: Clé international

Reuter, Yves. (1997). *Le Roman Policier*. Paris: Nathan Université.

Vigner, G. (2015). L'écrit et la langue: Quelles priorités? Quelles articulations?. èla (Etudes de linguistique appliquée): Entrée dans l'écrit et entrée par l'écrit en langues étrangères et secondes, Didier Erudition, juillet-septembre

- **le choix de la taille de police, alignement pour former des paragraphes,**
- **la correction automatique de l'orthographe et de la grammaire,**
- **la liste de synonymes pour éviter des répétitions.**

Quant aux consignes, elles doivent être variés et en fonction des différents constituants du récit et l'extrait choisi comme modèle. Par exemple la situation initiale permet le travail sur le texte descriptif, l'évocation du problème (vol, disparition, meurtre) entraine les verbes d'action, la résolution du problème (découverte du mobile du coupable du déroulement) favorise l'exercice sur le texte argumentatif, et la situation finale permet le travail sur le texte narratif.

Nous proposons quelques consignes et rappelons que la règle d'or est de répéter chaque consigne deux ou trois fois au fil du cours afin de reprendre les instructions d'une façon complétive et spirale:

- **Situer le récit dans un temps et lieu qui inspire: l'insécurité, la confiance, l'incrédibilité,...!**
- **Créer un personnage qui communique la peur, la confiance, la sagesse, le ruse,...!**
- **Faire un récit (texte narratif) à partir d'un passage dialogique!**
- **Résumer un chapitre!**

La lecture des productions: une partie de chaque séance est consacré à la lecture des productions des étudiants. Il est conseillé aux apprenants de se mettre à écrire après avoir relu l'épisode travaillé dans la classe. Ceci permet une récapitulation des enseignements et un rafraichissement de la mémoire qui épaulerait l'apprenant scripteur.

Nous avons constaté dans cette étape que, contrairement aux toutes premières séances, dès que le contrat didactique s'est fait accepter dans le cours, les étudiants se précipitaient pour présenter leur travail, étant eux-mêmes satisfaits de leur production. Ils avaient envie de partager ce plaisir avec leurs camarades, d'être écoutés et appréciés. Le moment de la lecture était un moment attendu qui n'inquiétait personne.

La correction collective: le travail par le logiciel Word permet également une projection à l'écran des devoirs et une correction collective dans laquelle tout apprenant aurait envie de participer. Dans cette étape, l'erreur n'est pas considérée comme un déficit mais comme la marque d'une activité, un moment dans le processus de construction d'une compétence. La contribution de tous les scripteurs dans l'amélioration d'une production écrite a de nombreux avantages didactiques et affectifs. Les erreurs plus ou moins communes, les apprenants peuvent constater, à travers les écrits des autres, les corrections et les explications des erreurs qui pourraient être les leurs et faire eux-mêmes des solutions et propositions lors de la rectification. Le savoir co-construit de la manière s'appropriera et s'intégrera plus facilement. Ce moment de cours où la contribution des étudiants s'intensifie pour s'entraider donne un aspect affectif aux échanges et interactions apprenant-apprenant.

En guise de conclusion

Aux niveaux élémentaires, l'enseignement/apprentissage des différentes compétences est trop dépendant entre elles pour qu'on puisse entrer dans un enseignement spécialisé d'une manière isolée. Même si, en général, les unités et modules universitaires ont comme objectif le perfectionnement d'une seule compétence, il faut veiller à la présence des autres et cela dans un ensemble cohérent par lequel l'enseignant arrive à mettre en évidence les rapports reliant la compétence visée aux autres.

Dans cette perspective, nous avons conçu un programme d'écrit selon lequel l'amélioration de lecture permettrait une progression en écriture. Notre objectif consistait alors à 1'incitation à la lec-

Elle permet de construire un univers et d'écrire du point de vue omniscient et interne ce qui laisse libre cours à l'imagination de l'apprenant sans le limiter au cadre de son propre vécu et sans la contrainte dont nous avons déjà parler plus haut.

4. De la lecture à l'écriture: la démarche pédagogique et ses intérêts

Tout d'abord, il est à rappeler que notre objectif ne consiste pas à apprendre à écrire le canevas d'un récit policier ou de planifier son intrigue, mais d'écrire de courts textes en se conformant à un modèle riche et varié de l'écrit.

Etant donné que l'idée principale exige d'établir une interaction directe entre la lecture et l'écriture afin que chacun renforce l'autre, il a fallu partager les moments du cours entre ces deux activités d'une manière alternative. Dans un aperçu général, les moments du cours ont été répartis pour mener les cinq activités suivantes, mais pas dans le même ordre pour toutes les séances:

- **Lecture collective d'un épisode**
- **Mise en commun des informations retenues**
- **Explication de la consigne pour la réécriture**
- **La lecture des productions des apprenants**
- **La correction collective**

Lecture collective: le début de chaque cours se consacre à la lecture collective d'un épisode du roman. Cette lecture est précédée d'une première lecture qui se fait individuellement par les étudiants et avant la séance, visant la compréhension globale de l'épisode. La lecture collective développe cette compréhension et a comme objectif d'éveiller le gout de lecture, de découvrir et d'explorer les dispositifs linguistiques mis en place pour différents types de textes, d'aborder la lecture par une approche facile et pragmatique: deviner un élément inconnu à partir des indices présents dans le contexte, identifier des informations principales qui avancent le récit de celles secondaires.

Mise en commun: la lecture collective est suivie par une communication et un débat au sein du cours dont les questions-réponses, les remarques et les réflexions favorisent l'activation des imaginations, évoquant différents volets du sujet et cela tout en employant les outils linguistiques employés dans le texte. Cette étape permet aux apprenants de constater l'emploi des éléments linguistiques, cela plutôt au niveau du vocabulaire et des expressions, dans un contexte oral. Les échanges et interactions orales aident à consolider les nouveaux acquis, impliquant non seulement la mémoire auditive mais aussi la mémoire émotionnelle.

Explication de la consigne pour la réécriture: à cette étape un passage de l'épisode lu sera choisi comme texte source sur lequel s'appuie la réécriture. L'enseignant explique la consigne de la production écrite qui doit être faite après la séance et présentée dans la séance suivante: il s'agit d'inventer des personnages, des lieux, des moments, des arguments,... différents de ceux proposés par le roman. Les deux procédés d' « imitation » et d' « adaptation » donnent lieu à des productions individuelles d'une diversité étonnante, bien qu'elles soient faites à partir du même texte.

Le travail d'écriture exigeant de la concentration loin de tout stress, dû au manque de temps et de document à consulter, le devoir est prévu à chaque fois pour être fait après le cours, dans un espace de temps de trois jours, et envoyé à l'enseignant par le courrier électronique. Ceci présume aussi le travail avec le logiciel du traitement du texte Word en français, conscient de l'aide que ce logiciel pourrait fournir en matière de l'écriture. Le traitement permet une mise en forme et une amélioration de la qualité de l'écrit qui seront évoquées dès les premières séances:

description, repères spacieux, information sur les lieux, abondance des verbes d'état, l'imparfait dans le passé et le présent dans le présent, des adjectifs et circonstanciels de lieux et de temps.

- **Letextenarratif dont les indices sont: les repères temporels, l'emploi prédominant des verbes d'action au passé simple, moins fréquent au passé composé, et au présent, l'abondance des circonstanciels de temps.**
- **Le texte informatifetexplicatif qui cherche à faire comprendre et à renseigner, c'est-à-dire à décrire un problème et à en faciliter la compréhension. Il résout souvent un paradoxe, explique un problème, répond à des pour quoi et des comment. Les connecteurs logiques d'ordre articulent les différentes parties de ce type de texte.**

Les stéréotypes du roman policier connus de tous facilitent certaines tâches dont les repérages des personnages, des événements, des lieux, du temps,... L'univers de ce genre, de par ses éléments principaux (le crime, la victime, le coupable, le mobile, le mode opératoire), est bien familier des apprenants qui suivent, en général, les séries et les films de ce genre dans leur langue maternelle. Ils éprouvent souvent de l'intérêt et de la motivation à l'égard de ce type de récit vis-à-vis duquel le lecteur ou le téléspectateur est actif tout au long de l'histoire, cherchant à résoudre l'énigme formée par l'auteur.

La relation mutuelle entre les séries télévisées et les romans policiers, favorisant une reconnaissance du contexte, permet de deviner le sens des mots inconnus pour mieux comprendre le texte, et réciproquement la compréhension orale lors de la vision de ces séries en version française.

La forme narrative de ce genre renforce la mémoire en langue étrangère d'autant plus que pour resoudre l'énigme, l'apprenant doit se souvenir de tous les indices et garder en mémoire ce qu'il vient de lire: les alibis, les mobiles, les relations, les particularités des suspects...

Quant à la description dans ce genre, elle est au service d'un objectif; par exemple créer une atmosphère de peur et de suspense par la localisation des actions dans les endroits et les moments délicats: la nuit, l'obscurité, les rues désertiques, la solitude dans un endroit. De même la description des personnages y est souvent de trois points de vue:

1 - Physiques: traits du visage, pose du corps, allure;

2 - Psychologiques, moraux: sentiments, caractères, pensée;

3 - Sociaux: appartenance à un milieu défini, vêtements, habitat, langage, métier, fréquentation, idéologie.

Par ailleurs, ce type d'écrit, avec les personnages fictifs, permet au scripteur de laisser libre cours à son imagination, ce qui dévaste le champ des données. Dans les types d'écrit où le scripteur est le sujet de l'écrit, comme le cas du journal intime, les données se limitent au vécu de celui-ci, ses émotions, ses impressions et expériences. En outre, les aspects sociaux et affectifs d'un tel type d'écrits créent parfois des contraintes qui restreignent la pratique libre de l'écriture.Le roman policier relève du genre romanesque dont la convention exige normalement d'écrire à la 3^{e}personne: «sans la troisième personne, il y a impuissance à atteindre au roman... [la troisième personne] fournit à ses consommateurs la sécurité d'une fabulation crédible et pourtant sans cesse manifestée comme fausse». (Barthes, 1972: 30) «De toute manière, elle est le signe d'un pacte intelligible entre la société et l'auteur; mais elle est aussi pour ce dernier le premier moyen de faire tenir le monde de la façon qu'il veut». (Ibid.: 31)

ment (roman à énigme), d'y mettre fin et/ou de triompher de celui qui le commet (roman noir), de l'éviter (roman à suspense). (Ibid. pp 9-10)

L'heure du crime se place dans la deuxième catégorie: roman à énigme. La représentante la plus célebre de ce type du roman policier est Agatha Christie bien connue en Iran. Le roman à énigme qui compte parmi ses auteurs de nombreuses femmes a comme caractéristiques «les intrigues plus resserrées, le nombre plus réduit de crimes et de cadavres, l'humour au second degré et la dimension ludique: le jeu intellectuel offert à la perspicacité du lecteur, qui fonde le "roman-problème"». (Ibid.:19) Ces caractéristiques nous ont bien servi dans notre travail pédagogique qui exige une ambiance moins violente et plus intellectuelle comparant avec les autres types de ce genre.

3.2. Le roman policier et la didactique des langues

Le roman policier, comme ce qu'on connait aujourd'hui, a été souvent utilisé en tant que support dans l'enseignement des compétences écrites: compréhension et expression, et ceci non seulement dans le cas de la langue maternelle mais aussi dans celui des langues étrangères.

En ce qui concerne la lecture, les études et les recherches faites au sujet du roman policier ne manquent pas et ceci pour différents objectifs: initier la littérature, habituer le public apprenant à la lecture, aborder l'interprétation ou tout analyse. D'où de nombreux manuels qui proposent l'étude de la littérature à travers le roman policier parmi lesquels nous pouvons citer *Activités de lecture à partir de la littérature policière*(1).

De même, ceux qui travaillent sur l'écriture sont souvent intéressés par ce genre, vu de nombreux atouts pédagogiques qu'il offre. Ils relient les activités de lecture à celles de l'écriture se servant des caractéristiques du roman policier qui illustrent bien cette relation inévitable entre ces deux compétences. A cet effet, on peut rappeler les travaux de Giono Marie-Luce et Slama Pierrette dont *Lire et écrire avec le roman policier*(1), qui est un bon exemple dans le cas de français langue maternelle.

En effet, ce qui fait le point fort de ce genre, c'est que ses caractéristiques particulières permettent une exploitation à la fois authentique et didactique.

3.3 Les particularités du genre et les atouts pédagogiques

Unité complexe, le genre policier présente un modèle complet qui contient de différents types de textes proposés dans un ensemble cohérent composé généralement des textes narratif, descriptif, argumentatif, explicatif, expressif, et dialogal ou dialogique. Chaque type textuel possède ses propres caractéristiques linguistiques:

- **Letexteargumentatif, dont les indices sont les connecteurs logiques, articulant les mouvements de l'argumentation, sont généralement à la troisième personne et au présent.**
- **Letextedialogique, dont les signes visuels caractéristiques sont les tirets, les guillemets et les phrases interrogatives, exclamatives et les interjections, fait pause dans le récit.**
- **Letextedescriptif (encore pause dans le récit) qui a comme caractéristiques des termes concrets, imparfait de**

(1) *Activités de lecture à partir de la littérature policière ● Hachette Éducation (2008) Activités de Christian Poslaniec (Author) Christine Houyel (Author).*
(2) *Lire et écrire avec le roman policier, Cycle 3 Broch¡ - 1 avril 2011, Marie-Luce Gion et Pierrette Slama, Edition: Canop¡ - CRDP de Cr¡teil.*

génératrice. Et ce ne sera pas l'apprentissage des règles scripturales de la langue en question qui dissiperait cette contrainte.

Cela étant dit, nous avons pensé à un projet de réécriture dans lequel l'apprenant, détaché de son propre monde, entre dans un monde où il arrive à relier directement ce qu'il lit à ce qu'il veut écrire.

3. La réécriture basée sur un roman policier

Le cours de rédaction est censé être un espace d'épanouissement et de créativité et ceci ne verra pas le jour s'il existe des contraintes. A cet effet, au cours d'une expérience, nous avons choisi comme texte source à la réécriture un roman policier en français facile, *L'Heure du Crime*, écrit en 2002 par Dominique Renaud, spécialiste du FLE. Ce livre du niveau 1 de la série texte en français facile contient 10 chapitres, chacun de 3 à 5 pages, sauf le dernier qui en compte 13! A la fin du livre se trouvent un lexique intitulé «Les choses de la mer» expliquant uniquement le vocabulaire associé à la mer, comme son nom l'indique, et aussi des questions sur la compréhension de chaque chapitre. Quelques dessins, en noir et blanc, illustrent certaines scènes. L'énigme commence à intriguer le lecteur dès la quatrième de couverture du livre représentative du contenu:

L'inspecteur Simoni s'offre quelques jours de repos à La Rochelle. Il veut visiter cette ville, oublier Paris et ne plus penser à son travail. Mais quand on est policier, le métier vous poursuit jusque sur votre lieu de vacances. A peine arrivé, Simoni se retrouve témoin d'un meurtre. Curieux, l'inspecteur cherche à comprendre.

Tant pis pour les vacances: il attendra quelques jours de plus. En compagnie du commissaire Broussac, chargé de l'affaire, l'enquête commence. Simoni n'est pas au bout de ses surprises...

Par ce qui suit, nous essayerons, dans un premier temps, de présenter un court historique de ce genre et de son usage dans la didactique de langue et, dans un deuxième temps, de relever les divers atouts pédagogiques qu'il favorise, avant de détailler le projet.

3. 1. Le roman policier

Le roman policier, dont on connait Edgar Allan Poe, comme prédécesseur avec ses trois nouvelles: *Double Assassinat dans la rue Morgue* (1841), *Le Mystère de Marie Roget* (1843) et *La Lettre volée* (1845), traduites en français en 1855 (Reuter: 1997, p.8), a été longtemps sous-estimé en tant que genre littéraire. Publié, à ses débuts, sous forme de feuilleton dans la presse populaire, il se classait dans la catégorie roman feuilleton; ce qui témoigne de la nature attractive de ce genre, censé encourager le lecteur à l'achat de la publication.

Dans les années 1880, la parution de nombreuses œuvres sous différentes nominations dont le «roman judiciaire» et la création des personnages mythiques, chacun unique dans son genre mais tous affrontant le bien et le mal comme Sherlock Holmes, et plus tard celui d'Arsène Lupin et de Fantomas, aboutit à la reconnaissance d'un genre littéraire autonome qui possède ses propres caractéristiques. Bref, même si l'appellation de *Roman Policier* remonte au début du XX^{e} siècle avec la parution d'une étude publiée par Jean-Paul Colin, on peut dire que «le roman policier nait véritablement sur un demi-siècle entre la France, l'Angleterre et les Etats-Unis» (ibid. p. 9). C'est au cours de ce siècle que le roman policier gagne du public et diversifie ses formes. Reuter, dans la définition qu'il propose pour ce genre, en évoque trois formes:

Le roman policier peut être caractérisé par sa focalisation sur un délit grave, juridiquement répréhensible (ou qui devrait l'être). Son enjeu est, selon les cas de savoir qui a commis ce délit et com-

davantage à l'envie d'écrire, de l'autre, la production écrite donne du sens à la lecture. Ainsi, de nouvelles questions vont se poser pour le lecteur/scripteur à savoir «comment une histoire commence-t-elle? Comment développer les différents aspects d'un sujet, les connecter, les déployer en fonction d'une finalité?».

L'écrit invite à la relecture au développement du goût pour les mots, à prendre conscience des indices fournis par l'auteur qui intriguent le lecteur à poursuivre attentivement la lecture: il fait constamment des hypothèses tout en cherchant à les confirmer ou éliminer tout au cours de la lecture.

De l'autre côté, en ce qui concerne les apports de la lecture à l'écriture, on remarque de plus en plus, et même dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit dans la langue maternelle, une articulation entre ces deux pratiques langagières qui donne naissance à la réécriture. La lecture fournit non seulement les outils langagiers mais aussi, comme le souligne Canvat, elle peut servir d'un modèle préexistant d'un système qui guiderait l'apprenant- scripteur.

> Il n'est pas de pratique scripturale qui ne se situe en fonction d'un système générique préexistant, que ce soit pour le respecter ou pour le transgresser. Plus précisément, la dimension relativement normative-prescriptive du genre fait de lui une unité de structuration, d'organisation et de composition qui facilite les guidages, globaux ou sectoriels, de l'écriture. (In Le Goff, 2008: 31)

La «réécriture» est un terme polysémique recouvrant plusieurs types d'activités basées sur une écriture antérieurement produite. Comme le souligne Le Goff, «une écriture seconde peut présenter des écarts extrêmes par rapport à un état textuel antérieur sur lequel elle s'appuie: soit la réécriture est reproduction à l'identique d'un état antérieur, soit elle constitue une transformation complète de ce même état antérieur». (2008:23) Elle se révèle génératrice quant à l'écriture d'invention qui se définit, d'après Quet tout particulièrement «en relation avec la réécriture de textes sources: transposition, imitation, travestissement et variations de toutes sortes feront porter l'attention du scripteur-lecteur sur l'intention communicationnelle, le registre, le genre, le thème et les valeurs, la langue, les modalités énonciatives». (2008: 105)

Comme nous avons déjà évoqué, le problème constaté dans le cours de rédaction est que les étudiants dans les niveaux élémentaires ne réussissent pas à établir une relation entre la lecture du texte modèle et l'écriture, un premier pas pour la réécriture. Ceci est dû en grande partie aux différences culturelles et langagières qui donnent naissance à des formes diverses de l'expression et de la description du monde. Les cours de rédaction, en général, après avoir fourni un modèle, un texte authentique, s'adressent à l'apprenant par un consigne le mettant en position du «je» qui s'exprime. L'apprenant doit partager via l'écrit ses pensées, son expérience personnelle, sa propre position envers un phénomène social, naturel, artistique,... se trouvant dans une situation réelle; ce qui veut dire qu'on fait appel directement au vécu de l'apprenant dans la langue maternelle. Ainsi s'impose la contrainte qui conduit l'apprenant à «mettre des étiquettes lexicales sur une architecture discursive en L1» (Vignet, 2015: 273). L'apprenant doit exprimer en langue étrangère des idées déjà formées durant sa vie dans le milieu où il n'entendait et ne s'exprimait qu'en langue maternelle. Cette langue ne joue pas uniquement le rôle de l'outil de l'expression, elle fait partie de ce vécu. Cela sera pratiquement impossible de lui faire exprimer ses expériences dans une langue quand celles-ci sont formées dans une autre langue avant d'avoir enrichi cette dernière d'une manière autosuffisante et

dons aux apprenants d'écrire leur propre souvenir du premier jour de l'école, il existe un décalage entre les deux contextes du genre culturel et de conception d'idée qui les empêche de suivre le modèle. Les deux univers ont plus de divergence que de convergence pour qu'on puisse se servir du même lexique, de la même structure voire de la même synthèse d'idée. Quand les apprenants veulent raconter leurs souvenirs, ils s'éloignent de l'univers décrit par Pagnol pour entrer dans le leur et pouvoir le décrire. Ils évoquent leur vécu panaché des éléments de la langue maternelle. Une fois entrés dans leur univers, ce sont les modèles de la langue maternelle qui leur serviront de «quoi dire» et de «comment dire».

Pour établir une interaction entre lecture et écriture, il faut qu'il y ait un lien entre le texte source et la réécriture, cela au premier abord au niveau macroscopique, ce que Vignet appelle architecture discursive. Sinon l'entrainement à l'écrit relève plutôt d'un bricolage que d'une véritable construction et d'une articulation réfléchie; en effet, l'acte de l'écriture s'effectue sans que l'articulation entre la lecture et l'écriture soit véritablement assurée et les idées de l'apprenant ne sauront comment s'insérer dans une telle totalité narrative.

Pour mieux cerner le problème, il faut distinguer les deux étapes du travail. Ces étapes, nous les étudierons à travers deux questions majeures:

1 - Qu'est-ce qu'on doit exprimer ou l'étape de former une idée.

2 - Comment l'exprimer ou l'étape de formuler cette idée.

Ces deux étapes se résument ainsi aux opérations avant de prendre la plume, et celle concernant l'acte de l'écriture. Il est à noter que de ce point de vue, l'acte de l'écriture, qu'il soit en langue maternelle ou en langue étrangère, ne se distingue pas. Autrement dit, il n'existe pas une étape supplémentaire quand il s'agit d'écrire dans une langue étrangère comme quoi transférerl'idée formée en langue étrangère. En effet, l'idée doit être formée dans un espace déverbalisé et exprimée directement dans la langue cible.

Pour ce qui est la première étape, il faut dire que l'un des défis à relever dans les cours de l'expression écrite, même en langue maternelle, c'est de savoir quoi écrire. Le texte modèle est, avant tout, censé étayer cette étape. Quant à la deuxième étape, c'est-à-dire comment organiser ce qui vient à l'esprit, ce texte lui servira de macro et de micro modèles.

Nous croyons que les deux étapes, surtout à ce niveau, sont si bien liées l'une à l'autre que l'enseignant ne peut pas s'occuper de la deuxième sans avoir un œil sur la première.

En effet, il faut que l'articulation entre la lecture et l'écriture facilite la génération de cette dernière dès la première étape. La lecture faite comme modèle doit répondre à toutes les deux questions et étayer l'apprenant dans l'accomplissement de toutes les deux étapes, ce qui veut dire qu'il faut reunir l'apprenant lecteur et l'apprenant scripteur.

2.1 La réécriture: un rapport entre la lecture et l'écriture

Il est clair que la production écrite n'est pas un acte dissociable de l'ensemble des activités langagières. Elle est surtout en forte relation avec l'acte de lecture. Cela étant, son acquisition est directement liée à la lecture, car ces deux aspects du langage écrit se développent de façon parallèle et dépendante.

Il existe une relation réciproque entre la lecture et l'écriture: d'un côté, la lecture des textes contribue

L'autre partie de l'enseignement s'effectue lors de la correction de ces productions par l'enseignant. Celui-ci corrige les erreurs de tout ordre (orthographique, lexical, syntaxique,...) et fait remarquer, selon le cas, des explications en marge des copies des apprenants ou sur le tableau de la classe. Les enseignants, à commencer par nous-mêmes, se plaignent souvent de la non application des règles et des instructions enseignées et du nombre abondant des erreurs au niveau lexical aussi bien que grammatical. On constate souvent que prendre l'exemple sur le texte modèle se limite à l'emprunt de quelques mots et rarement à des structures syntaxiques et locutionnaires.

2. L'écrit dans la langue étrangère

En didactique des langues étrangères, les méthodes qui croient à la priorité de l'oral à l'écrit ne sont pas rares. Pourtant pour certains didacticiens, l'écrit se révèle, même aujourd'hui, un moyen d'aborder l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère: «[...] l'écrit peut encore être un dispositif d'entrée dans la langue, retrouvant en cela une ancienne tradition, mais répondant aussi à de nouvelles exigences, celles liées notamment à des besoins d'information qui passe par l'écrit». (Vigner 2015: 280)

Le rôle de l'écrit, dans les niveaux élémentaires, se révèle encore plus opérationnel quand il s'agit d'un public apprenant adulte. Celui-ci ayant déjà découvert ce système dans sa langue d'origine, en profite pour consolider les savoirs acquis et enrichir la mémoire, un des piliers sur lequel s'appuie tout apprentissage.

Comme le rappelle Vignet, l'écrit est un support composite (*ibid.*), exigeant des efforts plus compliqués que ce qui parait au premier abord. Pour Barré-de-Miniac, «l'acquisition d'une compétence textuelle exige simultanément plusieurs sous-compétences.» Certes, les compétences qui contribuent à la compréhension et à l'expression écrite comme celle orthographique, lexicale, syntaxique... sont des savoirs nécessaires pour l'appropriation de l'écrit mais celui-ci ne se limite pas à savoir coder et décoder. (1995: 93)

Dans le contexte d'enseignement/apprentissage de l'écrit d'une langue étrangère, il faut également tenir en compte, surtout au niveau débutant, certains éléments dont la culture éducative, la representation, la conception de l'écrit et ses règles dans la langue maternelle des apprenants. Gérard Vigner insiste sur l'influence des compétences écrites dont l'apprenant dispose déjà dans sa langue et culture d'origine et souligne qu' « il importe alors, si l'on veut que le texte écrit rédigé soit autre chose qu'une traduction du texte produit mentalement dans la langue d'origine, d'engager l'apprenant sur d'autres voies d'analyse et de production» (2015: 273). D'après lui, il est nécessaire de «reorganiser d'abord cette architecture discursive en fonction des traditions culturelles en usage dans le pays de la L2». (*ibid.*: 274)

Ceci raffermit l'idée de proposer des textes modèles et d'établir une articulation constante entre la lecture et l'écriture. Or, l'expérience montre que la simple présentation d'un modèle de la langue cible ne saura résister que partiellement et momentanément aux grandes archives et réserves de la langue maternelle. Celles-ci se précipitent au moment de la construction et de la formulation du discours. Lorsque nous présentons un modèle d'un type de texte, par exemple les souvenirs d'enfance de Marcel Pagnol[(1)] pour le type du texte narratif, et que dans la phase d'expansion nous deman-

(1) Extrait de *La gloire de mon père.*

enseignements concernant l'expression écrite, au cours de l'apprentissage du français général par une méthode, c'est le premier cours qui vise exclusivement cette compétence.

Ce projet croise des objectifs scripturaux, entre autres, vu le niveau des apprenants et le contexte d'apprentissage. Certes, même si les objectifs principaux pointent une amélioration de la competence écrite, à ce niveau, l'apprentissage de l'écrit se développe dans le cadre de l'apprentissage de langue en général.

L'enseignement et l'apprentissage de l'écriture même en langue maternelle s'articule normalement autour des activités de lecture. En effet, c'est la lecture qui fournit des modèles à l'écriture et quand il s'agit d'une langue étrangère, comme l'affirment Peytard & Moirand «il serait vain d'essayer de faire produire des textes avant d'en avoir donné à lire de semblables dans la langue qu'on apprend, parce que l'exercice implique une appropriation préalable des modèles textuels étrangers». (Cité in Mangenot, 2000:4)

Cela étant, le choix des textes, pour fournir des modèles, ainsi que les stratégies de les aborder devient primordial. A cet effet, pour ce mode d'écriture, l'écriture sur modèle, ou plus précisément «réécriture», nous avons opté pour un roman policier en français facile intitulé *L'heure du crime* dont la lecture nous a permis de développer les compétences écrites. Nous essayerons, au cours de cet article, de présenter notre démarche didactique et de relever les atouts pédagogiques que ce genre littéraire a occasionnés dans ce cours.

1. L'expression écrite du FLE dans le système universitaire iranien: un état des lieux

L'expression écrite du FLE à l'université en Iran au niveau de licence se définit avant tout par la denomination des modules: *Rédaction simple*, *Narration, Correspondance*,... et ensuite par les sous-objectifs linguistiques définis à cet effet dont apprendre à décrire, à raconter, à expliquer, à argumenter,... en tant que moyens pour atteindre l'objectif principal désigné par le titre du module. Ces modules, généralement à raison de deux heures par semaine, varient en nombre, selon l'orientation de la discipline: traduction, 6 unités de valeur (trois modules présentés en trois semestres consécutifs), littérature, 10 unités (cinq modules répartis en cinq semestres encore consécutifs), commençant dans tous les deux cas par *la Rédaction simple*. Cette dernière faisant sujet de cette étude, nous essayerons d'étudierle contenu du cours fixé par le décret ministériel.

1.1 La Rédaction Simple

Comme nous avons déjà signalé, c'est le premier cours visant particulièrement la compétence d'expression écrite. Les étudiants, après avoir passé les cours concernant la méthode, s'inscrivent à ce cours nécessaire, à son tour, pour le passage au cours de *narration*. Ce qui est officiellement mentionné dans le programme, c'est d'une part l'étude des règles et des principes scripturaux aspect formel de l'écrit, comme la ponctuation, la mise en paragraphe,... et d'autre part, l'agencement du contenu, à commencer par l'élaboration d'un plan. Il est aussi prescrit, comme démarche, de fournir des textes modèles.

En général, une partie de l'enseignement consiste en instructions théoriques que l'enseignant introduit au fur et à mesure; il essaie d'illustrer cette partie théorique à l'aide des extraits sélectionnés dans les écrits des écrivains, des textes authentiques. Les apprenants, après avoir eu des instructions et observé les modèles, seront entrainés en traitant des sujets correspondant au type d'écrit travaillé, et cela d'une manière personnelle qui aboutit à une production écrite individuelle.

Atefeh Navarchi, professeur assistante, Université Alzahra, a.navarchi@alzahra.ac.ir
Marjan Farjah, professeur assistante, Université Allameh Tabatabai, m.farjah@gmail.com

Like a detective story: introduction to writing in French classes at university in Iran

Abstract

Can we write in foreign language without pattern? If not what would be an adequate pattern for writing in elementary level? As part of the teaching / learning of writing in French classes at the beginner level, this article proposes rewriting activities based on the joint rea in the ding / writing. To do this, we have chosen as material a detective story in simple French, which contains almost any type of writing, easily set to an educational utilization. Since the idea of this popular genre in language teaching, particularly in writing, is not new, while considering the already existing works, we will try to advance an appropriate approach to the initiation of writing in French language classes in Iranian university system. Therefore, the potential of the detective story and its reproducibility will be discussed and, far from seeking to simulate the plot and the storyline of the genre that requires writing a full and lengthy text, we will try to demonstrate its many educational advantages on the production of short targeted texts.

Keywords: French language, writing, articulation reading/ writing, rewriting, detective story.

Comme un roman policier: initiation à la rédaction en FLE à l'université en Iran

Résumé

Peut-on écrire en langue étrangère sans modèle? Sinon quel serait un modèle adéquat à l'écrit dans les niveaux élémentaires? Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'écrit en FLE au niveau débutant, cet article propose **la réécriture** qui s'appuie sur l'articulation lecture/écriture. Pour ce faire, nous avons choisi comme support un roman policier en français facile qui, contenant quasiment tout type d'écrit, s'apprête facilement à une exploitation pédagogique. Etant donné que l'idée de se servir de ce genre populaire en didactique des langues, notamment à l'écrit, n'est pas nouvelle, tout en considérant les travaux déjà existants, nous essayerons d'avancer une approche appropriée à l'initiation à l'expression écrite en FLE dans le système universitaire iranien. A cet effet, les potentialités du roman policier qui nous ont convaincues de sa reproductibilité seront évoquées et, loin de chercher à simuler l'intrigue et le scénario de ce genre littéraire qui demande l'écrit d'un texte entier et assez long, nous essayerons de démontrer ses nombreux atouts pédagogiques quant à la production de courts textes ciblés.

Mots clé: français langue étrangère, expression écrite, articulation lecture/écriture, réécriture, roman policier,

Introduction

Cette étude est issue d'un projet d'enseignement de l'écrit expérimenté durant le cours de *Rédaction Simple* de FLE à l'université en Iran. Le public de ce cours est composé généralement des étudiants de la deuxième année, ayant travaillé, auparavant, sur le niveau 1 et quelques unités du niveau 2 d'une méthode. Il est à noter que même si ce public d'apprenants a déjà reçu des instructions et des

Hannaway, J., & Mittleman, J. (2011). Education politics and policy in an era of evidence. In D. Mitchell, R. Crowson, & D. Shipps, *Shaping education policy* (pp. 81-91). New York: Routledge.

Hare, W., & Portelli, J. (Eds.). (2015). *Key questions for educators*. Halifax, NS: EdPhil Books.

Ketteridge, S. (2002). *The effective academic.* London: Kogan Page.

Kift, S., Field, R., & Wells, I. (2008). Promoting sustainable professional futures for law graduates through curriculum renewal in legal education: a final year experience (FYE2). *eLaw Journal, 15(2),* 145-158. Retrieved from

Mertens, D. (2013). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods (2nd Ed).* London, Sage Publication.

Saunders, W., Goldenberg, C., & Gallimore, R. (2009). Increasing achievement by focusing grade-level teams on improving classroom learning: A prospective, quasi-experimental study of Title I schools. *American Educational Research Journal, 46 (4),* 1006-1033.

Sinclair, J., & Coulthard, R. (1975). *Toward an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.

Soodak, L., & Podell, D. (2007). Efficacy and experience: Perceptions of efficacy among pre-service and practicing teachers. *Journal of Research and Development in Education, 30,* 214-221.

Weswemann, M. (2010).*Some issues in communicative language teaching and their relevance to the teaching of languages in secondary schools.* Oxford: Oxford University Press.

Woolfolk-Hoy, A., & Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*, 343-356.

Widdowson, H. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Youngs, P. (2013). *Using teacher evaluation reform and professional development to support common core assessments.* Washington, D.C.: Center for American Progress.

> Mr. Gaby's humor is not that of a standup comic. Rather, which he has a subtle whimsy with which he defuses potentially tense situations...(on one occasion) a student responded to an order with 'what are you? A dictator?' without hesitation, Mr. Gaby responded 'I am training to be one. This is the first step.' The girl laughed and the problem solved. (Alvarez, 2007, p.1119).

Conclusion

An educational institution is a major function of providing learning experiences to lead their students from the darkness of ignorance to the light of knowledge. The key personnel in the institutions who play an important role to bring about this transformation are teachers. Their scholarship, conduct, and behavior have a permanent impact on the students because the student imitates the teachers. Teachers are the main mainstay in the process of education. In case they are half hearted in doing the job, they are unable to deliver the good expected of them. The teacher is the most vital element in any educational program. It is the teacher who is mainly responsible for execution of the educational process at any stage. This shows that it is imperative to invest in the preparation of teachers, so that the future of a nation is safe. The significance of competent teachers to the nation's school system can in no way be overemphasized.

References

Alvarez, H. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education, 23(7*), 1113-1126.

American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.

Banner, J., & Cannon, H. (2014). *The elements of teaching.* New Haven, CT: Yale University Press.

Cheung, H. (2006). The measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary in-service teachers. *Journal of Education for Teaching, 32(4*), 435-451.

Cooper, D. (2010). *Talk about assessment: High school strategies and tools.* Scarborough, ON: Nelson Education

Durgunoglu, Y., & Hughes, T. (2010). How prepared are the U.S. pre-service teachers to teach English language learners*? International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 22(1),* 32-41.

Falus, I. (2014). Becoming a teacher. *Education, 13 (3),* 359-374.

Farooq, M. (1999b*). Examining a male teacher's attention in a mixed-sex EFL Japanese high school classroom based on the Sinclair-Coulthard model*[Online] Available at http://www.bham.ac.uk/CELS/CELS%20pages/essays/fardiss.pdf

Fullan, M. (2013). Change agent. *National Staff Development Council, 24(1*), 55-58.

Gorrell, J., & Dharmadasa, K. (2009). Perceived self-efficacy of pre-service and in-service Sri Lankan teachers. *International Education, 24(1),* 23-36.

Gustafsson, J. (2009). What do we know about the effects of school resources on educational results? *Swedish Economic Policy Review, 2003 (10),* 77-110.

up in a conflict. It can help to send a disruptive pupil out of the classroom for a while, in order to give him/her time to calm down and break the cycle of escalation. The student can then be asked back in after a few minutes. It should be made clear from the beginning that no punishment is wished for.

e- Flexibility

A better way out of a cycle of confrontation is restructuring the situation in such a way that this cycle can be left without the teacher appearing to back away. Being able to change course, being able to give a situation a new turn that is unexpected for the class, can be an instantaneous solution for discipline problems.

There are several reasons why being flexible is hard for a beginning teacher. One reason may be that he/she has planned the lesson so well that no deviations from the lesson plan look as if possible. Teacher training may partly be at the root of this problem. Of course, it is both essential and useful to learn how to plan a lesson in minute detail. Nevertheless, the teaching situation constantly makes it imperative for the teacher to be flexible because plans crumble under suddenly changed conditions: it may be minor oversights like a page reference. This is not to say that preparation is redundant. Lessons should have a clear structure. But this structure should - wherever possible - be open to student contributions. Well-planned and at the same time well-taught lessons often have a clearly structured phase at the beginning to give orientation and safety. The plan for the remainder of the lesson might then include options and variations. It might offer teacher and class some leeway as to how much should be covered by the end.

Flexibility is not only needed in planning but also in reacting to potentially complicated situations. One particular noteworthy form of doing so is what Alvarez (2007, p.1120) calls 'humorous contamination'. It means giving a potentially intimidating situation a twist to the humorous. This can often avoid confrontation. Hardly any handbook on teaching practice fails to point out humor. However, dealing with a class situation in a humorous way is something personal. Humor is not a method. Solutions and ideas have to arise - as in many other cases - form the situation and instantly. Trying to define humor on paper may well obliterate what it is all about. However, the point cannot be made too strongly that humor is crucial to the students although it should be at their expense.

Being in a classroom together with children and adolescents, the teacher is left with situations bordering on the bizarre, surreal and sometimes ridiculous. Humor is the only humane way out. 'Can we have more of these laughing moments?' one student may write in his course evaluation. Instructing young people is often loaded with emotions. Humor - not irony or cynicism - is often the best technique of coping with emotionally charged situations.

Good quality lessons alternate between humor and seriousness. It is the teacher's art to balance the two against each other, by letting the situation go to the limits of control in one phase and retrieving it in the next. Drawing the limits between such different phases within the rhythm of a lesson can be a problem. It helps to make it clear to a class when the change from a humorous phase to serious business has to be made. This can be done by commenting on both unrest and the need to be quiet again and, if required, by insisting. What is important is the description of a teacher who is able to notice sources of potential problems early and resolve them with humor. Mr. Gaby, the teacher, is able to strike the right balance between freedom and humor on the one hand and control and seriousness on the other.

the question of why such problems arose in the first place and how they could be avoided altogether. For students, constancy means the teacher is predictable and this, therefore, provides them with security.

There are many aspects to being predictable. As far as discipline is concerned, carrying out a threat once it has been made, and provided it has been thought through in advance, may well be a central one. In terms of technique it can mean advance orientation, clarity, and a set of fixed ingredients possibly presented in a fixed sequence in each lesson.

Gustafsson (2009) gives an example of a teacher for whom the fragility of the moment when she had to influence the switch from break time to lesson time at the beginning of a lesson had been removed because she had found the right mixture of predictability and openness:

> When there has been a lot of action during break time, and they want to tell me about it, then I say: "Get a move on, I want to start the lesson, we have got a lot to get through today," or "We have got a lot of work to do at the beginning, we will have more time towards the end, then you can talk." When I see there has been trouble in the previous lessons....I raise it as a topic and say "what happened this morning? Tell me." Then they start telling me about it and I say "Five minutes, after that we start the lesson." (Gustafsson, 2009, p.101)

The teacher makes the lesson predictable and imposes a time limit of five minutes. Both teacher and students can depend on the lesson beginning then. When opening classroom interaction to student concerns, especially with younger classes, it is particularly imperative to set such limits because, otherwise, pupils will quickly develop strategies for drawing out such discussions and never letting a lesson start. This may lead to a situation where discussions about class matters become red herrings and accordingly get the unfortunate image of something that can be used to find a way round starting the actual business of the lesson.

c- Breathing spaces

The teacher just quoted describes how she creates little islands of peace herself at the beginning of her lessons:

> When I have entered the room, closed the door, put my briefcase on the desk and when one of the kids is sitting around or standing around in an unacceptable way, then - I usually know them - I raise my eyebrows, trying to say "This cannot be true, that you dare to do that" and he is down from his desk in a flash. Then they start moving towards their seats voluntarily, I usually prepare the LCD, take out my notes and have a quick glance at where I wanted to start. (Gustafsson, 2009, p.103)

Teaching large classes is, as we have seen, physically arduous. Exhaustion can make the task of the classroom even more troublesome. A realistic appraisal of the teaching situation must, therefore, include the teacher's own state of mind and body. Being aware of this can aid one to be realistic as to which action one has the strength to take at a given moment. If exhaustion threatens to set in, preventive action should be taken and periods of rest and breathing spaces should be created if at all possible. Such phases can, for example, be created in the middle of a lesson. Often all this necessitates introducing a task which students can solve on their own and which does not require constant teacher attention.

Breathing space is removing the pressure of the situation, is also required when things are heating

up the teacher. This is soon followed by a stage during which the class more actively explores the parameters of control the teacher is seeking to establish and whether he/she is actually able to defend these parameters. Research literature advises beginners to act quickly and define the situation in their own terms in order to establish their authority as soon as possible because in establishing the order he/she has decided upon, the teacher must be fully aware that what happens in the first few encounters with the pupils is likely to establish the relationships which he will have to live with for the rest of his contact with that particular class (Soodak & Podell, 2007; Woolfolk-Hoy & Spero, 2005; Ketteridge, 2002).

It should be added that setting the key for the interaction between teacher and class is not only a matter of early encounters. Almost every phase of a lesson presents the teacher with the task of establishing whether this key is to be one of relaxation or one of serious business. It should be noted that redefining the situation at a larger stage is tricky but not impossible.

Defining the situation in the teacher's terms often means quick action. One important tool for being able to act quickly is having the names of the pupils as early as possible. Another prerequisite for prompt action is noticing probable difficulties early. Being able to notice what is happening at the various corners of the classroom has been considered an important skill for maintaining classroom control. Quick action may seem to a beginning teacher far too pre-emptive. It may well feel like coming down harder than is justified by the class's apparent behavior. It may, indeed, appear like a bulldozing approach. It may be little things - a word, a gesture, an oversight - that might turn out to be the real time bombs. It is often non-verbal signals, like for instance a smile, that are perceived and construed by students when exploring the limits of teacher authority. A teacher can, for example, express confidence in his/her authority by using pupil authority.

Non-verbal behavior should not be menacing or intimidating. Without a doubt, the gentler it is, the greater its effect. True enough, it is easier to relax once it has been established than to re-establish one that has ceased to be binding. Many authors advise beginners to put on some kind of professional mask. They advocate a certain degree of acting as a temporary measure. The contrived performance is a means to an end, namely the establishment of the teacher's dominance. It is essentially a temporary measure. He will soon be able to drop his mask (Kift et al., 2008).

Although in the long run teachers will have to earn their authority by good teaching, it is helpful from the beginning to behave as if they already have it. Finally, authority, as opposed to dominance, may express itself in entirely different ways.

Experienced teachers are apparently much less worried about discipline than beginners. "There was no doubt in their mind, given years of experience, that they could manage a class" (Gustafsson, 2009, p.90). The course of action described by this teacher may therefore not be open to the beginner. It is, however, worth keeping in mind because the relationship with a class should not only be looked at in terms of setting up teacher control.

b- Constancy

First encounters may be significant, but they do not decide everything. Firmness at the beginning is advisable, but there are more ways of expressing firmness and determination than non-verbal language. The quality of teaching will make the difference. Reacting to disciplinary problems as they occur is an urgent matter and therefore has top priority. However, this urgency should not obscure

cumulated effect of interaction dominated by assessment and teacher influence is a hidden message to pupils that only those actions and utterances that make sense in terms of the teacher's lesson plan are allowable in the classroom. The hidden curriculum is: only if something is initiated and asked by the teacher is a part of the lesson. The hidden curriculum may well counteract the purpose of school lessons: learning. For example, it happens very often that a student gives the teacher part of a problem, but is not interested in the rest. The student asks the teacher a question, and the teacher tries to answer it. As he/she opens her/his mouth, the student turns to the neighbor.

For this student and many others participating in the lesson has been reduced to following the rules of a game in which all the teacher has to do is to show that he/she is taking part in the official part of classroom transactions. This means that teacher control - or at least too much of it - can alienate students from what is taking place in the classroom. They no longer see it as their own enterprise. Given the pressure exercised by the organization, their lack of voluntarism may take delicate forms. It may be an attitude of consumerism that expects the teacher to hand whatever is to be learnt to them on a plate. It is, in many cases, a view of lessons in which learning is only of minor importance.

Coping with Discipline:

Having criticized the mechanisms of school interaction so rigorously in the previous section, it may seem natural to make suggestions to how these might be changed. Numerous competent guides to survival in the classroom exist. Survival is not and cannot be an end in itself. All the same it is indispensable. Some of the suggestions will be looked at in the following section. They are centered on four important aspects of classroom control:

a. First encounters between a teacher and a class

b. Constancy

c. Breathing spaces

d. Flexibility

a - First encounters

The teacher may miss the first clue. *There is an example of the traps someone coming new into a class might fall into:*

> The teacher, on entering the room, looks at the pupils and returns a smile from a boy in the front. The boy continues to smile and asks a question:
>
> First pupil: Are you a new teacher, Miss?
>
> Teacher: (Continuing to smile) That's right. (Another pupil calls out).
>
> Second pupil: Are you strict like Mr. Brown was, Miss? (Teacher looks towards him, takes a breath to answer, but another boy calls out to the previous pupil).
>
> Third pupil: He was a nutcase! (Laughter from class).
>
> Teacher: (No longer smiling, looking at the new speaker) Now....that will do. I'd like your attention, please.

This sequence, lasting less than a minute, might set the key for the lesson to follow. The teacher, by smiling, has put the pupils at ease too early. If the interaction were to continue as it began he/she would soon find it difficult to maintain control over the teaching situation.

Research studies mention honeymoon of one or two lessons during which the students are weighing

Teacher: No! The English name, not the abbreviation, not the short word.

Pupils: Whispering.

Teacher: Who remembers?

Pupils: coughing.

Teacher: some of our classes have in the afternoons?

Silence.

Teacher: It is sports!

Pupils: Sports

Teacher: Yes, it is sports.

For a long time now language-teaching theory has been all for communicating and discourse. Text books abound in over to you bubbles. And yet a considerable number of language lessons observed in schools still bear a resemblance to the above exchange. The communication in it goes through one central switchboard, the teacher. As a piece of communication it must sound almost ridiculous to an outsider. Someone is asking a question to which he/she already knows the answer. The rules of normal communication seem undermined. It may be argued that these are teachers questions asked with the principle of easing the students, in a Socratic fashion, towards a solution. It is doubted whether the above exchange could be called Socratic. It looks more like a ritual guessing game in which the teacher acts as a less than impartial judge. What is right is decided by the teacher. The decision - sports of PE - seems arbitrary to the observer. What the students answer is not wrong. It just seems arbitrary to the observer. It just does not fit the teacher's expectations.

It is the structure of the subject that makes language lessons even more prone to such exchanges than others. A foreign language has to be presented in a much stricter sequence than other subjects. One step implies a number of preceding steps. It is like a ladder. You need step A before you can go on to step B. Given all this, plus the fact that language teaching in schools is still to a huge extent about correctness of form and vocabulary, it is clear that teacher control, and insistence on correction will feature prominently in language classes. The severity of the subject has, by the way, long been known and lamented.

Analyzing a segment of a class discussion, in which students and the teacher try to pick up different strands suggested by the topic of a text, it is shown how students try to express their own experience, whereas the teacher tries to lead them back to the text. A conflict of interest comes out that leaves the students frustrated. They are often under the impression that there is no point saying anything in certain lessons since the teacher has decided beforehand what is right and what is wrong. Especially if they make a grammar mistake in what they say, their statement is immediately canceled by the teacher.

If classroom interaction is dominated by the teacher, it turns a risk of not involving students anymore and therefore of being unrelated to them. Weswmann's (2010) study asserts to have established a link between such problems and the kind of interaction prevailing in school classrooms. Schools have been accused of failing children because what takes place in the classroom and what is taught there is irrelevant to pupils' needs, so irrelevant indeed that it may well be at the base of negative class participation. Studying the reasons behind school fatigue, Weswmann (2010) sees teacher domination of classroom interaction as one obstruction to student activation. He argues that the ac-

fore promotes a craving for some form of stability and security rather than openness to doubts. Unfortunately, student autonomy will initially often appear as a threat to this stability. A lot of innovative attempts in language teaching - both communicative language teaching and the humanistic approaches - have learner autonomy at their core. However, if approaches that depend on learner autonomy are put to work in a school context they must work in an environment where control features prominently and where the granting of autonomy may, therefore, be perceived as a threat to classroom control.

The prominence given to classroom control together with the isolation in which teachers' work is carried out also affects perceptions and attitudes between teachers and students. According to Fullan (2013) teachers tend to see that they do primarily in terms of their own intentions and not in terms of what these intentions do to pupils. It seems naturally difficult for teachers to do just this, that is, leave their role and watch what is going on in their classroom. It is in the face of such difficulties that seeing what happens in the classroom from a different perspective is vital.

e- Student alienation

Discipline and control have so far only been seen from the point of view of teachers and in terms of their priorities and intentions. But how about what actually happens in the classroom? What are the consequences of these priorities for students?

Classroom discourse has been a favorite object of study for discourse analysts because it is well structured and ideally one person controls who talks and when. For this very reason it was feasible for Sinclair and Courtland in Farooq (1999b) to take a piece of teacher-centered discourse and derive from it a well-ordered hierarchy of acts:

> With these and other problems inherent in conversation we decided it would be more productive to begin with a more simple type of spoken discourse, one which has a much more overt structure, where one participant has acknowledged responsibility for the direction of the discourse, for the direction of the discourse, for deciding who shall speak when, and for introducing and ending topics.(Farooq, 1999b, p.6)

Looking at Sinclair and Coulthard's (1975) analysis leaves us in no doubt as to how teacher-centered school lessons are. Many studies (Soodak & Podell, 2007; Durgunoglu & Hughes, 2010) that have been carried out subsequently prove that classroom interaction is almost exclusively led by the teacher. Control, therefore, is not only something that is part of teachers' values and wishes; it is a well-known feature of observed classroom interaction. Language teaching is, of course, no exception. Language lessons seem to be one of the places where teachers exercise a particularly high degree of control. Subjects like literature or social studies may make it easier for instructors and students to approach a text or a topic on a more equal footing. With questions of grammar, correctness or lexical meaning it is a different subject. Here it is quite evidently the teacher is the expert. Consider the kind of discourse this may lead to. The following is a piece of data taken from a language lesson (observed by the writer):

Teacher: Now. What is the English name for physical education?

Pupil 1: PE.

Pupil 2: PE.

Pupil 3: PE.

sociated with occasions when teachers are visited. Even for experienced teachers inspections are occasions of unease.

Rather than being splendid, teachers' isolation is, thus, at best ambivalent. It might, on the one hand, afford them some degree of autonomy; on the other hand, teachers are, whenever they face problems within that sphere, on their own. The sanctity of the classroom, too, is only an obvious one. What happens there is much of a secret because ultimately the school will know about it through unofficial channels of communication. The stories that go through such channels - especially those about discipline problems - add up to a teacher's reputation, which in turn can become an important factor in being able to establish control. Several studies (Soodak & Podell, 2007; Mertens, 2013) mention unofficial hierarchies in the staffroom that are established according to such reputations. Mertens (2013) advises beginners to gain their colleagues' respect by solving their discipline problems themselves.

An open discussion of teachers' personal difficulties within a class is a taboo even in a meeting to solve these difficulties. This tendency not to talk about problems to colleagues leads to a situation where the teacher's isolation is reinforced.

d- Obstacles to change

All these factors, the importance of control, the uncertainty of the teaching situation as well as the various strains of the job, have a tendency to produce an atmosphere which is not conductive to change and innovation. Consequently, two main obstacles pop up putting the teachers in the way of real improvement in the school classroom.

The first follows directly from what has just been said about the isolation teachers work in. This isolation leads to a lack of a free and in-depth exchange of opinions and ideas. For teachers, a school day is divided up into long teaching slots during which formal relations with a group are required, followed by relatively short breaks during which contacts with colleagues are possible. Because of the sheer scarcity of time during breaks the opportunities for such contacts are very limited. Moreover, starting discussions about the job is risky, because staffroom relations are a shaky matter. For many teachers, the staffroom is - despite its peculiar code of conduct - a sanctuary from the confrontations and pressures of the job. As one teacher in one of the public schools (interviewed by the writer) puts it:

> I can only survive at school because of the breaks, because it is then that I have contact with the others. If I did not have that, I do not know whether I'd still be a teacher.

This statement confirms how important informal relationships in the staffroom can be for the emotional well-being of teachers. Teachers hesitate to put the few off-stage occasions of their school day at risk, least of all by bringing up controversial pedagogical issues and problems. Staff of teachers studiously sometimes avoids pedagogical issues in their contacts. This was especially true for meetings on classes and students. Possible conflicts of substance were kept at bay by conducting the discussion totally at the level of formal regulations and grades.

A second obstacle to innovation is teachers' need for stability and control. Those doing research on language learning and teaching (Widdowson, 2003; Banner & Cannon, 2014) demand that practitioners should open to challenge. However justified such demands may be theoretically, it should not be forgotten that teachers work in a situation which is in itself a constant challenge and there-

room tend to respond to them with strategies they are familiar with from university or college. Such strategies are in essence cognitive ones, for example, more and better preparation. In following these strategies, they pay too much attention to the task side of their job and, therefore, fail to address what might have caused their difficulties in the first place: the emotional relations in the classroom. Their increased effort may well yield no better result because it has the wrong target.

c- Physical and emotional strains

Gustafsson (2009) characterizes teachers' work in the following way:

> Teachers do 'people work', but they do it under somewhat special conditions. Three peculiarities are evident: the low degree of voluntarism in the teacher-student relationship, the problem of extracting work from immature workers and the grouped context of teacher endeavors.(Gustafsson, 2009, p.99)

No wonder this task is perceived as strenuous. In fact, there is ample evidence to show how strenuous it is. Cheung (2006) ironically comments:

> School teaching is by common repute an easy job, a soft cop with short hours, long holidays, and little physical exertion. Conservative politicians and right-wing professors of philosophy can rely on having an audience whenever they get an uncontrollable urge to do some teacher-bashing.
>
> (Cheung, 2006, p.445)

Health statistics, too, show that teaching is by no means a soft potion. The exhaustion teachers feel and the pressures on them are real. In a summary of research on the subject of teacher health, statistics would show a significantly higher incidence of nervous and heart diseases among teachers than among the average population (Mertens, 2013). Not being able to control the uncertainties of the classroom may lead to various symptoms of physical illness like not being able to sleep or loss of voice. The episode flu is just one of the regular occasions when the annual spell of infections, voice trouble and general exhaustion at the end of term (exam time, handing in of reports) produce a state in which on certain days a teacher could not face going into the classroom. As one of the interviewed teachers said:

> Interviewer: Do you like your job?
>
> Teacher: Yes, I do. I find it a big strain?
>
> Interviewer: What is it about it that's a strain?
>
> Teacher: I find the psychological and even physical confrontation with the kids constantly. In the first year of teaching, the strain is immense. If you care at all about what you're doing, the strain is immense.

Despite the hundreds of personal encounters teachers have in their classrooms, they work, as a rule, on their own. The classic package in teaching is a teacher confronting a class. Teachers may not see their isolation exclusively in negative terms. Much as they may suffer from being deprived of contacts at their own workplace, there is something to be said for privacy, especially if things go wrong. They close the classroom door behind them to be the boss. Yet, it is doubtful how autonomous teachers are at their workplace. Are they really their own boss? Haven't, for instance, people further up the hierarchy the right to enter the privacy of the classroom whenever they wish? There are fears as-

pidly, unpredictability not only applies to groups but also to the different stages in their development. The change from one stage to the next can happen fast and has to be reacted to on the spot. There are no textbook solutions for this. If the textbook or a colleague in the staffroom says 'if in no doubt be firm,' this may, without a proper appraisal of the actual situation lead to a completely wrong action. The behavior of a class often depends on imponderables like its existing mood, on what has happened in the preceding lessons, on the weather, time of the day, etc.

Given a situation that is inherently uncertain, it is understandable that establishing some form of order and control is of immediate significance to teachers. When establishing control, teachers might often manage to appear as influential figures and as masters of the situation. However, classroom control is essentially not an expression of instructor autonomy but a reaction to the uncertainty and the constraints of a situation that already exists. Cooper (2010, p.87) writes:

> Without condoning the attitudes or practices of genuinely authoritarian character, it is important to recognize that the disciplinary responses of teachers, in general, are intelligible that the disciplinary responses to situations they have been presented with, over which they have (in the short term) limited control.

The uncertainties of teaching go far beyond the actual teaching situation. They are inherent in difficulties in evaluating the quality of teachers' work. When has a lesson been successful? What are its short-term and what are its long-term effects? How are long-term effects to be assessed? Are they actually attributable to teaching?

Another source of uncertainty for teachers is the question of what their relationship with a class is to be like. The job facing teachers is to resolve the dilemma between making a class work within the rules of the institution and, at the same time, taking care of the emotional climate in the classroom. Teachers are supposed to direct a class towards and through a task and base their work with a class on a relationship with students that is both personal and motivating (Gustafsson, 2009). Indeed, children often say 'I learn for the teacher because I like him or her.' One teacher interviewed by Gustafsson (2009,101) clearly expresses the contradiction establishing control and having a positive emotional relationship with students:

> I like to be their friend and yet to know when hilarity and fun stops. I think they know where the line goes... you have controlled discipline all the time.

Emotions are the substance of children's life. Emotions are therefore the substance of teaching children. On the surface, it may seem as if situations of this kind are isolated events. They are not. They are part of the job. Children show their emotions more openly than adults. Dealing with emotions is, therefore, more than just an initial barrier to teaching that has to be got out of the way before the actual instruction can begin (Gustafsson, 2009). Teachers come back from classes charged with emotions-almost exclusively negative ones-finding it hard to get rid of them in the short intervals in the staffroom. Emotions are, as Gustafsson (2009) claims, in a very literal sense teachers' work as "keeping order, and getting the kids to learn, both require operating on the emotions of the kids through the emotions of the teacher" (p.105).

This, incidentally, often causes difficulties for the beginning teacher. One of the authors in a handbook for student teachers (Alvarez, 2007) pinpoints the emotional aspect of teaching as the one that often escapes the beginner. It is argued that beginning teachers when facing difficulties in the class-

with adolescents. During these early difficulties, colleagues are in most cases of little help. Staffroom relations for a beginner are almost as uncertain as classroom relations. Because of their importance, discipline and classroom control are the main points in this part, survival. A more detailed discussion of the situation teachers work in seems necessary because understanding it is fundamental for any changes and innovations to be effective.

a- First discipline then teaching

Generations of teachers have their priorities straight: first discipline then teaching. Practitioners see classroom control as probably their most urgent task, because without it the classroom soon becomes a "circus without a ringmaster and the teacher will become rapidly exhausted and demoralized" (Hare & Portelli, 2015, p.77).

Classroom control is not only basic in the sense that is a task to be solved before teaching can begin. Various studies on the sociology of the teaching profession have shown that it is so central that it shapes and molds teacher's beliefs, if not their personalities (Hare & Portelli, 2015).

Researches about the socialization of teachers have studied the process of how an individual makes the transition from being a student to being a member of the teaching profession (Hare & Portelli, 2015; Gorrell & Dharmadasa, 2009). It is the necessity to establish control which such studies consider molds for teachers' attitudes. With respect to Gorrell and Dharmadasa (2009) teachers are socialized on site. The influence brought to bear on them by the classroom situation is much more powerful than their training, which might have adopted liberal values that cannot be kept up in the actual teaching situation. It is the familiar story of the young idealistic teacher who adapts to the schooled situation. There is evidence from studies by Mertens (2013) and Soodak and Podell (2007) that shows how this happens although teachers' individual developments are not necessarily predetermined by the institution.

b- An uncertain situation

Situations of professional practice are, according to Banner and Cannon (2014), characterized by uncertainty, uniqueness and value conflicts. This is true of professions like medicine, law and architecture. It is also true of teaching. Banner and Cannon (2014, p.13), in fact, singles out teaching as a prime example of uncertainty and conflicting pressures:

> Practitioners are frequently embroiled in conflicts of values, goals, purposes, and interests. Teachers are faced with pressures for increased efficiency in the context of contracting budgets, demands that they rigorously teach the basics, exhortations to encourage activity, build citizenship, help students to examine their values.

Cooper (2010) also distinguishes a basic contradiction in teachers' self-images between demands made by society to act competently, that is to be in control, and a work situation which is inherently uncertain and, therefore, difficult to control. In a similar vein, Fullan (2013) characterizes the teaching situation as multidimensional, simultaneous, immediate and unpredictable.

The uncertainty of the teaching situation has various forms. Its most immediate one for the teacher is the many external factors on which the success of a lesson seems to hinge and which are, at the same time, beyond the teacher's control. Classroom situations are unique because the persons in the class and the chemistry between them are unique. Teaching two parallel groups often turns to be a trap because a lesson that has worked in one class fails in the other. With children, who change ra-

practice has been going on as if advances in research had never happened? Having worked in curriculum development, it is discovered that teachers resent and resist efforts to change them. One of the reasons for this is that curriculum development leaves the teacher with very little autonomy, and without a doubt with the rather limited role of the implementer. In this case, the teacher could be at best a facilitator, someone who had taken the trouble to understand the approach of the developer, to adapt it minimally to the situation and to pass it faithfully to students (Cheung, 2006).

Examining curriculum renewal in foreign language teaching, an observer comes to a similar conclusion. The teacher's task is reduced to that of bringing about certain prespecified behavioral changes in all pupils in a predetermined stereotypical mode. Neither teachers nor pupils are regarded as individuals with the need to teach and learn in mutually responsive ways towards ends that they themselves have agreed on. The picture mentioned earlier not only symbolizes logical deduction but also stands for a social hierarchy. It is hardly surprising that when changes are passed down this hierarchy, with policy makers being at the top and teachers being at the bottom end of the implementation staircase, such changes do not translate into practical action in a clear-cut and easy fashion. Woolfolk-Hoy & Spero (2005) describe the difficulties of communication between people involved in change at different levels of the educational hierarchy and note as one principal problem that colleagues at the next step down in the implementation staircase are more concerned to choose justificatory vocabularies than to analyze the planning and implementation skills that they need. Put more crudely, the maxim of practitioners in the face of change coming from above is keep on doing the same thing but employ the new name for it. Justificatory vocabularies in the field of language teaching abound. To take but one example, talking about 'functions' can cover a great variety of objectives in language teaching, from ' making a polite request' via 'describing completed actions' to 'verbalizing joy about a successful trick'(Fauls, 2014, p.366). This means it is possible to have almost any objective (i.e. introducing a speech act, the present perfect or a textbook anecdote) covered by terminology that is acceptable in terms of current trend. What changes is the terminology rather than what takes place in the classroom (Fauls, 2014).

The emphasis is on change at an individual level. It directly refers to teacher development in a literal form. How does a teacher change, adapt, persist, advance or regress under the impact of his/her work? The particular stage at which a new idea reaches a teacher in his her development may well decide whether this idea will be effective. The interplay between development and innovation is affirmed by Durgunoglu & Hughes (2010).They claim that forms of teaching have a greater chance of success when used by an experienced teacher who can retreat to a routine if more experimental forms should fail. At the same time, it is the inexperienced teacher who is more likely to innovate for the very cause that he/she has not established a routine yet. However, innovation in the early stages of a teaching career often adds to insecurity. This leads to the discussion of an important aspect which is survival.

Survival

Achieving control is far from easy. The figure of a teacher during the first year is one of a person trying to survive, who is at the mercy of the situation and its uncontrollable web of influences and pressures. Not being able to manage the uncertainties of the classroom is in every aspect stressful. Behind the physical strain is the emotional strain of having to weather with students particularly

A View of the Complexities of School Practice

Dr. Janet Ayoub Al Maalouf

Abstract

Educational questions, especially the relationship between students and teachers, are underpinnings for the teaching of any subject. Language teaching at school must, therefore, be considered in combination with them. If personal relations in the classroom are not healthy, teaching quickly becomes an empty ritual because there is no chance of it being efficient in classes that are unruly, apathetic or hostile. This article charts the professional development of an English language teacher. It vividly describes the gap between the academic theory of teacher training courses and the reality of life in the classroom. Drawn from personal experience, the insights in this article offer strategies for survival in the sometimes difficult environment of school-teaching. It describes the difficulties a teacher might come across when starting his/her first teaching post, discipline being the most prominent among them.

Key words: language teaching, survival, discipline, constancy, breathing spaces, flexibility

Introduction

There is usually a careful divide between different disciplines like methodology, education, psychology, etc. In the classroom, nevertheless, they occur quite inseparably, because they are all parts of one person's practice. For this article, this meant leaving the territory of English as a foreign language and look at studies on the sociology of the teaching profession, teacher health, the psychology of education, humanistic psychology, analysis of classroom interaction and classroom management. This article presents education as much as language teaching which are reciprocally dependent.

It means that what children are instructed at school is not so much the subject matter, that is, the language, but rather attitudes and values, often controversial ones like obedience and discipline. A well-structured lesson may teach the "Declaration of Independence" or "the use of gerunds after prepositions" quite successfully. It may seem good to an observer. At the same time, the actual message it transmits to students is that only what the teacher says matters. As one school student wrote about the language lessons he had taken part in: "I did not bother to say anything in Mr. B's lesson because it was only his views that counted" (Gustafsson, 2009, p.91).

All this need not be so. The veiled agenda of teachers need not to be about imposing their will on classes, at least not exclusively. If there is educational importance to everything a teacher does, this significance can be negative as well as positive. Changing what on the surface looked like almost unrelated details (a gesture, a reaction, a tone of voice, a word chosen as an example) affect the overall picture of what a teacher is doing and that positive details had a cumulative effect, sometimes resulting in a change for the better (Hannaway & Mittleman, 2011).

An emphasis on change does not necessarily join well with one on practice. The practicing teacher's opposition to educational change has often been the subject of complaint. Why is it that school